

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

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

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

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

Збірник наукових праць

Випуск тридцять сьомий

**Київ-Вінниця
2014**

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 37 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. — 537 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол № 5 від 12 травня 2014 р.), вченою радою Інституту професійно-технічної освіти АПН України (протокол № 4 від 14 квітня 2014 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 10 від 23 квітня 2014 р.).

Редакційна колегія:

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, голова (м. Київ)
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заступник голови (м. Київ)
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України, заступник голови (м. Вінниця)
В.Ю. Биков, доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України (м. Київ)
В.О. Радкевич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України (м. Київ)
О.В. Шестоपालюк, доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України (м. Вінниця)
О.В. Глузман, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (м. Ялта)
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар (м. Вінниця)
В.І. Клочко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)
М.М. Козяр, доктор педагогічних наук, професор (м. Львів)
А.М. Коломієць, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)
Г.С. Тарасенко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
В.І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

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

Статті збірника подано в авторській редакції.

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

Рецензенти:

І.М. Козловська, доктор педагогічних наук, професор
В.А. Петрук, доктор педагогічних наук, професор
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 978-966-2337-01-3

УДК 378.14
ББК 74.580

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

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.031

В.Г. Кремень, В.Ю. Биков
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОГО ЕТАПУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток комп'ютерних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема цифрових та оптико-волоконних, їх широке впровадження у всі сфери суспільного життя прискорили інтеграційні і комунікаційні процеси, забезпечили нові більш продуктивні можливості опрацювання електронних даних. Ці технології стрімко просувають нас шляхом до інформаційного суспільства, до майбутнього, але насправді вже досить близького суспільства знань. Наразі «визначальним стали інтелект і освіта, які перетворюють сучасне суспільство на суспільство знань» [1, с. 10].

Актуальність питань, що розглядаються. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що блискавично і невпинно розвиваються, каталізують усі без винятку процеси науково-технічного і суспільно-економічного розвитку країни, різночлени впливаючи на характер розвитку педагогічних систем і системи освіти (СО) в цілому. Проте, для забезпечення інтеграції системи освіти України до Європейського і світового освітнього простору, невдасть обмежитися лише організаційними заходами (як здається декому), слід зробити рішучі кроки в напрямі модернізації цільових і змістово-технологічних аспектів освіти, що базуються на широкому застосуванні ІКТ.

Саме інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки і освіти, де в основному формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу й науково-технічного та соціально-економічного явища, закладається майбутнє досягнень і розвитку українського суспільства в цілому.

Інформатизація СО — це сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані з впровадженням методів і засобів ІКТ) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (в тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [2]. Тобто інформатизація СО передбачає реалізацію комплексу системних заходів, спрямованих на забезпечення використання суб'єктами СО вірогідного, вичерпного і своєчасного знання при здійсненні ними усіх видів діяльності [3].

Інформатизація СО є наскрізним, усеохоплюючим напрямом інноваційного розвитку освітньої системи, ресурси якого ще не задіяні належним чином. Формування в Україні інформаційного суспільства зумовлює як прямий його вплив на модернізацію СО, так і опосередкований, пов'язаний із виникненням нового способу життя, зміною його якості [4]. Швидкий розвиток ІКТ, поширення нових методичних систем навчання створюють умови для необмеженого (повного, швидкого, точного, будь-коли і будь-де, з мінімальними зусиллями та ін.) доступу всіх суб'єктів навчання до електронних освітніх ресурсів (ЕОР). Цей процес набуває

все більших масштабів та інтенсивності, а його результати переконують, що для ІКТ не існує альтернативи в сучасному світі.

В останні роки подальшого динамічного розвитку набувають засоби і технології інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ), зокрема Інтернет, що утворюють комп'ютерно-технологічну платформу навчального середовища сучасної освіти, передусім відкритої. На цій основі здійснюється предметно-технологічна організація інформаційного освітнього простору, упорядковуються процеси накопичення і зберігання різних предметних колекцій ЕОР, забезпечується рівний доступ до них тих, хто навчається, суттєво покращується ІКТ-підтримка процесів навчання, вимірювання та моніторингу рівня навчальних досягнень учнів [5], проведення наукових досліджень та управління освітою. Це сприяє підвищенню якості освітніх послуг, інтеграції СО України до європейського та світового освітнього простору.

На основі здобутків науково-технічного прогресу в ІКТ-сфері провідні функціонально-технологічні характеристики ІКМ еволюційно змінюються, поступово поліпшуючи свої користувальні інформаційно-комунікаційні та операційно-процесуальні властивості: від виключного інформаційно-транспортних — на першому, початковому етапі, до інформаційно-контентних (змістових) — на другому, інформаційно-сервісних — на третьому, і, нарешті, інформаційно-адаптивних — на сучасному четвертому.

Функції та відповідна будова адаптивних ІКМ концентровано відображають концепцію опрацювання електронних даних на основі інформаційних технологій хмарних обчислень (ХО). За цією концепцією завдяки спеціальному інтерфейсу користувача, що підтримується системними програмними засобами мережного налаштування, в адаптивних ІКМ формуються мережні віртуальні ІКТ-об'єкти. Такі об'єкти — мережні віртуальні майданчики як ситуативний складник логічної мережної інфраструктури ІКМ із тимчасовою відкритою гнучкою архітектурою, що за своєю будовою і часом існування відповідає персоніфікованим потребам користувача (індивідуальним і груповим), а їхнє формування і використання підтримується ХО-технологіями [6].

Відповідно до цього підходу адекватно змінюються і ІКТ-засоби. На світовому ринку ІКТ-засобів взаємозв'язку «користувач — ІКМ» уже тепер набули помітного поширення ІКТ-засоби нового покоління, що своїми користувальними властивостями відображають особливості функцій, будови і параметрів нової мережної хмарної ІКТ-інфраструктури (*iPAD, imPad, iPad-Hybrid, Reder, iPhone, SmartPhone, iPod*, мультимедійні дошки з Інтернет доступом і т. ін.).

Поряд із вимогами щодо процесуальних властивостей таких засобів (швидкодія, обсяг пам'яті та ін.) на перший план вийшла їх мобільність. З'явилися мобільні Інтернет-пристрої (*Mobil Internet Device*), для яких характерні: малі масогабаритні параметри і електроспоживання та довготривале автономне енергозабезпечення; планшетна (кишенькова) високоергономічна конструкція; швидкий, зручний і безпечний мультисервісний сенсорний екран з гіроскопічною функцією та високою розрізняльною здатністю; повний спектр засобів і протоколів під'єднання до інших комп'ютерних, аудіо- і відео-засобів, засобів друку, ІКМ (Інтернет) і мобільних коміркових мереж; гнучке і систематично оновлюване мережними засобами програмне забезпечення. При цьому залишається можливість використання в хмарній ІКТ-інфраструктурі традиційних комп'ютерних ІКТ-засобів, таких як десктопи, ноутбуки і нетбуки та комп'ютерні мережні комплекси на їх основі.

Усе більша і більша кількість засобів діяльності людини, зокрема засобів навчання, оснащуються комп'ютерними компонентами (створюються і широко застосовуються в педагогічних системах, наприклад, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання), за допомогою яких забезпечується автоматизація їхніх основних функцій, опрацювання та зберігання необхідних даних, а також інформаційний взаємозв'язок з Інтернет і, через це, між собою (теоретично, кожний — з кожним в планетарному масштабі). Тим самим формується, так званий, «Інтернет речей», що дозволяє по-новому організувати професійну і побутову діяльність та повсякденне життя людини.

Аналіз передового закордонного досвіду свідчить, що за зазначеним підходом розвиваються ІКТ-засоби та ІКТ-інфраструктура в державному і приватному секторах, освіті та науці провідних країн світу (США, Сполучене Королівство, Японія), реалізуються відповідні проекти і програмами, що охоплюють практично всі сфери ІКТ-застосувань (країни Євросоюзу, Канада, Росія).

Для забезпечення соціально-економічної ефективності і конкурентоспроможності України, її успішної європейської та світової інтеграції згаданий підхід слід використовувати в процесі інформатизації всіх без винятку підсистем українського суспільства, передусім освіти, де ідеї і технології XO мають стати предметом пріоритетного вивчення, засобами навчання, досліджень та управління освітою на всіх її організаційних рівнях.

Особливо підкреслимо, що інформатизація СО не повинна проводитися «як річ в собі», як «данина моді». Вона, передусім, має бути спрямованою на забезпечення конкурентоспроможності навчальних закладів (НС) на вітчизняному і міжнародному ринках освітніх послуг, а їхніх випускників — на відкритому ринку праці і зайнятості. Тому інформатизація СО має бути пов'язаною з кінцевими результатами діяльності НС, забезпечити ефективність впливу її засобів, технологій і заходів на основні освітні результати.

Результативність інформатизації СО багато в чому залежить не тільки від того, які і скільки засобів та ІКТ застосовуються в НС для підтримання навчальної, наукової і управлінської діяльності, якої ці засоби і технології якості, наскільки досконало ними володіють учні, вчителі, науково-методичні працівники та організатори освітнього процесу, наскільки активно і педагогічно виражено вони застосовуються. Ці чинники, безумовно, є дуже важливими для забезпечення високої ефективності процесу інформатизації СО та її складників.

Проте, результативність інформатизації СО визначально залежить і від того: як побудовані ІКТ-системи, що інформаційно та процесуально забезпечують всі види діяльності НЗ, складають комп'ютерно-технологічний фундамент середовища діяльності НС, зокрема, навчального середовища; як побудований, які функції виконує, за якими правилами працює ІКТ-підрозділ НЗ, його працівники, що складають кадрове ядро автоматизованої ІКТ-системи НЗ; як автоматизовані функції цих систем поділяються між ІКТ-підрозділом та іншими підрозділами НЗ [4].

Серед багатьох проблем (питань) сучасного етапу інформатизації освіти виділимо ті з них, що зумовлені досягненнями у розвитку інформаційного суспільства, здобутками науково-технічного прогресу і передової освітньої практики і, через це, визначально впливають на рівень інформатизації СО, реалізацію в освіті сучасної парадигми *рівного доступу до якісної освіти*, що базується на *принципах відкритої освіти*.

У межах цієї роботи послідовно і більш досконало розглянемо такі два інноваційних завдання сучасного етапу інформатизацій освіти: особливості розуміння та модельного подання інформаційного простору та навчального середовища відкритої освіти та мобільність користувача в просторі Інтернет-доступності.

Інформаційний простір і навчальне середовище відкритої освіти: сучасний поняттєво-термінологічний апарат та особливості модельного подання. У роботі [7] докладно обґрунтовано сучасне розуміння категорій простір і середовище, наведено їх тлумачення та особливості модельного подання й освітнього застосування.

Один з головних висновків цієї роботи полягає в тому, що будь-яка досліджувана система (наприклад, певна педагогічна система) є часткою тих чи інших цільових просторів (наприклад, освітніх), входить до їх об'єктного складу. Проте, будь-яка досліджувана система (наприклад, система підготовки вчителя) не є частиною свого середовища (наприклад, зовнішнього відносно навчального закладу середовища, в якому цей заклад функціонує), не входить до його об'єктного складу. Саме ці, головні відмінні ознаки і дозволяють казати і застосовувати терміни *простір* і *середовище* як окремі категорії. Подальший виклад цього розділу ґрунтується на цій роботі, зокрема на цьому висновку, а наступні розділи — на даному.

Освітні застосування *предметного простору об'єктивного (реального) світу* — загального *об'єктного простору* (ЗОП), безпосередньо пов'язані з поняттям *глобального освітнього простору*, з *відкритою освітою*, з *відкритим навчальним середовищем*. Розглянемо ці зв'язки більш детально та на цій основі наведемо тлумачення категорій *інформаційний простір* і *навчальне середовище* відкритої освіти на різних організаційних рівнях СО, а також запропонуємо моделі, що відображають характерні риси цих категорій, суттєві щодо даного розгляду.

Конкретна людина, перебуваючи у складі ЗОП, за тою чи іншою власною потребою, з тією, або іншою власною метою використовує різноманітні компоненти цього простору в процесі свідомого і підсвідомого, рутинного і творчого дослідження та пізнання світу, в якому вона живе, фізично й духовно розвивається, досягає розумом закони природи, набуває досвіду розв'язування власних позитивних (побутових і професійних) проблем, знаходить нові сфери застосувань об'єктів простору, опанованих знань та сформованих компетентностей.

Саме наявність у конкретної людини мети (усвідомленої або підсвідомої) використання певних компонентів ЗОП звужує цей простір, наближаючи його склад і структуру до потреб конкретної людини, дозволяє казати про *індивідуальний освітній простір* (ІОП) позитивної освіти конкретної людини. Тобто, ІОП є цільовим підпростором ЗОП, що виділений з останнього за ознакою причетності певних компонентів його складу до позитивної освіти конкретної людини.

У гіпотетичній моделі ІОП його межі не фіксовані в часі, вони рухомі, неперервно змінюються в процесі становлення і подальшого розвитку людини, Модель ІОП, нібито «дихає», відображаючи змінність інтелектуальних і духовних потреб конкретної людини, її уподобання, умотивованість до навчання, умови життєдіяльності на відповідних етапах її поступового особистісного розвитку. Таке «дихання» моделі каже про те, що інтелектуальний і духовний розвиток потрібні людині так само, як повітря для її фізичного існування. Неперервно «наповнюючи свої інтелектуальні і духовні легені» свіжим повітрям осучаснених знань і нового досвіду, людина реально набуває нових життєвих сил, буде на цій основі своє сьогодення і майбутнє, досягає нових вершин свого індивідуального розвитку, стає більш потрібною і суспільно корисною.

Множина ІОП утворює *глобальний освітній простір* (ГОП). На відміну від ЗОП з нескінченною множиною предметного складу і можливих цілей його використання, ГОП є цільовим підпростором ЗОП, до складу якого входить скінчена множина ІОП, оскільки можна теоретично визначити кількість цілей використання ГОП, а тому й об'єктів, що необхідні для їх досягнення.

Вочевидь, що в гіпотетичній моделі ГОП його межі також є рухомі. Вони розширюються або звужуються у певних напрямках, узагальнено відображаючи змінність освітніх потреб людства, що зумовлені глибиною пізнання людиною реального світу, а також суспільними потребами людства, умовами його буття і розвитку на відповідних етапах еволюції цивілізації.

У свою чергу, *відкритій освіті* може відповідати просторово необмежена в ГОП стереометрична модель з не фіксованим за положенням у просторі моделі центром. Просторова необмеженість моделі, її багатовимірність і наявність необмеженої кількості ступенів свободи відображають гносеологічну сутність пізнання світу, можливу різноманітність траєкторій опанування суб'єктом знаннями про реальний світ, демонструє той факт, що відкриті освітні системи не задають і не передбачають для всіх суб'єктів однозначно визначених напрямку освітнього руху і кордонів їхнього індивідуального розвитку. Зовнішні обрії простору моделі відображають сукупність знань людства про реальний світ, що оточує людину, про культуру, цінності і способи життєдіяльності в ньому, про пріоритети, методи і засоби його пізнання і вдосконалення. Це горизонти, до яких прагне (має прагнути) людина в процесі своєї позитивної освіти, опановуючи нові знання, новітні способи продуктивної діяльності, формуючи свою духовність, морально-вольові якості, досягаючи тим самим вершин свого індивідуального розвитку. У свою чергу, не фіксований за положенням у просторі моделі її центр ідентифікується

з певним суб'єктом, визначає його особистий освітній потенціал, відносно якого відбувається творчий розвиток суб'єкта за індивідуальною траєкторією. Цей центр пов'язується з особистістю певного суб'єкта, з тими його рисами, якостями і властивостями, які мають бути сформовані, розвинені у процесі формального, неформального та інформального навчання. Використання терміну «центр» підкреслює людиноцентризм моделі, каже про те, що відкриті освітні системи створюються заради людини, в її інтересах [8].

Проте характер траєкторії, за якою розвивається людина, поточне положення у просторі моделі вершини індивідуального розвитку, що досягає людина в процесі навчання (прогресивний рух індивідуально ідентифікованого центру моделі в її просторі), визначається не тільки потенційними інтелектуальними і морально-вольовими якостями суб'єкта, його індивідуальними і суспільними мотивами, що спонукають його до навчання. Цей характер багато в чому також визначається тими якісними властивостями систем відкритої освіти, що відображають специфіку будови і функціонування цієї системи, особливості методів, засобів і технологій, що в ній застосовуються [9].

Отже, якщо в якості досліджуваної системи вибрати СО, то з позицій системного підходу можна визначити:

Глобальний освітній простір (ГОП) — цілісна скінчена множина об'єктів та їх відношень, що входять до складу *загального об'єктного простору* і виділені з нього за ознакою належності цієї множини об'єктів та відношень до реалізації цілей освіти (цільовий простір). Отже, ГОП входить до складу ЗОП, включає СО, а також інші об'єкти систем суспільства, що не входять до складу об'єктів ГОП, проте мають відношення до реалізації цілей освіти.

У складі ГОП виділяють *Єдиний простір системи освіти (ЄПСО)* — підпростір ГОП, до складу якого входять об'єкти та відношення *формальної* (інституціональної) СО.

Освітній простір навчального закладу або педагогічної системи — підпростір ГОП (або ЄПСО), до складу якого входить цей навчальний заклад або ця педагогічна система, а також об'єкти ГОП, з якими навчальний заклад або педагогічна система суттєво взаємопов'язані.

Функціонування і розвиток СО відбуваються в оточуючому СО *освітньому середовищі*.

Освітнє середовище (ОС) — суттєвий оточуючий СО простір, частина ГОП, яка не включає СО, проте включає інші системи ГОП, з якими СО суттєво взаємопов'язана. Іншими словами, *освітнє середовище* — множина об'єктів і взаємозв'язків між ними (з їх суттєвими властивостями), що не входять до СО, зміна властивостей яких може змінювати стан СО або властивості яких самі можуть змінюватись під впливом СО. Таким чином, ті об'єкти ГОП, що не мають впливу на суттєві властивості СО і на які СО також не впливає, не відносяться до ОС системи освіти. Іншими словами, ОС — це те зі складу ГОП, що безпосередньо пов'язане з СО.

Введемо ще кілька означень терміна *середовище*, які, з одного боку, узагальнюють та розвивають, а з іншого, — поглиблюють, конкретизують та систематизують уявлення про цю важливу категорію організаційних систем, зокрема, СО.

Навчальне середовище людини або відкрите навчальне середовище — частина ГОП (або ЄПСО), що не включає саму людину, суттєвий оточуючий освітній простір конкретної людини, елементи і зв'язки якого існують природно і/або створені штучно і які безпосередньо і/або опосередковано впливають, а їх властивості свідомо і/або підсвідомо використовуються людиною впродовж життя для забезпечення формального, неформального та інформального навчання.

Навчальне середовище (НС) навчального закладу — підсистема педагогічної системи, — штучно і цілеспрямовано побудований в навчальному закладі суттєвий оточуючий учня простір (що не включає самого учня), в якому здійснюється навчально-виховний процес та створені необхідні і достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання. Відображаючи людиноцентристську освітню парадигму [8], центральною фігурою в педагогічному процесі є учень, заради якого НС створюється, функціонує і розвивається, в інтересах якого НС розглядається і досліджується. Саме через це, цілі побудови,

функціонування і розвитку НС підпорядковані навчально-виховним цілям відповідних педагогічних систем, зумовлюють відповідний склад і структура НС.

Спроекувати навчальне середовище — це означає теоретично дослідити суттєві цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти навчально-виховного процесу, який повинен здійснюватись в НС, і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру НС (його статику і динаміку, в тому числі передбачити і врахувати розвиток будови НС, вплив і особливості взаємозв'язків складників НС з іншими елементами ПС, з елементами оточуючого середовища відповідно до динаміки розвитку цілей його створення і використання, а також обмежень психолого-педагогічного, науково-технічного і ресурсного характеру.

Створити навчальне середовище — це означає побудувати таке об'єктне оточення учня (суттєвий оточуючий простір), в якому враховані (визначені на етапі його проектування) і реалізовані основні суттєві аспекти навчального-виховного процесу, який повинен здійснюватись в цьому НС, а також передбачена можливість адекватного розвитку НС щодо динаміки розвитку цілей і обмежень його створення та ефективного і безпечного використання.

Навчальне середовище може бути ефективним і неефективним.

Ефективне НС — це таке НС, в якому створені найбільш сприятливі для його користувачів необхідні і достатні умови щодо здійснення навчально-пізнавальної діяльності, творчого розвитку особистості.

Ефективність НС визначається ступенем його відповідності меті створення, що підпорядкована меті створення і розвитку ПС, до складу якої це НС входить. Ефективність НС задається і визначається системою критеріїв (системою цільових функцій), що відображають цільові і змістово-технологічні вимоги щодо його складу, структури та інтегрованого, ефективного і безпечного використання в навчально-виховному процесі. Таким чином, ефективність НС визначається ступенем відповідності якісних і кількісних властивостей створеного НС або НС, що проектується, заданим цільовим функціям та обмеження функціонування, за якими воно створюється і розвивається.

Педагогічно виважене НС — це ефективне НС, ресурси на створення і підтримку якого в актуальному стані є якомога мінімальними (тобто мінімізовані за тими або іншими критеріями, відповідають деякій системі обмежень). Таким чином, сукупність ресурсів, що необхідні для створення і забезпечення подальшої придатності використання та розвитку НС (психолого-педагогічних, матеріально-технічних, інформаційних та ін.), виступає в якості обмежень проектування і створення оптимального НС, утворюючи деяку систему обмежень будови педагогічно виваженого НС. Разом з цільовими функціями ця система обмежень задає *необхідні умови* для проектування НС, його подальшого формування та застосування. *Достатність цих умов* визначається можливостями суб'єктів освітнього процесу щодо реального інформаційного наповнення моделей, за якими проектується НС, а також наявністю інструментарію (необхідних засобів і технологій) для адекватного аналізу цих моделей відносно невідомих — складу і структури педагогічно виваженого НС.

З позицій системного підходу, *навчальне середовище* — штучно побудована система, структура і складники якої призначені для створення необхідних умов ефективного і безпечного досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура НС визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язки і взаємозалежність між його елементами. Елементи (об'єкти, складники, компоненти, елементи — умовно неподільні частки) НС виступають, з одного боку, як його атрибути, чи аспекти розгляду, що визначають змістову, інформаційну та матеріальну наповненість НС, а, з іншого боку, як ресурси реалізації навчально-виховного процесу, що використовуються в навчальній діяльності, набуваючи при цьому ознаки засобів навчання [4].

Створити для розвитку творчої особистості *найбільш сприятливі умови* (тобто побудувати для неї ефективне, педагогічно виважене відкрите НС) — означає зробити «практично все» для особистісного розвитку учня і «практично все» для отримання максимально можливих результатів будь-якої його діяльності, що ініціюється зовні. Цьому можуть завадити тільки

форсмажорні обставини, тобто обставини, які від людини не залежать і які людина об'єктивно не може подолати (принаймні, в деякий момент часу, або протягом певного інтервалу часу).

Тому в психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться, помітне місце має приділятися вивченню педагогічних умов формування НС, моделюванню його складу і структури, визначенню ролі і місця, яке займають і відіграють в ньому засоби навчання, передусім комп'ютерно орієнтовані.

Мобільність користувача в просторі Інтернет-доступності. У роботі [10] докладно розглянуто питання формування і використання мобільного простору і мобільно орієнтованого середовища Інтернет-користувача, наведено особливості їх модельного подання й освітнього застосування, обґрунтовано сучасні інформаційно-освітні умови забезпечення парадигми рівного доступу до якісної освіти, запропоновано класифікацію засобів Інтернет-доступу сучасного освітнього середовища. Подальший виклад цього розділу ґрунтується на цій роботі.

Послідовно введемо деякі категорії та наведемо їх тлумачення, що використовуються у подальшому викладі [10].

Інтернет-користувач — користувач Інтернет, який здійснює інформаційно-комунікаційну діяльність за допомогою засобів і технологій Інтернет (Інтернет-засобів та Інтернет-технологій). В освітніх системах Інтернет-користувачами потенційно можуть бути всі учасники освітнього процесу, в педагогічних системах — всі учасники навчально-виховного процесу.

Інформаційно-комунікаційна діяльність (ІК-діяльність) Інтернет-користувача — діяльність, пов'язана із завантаженням і використанням наявних в Інтернет та надсиланням в Інтернет створених інформаційних продуктів, здійсненням мережних комунікацій для розв'язування певних завдань.

Інформаційний продукт — документовані (незалежно від виду носія інформаційних об'єктів) інформаційні матеріали, що підготовлені і призначені для задоволення інформаційних потреб користувачів. Серед інформаційних продуктів виділяють: *інформаційний ресурс* — сукупність документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, банках даних та ін.) та *інформаційну послугу* (сервіс) — процес формування, накопичення і опрацювання певного інформаційного ресурсу відповідно до потреб користувача, надання користувачеві доступу до інформаційної продукції.

Загальний (англ. *common*) *простір діяльності (W_c)* — простір діяльності потенційного Інтернет-користувача.

Засіб Інтернет-доступу (ЗІД) — Інтернет орієнтований пристрій, за допомогою якого Інтернет-користувач здійснює ІК-діяльність в межах W_c . В педагогічних системах ЗІД набувають ознак засобів навчання. За типами ЗІД поділяються на *переносні* (ПнЗІД), *пересувні* (ПсЗІД) і *стаціонарні* (СЗІД). Одним з видів ПнЗІД є мобільні Інтернет пристрої.

Форм-фактор (англ. *form factor*) — стандарт, що задає габаритні розміри технічного виробу, а також описує додаткові сукупності його технічних параметрів, наприклад форму, типи додаткових елементів, розміщуваних в/на пристрої, їх положення та орієнтацію [11].

Мобільний Інтернет пристрій (укр. МІП, англ. *Mobile Internet Device, MID* — поширена назва і аббревіатура цих засобів, як синонім — *Internet-Gadget*) — компактні пристрої індивідуального використання, форм-фактор яких (передусім, вимоги щодо масогабаритних та енергетичних параметрів пристрою) передбачає можливість для Інтернет-користувача переносити такі пристрої в процесі здійснення власної ІК-діяльності і використовувати пристрій, «тримаючи його при собі» (постійно або за необхідності). Сам МІП, як фізичний об'єкт неживої природи, звісно, не є і не може бути мобільним. Мобільним може бути лише Інтернет-користувач, оснащений МІП. Образно кажучи, МІП стає «мобільним», якщо мобільний Інтернет-користувач покладе такий пристрій у свою кишеню. Слово «мобільний» в терміні МІП вказує на притаманні цьому типу пристроїв певні характеристики, що саме і дозволяють Інтернет-користувачу, який ним оснащений, бути мобільним. Серед найбільш важливих характерних МІП варто, передусім, назвати такі: найменші масогабаритні параметри і електроспоживання та довготривале автономне енергозабезпечення; кишенькова

високоергономічна конструкція; швидкий, зручний і безпечний мультисервісний сенсорний екран з гіроскопічною функцією та високою розрізняльною здатністю; повний спектр засобів і протоколів під'єднання до інших комп'ютерних, аудіо- і відео-засобів, засобів друку, ІКМ (Інтернет) та мобільних коміркових мереж; гнучке і систематично оновлювані мережними засобами (за бажанням користувача) загальносистемне програмне забезпечення та користувальні додатки з широкого спектру предметних застосувань [6].

Простір діяльності Інтернет-користувача або *Інтернет-простір користувача* — простір, в якому Інтернет-користувач здійснює ІК-діяльність.

Простір Інтернет-доступності (англ. *accessibility*), *простір діяльності Інтернет-користувача* або *Інтернет-простір користувача* (W_a) — частина, підпростір W_c , перебуваючи або переміщаючись з одного в інше місце в межах якого Інтернет-користувач може за певних умов здійснювати ІК-діяльність.

Мобільність Інтернет-користувача в просторі W_a передбачає, аби Інтернет-користувач був або оснащений ПнЗІД, і/або до складу *середовища Інтернет-доступності* Інтернет-користувача — E_{rs} , входила така кількість різних ПсЗІД чи СЗІД на одиницю площі E_{rs} , яка б дозволяла Інтернет-користувачу, переміщаючись в суттєвому для нього просторі ІК-діяльності, отримати доступ до Інтернет. При цьому, в середовищі ІК-діяльності Інтернет-користувача E_{rs} , що достатньо щільно і різноманітно (відповідно до нормативів, науково-технологічного обґрунтування) наповнено (насичене) ПсЗІД і/або СЗІД, повна мобільність користувача може бути забезпечена навіть тоді, коли у Інтернет-користувача ПнЗІД, зокрема МПІ, відсутні. Останнє зумовлює, що Інтернет-користувач може одночасно використовувати таку кількість актуальних для нього ПсЗІД і/або СЗІД, знаходиться на такій відстані від них, які забезпечують йому в W_a гнучкий і зручний Інтернет-доступ.

Це дуже важливий висновок. Він дозволяє розробляти підходи і методики щодо раціонального, навіть оптимального за деякими критеріями і обмеженнями, проектування будови простору Інтернет-доступності, ефективного використання Інтернет-користувачем засобів і технологій середовища його ІК-діяльності як з точки зору територіального розташування різних ЗІД, розподілу зон покриття і потоків повідомлень, що отримує чи передає користувач, так і з точки зору використання ним ЗІД для змістово-процесуального опрацювання електронних даних, їх відображення в аудіовізуальній та інших формах.

Цей висновок дозволяє також по іншому поглянути на найближчі, доволі ймовірні перспективи забезпечення мобільності людини в сучасному глобалізованому мобільному світі, комп'ютерно-технологічну платформу якого формують засоби і технології інформаційного суспільства. У цій перспективі персоніфікована мережна ІК-діяльність людини буде переважно підтримуватися адаптивними ІКМ, побудованими на основі технологій ХО, для яких, окрім іншого, буде характерним високий рівень захисту електронних даних, надвисокі швидкості їх опрацювання та обсяги зберігання. На базі засобів і технологій віртуальної хмарної інфраструктури, розгалужених мереж нових поколінь засобів покриття простору діяльності людини Інтернет-сигналом (мережі 3G і 4G) забезпечуватиметься повна Інтернет-доступність середовища буття, продуктивної діяльності людини в планетарному масштабі.

Подальшого розвитку набудуть ЗІД, їх користувальні характеристики, що, передусім, спрямовуватимуться на забезпечення високої мобільності їх користувачів, оскільки інформаційно-змістовий і процесуально-запам'ятовуючий компоненти ІК-діяльності будуть зосереджені у віртуальній хмарній інфраструктурі. За умови розвитку Інтернет орієнтованих ПсЗІД та СЗІД, щільного і різноманітного насичення ними середовища ІК-діяльності, МПІ перетворяться на компактні (невеликої ваги, габаритів, енергоспоживання), ергономічно виконані (зручні, гнучкі, безпечні та комфортні у застосуванні), стійкі щодо зовнішніх атмосферних впливів та механічних ушкоджень пристрої індивідуального використання. Особливістю їх функціональності буде, передусім, забезпечення бездротових електронних комунікацій Інтернет-користувача як безпосередньо з засобами віртуальної хмарної Інтернет-інфраструктури, де будуть зосереджені як електронні ресурси, так і процесуально-

запам'ятовуючі кластери надвеликої потужності, так і з ПсЗІД і/або СЗІД, якими різноманітно і щільно оснащуватиметься середовище професійної і побутової діяльності людини. За цих умов, забезпечуватиметься повна електронна сумісність та електромагнітна безпека використання різних типів і видів ЗІД. Електронний взаємозв'язок МІП з іншими засобами ІКТ-інфраструктури та оновлення їх загальносистемних програмних платформ й широкого спектру додатків здійснюватиметься на основі уніфікованих протоколів мережного взаємозв'язку, а тому буде інваріантним щодо вимог конкретного ПсЗІД або СЗІД чи зовнішнього провайдера мережних сервісів. Переносними ЗІД, передусім МІП будуть володіти переважна більшість населення планети, а чисельність користувачів Інтернет впритул наблизиться до чисельності населення планети (за оцінками фахівців, чисельність користувачів Інтернет зрівняється з чисельністю населення планети у 2015 році).

Технологічну основу зазначених перетворень закладуть найсучасні нано-, біо-, інформаційні, когнітивні технології — НВІК-технології (англ., *NBIC Technologies*) [12], базові технології майбутнього суспільства знань (англ., *Knowledge Society*). Будуть створені умови для поступового переходу від ІКТ-орієнтованої — до відкритої освіти [9].

І головне. Зазначені особливості сучасного етапу науково-технічного прогресу підкреслюють, актуалізують питання розвитку інформатичної освіти, загострюють проблеми формування в освітніх системах високого рівня ІКТ-компетентностей учнів і вчителів, широкого загалу населення — громадян інформаційного суспільства, роблять наголос на необхідності навчання, зокрема інформатичного, протягом усього життя людини.

Це, в свою чергу, висуває нові завдання для психолого-педагогічної науки і освітньої практики, де питання мобільності мають розглядатися і як предмет дослідження та вивчення, і як засіб професійної, зокрема педагогічної, й повсякденної діяльності людини.

Закінчення. Використання в педагогічних системах відкритого НС, необхідність забезпечення засобами і технологіями цих педагогічних систем якісної і ефективної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації широкого кола тих, які навчаються і навчають, висуває перед освітою нові психолого-педагогічні проблеми.

Очевидна потреба розв'язання сукупності цих проблем зумовлює появу, так званої *електронної педагогіки (e-педагогіки)*, яка розробляє специфічні завдання створення та ефективного впровадження в освітню практику ІКТ, зокрема завдання педагогіки відкритої освіти [13].

Термін «e-педагогіка» не повинен сприйматися «в штики» освітянською громадськістю. Тепер уже впевнено утвердились і непоодинокі вживають не тільки у професійному середовищі, а й у повсякденному житті, такі, наприклад, терміни як «електронний уряд», «електронна комерція», «електронна економіка», «електронна освіта і навчання», навіть, «електронна Україна». Додаток «електронна» відображає у цих назвах, термінах особливості будови відповідних підсистем інформаційного суспільства.

Основні проблеми e-педагогіки у своїй основі схожі з проблемами традиційної педагогіки. Їх постановка не суперечить, а навпаки базується на здобутках традиційної освітньої науки і практики. Проте, ці проблеми мають свої особливості, які відрізняють їх від традиційних і обумовлені та акцентують увагу на специфічних аспектах будови і особливостях педагогічної діяльності в комп'ютерно орієнтованому НС, у відкритих педагогічних системах. Проблеми e-педагогіки, таким чином, утворюють деяку системну підмножину сучасних проблем педагогіки і педагогічної психології, які можна виділити у певну відносно незалежну сукупність, яка утворює проблемне поле e-педагогіки, формує її цілі, ставить завдання щодо їх розв'язання.

Науково-практичні проблеми e-педагогіки необхідно розв'язувати комплексно, системно. Це вимагає спільних зусиль не тільки вітчизняної психолого-педагогічної науки і освітньої практики, а й всієї міжнародної наукової і освітянської громадськості. Тільки в такому випадку слід очікувати поступового розв'язання перерахованих проблем, сподіватися на успіх у впровадженні в освітню практику ідей, засобів і технологій відкритої освіти. Тільки за цих умов система освіти України може інтегруватися до європейського і світового освітнього простору.

Тільки за таким підходом вітчизняна освіта справдить сподівання і забезпечить сучасні потреби українського суспільства, стане освітньою платформою формування загальноосвітніх і професійних якостей його громадян, запорукою розвитку їхньої особистості в насправді недалекому інформаційному суспільстві.

В цілому можна стверджувати, що в самий найближчий час ми опинимося на порозі нової науково-технологічної ери, якій будуть притаманні нові інформаційно-комунікаційні і процесуальні можливості ІКМ. В свою чергу, розвиток е-педагогіки, що буде спиратися на можливості та ефективно використовувати переваги ще більш потужного і дидактично обґрунтованого відкритого НС, створить, нові, сьогодні ще до кінця незбагненні перспективи розвитку освіти.

І насамкінець, поставимо питання, що подаються в цій роботі як тези для подальшого обговорення.

Теза перша. Вкажемо на певні властивості й особливості застосування сучасних МІП та ймовірні шляхи розвитку їх функціональності, що надають підстави запропонувати іншу назву та абревіатуру цього типу ЗІД.

По-перше, до типу МІП наразі належать такі їх види, як СФ — сматфони, КПК — кишенькові персональні комп'ютери і контролери, в яких поєднуються функції СФ і КПК та забезпечується доступ користувачів до Інтернет і коміркових мереж. [10].

По-друге, в останні роки засоби електронного дистанційного управління різними об'єктами неперервно вдосконалюються (включаючи використання датчиків руху, засоби підтримки управління голосом та ін.). Серед таких засобів широкого розповсюдження набули, так звані, ЗКБЗ — Засоби локальних бездротових електронних Комунікацій Близької Зони (англ. *NFC — Near Field Communication Device*) різного цільового призначення, такі, наприклад, як пульти дистанційного управління (англ. *Remote Control*) різними комп'ютерно орієнтованими пристроями побутового (телевізори, аудіообладнання, відеокамери, магнітофони, проектори, мікрохвильові пічки, кондиціонери та ін.) і професійного призначення (технологічні засоби різних виробництв), електронні ключі (дверей, автомобілів, сейфів та ін.). Такі активні або пасивні (відповідно, із вбудованим джерелом електроживлення або без нього) ЗКБЗ підтримують комунікації між об'єктом управління і користувачем на відстані від 3 см до 300 м. Завдяки такої організації комунікаційного каналу значний обсяг бездротових е-комунікацій не проходить через потоки Інтернет, а здійснюється безпосередньо між ЗКБЗ і об'єктом управління.

По-третє, суттєво актуалізується функція дистанційної ідентифікації різних об'єктів у просторі ІК-діяльності людини. Створені і розвиваються засоби ідентифікації близької зони — ЗРЧІ (англ. *RFID — Radio Frequency Identification Device*, близька зона — у попередньому розумінні), в яких реалізується метод *радіочастотної ідентифікації* — РЧІ (англ. *RFI — Radio Frequency Identification*). Для забезпечення РЧІ різних об'єктів на таких об'єктах встановлюється спеціальна мітка (англ. *tag*). В процесі ідентифікації об'єкта утворюється логічний ланцюг: частотно-модульований сигнал (формується і сприймається ЗРЧІ) — бездротова передача електронних даних (радіоканал) — універсальний ідентифікатор об'єкта (*tag*). За оцінками спеціалістів, до 2020 року передбачається встановити на різні об'єкти понад 1000 млрд таких міток (*tags*), які мають практично замінити (витіснити) штрих-коди, що переважно використовуються зараз для ідентифікації різних об'єктів. Доступ з кожного ЗРЧІ до інформаційно-комунікаційних мереж різного рівня здійснюватиметься за відповідними стандартами і протоколами — *WAN: Wide Area Network* (стандарт *IEEE 802.15*, протокол — *UWB (USB)*); *LAN: Local Area Network* (стандарт *IEEE 802.11 — WirelessLAN*, протокол — *WiFi*); *MAN: Metro Area Network* (стандарт *IEEE 802.16*, *WirelessMAN*, протокол — *WiMAX*); *PAN: Personal Area Network* (стандарт *IEEE 802.20*, протоколи — *UMTS, EDGE, GSM/GPRS*). Для забезпечення виробництва і широкого впровадження ЗРЧІ і *tags* вже розроблено 12 міжнародних стандартів (*ISO, ECMA* та ін.). При цьому, одночасна реалізація МІП функцій, що здійснюють СФ, КПК і ЗРЧІ, дозволяє створити інтегровані індивідуальні засоби локальних бездротових електронних

комунікацій з одночасною можливістю доступу власників таких засобів до ресурсів і сервісів Інтернет. Тим самим робиться це один важливий крок в напрямі формування «Інтернету речей».

По-четверте, розвиток геоінформаційних систем, побудованих на базі глобальної системи позиціонування (англ. *Global Position System*), забезпечення бездротового доступу до них з будь-яких засобів (в тому числі портативних, таких, наприклад, як СФ, КПК та комунікатори), що під'єднані до Інтернет, створило, окрім іншого, можливість швидкої ідентифікації та визначення координат місцезнаходження власника таких засобів — їх географічної позиції в планетарному масштабі. *GPS*-засоби стали невід'ємним складником значної кількості інших систем (наприклад, систем глобальної навігації), що вимагають ідентифікації географічної позиції суб'єктів діяльності, в тому числі їхньої ІК-діяльності. При цьому, одночасна реалізація в МПП функцій, що притаманні ЗРЧІ і *GPS*-засобам, дозволяє ідентифікувати в ІКТ-просторі як об'єкти, на яких встановлено *tag*, так і власників МПП.

Досить імовірно, що у найближчій перспективі функції СФ, КПК, ЗКБЗ, ЗРЧІ і *GPS* будуть конструктивно інтегровані в одному пристрої, побудованому на базі єдиного мікропроцесора і блока пам'яті, що налаштовуватиметься під одного конкретного користувача. За допомогою таких пристроїв, буде забезпечено: раціональне поєднання та підтримка глобальних і локальних електронних комунікацій і, через це, розвантаження Інтернет від значної кількості відносно невеликих за обсягами локальних електронних комунікацій; ідентифікація членів інформаційного суспільства при їхніх електронних комуніках в єдиному інформаційному просторі всеосяжного предметного призначення; уніфікація доступу користувача до різних типів і видів ЗІД, побудованих на різних платформах, до ресурсів і сервісів ІКМ (Інтернет).

Ураховуючи наведене вище, МПП, як певний тип ЗІД, доцільно називати *персональним електронним комунікатором* — ПЕК, або, як синонім, ПЦК — *персональним цифровим комунікатором*. Можна запропонувати й інші можливі назви та аббревіатури таких новітніх пристроїв (англ. *gadgets*), що більшою мірою, ніж МПП, відображають їх призначення (мету створення і використання), наприклад: ПІК — персональний Інтернет-комунікатор (*PIK* — *Personal Internet Communicator*), БКП — бездротовий комунікаційний пристрій (*CCD* — *Cordless Communication Device*), ПКП — персональний комунікаційний пристрій (*PCD* — *Personal Communication Device*).

Проте, на нашу думку, найбільш обґрунтованою і тому доцільною назвою та аббревіатурою таких засобів є *персональний електронний комунікатор* — ПЕК.

Персональний електронний комунікатор, ПЕК (англ. *Personal Electronic Communicator* — *PEC*) — портативний, компактний, зручний і безпечний у застосуванні мобільним користувачем бездротовий електронний цифровий пристрій, в якому суміщені функції СФ, КПК, ЗКБЗ, ЗРЧІ і *GPS*, мобільно орієнтований ІКТ-засіб широко спектру застосування, що працює за технологією «*touch 'n play*», за допомогою якого користувач здійснює електронні комунікації (включаючи голосові, звукові, відео, зокрема телефонні розмови) з іншими Інтернет-користувачами, а також використовує цей пристрій для отримання та передавання електронних даних з/до ІКМ (Інтернет) і/або коміркових мереж та інших ПЕК, опрацювання електронних даних, їх відображення в аудіо і відео формі, дистанційного управління різними видами ПнЗІД та СЗІД, ідентифікації об'єктів і власного позиціонування.

Теза друга. Може так статися, що аббревіатура *ІКТ*, яка з часу її введення означає інформаційно-комунікаційні технології, буде розумітися як *інформаційно-когнітивні технології* (*інфо-когнітивні технології*). Можливі пояснення цьому лежать у двох площинах.

По-перше, на практиці, і навіть у науково-навчальних виданнях, поряд з аббревіатурою ІКТ як синонім широко використовується аббревіатура ІТ — інформаційні технології, що не впливає на розуміння цих термінів і аббревіатур. Комп'ютерно орієнтовані інформаційні технології в принципі не можливі без комунікаційних, їх одночасна фіксація в терміні та аббревіатурі технології не несе необхідного смислового наповнення і змістового навантаження. На початку введення терміна ІКТ, фіксація в ньому та його аббревіатурі слова *комунікаційні* робила наголос на тій особливості комунікацій, які пов'язувалися з їх здійсненням за допомогою електронних

засобів комунікацій, що в сучасних умовах априорі передбачається, а тому вказівка на це у назві і аббревіатурі технології не є необхідною, актуальною і тому доцільною.

По-друге, подальше підвищення ефективності ІК-діяльності лежить не лише в комп'ютерно-технологічній площині, а передусім, у площині людського фактору (ідеї і принципи людиноцентризму [8]), людського капіталу будь-якої діяльності, людського складника функціонування будь-яких соціо-технологічних систем, що є предметом сучасних когнітивних наук (лат. *cognitio* — пізнання).

Цієї думки притримується, наприклад, О. Філіппович, який у своїй роботі [14], зокрема, зазначає «... майбутнє, що зовсім недавно вважалося неймовірним, ось-ось наступить. Цьому сприяє бурхливий розвиток технологій, серед яких особливе місце займає четвірка нано-, біо-, інфо- і когнітивних технологій. Важливо відмітити, що когнітивні технології відіграють у зазначеному квартеті рівнозначну, а у перспективі і домінуючу роль. Можна також припустити, що через деякий час розповсюджене скорочення «ІКТ» буде розшифровуватися як «інфо-когнітивні технології» на противагу поточній інфо-комунікаційній трактовці. Така увага до когнітивності викликана все більшою значущістю ментальних і особливо пізнавальних процесів людини — оскільки, чим складніші оточуючі нас програмно-технічні засоби, тим більше і краще необхідно вчитися».

До когнітивних наук (когнітивістики) наразі належать такі розділи знань: штучний інтелект, когнітивна лінгвістика, когнітивна етологія, математична логіка, неврологія, нейробіологія, нейрофізіологія, філософія свідомості. До когнітивних наук також належать експериментальна психологія пізнання, нейронаука, когнітивна антропологія, когнітивна географія, психолінгвістика і нейролінгвістика [15]. Спираючись на цілісну модель стану сучасної науки (карту перетинання новітніх технологій [16], до когнітивістики також варто віднести педагогіку, в тому числі спеціальну педагогіку, загальну психологію, вікову і педагогічну психологію.

Багато авторів безпосередньо пов'язують розвиток НБІК-технологій з досягненнями в галузі когнітивних наук [17; 18]. У [18], зокрема, зазначається: «Когнітивні науки є найважливішою складовою міждисциплінарного комплексу, що зветься НБІК-конвергенція... Це науки, завдяки яким пізнають пізнання, доповнюють інформаційний підхід, в якому центральною є проблема «мислення — штучний інтелект». В освітньому аспекті ця проблема має розглядатися в ракурсах «міждисциплінарність і освіта», «природа пізнання», «свідомість і мозок», «когнітивна еволюція і природа людини». Саме розвиток інформатичних і когнітивних наук (англ. *Computer Sciences* і *Cognitive Sciences*) забезпечить збалансовану конвергенцію НБІК-технологій — технологічної платформи суспільства знань і відкритої освіти, створить умови для органічного опанування і свідомого використанні цих технологій людиною. Тому дослідженням у галузі цих наук має наразі відводитися основна системоутворювальна роль [19] в утвердженні людиноцентристських ідей [8] при створенні новітніх технологій різних сфер функціонування суспільства і діяльності людини. Це є відображенням ключових тенденцій розвитку передових країн світу, що будують інформаційне суспільство і майбутнє, але насправді не далеке суспільство знань, технологічне ядро якого утворять НБІК-технології — провідні технології VI технологічного укладу [20] соціально-економічного і науково-технічного буття і розвитку суспільства.

Література:

1. Кремень В.Г. Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В.Г. Кременя. — К.: Педагогічна думка — 2008 — С. 9-48.
2. Прокопенко І.Ф., Биков В.Ю., Раков С.А. До питання інформатизації вищих педагогічних навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї, 2002. — №4(22). — С.8-13.
3. Гуржій А.М., Биков В.Ю., Гапон В.В., Плєскач М.Я. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України — 20 років // Комп'ютер у школі та сім'ї, 2005. — №5(45). — С.3-11.
4. Биков В.Ю. Системно-структурні засади забезпечення якості професійної освіти // Сб.наук.праць. — Донецьк: Либідь, 2001. — С.269-273.

5. Биков В.Ю., Богачков Ю.М., Жук Ю.О. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій: монографія / за ред. В.Ю. Бикова, чл.-кор. АПН України, д. тех. наук, проф.; Ю.О. Жука, канд. пед. наук, доц. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 128 с.
6. Биков В.Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія, педагогіка, соціологія / Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків: НТУ «ХП», 2013. — № 1. — С. 81-98.
7. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія / Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків: НТУ «ХП», 2013. — № 3. — С. 3-16.
8. Кремень В.Г. Освіта як найважливіша умова розвитку людського капіталу // Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г. Нічкало та ін. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — С. 6-13.
9. Биков В.Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище // Теорія і практика управління соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків: НТУ «ХП». — 2008, №2. — С. 116-123.
10. Биков В.Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання і освітнього застосування // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Випуск 17. — Херсон: ХДУ, 2013. — С. 9-37.
11. Форм-фактор [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC-%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0.
12. Прайд Валерія, Медведев Д.А. Феномен NBIC-конвергенції: Реальность и ожидания // Философские науки, 2011. — № 1. — С. 97-117.
13. Биков В.Ю., Мушка І.В. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В.Ю. Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — 2009. — № 5(13). — Режим доступу <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/emg.html>. — Заголовок з екрана.
14. Филиппович А. Ю. Инфо-когнитивные технологии в подготовке космонавтов [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://blogs.it-claim.ru/andrey/2012/09/04/info-cognitive-technology-space/>.
15. Когнітивістика [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>.
16. Borner K. et al. Mapping the Structure and Evolution of Science [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://grants.nih.gov/grants/km/oerrm/oer_km_events/borner.pdf.
17. Roco M., Bainbridge W., (eds). Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science. Arlington, 2004.
18. Черникова И.В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=17&cad=rja&ved=0CF0QFjAGOAo&url=http%3A%2F%2Ffsf.tsu.ru%2Ffaculty%2Fphilosophy%2Fcaf%2Fpms%2Fprepods%2Fchernikova%2Fpubl%2Fcogn.pdf&ei=ak0OUaSjLaHV4gSgkIH0Dw&usq=AFQjCNEaYVFihSCHgkDsd68co0qLTkK_Yw&sig2=2iCjgdhJFwZnOMfpmviZFg&bvm=bv.41867550,d.bGE.
19. Величковский Б.М., Вартанов А.В., Шевчик С.А. Системная роль когнитивных исследований в развитии конвергентных технологий // Вестник Томского государственного университета, 2010. — № 334.
20. Геєць В.М. Перспективи розвитку економіки України та можливий вплив на нього інноваційних факторів // Доповідь на пленарному засіданні XXI Міжнародного київського симпозиуму з науковзнавства та науково-технічного прогнозування за напрямом «Прогнозування науково-технічного та інноваційного розвитку: державна програма України та світовий досвід» (1-3 червня 2006 р., м.Київ).

ЕЛЕКТРОННИЙ ПОСІБНИК: ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Вступ. Інформаційне суспільство вимагає інтенсифікації впровадження інноваційних засобів та форм навчання в систему професійної освіти України, які мають забезпечити конкурентоспроможність фахівців.

Досвід, накопичений у процесі інформатизації освіти та результати спеціальних педагогічних досліджень показують, що використання інформаційних технологій (ІТ) у професійній освіті позитивно позначається на результатах навчального процесу на всіх його рівнях [2; 3; 9].

Разом з цим, необхідним засобом системи навчання залишається навчальна книга, зміст і структура якої також має змінюватись. Новизна вимог до електронних освітніх ресурсів (ЕОР), як інноваційних засобів навчання, полягає в тому, що вони мають бути динамічно змінюваними, відображати відомості, які з'являються у відповідній галузі не просто щороку, але й навіть протягом власне навчання, допомагають систематизувати й узагальнити знання, організувати процес їх подальшого набуття.

Основна частина. Поява ЕОР в професійній освіті забезпечує доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів та учнів, інтенсифікації навчально-виховного процесу, формування їх професійної компетентності на основі індивідуалізації навчання тощо [10; 12; 13]. Відповідно до нормативних документів, «компетентність — динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які є результатом навчання у вищому навчальному закладі за відповідною освітньою програмою та підставою для присвоєння кваліфікації» [5]; «компетентність — набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [6].

У інформаційному суспільстві важливим складником професійної компетентності є ІТ-компетентність, яку в останні роки відносять до ключових, надпредметних компетентностей, і яка є необхідним складником професійної компетентності сучасного фахівця будь-якої професії і засновується на сукупності знань, умінь і навичок у галузі інформаційних технологій, інфокомунікацій.

Основоположним чинником формування у студентів та учнів навчальних закладів (НЗ) відповідного рівня знань, умінь та навичок у галузі ІТ (на яких вибудовуються ІТ-компетентності), позитивного відношення до їх застосовування у навчанні та майбутній професійній діяльності, готовності до особистої участі в процесі інформатизації освіти є використання ІТ у навчально-виховному процесі педагогічними працівниками закладів професійної освіти.

Систематичне і системне використання ІТ відкриває для суб'єктів навчання доступ до застосування сучасних технологій оволодіння знаннями і зорієнтовує їх на застосування ІТ у наступній професійній діяльності. Завдяки можливостям, які забезпечуються впровадженням ІТ у навчально-виховний процес, система освіти здатна перейти від авторитарної педагогіки до гуманістичної, суб'єктно зорієнтованої, в якій створено можливості для врахування й розвитку індивідуальних особливостей розвитку кожної особи. Така педагогіка забезпечує суб'єкту навчання право на самотуність і унікальність.

Разом з тим, запровадження інноваційних форм навчання, як і використання ІТ мають бути виваженими, педагогічно доцільними та підпорядкованими меті та змісту навчання і виховання. Дотримання педагогом зазначених принципів дозволить забезпечити: уникнення

одноманітності, наочне подання об'єктів вивчення, використання відеосюжетів, можливість оперативного виявлення рівня навчальних досягнень учнів, диференціацію й індивідуалізацію навчання. Досягнення запланованих цілей навчання, розвиток (формування) ключових і предметних компетентностей суб'єктів навчання, неможливе без оновлення методичних систем шляхом використання у навчально-виховному процесі сучасних ІТ.

Важливим складником системи навчання ІТ можуть стати електронні посібники як частинний випадок, підклас ЕОР. За структурою електронний посібник (ЕП) має наближатись до звичного (традиційного) навчального посібника на паперовій основі, а за можливостями, які надаються користувачеві — до ЕОР (рис. 1).

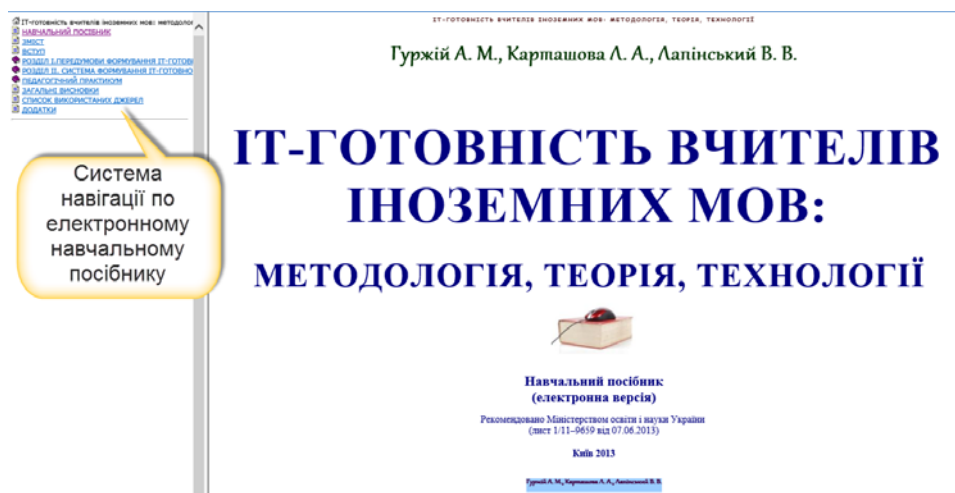


Рис.1. Електронний навчальний посібник, призначений для магістрантів, аспірантів та викладачів

На рисунку, в якості зразка, представлено електронний посібник, призначений для навчання інформаційних технологій майбутніх учителів-гуманітаріїв.

Використовуючи ЕП педагог може побудувати урок по-новому, в атмосфері, звичній для студентів та учнів, які нині виростають в оточенні цифрових пристроїв. Аналіз досвіду застосування ЕП у процесі навчання дозволив визначити такі переваги [11]: «Це допомагає вчителю спуститися з кафедри та почати слухати та обговорювати замість простого «мовлення» в клас. Учитель може спонукати школярів проводити самостійні дослідження, критично мислити, порівнювати різні точки зору, замість того, щоб просто запам'ятовувати лекції. Учитель може допомогти школярам вчитися та думати разом зі своїми однокласниками і школярами усього світу. Учитель може побудувати урок, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня».

Дослідники вказують на збільшення тривалості і стійкості всіх видів уваги в процесі роботи за комп'ютером (у тому числі з використанням ресурсів мережі Інтернет, в якій можуть знаходитись необхідні відомості) і підвищений інтерес до нових видів і форм перетворювальної діяльності; стимулювання наполегливості, зосередженості на діяльності; виникнення кількох видів мотивації діяльності в середовищі ІТ (інтерес до нового об'єкту діяльності; дослідницький мотив — бажання і можливість знайти відповідь на запитання; мотив позитивного підкріплення успішного виконання пізнавальних завдань; розвиток «когнітивної гнучкості» — здатності знаходити найбільшу кількість різних шляхів виконання навчальних завдань; розвиток здатності до тактичного і стратегічного планування; формування навичок групової діяльності (пошук спільного рішення, подолання труднощів у спілкуванні).

Для студентів та учнів виокремлюється як складник цілей навчання завдання їх адаптації до діяльності в інформаційному суспільстві через формування в навчальному процесі навчального закладу відповідних компетентностей у галузі ІТ та готовності до використання ІТ у професійній діяльності.

Результатом проведеного авторського дослідження стало розроблення системи навчання ІТ нового типу. Більшість педагогів у навчальних закладах (НЗ) професійної освіти, за нашими спостереженнями, мають тільки початкові уявлення щодо можливостей, які надає застосування ІТ у навчанні, багато хто з них використовує комп'ютер тільки в якості друкарської машинки. Можна виокремити кілька шляхів розв'язання зазначеної проблеми [8]. По-перше, створення відповідних умов для періодичного підвищення ІТ-рівня вчителів у закладах післядипломної освіти, яке має, зважаючи на специфіку ІТ, відбуватися, принаймні, раз в два роки. По-друге, розробити систему навчання ІТ НЗ, яка повинна бути динамічною та відкритою. Це можна пояснити тим, що в системі освіти недостатньо швидко створюються нові навчальні можливості у відповідь на інтенсивність розвитку інформаційного суспільства. Навчання вчителів має йти не наздоганяючи, а навіть випереджаючи розвиток технологій — відкритість та динамічність системи навчання має дозволити її коригувати, додаючи та/або вилучаючи компоненти відповідно до розвитку ІТ та початкового ІТ-рівня суб'єктів навчання.

Йдеться не лише про вдосконалення окремих характеристик чи складників систем навчання майбутніх учителів, а про розв'язання проблеми системи навчання ІТ у НЗ в цілому: цілей, змісту, методів, засобів, форм, технологій навчання тощо. А саме: розроблення системи формування ІТ-готовності майбутніх учителів з метою методичного, технологічного та управлінського забезпечення навчально-виховного процесу. Інформаційні технології розкриваються в чотирьох взаємопов'язаних аспектах: як навчальна дисципліна; як один із основних засобів комунікації й отримання знань з інших галузей; як засіб трансформації одержаної кожним студентом інформації в особисту систему знань, умінь та навичок; як засіб розвитку та самовираження особистості майбутнього вчителя. Її створення має йти не лише шляхом формування технічної підтримки навчально-виховного процесу, а шляхом інтеграції трьох складових: навчального матеріалу, дидактичних інновацій та інформаційних технологій.

За впровадження системи навчання пріоритети віддаються формуванню уявлення студентів про сутність ІТ-знань, ознайомлення їх з ідеями інформатизації освіти, її роллю у пізнанні та перетворенні дійсності, забезпеченню оволодіння системою знань і вмінь у галузі ІТ, які мають передусім загальноосвітнє, загальнокультурне спрямування, а також необхідні для успішного використання в майбутній професійній діяльності.

Проектування та створення запропонованої системи навчання виконувалось з урахуванням необхідності реалізації виховних впливів, які формують як загальнолюдські, так і професійно спрямовані якості особистості. Основними було визнано такі умови [4; 7; 8].

1. Система навчально-виховних впливів забезпечує більшу ефективність, ніж традиційна.
2. Зміст навчання відповідає вимогам, сформульованим на основі аналізу професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.
3. Структурування змісту навчання інформаційних технологій забезпечує, з одного боку, певну самостійність змістових модулів, а з іншого — цілісність та систематичність навчання ІТ.
4. Структурування навчального матеріалу забезпечує його доступність студентам з різними рівнями початкової підготовки у галузі ІТ.
5. Інваріантна складова кожного змістового модуля містить професійно значимі знання та забезпечує достатній рівень сформованості умінь і навичок.
6. Варіативна частина кожного змістового модуля має дві складові, перша з яких виконує компенсаторну функцію та забезпечує доступність інваріантної складової для студентів з нижчим рівнем підготовленості, а друга — забезпечує формування перспективних ліній розвитку особистості студента, формування якомога вищого рівня засвоєння ним ІТ.
7. Формування змісту модулів передбачає можливість ефективного управління навчальним процесом.
8. Навчальні елементи кожного блоку містять відповідні засоби, які будуть використовуватись як для моніторингу навчання, так і для створення орієнтаційної основи навчальної діяльності студента, сприяють рефлексії, самоконтролю студентами власного рівня навченості.

У свою чергу, значні відмінності у рівнях знань та умінь студентів з ІТ, особистісні якості студентів: швидкість сприймання навчального матеріалу, тривалість довільної уваги тощо, викликали необхідність виділення інваріантної і варіативних складових навчальних одиниць. Навчальний матеріал кожного модуля подається у вигляді інваріантної (базової) та варіативних частин [7].

Варіативна частина також структурована: виокремлено дві частини, умовно названі «варіативна частина 1» і «варіативна частина 2». Інваріантна частина є обов'язковою для виконання, зміст цієї складової забезпечує реалізацію вимог державного стандарту освіти. Варіативні частини обираються, виходячи з особистісних здібностей, інтересів, готовності кожного студента. Варіативна частина 1 вивчається студентами, які не можуть одразу перейти до вивчення інваріантної складової. Зміст варіативної складової 1 забезпечує вирівнювання підготовки студентів до початку вивчення ними навчального матеріалу інваріантної складової. Зміст варіативної складової 2 забезпечує більш високий рівень засвоєння навчального матеріалу, ніж передбачено стандартом освіти, підготовку студентів до самостійної, наближеної до наукової, діяльності.

З практичного досвіду, саме наявність змінної частини навчального блоку чинить найбільш істотний вплив на активізацію самостійної роботи студентів та забезпечує диференціацію навчання. Пропонована система відрізняється від систем і технологій, розроблених і описаних раніше тим, що передбачає: інтенсивне застосування засобів і методів ІТ як у якості об'єктів вивчення, так і у якості складових технологій навчання; органічне поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності студентів.

За впровадження модульної організації навчання та блочного структурування змісту враховується рівень знань та попередньої підготовки студента з дисципліни, тому тривалість процесу навчання для кожного студента буде залежати від темпу засвоєння ним навчального матеріалу, який у свою чергу, залежить від особистісних характеристик самого студента. Запропонована система є особистісно орієнтованою — процес навчання здійснюється в такому темпі, який є доступним певному студентові, кожен студент може обирати індивідуальну траєкторію навчання. Разом із застосуванням модульної організації системи навчання це дає змогу забезпечити внутрішній розподіл академічної групи студентів на підгрупи за рівнем їх знань з ІТ, рівневу диференціацію навчання.

Структурування навчального матеріалу у ЕП має забезпечувати можливість описаної вище організації навчального процесу, а форма подання — бути наближеною до сучасних форм подання відомостей засобами інформаційних технологій.

Упровадження ЕП пропонується покласти в основу реалізації стратегічних напрямів діяльності НЗ в галузі інформатизації педагогічної освіти з метою забезпечення: формування ІТ-готовності вчителів; методичної підтримки і можливості безперервного підвищення кваліфікації викладачів у галузі ІТ; доступу студентів і викладачів до високоякісних локальних і мережевих освітніх інформаційних ресурсів; підключення НЗ до глобальних інформаційних ресурсів; переходу до системи відкритої освіти на основі дистанційних технологій навчання; поетапного переходу до інтеграції традиційних систем навчання із новою організацією педагогічної освіти на основі інформаційних технологій.

Зазначені етапи навчання мають бути відображені як у змісті навчальної книги, так і її структурі. Разом з тим, структурування навчального посібника не може бути занадто складним, оскільки будуть порушені основні вимоги до нього як до навчальної книги. Відповідно до структурування навчального процесу, описаного вище, можливе створення не одного, а, принаймні, двох навчальних книг — для етапу 1 і етапу 3, або об'єднанні їх у одному посібнику.

Створення такого посібника як складника навчального комплексу, до якого включають і специфічно комп'ютерні засоби навчання, можна вважати першочерговим завданням, яке найпростіше вирішується шляхом створення ЕОР і розміщення на ньому електронного посібника (рис. 2).

Важливою відмінністю створеного навчального посібника є те, що його використання на комп'ютері надає можливість звернення користувача до довідкової системи, безпосередньо, через систему гіперпосилань, пов'язану з іншими ресурсами Інтернет (рис. 3).

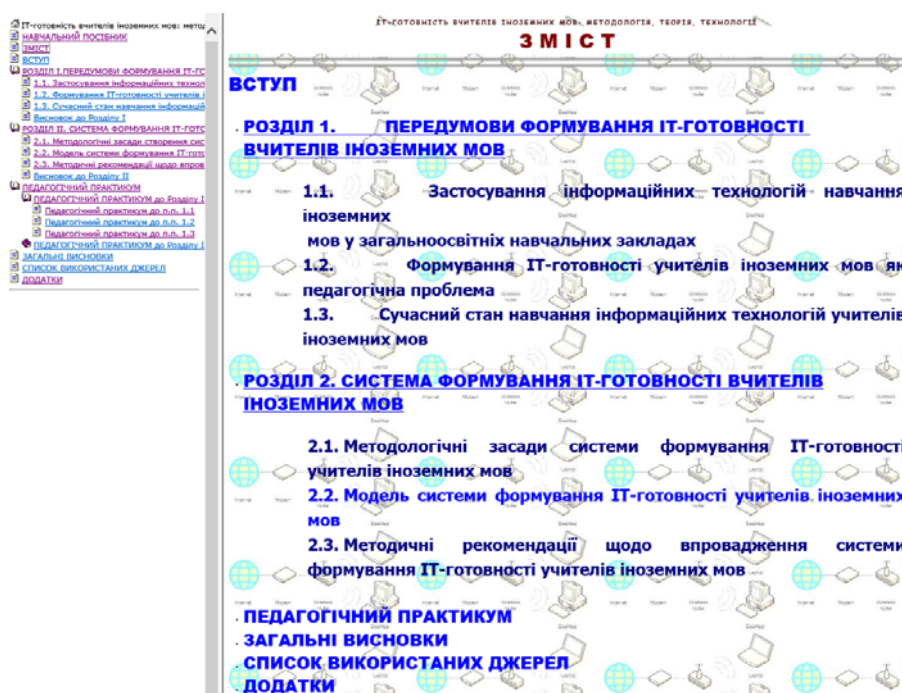


Рис. 2. Головна сторінка електронного навчального посібника

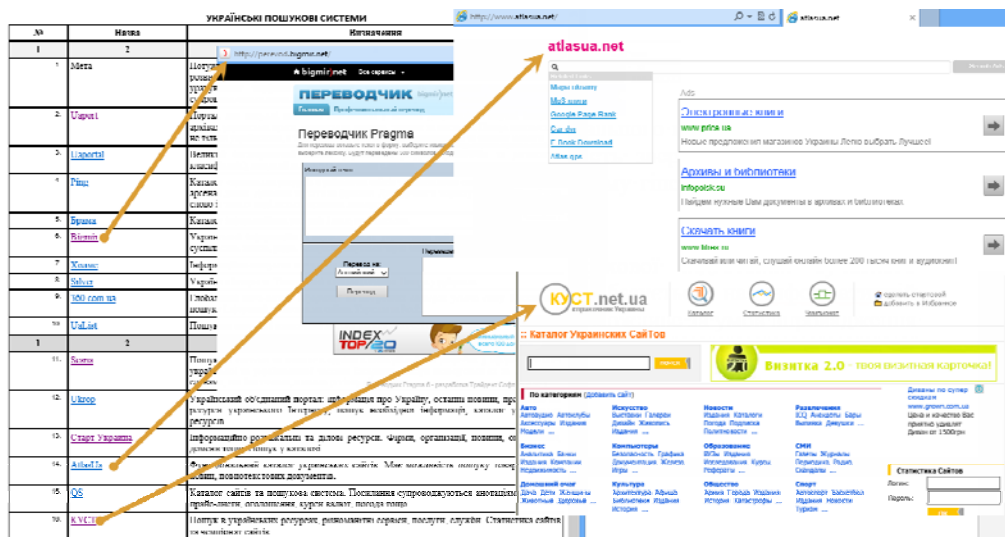


Рис. 3. Вихід з «Довідника» електронного посібника на відповідні сайти пошукових систем

Аналогічно до підтримки, проілюстрованої на рисунку 3, здійснюється вихід на відповідні статті on-line відкритої енциклопедії (Wikipedia) та розділи сайту lkartashova.at.ua, на якому здійснюється підтримка навчання у off-line режимі. Студент може задати запитання викладачу, отримати від нього завдання, переслати виконану роботу для оцінювання. Таким чином відбувається не просто спілкування викладач-студент. Студенти отримують кваліфіковану допомогу, навчаються, зокрема й етикету спілкування в мережі Інтернет.

Висновок. Останнім часом у розпорядженні закладів професійної освіти з'являються високошвидкісні засоби телекомунікації і сучасні комп'ютерні класи, апробовані методики навчання і бази педагогічного досвіду використання ІТ у НЗ. Утім, дослідження, присвячені вивченню інформаційних процесів, їх ролі в розвитку освітньої галузі, нині не дають достатньо

чіткого і повного уявлення про інноваційну, іноді — суперечливу роль ІТ у навчанні та професійній діяльності людини. Виникають суперечності між традиційними підходами систем навчання і можливостями, які забезпечують застосування ІТ, необхідністю особистісно-орієнтованого розвитку студентів і формалізованим підходом до організації навчання з використанням сучасних технічних засобів навчання.

Убачається необхідність системного підходу до формування складових професійної підготовки майбутніх фахівців, які стосуються методів та засобів набуття ними знань, умінь і практичних навичок, формування їх компетентностей у галузі ІТ. Йдеться не про вдосконалення окремих характеристик системи професійної освіти, а про проблему розроблення й упровадження системи в цілому: цілей, змісту, методів, засобів, форм, навчання, які ґрунтуються на ІТ-засадах, зокрема на впровадженні та використанні електронного навчального посібника. Предметне наповнення має забезпечувати професійне використання ІТ педагогами, а структура — організацію процесу навчання, яка б надала можливість забезпечити безумовне досягнення всіма студентами та учнями необхідного рівня знань.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : АТІКА, 2009. — 684 с.
2. Гуржій А. М. Основні підсумки виконання Державної програми прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку в Україні / А.М. Гуржій // Наука та наукознавство. – 2006. – № 3. – С. 7-10.
3. Гуржій А. М. Теоретичні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / А.М. Гуржій // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — К. : «Педагогічна думка», 2007. — 392 с.
4. Гуржій А. М., Карташова Л. А., Лапінський В. В. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навчальний посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. — 230 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
6. Державний стандарт повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] Із сайту Міністерства освіти і науки України — Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
7. Карташова Л. А. Формування індивідуальної траєкторії навчання як одна з основних задач управління навчальною діяльністю студента/ Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Матеріали ІV Науково-практичної конференції 1-9 грудня 2005р, Київ-Чернігів-Ніжин. — 2005. — С.66-68.
8. Карташова Л. А. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес// Педагогічний процес: теорія і практика. — Збірник наукових праць. — Київ.: Видавництво «ЕКМО». — 2008. — С.74-84.
9. Лапінський В. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації/ В. Лапінський, М. Шут // Наукові записки . — Випуск 77. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка. — 2008. — Частина 1. — С.79-85.
10. Лапинский В. В. Педагогические требования к цифровым образовательным ресурсам // Современные достижения в науке и образовании : сб. трудов III Междунар. науч. конф., 16—23 сент. 2009 г., г. Тель-Авив (Израиль). — Хмельницкий : ХНУ, 2009. — С.163 — 165.
11. Павлова Т. Л. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность. [Электронный ресурс] Сибирский учитель 03:30 17.10.2009г. Режим доступа http://www.sibuch.ru/1_11-01/pavl.htm
12. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат. М. Ю. Бухаркина. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.
13. Про результати Всеукраїнського експерименту щодо навчання вчителів ефективного використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та перепідготовку педагогічних працівників. [Електронний ресурс] Із головної сторінки сайту Intel® «Навчання для майбутнього». Режим доступу <http://www.iteach.com.ua/mediawiki/index.php/>

У статті виокремлено актуальність та умови розроблення навчального посібника, в тому числі його електронної версії, як інноваційного складника системи професійної освіти. Наведено приклад формування електронної версії навчального посібника, в якому викладено основні положення авторської системи навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, навчальний посібник, система навчання, професійна освіта, студент, учень, навчальний заклад, особистість.

В статье рассматриваются актуальность и условия разработки учебного пособия, в том числе его электронной версии, как инновационного составляющей системы профессионального образования. Приведен пример формирования электронной версии учебного пособия, в котором изложены основные положения авторской системы обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, учебное пособие, система обучения, профессиональное образование, студент, ученик, учебное заведение, личность.

The article discusses the relevance and modalities of developing a training manual, including its electronic version, as an innovative component of the professional education system. An example of the formation of the electronic version of the textbook, which sets out the main requirements of the author's training system.

Key words: information technology, tutorial, education system, professional education, student, pupil, school, personality.

УДК 378.147.111

І.А. Зязюн
м. Київ, Україна

ДИАЛЕКТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ

Темперамент. Вроджені чинники людини з боку поведінкової активності, вияву притаманних їй психічних дій-операцій типу: ритму, темпу, швидкості, інтенсивності дії, психічних процесів, станів, рівнів емоційності. Основні ознаки властивостей темпераменту зумовлюються:

- 1) Особливостями нервової системи;
- 2) Постійно-змінними індивідуальними властивостями емоцій:
 - а) силою, швидкістю емоцій, емоційною збудливістю;
 - б) стійкістю чи змінністю, плавністю чи різкістю зміни емоцій.
- 3) Регуляцією динаміки психічних процесів і психічної діяльності-дії в цілому (швидкість, темп, реагування).

Холерик. Людина, нервова система (н/с) якої визначається перевагою збудження над гальмуванням, унаслідок чого реагує дуже швидко, часто-густо непродумано, не встигає себе загальмувати, утримати, виявляє нетерпіння, поривчастість, різкість рухів, гарячковість, нестриманість. Неврівноваженість її нервової системи визначає циклічність зміни активності й бадьорості. Захопившись певною справою, вона пристрасно, з повною віддачею працює, але сил і наснаги їй вистачає на короткий проміжок часу. І як тільки вони спадають, їй все стає не під силу й збайдужілим. З'являється роздратування, негативний настрій, втрата сил і в'ялість («кусе падає з рук»). Чергування позитивних циклів підйому настрою й енергійності із негативними циклами спаду, депресії зумовлюють нервовість поведінки й самопочуття, невротичних зривів і життєвих конфліктів із людьми.

Сангвінік. Людина з сильною, врівноваженою, рухливою н/с, володіє швидкістю реакції, її вчинки виважені, життєрадісні. Завдячуючи цьому, має високий рівень спротиву життєвим труднощам. Рухливість його (сангвініка) н/с зумовлює змінність емоцій-почуттів, прив'язаностей, інтересів, поглядів, «високу пристосованість» до нових умов. Легко урівноважується з новими людьми, створюючи атмосферу автаркії (рівноваги) [за Г. Сковородою], тому має широке коло знайомств, хоч і не вирізняється постійністю в прив'язаностях і спілкуванні. Він, продуктивний діяч, але тоді, коли має багато цікавих справ,

тобто, за постійного збудження. У протилежному випадку його долає нудьга, в'ялість, відволікання. У стресовій ситуації — «реакція лева»: активно, продумано, виважено, завжди з успіхом, захищає себе, активно й переконливо бореться за нормалізацію негативних для себе обставин. «Природа дала людині щастя, народивши її сангвініком» (І. Павлов).

Флегматик. Людина сильна, врівноважена, але має інертну н/с, внаслідок чого реагує поволі, не багатослівна, емоції-почуття виявляються повільно, (важко розвеселити чи розсердити). Володіє високою працездатністю, добре протистоїть сильним подразникам, пролонгованим у часі, усіяким труднощам, але не здатний (флегматик) швидко й продуктивно реагувати в раптових нових ситуаціях. Добре запам'ятовує все засвоєне, не здатний відмовлятися від вироблених навиків і стереотипів, не любить змінювати звички, узвичаєне життя. Настрій стабільний, рівний. За серйозних неприємностей залишається спокійним.

Меланхолік. Людина зі слабкою н/с, підвищеною чутливістю навіть до слабких подразників, а сильний подразник може викликати «зрив», «стопор» розгубленість, «стрес кролика». У стресових ситуаціях (іспит, змагання, загрози т.ін.) можуть погіршуватися результати дії-операції порівняно зі спокійною звичною ситуацією. Підвищена чутливість швидко приводить до втоми й падіння працездатності (потрібен довготривалий відпочинок). Незначний привід може викликати образи, сльози. Настрій надто змінний. Зазвичай намагається зовнішньо приховувати емоційно-почуттєві стани, замовчувати свої переживання, хоч дуже наповнений ними. Часто-густо невпевнений у собі, тривожний. Можуть виникати невротичні розлади. Володіючи високою чутливістю н/с, має яскраво виражені художні, інтелектуальні й інші здібності.

Психічний соціотип. Добре відомою в науковому світі є типологія особистості швейцарського філософа, психолога, психіатра К. Юнга (1875-1961). В її основі — вроджена психоструктура, що визначає конкретний вид інформаційного обміну особистості з середовищем, залежно від рівня розвитку таких психічних функцій, як емоція, відчуття, сприймання, інтуїція, уява, мислення і т. ін. й специфіки *переваг* екстраверсії чи інтроверсії [8, с. 13, 55].

Із дитинства індивід виявляє чотири переваги:

– *перша*: звідки він черпає енергію — із зовнішнього світу — *екстраверт*, із себе — *інтроверт*;

– *друга*: як індивід збирає інформацію про світ? а) дослівно й послідовно, покладаючись на реальні відчуття (*сенсорний тип*); б) чи більш довільно, спираючись на інтуїцію (*інтуїтивний*):

– *третья*: як аналізується рішення — об'єктивно, безпристрасно, прискіпливо і проективно (*мисленнєво-логічний*) чи суб'єктивно й міжособистісно під впливом емоцій і почуттів (*емоційно-почуттєвий*);

– *четверта*: має відношення до стилю життя — чи здатний індивід бути рішучим і методичним, чи поступливим, гнучким, безпосереднім, дещо стихійним (*сприймаючий, ірраціональний*) тип.

За К. Юнгом людей можна поділити за наступними характеристиками з відповідним означенням індексами: 1) екстраверсія — інтроверсія [Е - І]; 2) раціональний — ірраціональний [Р - В]; 3) мислитель (логік) — емоційно спрямований (етик) [Л - Є]; 4) відчуваючий (сенсорний) — інтуїтивний (інтуїт) [С - И].

Екстраверт [Е] енергію бере від людей, їхніх дій, тому завжди спрямований до інших **Я**, до іншого світу, до спілкування.

Інтроверт [І] черпає енергію з самого себе, зі свого **Я**, тому сконцентрований на своєму внутрішньому світі (після спілкування з іншим **Я** завжди хоче залишитися наодинці з собою й своїми думками, наче б то намагається «перезарядитися»).

Логічний [Л] (мислительний) характеризується прагненнями зрозуміти й пояснити суттєві риси, закономірності життєвих подій.

Емоційний [Є] прагне, передусім, оцінити подію її прийняттям, чи неприйняттям. За статевими розмежуваннями до емоційного типу належать 60 % жінок і 60 % чоловіків. Своєрідна єдина шкала.

Сенсорний [С] сприймає події як реальності, як факт відповідно розвиненому психологічному досвідові (аперцепція рівнозначна відчуттю).

Інтуїтивний [І] завжди виявляє здібності до прогнозування (уяви).

Раціональний [Р] рішучий навіть з мінімальною напругою, чітко планує й контролює своє життя. Рішення не змінює.

Ірраціональний [В] сприймаючий, схильний до нагромадження інформації, замість того, щоб поспішати приймати рішення.

У системі учіння-виховання залежно від психосоціотипу (досліджує наука *соціоніка*) учні по-різному сприймають інформацію, відрізняються мисленням, різними стилями учіння й самоучіння, мають різну поведінкову активність взагалі й у конфліктних ситуаціях, зокрема. Відповідно учителю потрібно вибирати різні методи учіння-виховання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Глибинна психологія. К. Юнг є одним із засновників глибинної психології, яка вивчає глибинні рівні психіки особистості. Їх складають потяги й інші мотиваційні тенденції, серед яких головну роль відіграють свідомі, підсвідомі й безсвідомі мотиви. Душа, за його переконаннями, складається з трьох окремих, але взаємодіючих структур: *Его, особистого безсвідомого й колективного безсвідомого*. Це — центр сфери свідомості. Вона є компонентом *psyche*, що включає в себе всі ті думки, почуття, пригадування й відчуття, завдяки яким, ми відчуваємо свою цілісність, постійність і сприймаємо себе людьми. Це стає основою нашої самосвідомості і, дякуючи цьому, ми здатні бачити результати своєї звичної свідомої діяльності-дії.

Особисте безсвідоме уміщує в себе конфлікти й пригадування, які колись усвідомлювалися, але тепер придушені й забуті. У нього входять і ті почуттєві враження, яким не вистачає якравості, для того, щоб бути відновленими в свідомості. Утворюються не поодинокі комплекси, що нерідко стають загрозою для людини й оточення.

К. Юнг передбачив і більш глибокий прошарок у структурі людської психіки, названий ним *колективним безсвідомим*, яке є латентним сховищем слідів пам'яті людства і навіть наших людиноподібних предків. У ньому відображені почуття й думки, загальні для всіх людських істот і які є результатом нашого загального емоційного минулого. На колективному безсвідомому утримуються всі духовні багатства людської еволюції, що відродилися в структурі мозку кожної людини. Отже, зміст колективного безсвідомого утворюється завдяки спадковості й однаковий для всього людства. Колективне безсвідоме стало основою розриву поглядів Юнга й Фрейда [7, с. 200].

Архетипи К.Юнга. Засновник аналітичної психології К. Юнг досліджував спонтанні прояви психіки за аналогією до міфологічно-фольклорних мотивів і дійшов висновку, що окрім індивідуального позасвідомого людську психіку визначає більш глибокий пласт — колективне позасвідоме. Зміст його становлять **архетипи** (буквально, «первинні моделі», «прообрази», «ілеї»), що ґрунтуються на спадковій структурі психіки й нервової системи людини і закріплюються у певних культурних виразно-символічних системах.

Інтеграція змісту колективного позасвідомого відбувається через перехід від *Ego* — центру повсякденної свідомості до Самості — «Бога всередині нас». Образ Бога виявляється доконечним уособленням, ідентифікацією цінностей та сенсу буття [6, с. 731].

Архетипи — своєрідні вроджені ідеї, пригадування, які налаштовують людей сприймати, реагувати й переживати події, під впливом яких реалізуються моделі мислення й дії, як відповідь на певне подразнення (певну мотивацію). Вродженою є саме тенденція реагувати емоційно-почуттєво, когнітивно й поведінково на певні конкретні ситуації. У великому ряді архетипів, описаних Юнгом, можна зустріти такі: мати, дитина, герой, мудрець, божество Сонця, Бог і ін. Для прикладу опишемо архетипи (за Юнгом) Мудрець і Бог із їхнім визначенням і символом:

Мудрець — персоніфікація мудрості й зрілості — Пророк; Бог — доконечна реалізація психічної діяльності-дії — Сонячне око [7, с. 201].

У історичному аспекті гармонізація психіки архетипів у традиційних культурах здійснювалася за допомогою міфів, ритуалів, обрядів, колективних емоційно-почуттєвих станів, глибинного сенсу парапсихологічних явищ, алхімії, реінкарнації. Природа архетипів зумовлюється успадкованими перевагами.

Характер і темперамент. Поряд із темпераментом і психосоціотипом — вродженими особливостями людей, значну роль відіграють набуті ними досвідні якості *характеру*, які суттєво впливають на поведінку, реакції, навчальну й трудову діяльність-дію, спілкування. Немає людей (дітей і дорослих) із ідентичним характером.

Характер — каркас особистості, який уособлює в собі лише найбільш виразні й тісно взаємозв'язані властивості особистості, чітко окреслені в різних видах діяльності-дії. Характер є індивідуальним поєднанням найбільш стійких, суттєвих, набутих якостей у Я-концепції особистості, які виявляються в континуумних складових психологічного досвіду через компетенції-компетентності у певних відношеннях: 1) до себе (рівень вимогливості, критичності, самостійності й т. ін.); 2) до інших людей (індивідуалізм чи колективізм, егоїзм чи альтруїзм, жорстокість чи добро, байдужість чи чутливість, брехливість чи правдивість і т. ін.); 3) до дорученої справи (лінощі чи трудолюбство, акуратність чи неохайність, ініціативність чи пасивність, посидючість чи нетерплячість, відповідальність чи безвідповідальність, організованість чи байдужість і т. ін.); 4) до власної волі (готовність долати перепони, душевний і фізичний біль, рівень настійливості, самостійності, рішучості, дисциплінованості чи відсутність цих якостей).

Темперамент — уроджена основа характеру. Характер — сплав уроджених властивостей вищої нервової діяльності з досвідом набутих упродовж життя індивідуальними рисами — правдивими, добрими, тактовними, чи, навпаки, брехливими, злими, грубими. Люди бувають із різними типами темпераменту: із чотирма класичними (за Гіпократом) І. Павлов нараховує 29. Однак, при певному темпераменті одні риси набуваються в психологічному досвіді легко, інші — важче. Організованість, дисциплінованість легше набуваються флегматиком, ніж холериком, доброта, чуйність — меланхоліком. Бути хорошим організатором, товариською людиною простіше холерику й сангвініку. Щоправда, недопустимо виправдовувати дефекти характеру окремої особистості вродженими особливостями темпераменту. Чуйною, доброю, тактивною, витриманою можна бути й необхідно за будь-якого темпераменту. Це залежить цілком і повністю від рівня гуманістичної вихованості кожної особистості.

Серед властивостей характеру прийнято вирізняти загальні (глобальні) й часткові. Глобальні властивості характеру впливають на широку сферу поведінкової активності. Звернемо увагу на 5 пар таких властивостей: самовпевненість — невпевненість; дружелюбність — ворожість; усвідомленість — імпульсивність; емоційно-почуттєва стабільність — тривожність; інтелектуальна гнучкість — ригідність. Такі риси, як екстраверсія і інтроверсія співставні з глобальними — самовпевненістю і невпевненістю.

Серед локальних, часткових властивостей характеру, які впливають на часткові, вузькі ситуації, можна виокремити наступні: товариськість — замкнутість; домінантність (лідерство) — підпорядкованість; оптимізм — смута (журба); совісність — безсовісність; сміливість — обережність; довірливість — підозрілість; вразливість — товстошкірість; мрійливість — практицизм; тривожна уразливість — спокійна безтурботність; делікатність — грубість; самостійність — конформізм (залежність від групи); самоконтроль — імпульсивність; пристрасна захопленість — апатична в'ялість; миролюбність — агресивність; діяльна активність — пасивність; гнучкість — ригідність; демонстративність — скромність; честолюбство — невибагливість; оригінальність — стереотипність.

Типи особистостей за О. Лазурським [2]. В основу класифікації особистості покладено принцип «...аналізу й порівняння між собою всіх її виявів, безкінечно різнорідних за змістом й за рівнем складності» [М. Басов — 2, с. 17]. Сукупність усіх виявів особистості Лазурський

поділяє на дві групи: ендопсихічну (рівень розвитку пам'яті, мислення, уваги, сприймання), взаємного поєднання внутрішніх, психофізіологічних елементів (біологічна організація). Біологічна організація зумовлює наявність і розвиток схильностей чи здібностей. Схильності чи здібності бувають простими й складними, основними й другорядними. Однак ці поняття умовні й відносні

Кожна схильність для свого вияву потребує збудника. Під цим Лазурський розуміє сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, які сприяють виявленню схильності. Підкреслюється надзвичайна важливість цього поняття для індивідуальної психології, бо часто-густо розвинена певна схильність, не маючи збудника (за сучасною психологічною понятійною класифікацією — мотиву) залишається не використовуваною. Множина діючих збудників поділяється на внутрішні і зовнішні. Переважаючими є збудники зовнішні.

Вияви схильностей, які викликаються збудниками, також Лазурським поділяються на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх належать фізіологічні зміни на периферії організму, фізіологічні процеси в головному мозку, і, нарешті, зовнішньо-соціальні вияви. До внутрішніх належать переживання. Вони стоять на першому плані при вивченні особистості, зовнішні стають допоміжним матеріалом [3, с. 66].

Важливо відзначити, нарешті, що О. Лазурський вважав необхідним в індивідуальній психології також вивчення анатоμο-фізіологічного корелята різних схильностей, якими, на його думку, є процеси у сірій речовині головного мозку (там же, с. 77).²

Другу важливу групу життєвих виявів людини складає те, що О. Лазурський називає екзопсихічними. Зміст екзо-психіки визначається всією сукупністю відношень особистості до оточуючого її середовища. «Середовище» постає в найзагальнішому смислі і включає в себе все те, що протистоїть індивідуальній особистості й до чого особистість може так чи інакше належати: природа, речі, люди, соціальні групи, наука, мистецтво й т.ін. Це розмежування між еко- і екзо-психікою автор вважає досить важливим в характерології. Вочевидь «...індивідуальність людини визначається не лише своєрідністю її ендопсихічних рис подібно особливостям пам'яті, уваги, сприймання й т. ін., але й її ставленням до оточуючих явищ, тим, як кожна людина реагує на ті, чи інші об'єкти, що вона любить і зневажає, чим цікавиться й до чого байдужа [2, с. 50].

О. Лазурський вважає, що між внутрішніми можливостями особистості й властивостями оточуючого її середовища, тобто в кінцевому рахунку між її ендо- і екзо-психікою може бути різний рівень відповідності чи невідповідності. В одних випадках усе оточуюче людину середовище йде їй на зустріч, її схильностям і задаткам; між тим і іншим панує повна гармонія. Як риба у воду, людина потрапляє тоді у свою стихію, завдяки чому розвиває всі свої можливості до вищого рівня. У інших випадках цієї відповідності і цієї гармонії немає; людина потрапляє в такі умови, в яких її внутрішні сили, її найбільш сильні сторони не знаходять задоволення. Створюється конфлікт між середовищем і особистістю, результати якого завжди негативні для обох сторін.

Класифікація особистостей за О. Лазурським є не лише психологічною, але й психосоціальною, тобто будується «...не лише на основі переважання певної групи пов'язаних основних психічних функцій (ендопсихіка), але й на основі соціального становища людей, їх професій, спрямованості інтересів тощо (екзопсихіка)... Ендо- і екзопсихічні вияви окремих типів повинні або перебувати між собою у відомій відповідності, або ж там, де такої відповідності не існує; триваючі між ними боротьба і взаємодії повинні бути заздалегідь враховані класифікатором, сприяючи виділенню таких типів у особливі, сповна визначені групи... Оскільки ядро особистості складає ендопсихіка, то і при групуванні типів більш суттєву

² О. Лазурський задалеко до наукових досліджень мозку передбачив нову галузь у психології, пов'язану з вивченням мозку, використовуючи сформульоване Ч. Спірменом положення про «загальний фонд психічної енергії» (у фізіологічному аспекті — вільної енергії всієї мозкової кори), зазначаючи водночас, що це поняття надто складне й потребує подальшого прискіпливого цілісного вивчення" [2, с. 14]. Нині ця наукова галузь називається нейропсихологією.

роль відіграє, зрештою, переважання в людини тих чи інших основних психічних функцій... І екзопсихічна сторона особистості є надзвичайно важливою для класифікації, оскільки вона відображає зовнішній, більш, або менш сформований, вияв того чи іншого типу, надаючи самому типові відому рельєфність, визначеність і завершеність [2, с. 61-62, 83]

Знаний у наукових і освітянських колах український психолог, професор В. Рибалко (теоретик, практик, історик психології), досліджуючи історично психологічний концепт О. Лазурського, звернув увагу на поділ ним екзо-психічних виявів особистості за тріадною методикою: позитивний (інтерес, схильність до чогось); негативний (огидність, ненависть, відворотність); утилітарний (середнє положення між першими двома з урахуванням корисності чогось для людини). Відношення, як екзопсихічні вияви особистості, мають наступні атрибути: форма існування, форма досягнення, форма задоволення (здійснення відношення) [4, с. 71].

О. Лазурський, дотримуючись запропонованих ним принципів класифікації особистостей, виокремлює два головні підрозділи дослідження: *за психічним рівнем* із його розподілом, знову ж таки, на три рівні, з їх поступовим підвищенням (нижчий, середній, вищий); за психічним змістом виділяє типи — **чисті (А), комбіновані (Б), спотворені (В)** і перехідні типи особистостей різних рівнів.

До **чистих** типів О. Лазурський відносить тих особистостей, чиї екзо- й ендопсихіка не відповідають одна одній. У цьому випадку інтереси і професійна дія особистості, розвиток її інтелекту, афекту і волі, її мислення й світогляду в цілому, здійснюються в тому напрямі, який диктується природженими особливостями її нервово-психічної організації. Як зазначає вчений, найхарактерніші суб'єктивні та об'єктивні риси такої особистості зливаються в одній суцільній, чітко вираженій субстанції — «психосоціальному комплексі», достатньо «стійкому і зазвичай дуже типовому».

Особливість **«комбінованих»** типів полягає в тому, що вони завдяки поєднанню в собі двох груп основних психічних функцій, знаходять у житті таке застосування, яке надає їхній екзопсихіці певну цілісність і типовість.

Основна особливість **«спотворених»** типів особистості характеризується тим, що значна частина їхніх дій і вчинків стають біологічно недоцільними й навіть шкідливими або для них самих, або для оточення, а нерідко і те й інше разом. Однією з причин виникнення спотворених типів є відсутність культури, належного рівня освіти, інтелігентності, що знижує загальний психічний рівень людини і водночас заважає багатьом її природним задаткам отримати свій природний розвиток. Значну роль у виникненні спотворених типів відіграє невідповідність зовнішніх умов (та похідних від них екзопсихічних виявів) внутрішньому складу особистості (ендопсихіці). Це відбувається тоді, коли доросла людина, або підліток, з уже сформованою ендопсихікою, потрапляє в умови, що цілком не відповідають її загальному душевному складу. У таких випадках особистість під впливом цих обставин, умовно кажучи, розщеплюється, роздвоюється. У ній утворюються два центри, що психологічно не мають між собою нічого спільного. Вони не тільки не пов'язані між собою взаємністю, але часто-густо ворогують між собою. Розвиток обох центрів припиняється. Унеможливорюється гармонійне об'єднання особистості, значно знижується її біологічна й соціальна цінність [там же].

Прогресуюче порушення психічної координації може призвести до спотворення і розпаду особистості [2, с. 73-75]. Вона стає більш егоїстичною, байдужою до інших людей та суспільних інтересів і навіть ворожою до них. У більшості випадків спотворені типи особистості походять від чистих і змішаних типів через їх поступові видозміни. Цьому сприяє й та обставина, що майже кожний чистий тип містить у собі яку-небудь «небезпечну», слабку в біологічному або моральному відношенні сторону (властивість), яка може слугувати шляхом для його спотворення. Нею можуть стати егоїстичні тенденції, вигорання, шанолюбство, владолюбство тощо.

О. Лазурський убачає своє завдання не лише в тому, щоб намітити й описати найважливіші й найпоширеніші типи особистостей, а й встановити між ними точки зіткнення, взаємні відношення, а також напрями змін кожного типу, його переходу у близькі для нього типи. У

цьому плані висунуті ним принципи класифікації — поступове підвищення психічного рівня, переважання тих чи тих психічних функцій, взаємодія між ендо- і екзопсихікою — уможливають простеження поступового розвитку, перетворення, або спотворення кожного окремого типу особистості [4].

Нейропсихологічний аспект.³ Характеризуючи працю Р. Мендіуса та Р. Хансона «Мозок і щастя» [5], доктор філософії Річард К. Міллер зауважував: «Ця книга дозволяє зрозуміти, як працює операційна система людини, і дякуючи цьому діяти грамотніше, жити більш повним життям, ставитися довірливо, добродібно й турботливо до себе й оточення. Особливо сподобалася авторська позиція ясністю визначення причини страждань і намітити сприйнятливі шляхи зміни ситуації і довготривалих змін на всіх рівнях — у нашій психіці, у нашій біології й фізіології, у наших відношеннях з людьми. Їхній інформативний, спокійний, легкий для сприймання стиль вимусив мене до того, щоб брати цю книгу в руки знову й знову і кожного разу заглиблюватися все глибше й глибше в складності людської будови».

Доктор медицини Даніел Зігель, науковець Інституту Зміни свідомості (Лос-Анджелес, Каліфорнія) у вступних зауваженнях до книги звертає увагу на те, що автори «...об'єднали стародавні техніки традицій буддизму й сучасні відкриття науки про мозок. Відносно недавно вчені з'ясували, що мозок дорослої людини розвивається й удосконалюється впродовж життя. До цього багато з них стверджували, що психіка людини — це не більш, ніж діяльність мозку, але тепер ми можемо визначити зв'язок між цими двома вимірами й по-іншому. Якщо сприймати психіку як матеріальний і відносний процес, який регулює потік енергії й інформації, ми прийдемо до висновку, що вона дійсно здатна змінювати мозок, Істина полягає в тому, що орієнтація нашої уваги, свідоме спрямування потоку енергії й інформації нервовими сітками може буквально змінювати структуру й діяльність-дію мозку. Ось чому важливо знати про шляхи використання свідомості для покращання свого життя. Зрозумівши, що мислення відносне, а мозок — соціальний орган тіла, ми розуміємо ще одну річ: наші між людські відносини є не другорядною складовою нашого життя. Вони відіграють вирішальну роль у тому, як існує наша психіка і надто суттєві для здоров'я мозку. А це означає, що форми й манера спілкування здійснюють нервові зв'язки в мозку, особливо в розумінні підтримки нашого внутрішнього балансу. Наука знову й знову показує, розвиваючи в собі уважне, співчутливе ставлення до людей, нікого не принижуючи, повністю зосереджуючись на цьому моменті, ми починаємо змінювати й наше ставлення до себе».

Декілька уривків із книги «Мозок і щастя»:

1) Як проникнути в глибини власного мозку й досягти щастя, любові, мудрості? Лише завдяки небаченому раніше поєднанню психології, неврології й споглядальної практики, покликаних дати відповіді на два питання:

– Які стани мозку лежать в основі ментального поєднання щастя, любові, мудрості?

– Як людина може використовувати ресурси своєї психіки, щоб закріпити ці благоприємні стани мозку?

...Природа мозку поки що не пізнана до кінця, однак ми її все більше й більше осмислюємо: як стимулювати й зміцнювати неврологічні основи радості, турботи, творчого мислення [с. 16-17].

2) Мозок — це схожа на сир субстанція з кількістю 1,1 трильйонів клітин, включаючи 100 мільярдів нейронів. Кожен нейрон зв'язаний з іншими приблизно 5000 контактів у середньому (так званих *синапсів*).

Нейрон одержує на приймальні синапси сигнали від інших нейронів. Зазвичай це порції хімічних речовин, так званих *нейротрансмітерів* (*нейромедіаторів*). Такі сигнали повідомляють нейрону, чи повинен він активізуватися, чи ні. Стан активності (збудження) нейрону залежить від багатьох комбінацій постійно одержуваних ним сигналів. Збуджуючись,

³ Використані наукові узагальнення американських нейропсихологів Річарда Мендіуса та Ріка Хансона. «Мозг и счастье. Загадки современной нейропсихологии /Ричард Мендиус, Рик Хансон; [пер. с англ. В.А. Штаерман]. — М.: Эксмо, 2011. — 320 с. — (Психология. Мозговой штурм)».

кожен нейрон, у свою чергу, посилає через передаючі синапси сигнали іншим нейронам — повідомляє, чи потрібно їм активізуватися, чи ні.

Типовий нейрон активізується від 5 до 50 разів за секунду. При читанні однієї сторінки тексту в мозкові людини задіяні буквально квадриліони сигналів.

Кожний нейронний сигнал — це часточка, «біт інформації». Нервова система людини передає інформацію, як судини проводять кров — відповідно до биття серця. Всю сукупність цієї інформації, більшість якої не доходить до свідомості, називають узагальненим словом «*психіка*» (mind⁴). Під цим терміном можна розуміти й сигнали, які регулюють реакцію на стрес, і вміння володіти велосипедом, й особистісні схильності, сподівання, надії, ідеали людини, розуміння нею значення (смыслу) слів.

Мозок — основний двигун і організатор психіки. Він працює так постійно й могутньо, що потребує 20-25 % одержуваних організмом глюкози й кисню, хоч складає лише 2 % людського тіла. Мозок, як холодильник, завжди гуде, постійно працює й витрачає майже одну і ту ж кількість енергії при спанні й напруженому мисленні.

Кількість можливих комбінацій імпульсів від 100 мільярдів нейронів приблизно 101 000 000 (10 у мільйонній степені), тобто одиниця з мільйоном нулів. У принципі, це число можливих станів людського мозку. Для порівняння: вважається, що число атомів у Всесвіті «всього» 1080.

Людські ментальні стани базуються на тій чи іншій тимчасовій коаліції *синапсів*, які з'єднуються й роз'єднуються впродовж декількох секунд як бульбашки в потоці. Нейрони можуть утворювати й довгочасні зв'язки, закріплюючи в результаті певної психічної діяльності дії певні між нейронні контакти.

Мозок працює як єдина цілісна система. Тому прив'язування психічних процесів, наприклад уваги чи афектів, лише до однієї анатомічної частини є надто спрощеним. Мозок взаємодіє з іншими системами людського організму, а вони, в свою чергу, засобами психіки, психічного досвіду взаємодіють із зовнішнім світом. Психіка в широкому смислі створюється і мозком, і тілом, і природою, і людською культурою, а також постійно створює себе й самовдосконалює. Тому вважати мозок базисом психіки — це грубе спрощення.

Психіка й мозок зв'язані між собою нерозривно й повсюдно, тому простіше їх розуміти єдиним цілим, як взаємозв'язану систему мозок-психіка [с. 21-23].

3) Упродовж історії безіменні чоловіки й жінки і великі вчителі рівнозначно культивували особливі психічні стани, викликаючи особливі стани мозку. Наприклад, коли тибетські монахи входять у глибоку медитацію, їхній мозок генерує надзвичайно сильні й проникливі хвилі електричної активності — гамма хвилі. При цьому широкі нейронні поля мозку синхронно виробляють імпульси з частотами 30-80 разів за секунду, об'єднуючи й інтегруючи воедино всю психіку.

Низько вклоняючись трансцендентальному, ми залишаємося в рамках західної науки й бачимо, які ефективні методи досягнення щастя, любові й мудрості може запропонувати сучасна нейропсихологія, доповнена споглядальною практикою [с. 28].

4) Лише ми, люди, переймаємось майбутнім, шкодуємо за минулим, звинувачуємо себе за сучасне. Ми нервуємо, якщо не можемо одержати те, що нам приємне. Ми страждаємо від того, що страждаємо. Ми засмучуємося від того, що нам боляче, сердимось на те, що існує смерть, сумуємо тому, що прокидаємось з сумним настроєм. Такий вид страждань, а саме він лежить в основі наших розладів і невдоволень, створюється нашим власним мозком. Він сфабрикований. І в цьому факті є й іронія, і гіркота, і дуже великі сподівання. Адже, якщо мозок може бути причиною страждань, він може бути і їх цілителем [с. 29-30].

5) **Доброчесність, зосередженість, мудрість.** Більше двох тисяч років назад Сіддхартх (Будда) заснував духовну практику, яка навчала наступному:

– Як остудити полум'я жадібності й зневаги і набути внутрішньої цілісності.

⁴ Це англійське слово в науковій літературі прийнято в першу чергу перекладати терміном «психіка», хоч в інших контекстах воно означає також «душа», «ум», «розум».

– Як заспокоїти й зосередити розум (свідомість, психіку), щоб побачити, що лежить за його безладдям.

– Як знайти шлях до вивільнюваного просвітлення.

Будда проповідував цнотливість, повноту свідомості (яку ще називає зосередженістю) й мудрість. Ці три підвалини буддистської духовної практики — благодатне джерело умиротворення, психологічного зростання й духовної реалізації.

Доброчесність є регулюванням своїх вчинків, слів і думок заради того, щоб по можливості приносити людям і собі більше добра, ніж зла. У мозку ця функція зв'язана з *префронтальною, чи лобною*,⁵ корою. Префронтальна означає «біля лобна», тобто передня частина мозку відразу за лобом і над ним. Кора — це верхній прошарок мозку, вона складається з так званої *сірої речовини*.

Крім того, доброчесність спирається на заспокоєну дію *парасимпатичної* нервової системи і позитивних емоцій-почуттів, з якими зв'язана *лімбічна* система.

Зосередженість (повна увага) передбачає умілий розподіл своєї уваги по відношенню до зовнішнього й внутрішнього світу. Оскільки наш мозок навчається й набуває досвіду в основному тому й тоді, коли ми приділяємо увагу, зосередженість чи усвідомлену увагу, — це шлях до сприймання позитивного досвіду і перетворення його в частину нас самих.

Мудрістю називають повноту смислу. Ви набуваєте його в два етапи. По-перше, ви починаєте розуміти, яка поведінка шкодить, а яка приносить благо. Іншими словами, осягаєте причини невдач, страждань і шляхи позбавлення від них. Потім, базуючись на цьому знанні, ви позбавляєтеся усього зайвого й дурного і закріплюєте те, що створює благо (варто порівнювати таку ситуацію з *катарсисом* Арістотеля — І.3.). У результаті з часом ви відчуєте велику причетність до всього, будете спокійно ставитися до змін, ви простіше переживатимете насолоду й біль, не ганяючись за першим і не вступаючи в боротьбу з другим. ...І, нарешті, про найважливіше, що є основним викликом стану мудрості, — про відчуття себе особистістю, відособленою від світу і водночас вразливою перед ним [с. 31-32].

б) *Регулювання, учіння і відбір*. Доброчинність, зосередженість і мудрість базуються на трьох фундаментальних функціях мозку: регулюванні, учінні і відборі. Наш мозок регулює сам себе й усі інші системи нашого організму через процеси збудження і гальмування. Мозок навчається, створюючи нові нервові ланцюжки, закріплюючи чи послаблюючи старі. І відбирає те, що *досвід* навчив його вважати значущим.

Функції регулювання, учіння і відбору працюють на всіх рівнях нервової системи: починаючи від відчайдушного і мудрого танку молекул у просторі синапсів, до здійснення мозком у цілому контролю, набування й осмислення досвіду. І всі три функції беруть участь у будь-якій психічній дії.

Кожен із аспектів споглядальної духовної практики тісно зв'язаний із однією з трьох основних функцій нервової системи. Доброчинність залежить від регулювання — обидва феномени посилюють позитивні схильності і позбуваються негативних. Оскільки саме завдячуючи увазі, її концентрації, тобто дякуючи досягненню більш тривкого і повного усвідомлення, виникають нові нейронні зв'язки і відбувається учіння. Мудрість пов'язана з проблемою вибору, наприклад, відмовою від меншого задоволення заради більшого. У такий спосіб, розвиваючи в собі доброчинність, зосередженість і мудрість, ви вимушуєте мозок підвищувати рівень регулювання, учіння й відбору. І навпаки: удосконалення цих трьох функцій нервової системи закріплює те, на чому базується споглядальна практика [с. 32-33].

7) *Шлях до Я*. Споглядальні древні традиції описують цей процес як відкриття своєї сутнісної природи — істинного «Я», яке завжди існує в людині. Воно є трансформацією душі й тіла і зв'язане з чистотою, спокоєм, любов'ю, мудрістю. До пори до часу воно приховане за роздратованістю, стресами, тривогами, не здійсненими сподіваннями й існує в глибинах психіки. Робота над своєю душею й тілом покликана розвивати благі наміри, реалізувати їх в дії та

⁵ Кора лобних частин великих півкуль мозку.

позбуватися всілякої ущербності — магістральна лінія будь якого шляху психологічного й духовного зростання. Хоч, як кажуть тибетські буддисти, духовна практика — це всього лиш «позбавлення перешкод» на шляху до власної сутності; прояснення свого істинного «Я» вимагає постійного тренування заради постійного очищення й трансформації. Як це не парадоксально, **нам потрібен час, щоб стати тим, хто ми є насправді** (виділення наше — І.З.).

У будь-якому випадку в психіці — розкриття внутрішньої чистоти й культивування позитивних якостей — приводять до змін і в мозкові. Якщо ви будете краще розуміти, як мозок працює й трансформується, як під впливом емоцій він може втрачати контроль над собою, чи, навпаки, набуває спокійної добродетності, як він розкидається чи зосереджується, робить шкідливий чи корисний вибір, — ви зможете ефективніше контролювати його й, отже, вашу психіку. У такий спосіб, розвиток у собі духовної моральності, доброзичливості й творчого начала буде більш продуктивним і допоможе пройти **дорогою пробудження настільки далеко, наскільки ви хочете** (виділення наше — І.З.) [с. 33-34].

8) **Влада над собою — благо для інших.** Загальний моральний принцип такий: чим більшу владу ви маєте над кимось, тим більше ви зобов'язані використовувати цю владу на благо. А над ким ми маємо найбільш необмежену владу? Ідеться про нашу власну сутність! Вона — цілком у наших руках. І від того, наскільки старанно ми про неї турбуємося, залежить, якою вона буде...

Неможливо змінити минуле й сучасне. Їх можна лише сприйняти такими, якими вони є й намагатися досягти кращого в майбутньому. Способи досягнення цього в більшості своїй прості й доступні... Достатньо зробити лише глибокий вдих, а потім уповільнений протяжний видих — у такий спосіб активізуємо умиротворення нашої парасимпатичної нервової системи. Або, коли пригадається щось неприємне, достатньо подумати про когось, кого ми любимо і сумне згадування поступово зникне і зміниться приємним почуттям.

Ефективність цих нехитрих прийомів зростає з часом. Узвичаєна наша повсякденна діяльність-дія як і будь-яке особистісне зростання чи духовні вправи, заключають у собі десятки можливостей, що дозволяють докорінно змінити наш мозок. І добре, що така трансформація дійсно залежить від нас, якщо враховувати, що цей світ наповнений силами, над якими ми не маємо влади.

Однак, щоб здійснити ці кроки, ви повинні, передусім, прийняти самого себе. Спочатку цим не всі оволодівають. Більшість із нас знаходять для себе менше добра, ніж до інших — ми буваємо ще вимогливішими до себе, ніж для оточення...

Турбота про власний розвиток — зовсім не егоїзм. Насправді цим ви зробите велику допомогу оточуючим вас людям...

Чим більше людей стануть на шлях усвідомленого управління своєю психікою і, відповідно, мозком, тим скоріше світ змінюватиметься в кращому сприятливому напрямку [с. 34-37].

Ключові узагальнення:

- Те, що відбувається в нашій душі змінює наш мозок — і на короткій, і на довгій шкалі часу; нейрони, спільно випускаючи імпульси, спільно їх проводять;
- Змінивши психіку, ви можете змінити свій мозок на благо собі і всіх, із ким ви зв'язані в житті;
- Ті, хто практикували глибоке споглядання, стали істинними майстрами з оволодіння своєю психікою. Уміння тренувати її (і, відповідно, мозок) відкриває шлях до щастя, любові, мудрості;
- Еволюція мозку була спрямована на виживання, але три основні стратегії виживання водночас слугують джерелами страждань;
- Добродетність, зосередженість і мудрість — три підвалини щоденного благополуччя, особистісного удосконалення, духовної практики; вони вдосконалюють три базові функції нервової системи: регулювання, учіння і відбір.
- Шлях до пробудження лежить як через трансформацію психіки-мозку, так і через відкриття своєї прекрасної істинної сутності, яка насправді існує завжди;

- Ефект навіть скромних позитивних зусиль буде з часом нагромаджуватися і поступово створювати нові нервові структури. Тут все залежить від вас, і ви повинні потурбуватися про себе;
- Позитивна зміна навіть окремих людей допомагає світу рухатися в кращому напрямкові.

Література:

1. Басов М.Я. Новые идеи в учении о личности //Лазурский А.Ф. Классификация личностей. — М.: Гос.изд. Ленинград, 1924.—С. 9-44].
2. Лазурский А.Ф. Классификация личностей.—М.: Гос.изд. Ленинград, 1924.—288с.
3. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. Изд.Риккера. 1917.
4. Рибалко В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. — Одеса, 2009. —408 с.
5. Мендиус Р., Хансон Р. «Мозг и счастье. Загадки современной нейро-психологии. [Пер. с англ. В.А.Штаерман]. — М.: Эксмо, 2011. — 320 с.
6. Філософський енциклопедичний словник. — К.: Абрис, 2002. — С. 731
7. Хьюелл Л., Зиглер Д. Теория личности. — М., Санкт-Петербург..., К.: Питер. —2006. — 606 с.
8. Юнг К.Г. «Психологические типы». —М.: Госуд. изд-во, 1921. — 96с.

УДК 377.031.4

Н.Г. Ничкало
м. Київ, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦІВ В ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

На початку ХХІ століття поняття «інформаційна культура» набуло міжнародного характеру й пронизало системи освіти і науки різних країн усіх континентів. Воно стало ключовим у багатьох документах міжнародних організацій: Міжнародної організації праці, UNESCO, CEDEFOP, а також інших організацій, громадських формувань, діяльність яких спрямована на інноваційний розвиток освітніх систем в інформаційно-технологічну добу. Без всебічного пошуку шляхів розвитку інформаційної культури в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів неможливо забезпечити випереджувальний розвиток освіти відповідно до європейських освітніх викликів.

Звернення до провідних ідей і змісту документів міжнародних організацій, наведених вище, дозволяє переконатися, що інформатизація освіти, творче використання інформаційних і комунікаційних технологій, розвиток інформаційної культури майбутніх фахівців і передусім педагогічних працівників — є важливою умовою і водночас багатоаспектним дидактичним засобом та цінною складовою всіх систем і підсистем сучасної освіти.

Добре відомо, що дослідники розрізняють інформаційну культуру суспільства та інформаційну культуру особи. Як невід’ємна складова культури в цілому, інформаційна культура нерозривно пов’язана з «другою (соціальною) природою» людини. Вона є продуктом творчих здібностей людини, виступає змістовим аспектом суб’єкт-об’єктних і суб’єкт-суб’єктних відносин, що зафіксовані з допомогою різноманітних матеріальних носіїв. Інформаційна культура — це досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні. Інформаційна культура має системно-структурну будову, в якій можна виділити системно-утворювальне ядро. Ним є інформаційна діяльність людей, зумовлена характером і рівнем розвитку суспільства. Ця діяльність відповідно

до потреб людей проявляє себе як складний процес: з одного боку, це використання накопичених і вироблених інформаційних ресурсів, а з іншого, — їх створення і зберігання.

Однією з основних ознак інформаційної культури фахівця є розуміння сутності інформації й інформаційних процесів, ролі інформаційних ресурсів у процесі пізнання оточуючої дійсності і продуктивної, творчої діяльності людини. До найважливіших ознак інформаційної культури особи належить здатність людини, яка володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, уміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття і дотримання всіх тих обмежень і заборон, які породжуються «колективним інтелектом».²

На думку українського науковця, дійсного члена НАПН України, професора М. Жалдака, **інформаційне суспільство** — комплексне поняття, що складається з множини різноманітних аспектів політичної, соціальної, економічної та гуманітарної природи, якому властива висока динаміка розвитку. Суть концепції інформаційного суспільства полягає в тому, що першорядного значення в розвитку всіх суспільних сфер набувають знання, інформація та інтелектуальний потенціал людини.³ До цього визначення, з яким ми в основному погоджуємося, додамо, що інформаційна культура фахівця не є автономною: вона тісно взаємопов'язана із загальнолюдською, педагогічною культурою й, зрозуміло, з культурою спілкування.

Ретроспектива і сьогодення. Історія розвитку інформаційних технологій в Україні — це захоплюючі сторінки сотень тисяч наукових видань, життєдіяльності видатних учених, безліч унікальних фактів і прикладів, які ще потребують осмислення.⁴ Ми пишаємося тим, що у розвитку кібернетики, інформатики, обчислювальної техніки важливу роль відіграли українські вчені.

Ще у 1957 р. у Києві був заснований Обчислювальний центр Академії наук України. У 1962 р. цей центр був реорганізований в Інститут кібернетики. На нього покладалися складні завдання розвитку обчислювальної техніки і кібернетики та їх застосування в усіх галузях господарства, науки, оборони. Засновником і директором Інституту до 1982 р. був академік Віктор Глушков (1923-1982). З 1982 р., коли не стало цього всесвітньо відомого вченого, цей Інститут носить його ім'я. Автору цієї публікації випало велике щастя декілька разів зустрічатися з цим справжнім велетом науки, слухати його, доторкнутися до глибини його фантастичної і прогностичної думки.

Інститут кібернетики імені В. Глушкова НАН України став колицкою вітчизняних наукових кадрів у галузі кібернетики, інформатики, обчислювальної техніки. Вченими цього інституту створено всесвітньо відомі наукові школи з математичної кібернетики і теорії обчислювальних машин і систем, теорії оптимізації і системного аналізу, математичного моделювання, математичної теорії надійності, теорії програмування та ін.⁵ У цьому контексті не можна також не згадати і про Інститут програмних систем НАН України, заснований у 1992 р. Його діяльність спрямована на: розвиток фундаментальних і прикладних досліджень та розробок у галузі систем і технологій програмування; розроблення моделей і засобів програмної інженерії, оцінки й забезпечення якості, стандартизації та сертифікації програмних систем; розробку формально-логічних основ, методів і засобів створення інтелектуальних інформаційних систем, банків даних і знань; створення інформаційних технологій математичного та програмного забезпечення складних розподілених комп'ютерних систем.⁶

² Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 363.

³ Там само, С. 363.

⁴ Історія розвитку інформаційних технологій в Україні. Віртуальний музей. <http://www.icfcst.kiev.ua/museum/museum-map-uk.html>.

⁵ Україна наукова. Science in Ukraine. I том (випуск II). Інститут кібернетики імені В.М. Глушкова НАН України. Українська академія геральдики, товарного знаку та логотипу. Українська конфедерація журналістів. — Київ, 2008. — С. 18.

⁶ Там само, с. 21.

Заснування цих фундаментальних наукових інститутів, здійснення прогностичних досліджень, оперативне впровадження одержаних теоретичних результатів в практику — усе це, безумовно, позитивно вплинуло на розвиток інформатизації українського суспільства й відповідно — інформатизації освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) є окремий розділ «Інформаційні технології в освіті», в якому зазначено: пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників; створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти.⁷

У цьому важливому документі, що має загальнонаціональне значення, наголошено, що держава підтримує процес інформатизації освіти, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти; сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, сучасними засобами навчання, створенню глобальних інформаційно-освітніх мереж; забезпечує розвиток системи моніторингу якості освіти всіх рівнів.

Значну увагу цим проблемам приділено у «Білій книзі національної освіти України» (за заг. ред. Президента НАПН України В. Кременя). У спеціальному підрозділі «Інформатизація і комп'ютеризація освіти, формування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, відкритих систем освіти» розкрито актуальні проблеми, причини їх виникнення, шляхи і способи розв'язання.⁸ На державному рівні передбачено здійснити заходи, спрямовані на:

– залучення наукових установ і навчальних закладів НАПН України до розроблення вимог, створення і педагогічної експертизи якості новітніх засобів навчання, цифрових освітніх ресурсів з усіх предметів, дисциплін, вимірювання й аналізу їх впливу на результати навчальної діяльності, розроблення типових переліків засобів і ресурсів для оснащення навчальних закладів різних типів, ступенів і рівнів. Не допускати використання в освітній практиці засобів навчання та ІКТ, що не пройшли належну експериментальну перевірку в умовах реального навчального процесу, у пілотних експериментальних зонах, не мають відповідного сертифікату;

– створення мережі експериментальних навчальних закладів усіх типів, ступенів і рівнів, регіональних пілотних зон для регулярного здійснення пілотних педагогічних експериментів з відпрацювання і впровадження в освітню практику сучасних засобів навчання та їх комплексів, комп'ютерно орієнтованих навчально-методичних матеріалів і педагогічних технологій, перспективних комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищ, зокрема орієнтованих на ефективне підтримання технологій відкритої освіти, реалізацію профільних навчальних програм засобами електронного дистанційного навчання, ефективне формування ІКТ-компетентностей учнів, студентів, учителів, викладачів, та управлінських і керівних кадрів освіти.⁹

Знаний дослідник проблем інформаційної культури вчителя початкових класів Алла Коломієць (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського) виокремлює три основні компоненти цього складного явища: 1) культура розумової праці; 2) комунікативна культура; 3) комп'ютерна грамотність та інформаційна компетентність. Такий

⁷ Національна доктрина розвитку освіти: Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року. № 347 / 2002 // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — К., 2002. — С. 146-147.

⁸ Біла книга національної освіти України Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. — К.: Інформ. системи, 2010. - 342 с. - Бібліогр.: С. 315-335.

⁹ Там само, с. 104-105

поділ є умовним, оскільки всі компоненти інформаційної культури взаємопов'язані: розвиток чи занепад одного із них впливає на якісні зміни інших, ще раз підтверджуючи те, що інформаційна культура має системний характер.¹⁰

Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх фахівців різного профілю — це великий пласт дослідницьких проблем. Багатолітні дослідження завершуються захистом дисертацій (кандидатських і докторських). Наприклад, Т. Коваль — досвідчений педагог вищої школи на основі експериментальних пошуків у Київському національному лінгвістичному університеті й інших шести вищих навчальних закладів розробила й обґрунтувала концепцію та модель професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів у вищих навчальних закладах; структуру і зміст навчально-методичного комплексу дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу для професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів; систему модульно-рейтингового неперервного контролю й оцінювання результатів навчання з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів; визначено й обґрунтовано критерії і показники ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів. Цим дослідником вдосконалено робочі програми дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу: «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», «Інформаційні системи в менеджменті» і «Автоматизоване робоче місце менеджера». Подальшого розвитку в науковій праці Т. Коваль набули принципи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів; положення щодо процесу проектування змісту такої підготовки в умовах інформатизації сфери освіти і виконання принципів Болонської декларації.¹¹

Упродовж останніх років в Україні посилилася увага до дослідження різних аспектів відкритої освіти. Цінний науковий здобуток представив у 2008 р. доктор технічних наук, професор, академік НАПН України В. Биков. Цей дослідник з системних позицій викладає основи теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти. На основі аналізу сучасних підходів та інструментів розвитку системи освіти і визначеного теоретико-методологічного апарату системного подання і дослідження організаційних систем ним здійснено проектування моделі організаційних систем відкритої освіти, проаналізовано особливості їхньої будови, проектування, реалізації і впровадження. Розглянуто також моделі систем експериментального дослідження об'єктів і процесів в освіті. Вченим наводяться й аналізуються результати застосування таких систем у експериментальному дослідженні запропонованих моделей та можливі шляхи використання цих результатів в освітній практиці.¹²

Один із важливих напрямів досліджень, що здійснюються в Інституті соціальної та політичної психології — це формування медіа-культури особистості: соціально-психологічний підхід. Дослідники всебічно проаналізували медіа-культуру особистості і суспільства, а також медіа-освіту як основний метод підготовки молоді до успішного функціонування в інформаційному суспільстві. Значний науковий і практичний інтерес становить експериментальна програма викладання основ медіа-культури для старшокласників та концепція шкільного громадського медіа-клубу, глосарій основних термінів медіа-культури та медіа-освіти.¹³

З цього напрямку винятково важливе значення має не лише теоретичне обґрунтування проблеми медіа-освіти, що розглядається як напрям у педагогіці. Його представники виступають за вивчення школярами, учнями професійних і студентами вищих навчальних закладів закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Ключові завдання

¹⁰ Коломієць А.М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: Монографія. — Вінниця: ВДПУ, 2007. — С. 331.

¹¹ Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня д. пед. наук. — К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2008. — С. 11.

¹² Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. — К.: Атіка, 2008. — С. 93.

¹³ Медіа-культура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчально-методичний посібник. / За ред. Л.А. Найдьоновой, О.Т. Барішпольца. — К., 2008. — С. 79.

медіа-освіти полягають у ґрунтовній підготовці нового покоління учнівської і студентської молоді до активної життєдіяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційно-технологічного суспільства, до адекватного сприймання та глибокого розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку кожної людини. При цьому особливого значення набуває оволодіння способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

У зв'язку з цим розробляються і впроваджуються навчальні програми медіа-освітніх курсів для старшокласників загальноосвітніх шкіл та учнів професійних навчальних закладів. Наприклад, Н. Череповською розроблено експериментальний медіа-освітній курс, спрямований на формування у школярів високого рівня медіа-культури. Програма складається з трьох основних компонентів: теоретично-пізнавальний (на основі інтеграції наявних теорій медіа-освіти), дослідницький (передбачає індивідуальний пошуковий проект) та практичний. До неї включено методику психологічного захисту «Антиреклама», розроблену цим автором. Завдання цієї програми: ознайомлення учнів з основними етапами історії розвитку медіа-культури, закономірностями функціонування засобів медіа-культури й технологіями впливу на глядачів; дослідження разом з учнями різних видів медіа-текстів та використаних у них медіа-технологій. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення і свідомого ставлення до медіа-продукції; формування практичних умінь пошуку необхідної медіа-інформації, відсторонення від непотрібної, створення власних медіа-текстів.¹⁴

Зростає актуальність розроблення сучасних методик застосування засобів і технологій мульти-медіа у роботі з різними категоріями учнівської молоді і дорослого населення. Адже їх творче використання сприяє підвищенню ефективності дидактичного процесу, мотивації його учасників. За таких умов зміцнюється характер освітньої діяльності, структура кожної з підсистем, взаємозв'язки між ними.

Теоретичні й експериментальні дослідження дозволили уточнити положення, що пов'язані з визначенням впливу інтерактивного навчання на базі мультимедійних систем на результати навчального процесу і формування особистісних якостей учасників навчально-виховного процесу. Змінюються психолого-педагогічні вимоги до організації навчально-виховного процесу з широким використанням мультимедійних систем, з розв'язанням організаційно-технологічних проблем створення. Більш широко впроваджуються дидактично-орієнтовані програмні засоби навчання для застосування мультимедійних систем і технологій у навчально-виховний процес, загальноосвітніх і професійних навчальних закладів різних типів.¹⁵

Плідним в інститутах НАПН України є такий напрям досліджень: створення й використання навчального середовища на основі інформаційно-комунікаційних засобів і технологій. Науковцями Інституту інформаційних технологій і засобів навчання обґрунтовано принципи побудови відкритих систем освіти, запропоновано структуру їх навчального середовища, що базується на Інтернет-технологіях. Розроблено вимоги до технічних і програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій для загальноосвітніх навчальних закладів, принципи і критерії проектування комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищ, досліджено їх вплив на структуру навчального процесу в загальноосвітній школі. Визначено дидактичні функції, місце їх використання в пілотних загальноосвітніх закладах (керівники — академік НАПН України В. Биков, Ю. Жук — канд. пед. наук).¹⁶ Досліджено можливості автоматизованих Інтернет-орієнтованих систем збирання, накопичення й обробки результатів навчальної діяльності школярів, розроблено модель упровадження таких систем у діяльність загальноосвітніх навчальних закладів і органів управління освітою (керівник — Ю. Богачков, канд. техн. наук).

¹⁴ Череповська Н.Г. Медіа-культура: Експериментальна навчальна програма медіа-освітнього курсу для старшокласників загальноосвітніх шкіл. — К., 2008. — С. 82-83.

¹⁵ Дементієвська Н.П., Жалдак М.І., Жук Ю.О., Пінчук О.П. та ін. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: Посібник / За ред. Ю.О. Жука. — К., 2008. — С. 94.

¹⁶ Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2008 рік. — К.: АПН України, 2009. — С. 57-58.

Нові результати здобуто у дослідженні засад і принципів структурно-модульної організації інтелектуальних комп'ютерних навчальних систем. Обґрунтовано методи підвищення ефективності процесів обміну «комп'ютер — користувач» в інтелектуалізованих системах навчання на основі ідентифікації характеристик користувача та адаптації відповідної інформаційної технології до його когнітивних особливостей (чл.-кор. НАПН України А. Верлань). Застосування запропонованих підходів дозволяє зменшувати навантаження та підвищувати продуктивність роботи користувача навчальних систем.¹

Вважаємо за доцільне наголосити на цінності досліджень з цього напрямку, що здійснюються у Відділенні професійної освіти і освіти дорослих НАПН України академіками В. Биковим, А. Гуржієм, членом-кореспондентом Р. Гуревичем. Так, академіком А. Гуржієм відповідно до плану НДР з теми «Науково-методичні засади інформатизації освіти з використанням відкритого комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища», виявлено основні проблеми електронної педагогіки: розроблення теорії навчання у відкритих педагогічних системах, формування педагогічно доцільного складу і структури методичних систем відкритої освіти, підготовка вчителів і учнів до роботи у відкритих комп'ютерно-орієнтованих педагогічних системах, створення методик використання відкритих комп'ютерно-орієнтованих педагогічних систем. В основу дослідження покладено розуміння інформаційно-освітнього середовища як програмно-телекомунікаційного і педагогічного простору з єдиними технологічними засобами здійснення навчального процесу, інформаційною підтримкою і документуванням. Виокремлено ефективні засоби педагогічного впливу на суб'єкт навчання у сфері «інформаційно-освітнього (ІО) середовища, пріоритетом яких є самонавчання і саморозвиток особистості. В процесі наукового пошуку обґрунтовано механізми внутрішньої активності особистості у взаємодії з ІО-середовищем. Виявлено прямо пропорційну залежність між використанням педагогічно доцільного ІО-середовища і внутрішнього інформаційно-особистісного середовища суб'єктів навчання. Чим більше і повніше суб'єкт навчання використовує можливості середовища, тим успішнішим є його вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є і продуктом, і творцем середовища, що дає їй фізичну основу для життєдіяльності й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Академіком А. Гуржієм визначено головні завдання ІКТ-середовища в освітніх закладах: оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями, пошук інформації на електронних носіях та у комп'ютерних мережах, спілкування у комп'ютерних мережах, формування навичок програмування. Виокремлено недоліки інформаційно-комунікаційного середовища в освіті: недостатній рівень забезпечення навчального процесу інструментально-технологічними та інформаційно-ресурсними засобами, недостатній рівень забезпечення навчального процесу інструментально-технологічними та інформаційно-ресурсними засобами, недостатній рівень підготовки вчителів, викладачів та інших працівників освіти до використання ІКТ у навчальному процесі, відсутність загальнодержавної системи створення, поширення й оновлення засобів навчання та електронних ресурсів навчального призначення; відсутність загальнодержавної системи створення, поширення й оновлення засобів навчання та електронних ресурсів навчального призначення.

Обґрунтовано перспективні шляхи інформатизації освіти засобами відкритого комп'ютерного середовища: розвиток засобів і технологій інформаційно-комунікаційних мереж (у першу чергу Інтернет), розвиток комп'ютерно-технологічних платформ навчального середовища відкритої освіти; формування ІКТ-компетентності та готовності вчителів і викладачів до роботи в інформаційному навчальному середовищі з використанням відповідних методик, а також створення національної індустрії комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.²

¹ Там само, с. 58.

² Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2013 р. — К.: НАПН України, 2014. — С.71-72.

Членом-кореспондентом НАПН України Р. Гуревичем, який завершив дослідження з теми «Теоретичні та методичні засади формування професіоналізму педагогічних працівників професійно-технічних закладів», визначено роль сучасних ІКТ у формуванні професіоналізму педагогічних працівників закладів профтехосвіти. Проаналізовано стан їх використання у навчальному процесі ПТНЗ, уточнено сутність понять «інформаційно-комунікаційні технології», «Електронний навчально-методичний комплекс», «Телекомунікаційний проект», «Веб-квест», «Skype — програма для спілкування в мережі Інтернет» та ін.

Визначено показники педагогічного професіоналізму працівників ПТНЗ: відбір необхідної інформації в різноманітних джерелах; установлення зв'язків між різними інформаційними повідомленнями; виокремлення з інформації необхідних даних, їхня систематизація за певними критеріями, ознаками; розуміння спрямованості інформаційних потоків, цілей комунікації; визначення помилок у одержаній інформації; переведення вербальної інформації у віртуальну і навпаки; перетворення інформації, виходячи з особливостей аудиторії; визначення форми викладу інформації, адекватної до її змісту; володіння інструментарієм підготовки й одержання інформації тощо.

Обґрунтовано висновок про те, що соціально-економічні зміни в Україні висувають перед педагогічним персоналом ПТНЗ низку нових завдань, реалізація яких можлива на основі інтенсивного упровадження в навчальний процес ІКТ. Цим науковцем у 2011-2013 рр. для педагогічних працівників профтехосвіти підготовлено монографію, 5 навчальних посібників, близько 30 наукових статей. Їх творче використання уможливило формування професіоналізму педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. Це, в свою чергу, впливатиме на формування професійних компетентностей і компетенцій в учнів за відповідними професіями та спеціальностями.¹

Наукові дослідження учених НАПН України втілюються в роботу навчальних закладів. Так, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського плідно працює на базі кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті (завідувач кафедри кандидат педагогічних наук, доцент М. Кадемія) спільно з Інститутом інформаційних технологій і технічних засобів навчання (директор — дійсний член НАПН України В. Биков) науково-дослідна лабораторія «Формування освітнього інформаційного середовища для підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ», яка, в свою чергу, організовує роботу експериментального педагогічного майданчика «Формування професіоналізму викладачів і майстрів виробничого навчання засобами ІКТ».

Упродовж 2003-2014 рр. викладачі кафедри працюють над розв'язанням важливих наукових проблем: «Теорія і методика створення електронних підручників», «Теоретичні та методичні основи використання ІКТ у навчально-виховному процесі», «Створення освітнього середовища для підготовки педагогів засобами інформаційних технологій», «Педагогічні умови застосування освітньо-наукового порталу в Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського» тощо.

Викладачі кафедри щорічно виборюють призові місця, що проводяться в рамках реалізації обласної Програми розвитку інформаційних, комунікаційних та інноваційних технологій в навчальних закладах та отримують Гранти на реалізацію проектів.

Перспективи досліджень. Важливу роль у визначенні подальших напрямів досліджень відіграли висновки і пропозиції, викладені в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. У розділі «Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті — імператив її модернізації» передусім викладено низку невідкладних завдань, які необхідно вирішити якісно і в стислі строки: завершити технічне оснащення комп'ютерними системами навчальних закладів, кабінетів, лабораторій, майстерень, бібліотек; суттєво оновити зміст, педагогічні технології, методичне забезпечення навчання і викладання на основі використання ІКТ; створити в країні комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище шляхом формування інтегрованих національних електронних загальносистемних, навчальних і наукових

¹ Там само, с.72-73

ресурсів; упровадити новітні відкриті навчальні системи з використанням ІКТ; розвивати комплексні наукові дослідження проблем інформатизації і комп'ютеризації освіти; формувати інформаційно-комунікаційну культуру освітян, суспільства. У розв'язанні цих проблем слід інтегрувати зусилля всіх зацікавлених в освіті сторін, включно з бізнесом, широко використовувати програмно-цільовий підхід для досягнення запланованих результатів.¹

Слід зазначити, що ці пропозиції і висновки враховано в «Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні», схвалених Загальними зборами НАПН України 8 листопада 2012 р

У цьому документі загальнодержавного значення, наголошено, що за роки незалежності повною мірою не виконано норми законів України «Про Національну програму інформатизації» (1998 р.), «Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» (2007 р.), завдання і заходи Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки (2005 р.), Державної цільової науково-технічної програми впровадження і застосування грид-технологій на 2009-2013 роки (2009 р.) та Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних та технологічних дисциплін (2004 р.). Прийняті урядом у квітні 2011 р. Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року та Державна цільова соціальна програма підвищення якості природничо-математичної освіти на період до 2015 року були залишені без відповідного фінансування ще у 2011 і 2012 рр. Як результат, інформатизація вітчизняної освіти значно відстає від ІКТ-модернізації освітніх систем не тільки розвинутих країн світу, а й країн-сусідів — Польщі, Росії та ін. До того ж чинні концепції початку вивчення основ інформатики в навчальних закладах (нині це другий клас початкової школи) не орієнтовані на випередження стрімких і всеосяжних процесів інформатизації суспільства, людського життя. Виникла й виявляється загроза відставання навчальних закладів від побутової інформатизації, що суттєво знижує їх роль у людському розвитку.²

Наукового дослідження потребують, насамперед: фундаментальні та прикладні проблеми педагогічної інформатики, що передбачають використання технологій хмарних обчислень (ХО), а саме: застосування технологій ХО в навчально-виховному процесі; проектування хмарно орієнтованого навчального середовища; створення комп'ютерно орієнтованої платформи відкритої освіти, дистанційного навчання та тестування; створення автоматизованих бібліотечних систем, що використовують хмарну інфраструктуру; інженерно-педагогічні характеристики ІКТ, інших комп'ютерних засобів навчання, орієнтовані на застосування в хмарній інфраструктурі; методики педагогічного вдосконалення навчальних планів і програм у процесі використання хмарних технологій; відповідні підготовка і перепідготовка вчительських, викладацьких та керівних кадрів освіти.³

Загальними зборами НАПН України в листопаді 2012 р. визначено 31 напрям перспективних досліджень з педагогічних і психологічних наук. Більшість з них тісно пов'язані з проблемами інформаційної освіти, формування інформаційної культури суспільства та інформаційної культури різних категорій громадян України. Поряд з цим виокремлено спеціальний напрям «Освітнє середовище. Інформатизація освіти». Дослідження цього наукового напрямку спрямовані на науково-педагогічне обґрунтування навчального середовища як матеріально-дидактичної системи, що забезпечує реалізацію сучасних освітніх завдань;

¹ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [склад авторів: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — К. : Пед. думка, 2011. — С.118. — Бібліогр.: С. 138-154 : рис. — (До 20-річчя незалежності України).

² Там само, с. 119

³ Там само, с. 122

створення теорії засобів навчання нового покоління; розроблення методик їх використання в освітньому процесі.

Інформатизація освіти вимагає здійснення досліджень, зорієнтованих на опрацювання дидактико-методичного забезпечення навчання інформатики та оволодіння інформаційними технологіями на різних рівнях освіти; обґрунтування дидактичних функцій ІКТ, методів і форм їх реалізації; розроблення науково-педагогічних засад створення програмних засобів, інших електронних освітніх ресурсів та інформаційно-технологічних систем навчального, наукового й управлінського призначення.

Визначено такі проблеми для подальших досліджень. Система інформаційної підтримки освітнього простору України (педагогічний аспект).

Теоретико-методологічні і технологічні засади інформатизації освіти. Педагогічні вимоги до структури й організації навчального середовища в різних типах навчальних закладів.

Психолого-педагогічні засади проектування навчального середовища. Комп'ютерно орієнтовані навчальні середовища. Навчальне середовище сільської школи.

Психолого-педагогічні засади проектування й оснащення навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень, спортивних споруд у навчальних закладах.

Педагогічна експертиза та сертифікація навчальних середовищ, комп'ютерно орієнтованих систем навчання.

Психолого-педагогічні вимоги до засобів навчання та їх використання в навчально-виховному процесі.

Теоретичні і методичні засади створення комплексів засобів навчання з різних навчальних предметів і дисциплін.

Педагогічні основи експертизи та сертифікації засобів навчання.

Дидактичні та методичні основи проектування педагогічних технологій з використанням ІКТ.

Теоретичні засади інформатизації педагогічної та наукової діяльності.

Психолого-педагогічні проблеми створення і використання комп'ютерних навчальних систем і мультимедійних технологій на різних рівнях освіти.

Дидактичні засади та методика використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Методика використання глобальних комп'ютерних мереж у навчанні.

Теоретико-методичні та технологічні засади використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі, управлінні та науковій діяльності.

Теоретичні і дидактичні засади створення електронних освітніх ресурсів, електронних підручників і навчальних посібників.

Формування інформаційної культури та ІКТ-компетентності учнів, студентів, курсантів, педагогічних і науково-педагогічних працівників, слухачів системи післядипломної освіти.

Розроблення організаційних та науково-методичних засад створення, діяльності інтегрованого галузевого (педагогіка) інформаційного ресурсу.¹

Водночас вважаємо за доцільне зазначити, що в реальній реалізації цих надзвичайно важливих завдань винятково важливу роль відіграє Міжнародна циклічна наукова конференція **«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»**. Цей проект на громадських засадах започатковано 22 роки тому МОН України, НАПН України, Інститутом педагогіки і психології професійної освіти (нині — Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України) та Вінницьким державним педагогічним університетом імені Михайла Коцюбинського. За матеріалами 12 наукових конференцій видано 39 збірників наукових праць, в яких близько 4000 науковців представили результати своїх досліджень. Від НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих висловлюємо сердечну подяку ректору Вінницького державного педагогічного

¹ Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні. — К.: Педагогічна думка, 2013. — С. 14-15.

університету імені Михайла Коцюбинського, доктору педагогічних наук, професору О. Шестопалюку, директору Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспонденту НАПН України Р. Гуревичу та науково-педагогічним працівникам університету за високий рівень професіоналізму, наукової та інформаційної культури і громадянської відповідальності у реалізації цього проекту.

У статті розглянуті проблеми формування інформаційної культури фахівців в інтердисциплінарних дослідженнях від зародження інформаційних технологій до сьогодення. Наведені приклади використання ІКТ у навчальному процесі як результат спільної діяльності науковців, викладачів ВНЗ, практичних працівників. Звернуто увагу на необхідність створення в навчальних закладах інформаційно-освітнього середовища. Окреслені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: інформаційна культура, інтердисциплінарні дослідження, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище.

В статье рассмотрены проблемы формирования информационной культуры специалистов в интердисциплинарных исследованиях от появления информационных технологий до сегодняшнего дня. Приведены примеры использования ИКТ в учебном процессе как результат общей деятельности ученых, преподавателей ВУЗов, практических работников. Обращено внимание на необходимость создания в учебных заведениях информационно-образовательной среды. Очерчены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: информационная культура, интердисциплинарные исследования, информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда.

The problems of information culture specialists in interdisciplinary studies from the emergence of information technology to date. Examples of the use of ICT in the educational process as a result of the general activity of scientists, academics, practitioners. Attention is drawn to the need for educational institutions educational environment. Outlines the prospects for further research.

Key words: information culture, interdisciplinary research, information and communication technologies, informational and educational environment.

УДК 348.091.313-047.22

О.В. Шестопалюк
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. У процесі оцінювання конкурентоспроможності випускників ВНЗ вирішальне значення мають не лише обсяг та якість знань майбутніх педагогів, а й рівень компетентностей, що мають забезпечити підготовку майбутніх фахівців до життя в сучасному суспільстві та роботи в навчальних закладах. Отже, оцінка як рівня підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності, так і сам процес набуття вищої освіти може здійснюватися в компетентнісних категоріях. Тому все більшої актуальності набуває ідея компетентнісного підходу у вищій професійній освіті. Реалізація такого підходу дозволить наблизити освіту до вимог світового співтовариства, підвищення її якості, привести у відповідність освіту та потреби ринку праці.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі вдосконалення сучасної педагогічної освіти присвячені дослідження В. Андрущенка, В. Бикова, О. Глузмана, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, М. Козяра, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Базовими категоріями нового підходу є поняття «компетентність» і «компетенція». Поняття «компетенція» є не тільки однією з базових педагогічних категорій, а й об'єктом міждисциплінарного дослідження.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців досліджували В. Байденко, Н. Бібік, Є. Зеєр, І. Зимняя, А. Маркова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, М. Розов, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Шляхи вдосконалення освіти на компетентнісній основі розроблялися Б. Гершунським, Б. Ельконіним, І. Зимньою, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Сериковим, І. Фрумїним, А. Хуторським, В. Шадриковим, С. Шишовим та ін.

На початку ХХІ століття проблема змісту професійної компетентності педагога набуває нових рис.

По-перше, це пов'язано з тим, що змінюється роль педагога, завдання якого нині не обмежується лише передавання суми знань, а й спрямовується на створення умов у навчальному процесі, що сприятимуть розвитку навичок самостійного одержання знань, роботи з саморозвитку і самовдосконалення.

По-друге, власних знань, професійних умінь і компетенцій педагога не може вистачати на весь період його педагогічної діяльності.

По-третє, докорінним чином змінюється зміст ключових компетенцій, які дають можливість не лише працювати в нових соціально-економічних умовах, а й успішно здійснювати свою професійну діяльність.

Тому нині підвищенні вимоги компетентнісного підходу щодо підготовки майбутніх педагогів та оновлення і модернізації освіти, наближення її до замовлення суспільства.

Мета статті полягає в розгляді понять «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції» їх формування в майбутніх педагогів та модернізації освіти на цій основі.

Виклад основного матеріалу. Необхідність задоволення потреб суспільства зумовлює перед сучасним педагогом вищої школи необхідність високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадської позиції, зацікавленості в розвитку творчого потенціалу студентів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності та ін. У зв'язку з цим, одним із основних завдань вищої школи, разом із формуванням усебічно та гармонійно розвиненої особистості, є завдання формування професійно компетентного фахівця, який володіє низкою ключових компетенцій.

«Компетенція» в перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням і досвідом.

Нині в літературі зустрічається низка визначень поняття «компетенція» з освітньої точки зору. Розглянемо деякі з них.

Наприклад, компетенція — це загальна здатність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, котрі набуті завдяки навчанням [7, с. 74-75].

Компетенція — соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [5, с. 115].

Розглядаючи освітню компетенцію, А. Хуторський дає їй таке визначення: «Освітня компетенція — вимога до освітньої підготовки, що виражена сукупністю взаємопов'язаних змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо ставлення до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистістю соціально-значимої продуктивної діяльності» [5, с. 115].

Найбільш загальне трактування поняття «компетенція» пропонує І. Фрумїн — це здібності (наявність можливості) вирішувати складні задачі [4, с. 36].

У значній кількості наявних визначень можна знайти спільні елементи, що виявляють категоріальну сутність цього поняття. Зазначимо, що одні визначення компетенції орієнтовані на зовнішню дію, інші — на внутрішні особливості, але ж загальним для всіх визначень є розуміння компетенції як здатність особи розв'язувати різноманітні задачі, як сукупність знань,

умінь та навичок, необхідних для здійснення конкретної діяльності. Особливо важливим є вміння діяти в нестандартних, нових умовах.

Отже, компетенцію необхідно розглядати як результат навчання, що виражається в здатності застосовувати знання, вміння й особистісні якості для успішної діяльності.

Науковцями визначені такі групи ключових компетенцій:

- ціннісно-змістові;
- загальнокультурні;
- навчально-пізнавальні;
- інформаційні;
- комунікативні;
- соціально-трудова;
- особистісного самовдосконалення [5, с. 54-58].

Виходячи з цього, компетентною в певній галузі є людина, яка володіє відповідальними знаннями та здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано висловлюватись про цю галузь і ефективно діяти в ній.

А. Хуторський пропонує наступне визначення поняття «компетентність».

Компетентність — володіння відповідно компетенцією, сукупно в соціально й особистісно-значимій сфері [6].

Традиційний підхід до навчального процесу переважно орієнтований на формування комплексу знань, умінь та навичок. Це приводить до того, що випускник ВНЗ буде добре інформованим фахівцем, проте не здатним використовувати цю інформацію в своїй професійній діяльності. Це особливо стосується випускників непедагогічних ВНЗ. Тому використання компетентнісного підходу має за мету подолання розриву між результатами навчання і вимогами, котрі висуває роботодавець до фахівця. Важливим у навчальному процесі є саме формування ключових компетенцій.

Підготовка майбутнього педагога на основі компетентності за допомогою поступового розвитку, формування і становлення її рівнів і складників (ключових, базових, спеціальних компетенцій) як результату спеціалізованої підготовки майбутнього педагога.

Необхідно зазначити, що поки ще відсутнє однозначне визначення поняття «професійна компетентність». Огляд психологічної та педагогічної літератури й інших інформаційних джерел, що присвячені цій проблемі, свідчить, що можна виокремити декілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність». Так, наприклад, зарубіжними дослідниками це поняття розглядається як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій».

Одним із найбільш поширених визначень цього терміну у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є таке: «якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізична, психічна і духовна відповідність необхідності, потребі, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаній службовій посаді» [6].

У той самий час під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [2].

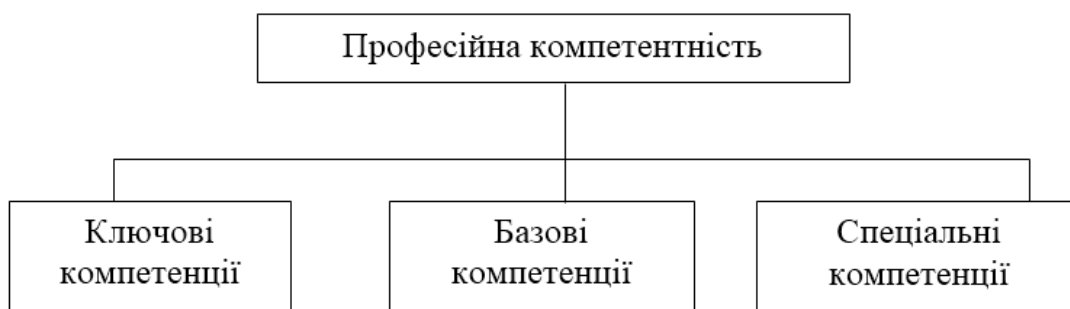
Отже, особлива увага в педагогіці нині приділяється професійній компетентності, професійній компетенції викладача. У США ще в 70-80 р.р. XX ст. значна увага приділялась розробленню концепції, що заснована на діяльності й особистості педагога, на його знаннях, уміннях і навичках.

Вплив особистісних якостей викладача на його професійну компетентність відзначають усі дослідники. Так, А. Андрєєв пропонує наступне визначення: професійна компетентність педагога — це сформованість у його праці різних сторін педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, в яких само реалізована особистість педагога на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні і розвитку учнів [1].

Пропонуємо в зв'язку з вищезазначеним структуру професійної компетентності педагога:

Професійно-педагогічну компетентність Н. Кузьміна визначає як сукупність умінь педагога — суб'єкта педагогічного впливу, його особливим чином структуроване наукове і практичне знання з метою найкращого розв'язання педагогічних завдань [3, с. 90].

Незважаючи на різноманіття думок стосовно трактування цього поняття, можна констатувати, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: як мету освіти, професійної підготовки а також, як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність. Дослідження функціонального розвитку професійної компетентності свідчить, що на початкових стадіях професійного становлення педагога має місце відносна автономність цього процесу, а на стадії самостійного виконання професійної діяльності вчителем компетентність усе більше об'єднується з професійно важливими якостями.



Головними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності є результат навчання, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм.

Для того, щоб стати компетентним фахівцем, майбутньому педагогу під час його професійної підготовки у ВНЗ необхідно розвинути ключові компетенції як найбільш універсальні за своїм характером та відповідному широкому спектру діяльності. У зв'язку з активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчальної діяльності для педагога є важливим володіння інформаційною компетенцією.

Як свідчать дослідження, інформаційна компетенція виступає як:

- компонент ключової компетентності в підготовці педагога і передбачає засвоєння узагальнених видів інформаційної діяльності людини на основі використання ІКТ;
- компонент базової компетентності в підготовці педагога і передбачає оволодіння інформаційною діяльністю, способами використання ІКТ у навчальному процесі, в професійно-педагогічній діяльності педагога;
- компонент спеціальної компетентності в підготовці педагога і передбачає забезпечення його готовності до використання різноманітних видів інформаційної діяльності, засобів ІКТ у предметній методиці [6].

На сучасному етапі інформатизації суспільства й освіти інформаційна компетенція формується за умови активного впровадження ІКТ у процес оволодіння студентами різних дисциплін і предметної діяльності.

У цілому, формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється через зміст освіти, котрий включає не лише перелік навчальних предметів, а й професійні навички й уміння, які формуються в процесі оволодіння предметом, а також засобами активної позиції студента в соціальному, політичному і культурному житті ВНЗ. Усе це в комплексі формує та розвиває особистість майбутнього педагога, здатність його до саморозвитку і самовдосконалення, що дасть можливість забезпечувати йому ефективне функціонування як суб'єкта-професіонала в системі «людина-людина».

Основними умовами розвитку професійної компетентності студентів уважаємо такі:

1. Організаційно-управлінські (навчальний план, семестрові графіки, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення навчального процесу).
2. Навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, визначення

провідних ідей).

3. Технологічні (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять до компетентності, використання інноваційних технологій).

4. Психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності, оцінний для рефлексії етап кожного заняття, включення студентів в управління).

Компетентнісний підхід висуває особливі вимоги до структури навчально-методичного забезпечення навчального процесу. Зростаюча роль навчального процесу в розвитку особистості, її здатність управляти собою, самостійно засвоювати постійно оновлювальну інформацію вимагає перегляду уявлень про форми, методи і умови навчання, що відповідно приводить до модернізації навчального процесу і підготовки майбутніх фахівців.

Тому одним із головних завдань модернізації навчального процесу у ВНЗ є пошук та впровадження таких освітніх технологій, методів і засобів, що сприяють найбільшому збагаченню мотивації навчальної діяльності, розвитку готовності майбутніх педагогів до здійснення професійної діяльності, самостійності, прояву творчої індивідуальності і повної самореалізації.

У зв'язку з тим, що розвиток інформаційного суспільства, інформатизація освіти нині здійснюються швидкими темпами, професійна підготовка має неперервний характер. Питанням неперервної підготовки педагогів у галузі ІКТ присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Роберт, О. Співановського, Є. Хеннера, які відзначають важливість самопідготовки до використання ІКТ, тому, наприклад, для формування інформаційної компетентності необхідно створити в навчальних закладах умови для постійного вдосконалення та використання ІКТ у комплексі з розвитком їхньої професійної педагогічної компетентності, що сприятиме професійному становленню та зростанню педагогів.

Висновок. З метою повноцінної підготовки педагога до роботи в сучасному інформаційному суспільстві необхідно, щоб процес навчання у ВНЗ також здійснювався в інформаційному освітньому середовищі, сприяв активізації пізнавальної діяльності і розвитку творчих здібностей студентів, їхньої готовності до саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, система підготовки майбутнього педагога як компетентного фахівця має бути спроектована і зреалізована як відкрита система, що здатна до подальшого самовдосконалення. Основою такої системи має бути орієнтація її на дійсність, що динамічно змінюється, на постійний і неперервний розвиток.

Реалізація вищезазначених проблем сприяє модернізації навчального процесу, наближенню підготовки майбутніх педагогів до вимог сучасного суспільства та ринку праці.

Література:

1. Андреев А. Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России : научно-педагогический журнал. — 2005. — № 2. — С. 84.
2. Адольф В. А. Методические подходы к формированию информационной культуры педагога / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова // Информатика и образование. — 2006. — № 1. — С. 15.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Фрумин И. Д. Педагогика развития: ключевые компетентности и пути их становления // Материалн 9-ой научно-практической конференции / Красноярский гос. ун-т — Красноярск, 2003. — с. 33-57.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированого образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58-64.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие. / А. В. Хуторской. - 2-е изд., перераб. -М.: Высш. шк., 2007. — 639 с.: ил.
7. Шишов С. Е. Школа: Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М., 2000. - с. 73-74.

У статті розглянуті підходи до визначення понять «компетентність», «компетенція», виділені ключові компетенції, які необхідно сформулювати в процесі підготовки майбутнього педагога у ВНЗ, а також необхідність їх постійного неперервного вдосконалення, здійснення модернізації освіти на компетентнісній основі.

Ключові слова: компетентність, компетенції, ключові компетенції, модернізація освіти, професійна компетентність, освітня компетентність.

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий «компетентность», «компетенции», выделены ключевые компетенции, которые необходимо формировать в процессе подготовки будущих педагогов в ВУЗах, а также необходимость их постоянного непрерывного совершенствования, осуществления модернизации образования на компетентностной основе.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, ключевые компетенции, модернизация образования, профессиональная компетентность, образовательная компетентность.

The author dwells on determination of «competency» and «competence» conceptions, highlights the key competences which are necessary to form in the process of future Higher School pedagogues' training as well as necessity of their constant uninterrupted improvement and modernization of educational process on the competence grounding.

Key words: competency, competences, key competences, modernization of education, professional competency, educational competency.

УДК 378.147.091.313-047.22

Р.С. Гуревич
м. Вінниця, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

В умовах усталеного розвитку процесу глобалізації система професійної освіти в Україні має відповідати вимогам міжнародної освітньої спільноти та закордонних працедавців. Головним в оцінці ефективності діяльності ВНЗ у нашій країні нині є не планування та реалізація навчального процесу, а результати освіти, одержані студентами — майбутніми фахівцями — знання, вміння, навички та компетенції.

Інтеграція України в Європейський союз, приєднання до Болонської декларації привели до уніфікації наукових дефініцій у сфері якості освіти. Для позначення якості професійної освіти випускників ВНЗ використовують термін «компетенція / компетентність». Компетенції виступають новим типом цілепокладання в процесі проектування освітніх систем. «Це, по-суті, знаменує зсув від суцільно академічних норм оцінки до зовнішньої оцінки професійної та соціальної підготовленості випускників» — пише В. Байденко, знаний російський педагог, аналізуючи сучасні тенденції в системі вищої освіти [1].

Компетентнісний підхід у професійній освіті означає, що цілі освіти пов'язують з ситуаціями застосовуваності в світі праці. Тому компетенції «охоплюють здатності особистості до неперервної освіти, готовності пізнання та відношення (образи поведінки), що необхідні для виконання певної професійної діяльності» [1].

У більшості досліджень компетенція розглядається як база для розвитку та становлення компетентності й як результат освітнього процесу, що виявляється в освоєнні певної предметної області, вміннях і способах діяльності. Компетентність, у свою чергу, визначається як володіння людиною відповідними компетенціями, що виявляються в здатності та готовності до діяльності, котра заснована на знаннях і досвіді.

Поняття компетентності включає як когнітивну та операційно-технологічну складові, так і мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Отже, воно включає результати навчання (знання та вміння), систему ціннісної орієнтації, професійно важливі особистісні та соціокультурні якості фахівця. Таким чином, поняття компетентність можна трактувати як

«засновану на знаннях, інтелектуально й особистісно-зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини» [5, с. 22].

З нашої точки зору, саме цей підхід, котрий асоціюється з більш новим розумінням сутності освіти, відображає сутність професійної компетентності — мети та результату професійної освіти, що акцентує увагу на таких його векторах, як навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Стратегія створення умов для особистісно-професійного становлення фахівця має формуватися на сучасному етапі як провідна для системи професійної підготовки фахівців у різноманітних галузях науки, культури, аграрного та промислового виробництва, військової підготовки тощо.

Отже, нині формується нова парадигма результату освіти — це освіта, орієнтована на компетенції, що акцентує увагу на ступені придатності індивіда до діяльності в мінливих умовах та умовах постнекласичної невизначеності. Освіта, що є нестійкою, і такою системою, котра самоорганізується, володіє лише певним запасом негентропійної стійкості, що й породжує проблему неперервного розвитку та компетентності самої освіти.

Для виявлення власного змісту компетентності скористаємося широко відомим поняттям «професіоналізм», що використовується як стандарт для порівняння, і володіє універсальними та унікальними рисами. Застосуємо в осмисленні змісту та природи компетентності граничний підхід, що дозволяє визначити спільне та відмінне між професіоналізмом і компетентністю, символізуючи специфіку традиційного й інноваційного підходів до результуючої компоненти освіти. Дозволяючи встановити межі поняття, граничний підхід виявляє, що належить до даного поняття, а що — ні.

Поняття «професіоналізм» і «компетентність» можуть бути розглянуті, насамперед, у культурному контексті, безпосередньо пов'язаному із завданням і призначенням людини. До недавнього часу ключовою характеристикою суб'єкта був професіоналізм, що означає наявність необхідних для ефективного виконання діяльності знань, навичок, досвіду. Нині принципом, що реалізує інтенцію до суб'єктивації індивіда, слугує компетентнісний підхід, котрий розглядає включеність людини в основні сфери життєдіяльності, значимі на певному етапі його становлення.

Незважаючи на зростаючу популярність, поки що немає загальноприйнятого визначення компетентності, на відміну від розуміння того, що таке професіоналізм. Чим же визначаються межі поняття «компетентність»?

Компетентність (від лат. «*competo*» — «домагаюся», «відповідаю», «підхожу») означає, перш за все, емоційно — вольове і знаннясьве переживання, що сформувалося на основі певних знань, обізнаності, досвіду. Компетентність не ізольована від конкретних умов її застосування. Актуальним для нас є визначення компетентності, котре дала І. Зимняя, яка розуміє під компетентністю актуальну, сформовану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, і є інтелектуально й особистісно обумовленою соціально-професійною характеристикою людини [5, с. 23].

У розумінні компетентності можна виокремити два підходи, один з яких акцентується на тому, які особистісні риси визначають успішні дії, інший — на властивостях самої діяльності. В першому випадку компетентність означає властивість, якість, що виявляється в дії, залежить від контексту дії. В другому випадку питання вирішується в напрямі виявлення головних елементів діяльності, що мають бути виконані, щоб уважати результат досягнутим і задовольняють заданим вимогам. У цьому випадку компетентність людини виявляється тією мірою, в якій її діяльність досягає або перевершує наявні стандарти.

У контексті компетентнісного підходу професійна освіта має підстави бути діяльністю без обмежуючого чинника «прикінцевого знання» і розгортається як процес у самовизначенні людини. Британський історик Г. Перкін виокремив особливий тип революції, названий ним професійною, що має глобальні наслідки, порівнянно з неолітичною та промисловою революціями. За думкою Г. Перкіна, сучасному етапу розвитку відповідає третій етап професійної революції, що формує новий тип професіонала — транспрофесіонала й ураховує

різноманітні та суперечливі інтереси окремих людей і соціальних груп. Підставою для транспрофесійного способу життя та роботи, вважає Г. Перкін, є концентрація в одній точці багатодисциплінарного комплексу. По суті, як можна помітити, ця концентрація є нічим іншим, як компетентністю. За основою «потенційне — актуальне» і «когнітивне — особистісне» компетентність означає інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини. Вміння мобілізувати знання і досвід у вирішенні проблем дозволяє розглядати компетентність як багатофункціональний інструмент вимірювання якості професійної освіти.

Що ж становить компетентність з точки зору сутності? Поняття «компетентність» розглядається нині багатьма авторами (Г. Гушлевська, Н. Лосева, О. Пометун, Ю. Татур та ін.) не тільки ширше понять «знання», «вміння», «навичка», а й поняття «професіоналізм» як поняття іншого смислового ряду. Поняття «компетентність» включає когнітивну, операційно — технологічну та інші складові. Включаючи в себе якість професіоналізму, компетентність передбачає володіння надпрофесійними знаннями й уміннями. Бути компетентним — означає вміти мобілізувати як в конкретній, так і в невизначеній ситуації одержані знання і досвід. Ми поділяємо точку зору І. Зимньої у визначенні компетентності як інтегрованого потенціалу, що об'єднує ресурсний, результативний і інноваційний компоненти. Розглядаючи компетентність як «сукупність ресурсів, наявних в розпорядженні індивіда для здійснення діяльності, здатність використовувати ці ресурси з метою самореалізації, а також здатність людини до розширення власних можливостей і змін, відповідно до змін культурного середовища» [4, с. 79].

Виходячи з даного розуміння, компетентність володіє інтегративною природою, виступаючи системною якістю людини. Компетентність, що розвивається в процесі освіти, є формуючою здатністю перетворювати наявні теоретичні та практичні знання в стратегії вирішення проблем і методи одержання нового знання, в своє власне, особистісне знання.

Сутність компетентності, як ми виявили, полягає в тому, що це — багатозначне явище, що характеризує складну індивідуально — особистісну і соціальну якість, котра виявляється комплексно, по-перше, як певна поведінка, навичка, що закріпилася в дії; по-друге, як ментальні способи активності; по-третє, як діяльність, що реалізує знання, здібності, ставлення людини до предмета дій; в четвертих, як переживання, що погоджують доцільність узгодження активності людини з соціальними очікуваннями.

На рівні індивідуально — особистісної якості компетентність є здатністю і готовністю до діяльності, на рівні соціальної якості — очікувана над (понад) активністю, або здатністю і готовністю до гнучкої зміни способів і форм соціально відповідальної життєдіяльності. Освіта створює можливість індивіду розвивати і виявляти різні компетенції, межі реальності яких визначаються самою людиною, її активністю й інтелектуальною зрілістю, вмінням здійснювати вибір, відповідальністю і т.п.

Розглядаючи структуру компетентності, Дж. Равен вважає невід'ємним від поняття «компетенція» поняття «ініціатива»: «... важлива особливість цієї якості, на яку варто звернути увагу, полягає в тому, що вона має внутрішню мотивацію. Будь-яка дія, яку людина вживає за інструкцією ззовні, не має сенсу описувати як «ініціативу». Компетентність, як визначає її Дж. Равен, — це мотивована здатність [9, с. 258]. Отже, щоб розвинути в людині готовність і здатність проявляти ініціативу, потрібно розвивати в ній схильність проявляти її за власним бажанням» [9, с.151].

Для того, щоб проявлена ініціатива привела до успіху, людина має присвячувати цьому багато часу і роздумів: вчиняти дії; контролювати результати цих дій, зробивши висновки; більш ретельно вивчити проблему, яку вона вирішує; оцінити ефективність застосованих ресурсів і способів, передбачати майбутні перешкоди і можливості з ними впоратися і т.п.

Таким чином, порівняльний аналіз понять показав, що нова парадигма результату освіти, звернена до компетентностей, визначає свою місію в тому самому, чим займалася і традиційна освітня система — в поповненні знань, умінь, навичок, з однією лише різницею — прагненням доповнити, розширити і привнести їх відсутній обсяг у традиційний професіоналізм. Знання,

вміння і навички мають поповнюватися якостями, властивостями особистості, здібностями, готовністю і т.п. Межі застосування понять «професіоналізм» і «компетентність» визначаються в загальному контексті освіти — застосуванням знань і навичок в здійсненні певних дій, узгоджуваних з системою життєвих сенсів людини, в яких виявляються її індивідуальні властивості.

Одним із стримуючих параметрів у традиційній освітній системі виступає предметно-центрований підхід, орієнтований на накопичення обсягів, проте не здібностей до самостійного використання знань. Тому звернення до власного життєвого досвіду, розуміння його, вміння з ним працювати, розширювати, поглиблювати, змінювати створює контекст особистісного сенсу освітньої активності людини, безпосередньо включеної в його особистісне зростання в контексті компетентнісного підходу.

Звертаючись знову до відповіді на питання про те, чи можна навчити компетенції, звернемося до моделі айсберга, де знання та навички, яким можна навчити, складають його видиму частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція людини приховані та які в процесі навчання складно піддаються зміні. Якщо компетенцію розглядати як статичне утворення, то це означає, що її не можна розвивати в процесі навчання, і, навпаки, якщо підходити до неї як до динамічного явища, то компетентність має життєвий цикл, коли виникає потреба в її розвитку, перетворенні.

У цілому, виявлення меж застосування понять «професіоналізм» і «компетентність» дозволяє констатувати, що дані поняття створюють інтегрований простір параметрів — «знаю, як» і «знаю, що». При всьому різноманітті визначень поняття «компетентність» його культурний зміст пов'язаний із спрямованістю енергії, активності й якості розвитку людини для задоволення потреб подальшого розвитку суспільства.

У змістовому плані компетентнісний підхід вимагає особливої організації сфери освіти, оскільки у функції трансляції готового знання освіта перестала бути єдино можливим інститутом. Нова технологія мислення створює свою соціокультурну оболонку, історію, конкретні зразки організації життя, котрі його і забезпечують. Саме методологічна орієнтація освіти визначає відкритість освіти і культури конституюючи здатність до нескінченного розвитку їх змісту.

Орієнтація вищої освіти на формування професійної компетентності в майбутніх фахівців, на нашу думку, вимагає використання технологій навчання, орієнтованих на дію. В річищі діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.) покладена пропонується нами для реалізації у ВНЗ концепція знаково-контекстного навчання, автором якої є А. Вербицький, відповідно до якої засвоєння змісту навчання може здійснюватися не шляхом простого передавання інформації студенту, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети й явища навколишнього світу. Згідно з цією концепцією завдяки активній діяльності здійснюється привласнення соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здатностей людини, система її взаємин з об'єктивним світом, з іншими людьми та з самим собою [6, с. 182].

Отже, контекстним є навчання, в якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання в навчальній діяльності студента можуть послідовно моделюватися предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності. В процесі контекстного навчання може відбуватися трансформація навчальної діяльності студента в професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, учинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні.

Згідно з теорією контекстного навчання педагогічна технологія — це реалізований на практиці проект взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що розробляється та реалізується у відповідності до закономірностей пізнавальної діяльності людини та педагогічної діяльності викладача, а також з урахуванням логіки розсортування наукового знання та логіки його використання як орієнтованої основи майбутньої практико-професійної діяльності.

Із визначення випливає, що можлива спільна технологічна реалізація ідей компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у контекстному навчанні, що поєднує такі логіки:

- пізнавальної діяльності студентів, що потребує опертя на знання її структури та закономірностей функціонування, починаючи з потреб і мотивів і завершуючи одержаними результатами;
- розсортуння наукового знання (єдина логіка, за якою побудована будь-яка класична методика навчання), необхідного для формування теоретичної компетентності майбутнього фахівця;
- майбутньої професійної, соціальної за своєю суттю діяльності, в якій знання виступають не самоціллю, а засобом регуляції компетентних предметних і соціальних дій і вчинків.

Базовою тезою контекстного навчання є розмежування понять «знання» та «інформація». Інформація — це деяка об'єктивно задана семіотична, знакова система, а знання — «перевірений практикою результат пізнання дійсності, вірніше його відображення людиною, що є керівництвом до дії [2]. З точки зору А. Вербицького, «орієнтуючи учнів (студентів) на заучування знаків або їх систем, без розуміння смислу (контексту), який у них полягає, неможливо сформулювати професійно спрямоване мислення та перетворити навчальну інформацію в компетентність». Для того, щоб інформація стала знанням, студенту треба здійснити в своїй свідомості подвійний перехід — від знака (інформації) до думки, а від неї до дії та вчинку: «роблю, навчаючись, навчаючись, роблю». Лише в цьому випадку інформація є осмисленим знанням «формальні знання, що закривають людині можливості практичної дії, призводять її до безсмысленості самого навчання» [2, с. 140].

Для того, щоб студенту оволодіти майбутньою професійною діяльністю в процесі навчання у ВНЗ, необхідно створювати професійні ситуації або перетворювати навчальні ситуації в квазіпрофесійні. Цю проблему можна вирішити за допомогою імітаційного моделювання, що є однією з основ контекстного навчання. Варто наголосити, що в контекстному навчанні одиницею навчання є не «порція» інформації, а ситуація, в усій її непередбачуваності та суперечливості. Система квазіпрофесійних ситуацій дозволить розгорнути зміст освіти в динаміці, створить можливості інтеграції. При цьому навчальна інформація набуде статусу знання, що відображає в свідомості студента світ професії, в зв'язку з чим формуються його потреби, дії та вчинки, буде розвиватися професійна мотивація [2].

А. Вербицький як автор концепції контекстного навчання наголошує, що теорія діяльності є найбільш розвинутою й відповідає потребам реформування освіти від «школи пам'яті» до «школи мислення», що сприяє становленню та розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Студент з самого початку навчання може бути поставлений у діяльнісну позицію, оскільки навчальні предмети в знаково-контекстному навчанні представлені у вигляді предметів діяльності. Така побудова навчального процесу дозволяє включити весь потенціал активності студента — від рівня сприймання до рівня соціальної активності, що дозволяє приймати спільні рішення.

Отже, концепція контекстного навчання спрямована не лише на засвоєння предметного змісту майбутньої професійної діяльності, а й на розвиток соціокультурної, комунікативної компоненти студентів, формування необхідних професійно важливих особистісних якостей фахівця.

Таким чином, у концепції контекстного навчання розв'язується головне протиріччя вищої школи: між абстрактним характером навчально-пізнавальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання не представлені в чистому вигляді.

У результаті досліджень ми дійшли висновку, що ідея контекстного навчання, котра пропонується нами для впровадження в освітній процес ВНЗ, задовольняє головним вимогам реалізації компетентнісного підходу:

1. Контекстне навчання має розвинену психолого-педагогічну теорію та технології навчання, апробовані у практиці роботи вищої школи.
2. Технології контекстного навчання сприяють формуванню професійно-предметної та соціокультурної компетенції фахівця, досвіду здійснення грамотних професійних дій.
3. Інтеграція навчальної, наукової та професійної діяльності у формах, адекватних майбутній професійній праці, сприяє формуванню цілісної системи знань, необхідних для здійснення компетентних професійних дій.
4. Активні форми і методи контекстного навчання органічно поєднуються з традиційними формами, що забезпечує реалізацію принципу наступності нового і старого, традицій та інновацій.
5. Результатом педагогічного процесу в умовах контекстного навчання є особистість майбутнього фахівця, який розвивається, професійно компетентного, готового до творчої самореалізації.

Література:

1. Байденко В.И., Оскарсон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интерферирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б.Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специ ста. — М. — №12, с. 18.
2. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: Проблемы формирования: монография / А.А.Верюицкий, М.Д. Ильязова. — М.: Логос, 2011. — 288с.
3. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. — 2004. — №3. — С. 22-24.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 212с.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образования сегодня. — 2006. — №8. — С. 20-26.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Московского государственного университета, 1981. — 400с.
7. Лосева Н.Н. Самореалізація викладача: теоретичний аспект. Монографія. — Донецьк, ДонНУ, 2004.- 387с.
8. Професійна освіта: Словник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. — К.: Вища школа, 2000. — С.149.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развития и реализация / Дж. Равен. — М.: Когито-центр, 2002. — 396с.

Статтю присвячено питанням реалізації компетентнісного підходу у ВНЗ на основі використання ідей контекстного навчання. Здійснено порівняльний аналіз понять «компетентність» і «професіоналізм». Визначено межі застосовуваності понять «компетенція», «компетентність», «професіоналізм» у загальному контексті освіти, що орієнтована на компетенції. Розкрито сутність педагогічної технології контекстного навчання у професійній підготовці майбутнього фахівця.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професіоналізм, компетентнісний підхід, знаково — контекстне навчання.

Статья посвящена вопросам реализации контекстного подхода в ВНЗ на основе использования идей контекстного обучения. Сделан сравнительный анализ понятий «компетентность», «профессионализм». Определены границы применения понятий «компетенция», «компетентность», «профессионализм» в общем контексте образования, ориентированном на компетенции. Раскрыта сущность педагогической технологии контекстного обучения в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессионализм, компетентностный подход, знаково — контекстное обучение.

The article is devoted to the implementation of competence-based approach in universities on the basis of the ideas of contextual learning. Comparative analysis of the concepts of «competence» and «professionalism.» The limits of applicability of concepts of «competence», «competence», «professionalism» in the general context of education that focuses on competence. The essence of educational technology contextual learning in the training of future specialists.

Key words: competence, competence, professionalism, competence approach, symbolic — contextual learning.

УДК 378

Eugenia Iwona Laska
Rzeszów, Polska

WARTOŚCI — PODSTAWĄ DIALOGU W PROCESACH EDUKACYJNYCH

W kręgu pojęć. «Wartości to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie, mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw»². Dostrzegając konieczność wdrażania wartości ogólnoludzkich w procesach kształcenia. K. Ostrowska zauważa, że ludzie nie różnią się pragnieniem wartości ogólnoludzkich (prawdy, dobra, piękna, miłości, tolerancji, odpowiedzialności, sprawiedliwości, wolności, godności, bezpieczeństwa) ale sposobami ich urzeczywistniania wynikającymi często z pewnych uwarunkowań społecznych czy gospodarczych³.

Warto zauważyć, że wartości uniwersalne są eksponowane przez twórców międzynarodowych raportów edukacyjnych⁴. Traktuje się je jako te, które są godne powszechnego uznania i wdrażania w procesach edukacyjnych. Czytamy w nich, iż zachodzi potrzeba wyeksponowania takich wartości między innymi jak: wolność, pluralizm, pokój, godność człowieka, sprawiedliwość, tolerancja wobec innych, wychowanie w pluralizmie, czy indywidualizacja w procesie kształcenia.

Szkoła i nauczyciele mają się stać katalizatorem wartości ludzkich, uniwersalnych, które należy bezwzględnie chronić, gdyż to one pozwolą na pokojowe współistnienie krajów bogatych i rozwijających się⁵. W. Pasterniak podkreśla, iż w procesie przekazu wartości istnieją cztery zasadnicze ogniwa:

- rozpoznawanie wartości;
- rozumienie wartości;
- akceptacja wartości;
- respektowanie wartości⁶.

W ujęciu tego autora ogniwa te tworzą pewne poziomy przyjmowania wartości.

Uczeń z nauczycielem w procesie dydaktyczno-wychowawczym stara się rozpoznać, zrozumieć i zaakceptować wartości. Przy czym akceptacja ta ujawnia się zawsze w ich respektowaniu. Nie zawsze wartości cenne dla ucznia są również cenne dla nauczyciela. Prowadzić to może do dysonansu poznawczego, konfliktu wartości, co w konsekwencji przejawić się może w odrzuceniu przez ucznia określonych wartości. Zapobiegać można takim sytuacjom poprzez spontaniczne rozmowy lub dialog, w którym wyraża się gotowość zrozumienia innych, zbliżenia się do nich, możliwość współdziałania z nimi. Dialog jest ciągłym szukaniem wspólnych rozwiązań, wzajemnych ustępstw, kompromisów, personalnego urzeczywistniania się podmiotów procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Zasada wspomagania czy modyfikowania zachowania uczniów jak wskazuje wielu teoretyków polega na konieczności nawiązywania i podtrzymywania z uczniami dialogu. Dialog staje się potrzebny

© Eugenia Iwona Laska, 2014

² K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, (w:) *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, B. Dymara (red) Kraków 2003, s. 34.

³ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998, cz. 1, s. 7-10.

⁴ Raport J. Delorsa pt. *Edukacja-jest w niej ukryty skarb*. 1998; E. Faure i in. , *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

⁵ Por. Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 241-254.

⁶ Por. W. Pasterniak., *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991; W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

dlatego, iż każda rzecz, problem, wygląda inaczej z różnych punktów widzenia. Respekt dla cudzego punktu widzenia jest warunkiem dojścia do prawdy. Kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniem jest warunkiem dialogu i rozwoju.

Jak podkreśla G. Koć — Seniuch «Dialog to wartość ogólnoludzka, a do wartości i celów ogólnoludzkich włącza się edukację do dialogu»¹. Dialog zamyka dwa różne elementy. Kontakt osobowy oraz rzeczowy. Jest też najbardziej dojrzałą kategorią komunikacyjną, zmierzającą do uzgodnienia stanowisk, poglądów, opinii, prowadzących do wspólnych znaczeń. Umiejętność prowadzenia dialogu zależy w dużym stopniu od kultury komunikacyjnej prowadzącego.

Rozumienie wartości. Z obserwacji wynika, iż zawsze wychowaniu przyświecały jakieś cele, które opierały się na wartościach uznawanych przez społeczeństwo, naród czy grupę. Czym są wartości? Wartość — filozoficzna podstawowa kategoria, oznaczająca wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń². Jan Szczepański proponuje by wartością nazywać dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swym życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie z dążenia do nich lub ich osiągnięcia, dają poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są niezbędne do utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i znaczenia wśród grup³. Znaczna część teoretyków z kręgu nauk społecznych przyjmuje, iż wartość to idee, stany rzeczy oraz inne obiekty, które są dla człowieka ważne, cenne, pożądane gdyż służą zaspokojeniu jego potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych, moralnych, religijnych, dotyczą sensu istnienia więzi emocjonalnych. Zdaniem innych badaczy pojęcie wartości odnosi się jedynie do tej klasy idei i stanów rzeczy, które są ważne, cenne i niezbędne dla wydobywania cech człowieka jako osoby. Stąd występuje np. podział na wartości absolutne i względne.

Wartości są ogólnymi znakami orientacyjnymi przy wyborach oraz możliwościach działania na różnych poziomach edukacji narodowej. Istnieje ścisły związek między wartościami a celem edukacji. Wartości stanowią źródło dla celów wychowania. Źródłem celów są te wartości, które są powszechnie akceptowane. W ten sposób zostaje utworzona zamknięta całość, a rolę spoiwa spełniają wartości.

Świat wartości ogniskuje się wokół triady: prawdy, dobra i piękna. Każde z wymienionych uszlachetnia poszczególne stany ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia. Poza wymienionymi wartościami można zaliczyć humanizm, godność, pracę, wolność, sumienność, rzetelność, sprawiedliwość, bezpieczeństwo, odpowiedzialność. Wartości są tą kategorią nauk o edukacji, której nie da się zastąpić bez szkody dla ich tożsamości. Tworzą go wartości hedonistyczne, użytkowe, witalne, duchowe i święte. Czy umiemy wskazać dzieciom, młodzieży te wartości, które ułatwią znalezienie odpowiedzi na pytanie: Kim jestem? Po co żyję? Jak żyć?

Jak podkreśla wielu pedagogów m.in. K. Denek, W. Kojs, K. Ostrowska i inni, należy tworzyć w czasie zajęć dydaktyczno — wychowawczych sytuacje aksjologiczne sprzyjające uczniom w określaniu, akceptowaniu i przeżywaniu wartości. Wartości stanowią źródło formułowania celów edukacji szkolnej. Od nich zależy dobór treści, form, metod, środków kształcenia.

Cele te mogą być urzeczywistniane w warunkach im sprzyjających, a to w klimacie wolności, humanizacji stosunków interpersonalnych, akceptacji przez nauczyciela każdego ucznia jako osoby, uznania jego praw do inności, autentyczności, otwartości, szacunku, wpływania na przebieg procesu kształcenia, wychowania, dialogu, inicjatywy, wyboru ofert, odpowiedzialności za swoje zachowanie i uzyskiwane wyniki, uzewnętrzniania swoich doświadczeń i potrzeb egzystencjalnych, empatycznego rozumienia oraz wspierania rozwoju jego wartości, kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych.

¹ G. Koć-Seniuch, *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela*, (w:) O nowy humanizm w edukacji, J. Gajda (red.), Kraków 2000, s. 404-410.

² B. Petrozolin - Skowrońska, *Nowa encyklopedia powszechna* tom. 6, Warszawa 1997, s. 66

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcie socjologii*, Warszawa 1970, s. 97-98.

Poprzez stwarzanie w procesie edukacji sytuacji aksjologicznych nauczyciel pomaga wychowankowi m.in.

- dostrzegać wartości;
- przeżywać wartości, uchwycić ich sens, punkt odniesienia;
- klasyfikować i hierarchizować wartości;
- kształtować własny system wartości;
- rozwijać wrażliwość estetyczną oraz wyobraźnię moralną;
- pomnażać i tworzyć wartości;
- formułować poczucie odpowiedzialności za własne wybory¹.

Korzystną drogą jest wprowadzanie wychowanków w świat wartości. Każdą wartość najpierw należy rozpoznać, a następnie zrozumieć. W zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu postaw ułatwiających rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości, mogą pomóc uczniom nauczyciele. Aksjologiczne wyposażenie nauczycieli niewątpliwie decyduje o podobnym wyposażeniu uczniów.

Wychowanie do wartości pomaga osobie nie w pełni samodzielnej poznać własne możliwości, zadania egzystencjalne, kryteria wartościowania i wydobywania sensu istnienia oraz rozpoznać warunki, w jakich realizuje się ludzkie życie. Jest to proces trwający dłużej lub krócej, w którym w wyniku interakcji pomiędzy wychowującym i wychowywanym dochodzi do rozpoznania i uaktywnienia wewnętrznych motywacji i emocjonalno — intelektualnych możliwości.

Wychowujący winien dysponować wiedzą i umiejętnościami, a przede wszystkim umiłowaniem ludzi, otwartością do drugiego człowieka, gotowością do dialogu z uczniem — wychowankiem, oraz mieć świadomość celu do którego zmierza.

Walory te pozwolą mu odkrywać przed uczniem — wychowankiem świat wartości i pomagać w urzeczywistnianiu zadania: «żyć coraz lepiej człowieczeństwem». Ukazując pełną złożoność osoby ludzkiej, wychowanie w duchu wartości wskazuje na wartości jako element wewnętrznej integracji, odkrywania sensu życia i działania dla poszczególnych sfer i całej osoby ludzkiej.

Określenie istoty dialogu. Dialog to rozmowa zwłaszcza dwóch osób. Prowadzić, toczyć ożywiony dialog². Dialog — rozmowa między dwiema lub więcej osobami, w pedagogice: forma likwidowania konfliktów wychowawczych za pośrednictwem wymiany zdań przez jakieś dwie strony i poszukiwania wspólnego stanowiska. Dialog wymaga poznania i zrozumienia przedmiotu, racji obu stron a zarazem przezwyciężenia postawy egoistycznej: czynnikiem sprzyjającym jest empatia³.

Dialog jest rozmową/stawianiem pytań i udzielaniem odpowiedzi/ między dwoma, kilkoma osobami, w toku której następuje wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy, dialog to nie tylko przekazywanie wiadomości, ale także wymiana myśli, kontakt osobowy, intelektualny i emocjonalny, wymiana wartości (znajdowanie się w tym samym polu wartości).

Dialog związany jest ze słuchaniem i mówieniem z intersubiektywnym charakterem relacji, ze stylem komunikacji asertywnej, a nie pozytywnej czy agresywnej, z zadawaniem pytań, bo czegoś nie wiemy, a chcemy się dowiedzieć, ze stosunkiem dialogowym wyrażającym się w formie spotkania «ja» i «ty», w spotkaniu tym występuje symetryczność stosunku, równość dawania i odbioru, wzajemność, podmiotowość uczestników.

Dialog wyraża się nie tylko w werbalnym komunikowaniu, lecz także w formie komunikacji niewerbalnej. W dialogowym podejściu dąży się do prawdy z różnych punktów widzenia, do rozwiązywania problemów. W toku dialogu następuje wczuwanie się w świat drugiego człowieka, a więc dialog ma charakter empatyczny, /.../ w dialogu ma miejsce podejście hermeneutyczne, fenomenologiczne, uczestnicy dialogu starają się rozumieć partnerów. W dialogu następuje spotkanie człowieka z człowiekiem, doświadczenie «ty», drugiego człowieka, wchodzenie z nim w relację bez prób zawładnięcia, poznawanie się i zbliżenie się.

¹ E. Kobytecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań*, Kraków 2005, s. 147.

² *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczak, Warszawa 1982, s. 394.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 68-69.

Realizowanie dialogu związane jest ze sprawdzaniem i uzasadnieniem własnych przekonań, krytyką i obroną tych przekonań, z likwidowaniem konfliktów i poszukiwaniem wspólnego stanowiska, z dostrzeganiem różnic stanowisk, ale i traktowaniem własnych racji jako niepewnych, możliwych do zmienienia¹.

Dialog by przyniósł określone oczekiwania, skutki, winien spełnić pewne warunki.

Od pewnego czasu w naukach społecznych obserwuje się występowanie określenia dialogu, jako czynnika pozytywnie regulującego relację jednostki między drugą osobą, jednostki z otoczeniem. Postrzega się w tej przestrzeni podstawy wspólnego działania, zbliżającego do siebie różne osoby, narody. Także pedagogika formułuje pytanie o rolę dialogu w edukacji². Upatruje się w nim pewnej idei określającej sposób myślenia o wychowaniu, w sytuacji edukacyjnej. Dialog w takim ujęciu ujmowany jest jako «sposób bycia» obydwu stron procesu edukacyjnego, powodujący rozumienie innych oraz siebie samego. Człowiek jako istota społeczna rozwija się w toku nieustannych interakcji ze środowiskiem społecznym, z drugą osobą. Interakcja nie jest aktem jednorazowym. Jest ciągiem kontaktów z wieloma ludźmi. Dialog, jeśli ma polegać na poznawaniu świata, bycia w nim, współpodejmowania działań, nie kończy się. W dialogu występuje zamiar osiągnięcia, zrozumienia tego, co każdy z partnerów myśli, czym żyje, dochodzenia do zbliżenia wzajemnych swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia³ to podejmuje się poprzez uzgodnienie znaczeń przez partnerów.

Dialogowa struktura kontaktów umożliwia wymianę myśli, informacji, propozycji, odczuć, ocen itp. Jednostka, która w kontaktach interpersonalnych dokonuje refleksji, negocjacji, dialogu, ma szansę na przeżywanie poczucia podmiotowości, nabywania zdolności do porozumiewania się z innymi partnerami. Takie umiejętności stają się dziś, w świecie uwikłanym wielorakimi współzależnościami i konfliktami ludzkich zbiorowości, konieczne wręcz nieodzowne.

Warunki jakie winny być spełnione przez nauczyciela, ucznia. Do warunków skutecznego dialogu prof. S. Palka zalicza:

- wzajemna otwartość i szczerłość partnerów dialogu (otwarcie się na drugiego człowieka);
- partnerstwo i zaufanie;
- prawo do podmiotowości partnerów, poszanowanie tego prawa;
- autonomia partnerów, prawo do własnych poglądów;
- równość partnerów, naprzemiennosc ról nadawcy, odbiorcy;
- szacunek wobec partnerów, cierpliwość;
- tolerancja (uznanie prawa partnera do wyrażania innych poglądów niż nasze, jeżeli te nie obrażają naszej godności, akceptacja inności, uznanie wartości innych ludzi);
- umiejętności empatyczne partnerów;
- uczciwość w prezentowaniu własnych poglądów;
- odpowiedzialność partnerów;
- możliwość korygowania własnych poglądów i postaw;
- przewyciężenie postawy egoistycznej;
- poznanie i zrozumienie przedmiotu dialogu;
- wewnętrzne potrzeby partnerów do prowadzenia dialogu;
- swoboda wewnętrzna i zewnętrzna w wygłaszaniu poglądów⁴.

Ukazana definicja, istota rozumienia dialogu oraz warunki jakie winny być spełnione, sugerują, iż dialog jest i może być środkiem wykorzystywanym do porozumiewania, komunikowania między

¹ S. Palka, *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, (w:) Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie, red. nauk. A. Karpińska, Białystok 2003, s. 482.

² J. Rutkowiak, «Dialog bez arbitra» — jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem, «Ruch Pedagogiczny» 1984, nr 5-6, Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny, Kwartalnik Pedagogiczny 1986, nr 1, O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne (w:) J. Rutkowski (red.), Pytanie, dialog, wychowanie, Warszawa 1992.

³ Ks. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wyd. AKT, Warszawa 1993.

⁴ S. Palka, *Dialog...op. cit.*, s. 482-483.

nauczycielem i uczniem, w praktyce szkolnej, w dydaktyce, wychowaniu, w środowisku rodzinnym i społecznym.

Dialog jako idea edukacyjna i jako metoda może wzbogacać praktykę kształcenia i wychowania. Proces kształcenia oparty na wartościach humanistycznych uwzględnia dialog jako jedną z dróg edukacji. Dialog może być wykorzystany nie tylko w pracy nauczyciela w kontaktach z uczniami, rodzicami, także z uczestnikami środowiska społecznego — lokalnego szkoły: Kościoła, ośrodków pozaszkolnych, instytucji lokalnych. Szerzej ujmując ze wszystkimi podmiotami społecznymi środowiska lokalnego.

Możliwość komunikowania podmiotów w praktyce jest duża. Sposób wykorzystania zależy od nauczycieli — ich przygotowania w uczelniach wyższych, samokształcenia do organizowania określonych sytuacji w procesie kształcenia uczniów, realizacji według określonych wcześniej w tekście warunków. Dialog może stać się użytecznym sposobem pracy nauczyciela nie tylko w kontaktach informacyjnych z uczniami, rodzicami, może być wykorzystywany w celach negocjacyjnych z rodzicami, opiekunami dziecka, z przedstawicielami środowiska lokalnego szkoły. Może służyć w poznaniu pozaszkolnych uwarunkowań funkcjonowania ucznia, efektów dydaktycznych, wychowawczych, także organizowania środowiska edukacyjnego szkoły, ucznia.

Możliwości płynące z dialogu między uczestnikami procesu kształcenia w relacjach nauczyciela z uczniem, w praktyce edukacyjnej są bardzo znaczące i ważne. Wykorzystanie zależy od nauczycieli, od ich przygotowania w procesie kształcenia, samokształcenia, doskonalenia zawodowego — do organizowania sytuacji podmiotowej, sytuacji dialogowej.

Sposób ujmowania procesu kształcenia. W pracach pedagogicznych w Polsce określenie «proces edukacyjny» obejmuje wszystkie procesy realizowane w instytucjach edukacyjnych. Termin ten odnosi się do ogółu działań edukacyjnych lub do całości zabiegów zmieniających jakość życia człowieka¹.

Z. Myślakowski odwołał się do modelu sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, w której nauczyciel i uczeń są aktywnymi osobami. Nauczyciel organizuje sytuacje, w które uczeń powinien być zaangażowany do tego stopnia, iż będzie miał poczucie współtworzenia ich². Proces uczenia się jest nawarstwieniem doświadczenia ucznia. Z kolei proces kształcenia — będący jedną z form uczenia się — polega na kształtowaniu stosunków między człowiekiem a jego środowiskiem społecznym i naturalnym. Wyniki tego procesu stają się składnikami osobowości człowieka³.

W. Okoń ujmuje proces kształcenia jako «uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści, oraz uwzględniający takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu pożądanych zmian w uczniach⁴.

W tak ujętej definicji rozdzielono przedmiot oddziaływania od jego wyników, zwrócono uwagę na aktywność ucznia oraz jej efekt.

B. Niemierko definiuje kształcenie jako kierowanie uczeniem się. Określa je jako działania edukacyjne, akcentujące emocjonalno — motywacyjne i poznawcze aspekty uczenia się, prowadzące do osiągnięcia celów o istotnej wartości społecznej⁵. Wyłaniający się pogląd na świat, iż od kondycji ludzi żyjących w danej społeczności zależy jakość życia społeczeństwa, inspirowane do wprowadzania zmian w różnych przestrzeniach życia, także w ujmowaniu i realizacji procesów edukacyjnych. Dostrzegana jest potrzeba radzenia sobie z wyzwaniem stawianymi przez życie, także występującym poczuciem bezradności. Ponoszenie przez człowieka odpowiedzialności za własne wybory, wymaga przygotowania go w procesie wychowania do wypracowania własnego systemu wartości, poglądów,

¹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 36.

² Z. Myślakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa, PZWS 1961, s. 17.

³ Ibidem, s. 184.

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, PWN 1987, s. 137-141.

⁵ B. Niemierko, *Kształcenie...* op. cit. s. 43.

umiejętności wyborów, zmieniania stanowiska w toku negocjacji z innymi lub samym sobą¹. Ukierunkowanie procesu kształcenia na wartości jest ważne, gdyż utraciły dotychczasowe czynniki, takie jak autorytet elit intelektualnych oraz jednolity system wartości.

Zaakceptowanie przez człowieka hierarchii wartości ukierunkowanej na przyszłość jest ważnym uwarunkowaniem rozwoju osobowości. Jednostka, aby się rozwijać, powinna stawiać sobie dalekosiężne zadania. Za ważne uznawane są takie zadania, które przekraczają osobiste potrzeby, mają charakter społeczny, odnoszą się do przekonań człowieka i jego uznawanych wartości. W psychologii zasady porządkowania hierarchicznego, które regulują zachowania, stanowią istotny czynnik w nabywaniu wiedzy, a dzięki nim dochodzi do uaktywniania cech osobowości².

Szkoła jako pośrednik między przeszłością, teraźniejszością, a przyszłością winna tworzyć szanse na włączenia się w ulepszenie rzeczywistości poprzez przygotowanie wychowanków do umiejętności radzenia z nowymi, a także nieoczekiwanymi problemami dotyczącymi ich, jak też najbliższego otoczenia.

W procesie edukacyjnym, poprzez dialog nauczyciel może pomóc wychowankowi w zrozumieniu siebie i innych. W toku wzajemnych interakcji organizuje sytuacje pomagające rozumieniu tego, co dzieje się między jednostką, a jej rówieśnikami i innymi ludźmi. Kształtowanie zachowań empatycznych stanowi elementarne wyposażenie edukacyjne współczesnego człowieka.

Refleksje. Przyjmując słuszność powyższych wskazań, warto zwrócić uwagę na konieczność nowego spojrzenia na relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, jakie zachodzą w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wobec postępów cywilizacyjnych, globalizacji, współczesna rzeczywistość domaga się wprowadzenia człowieka w świat wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich, gdyż wiele zależy od treści wewnątrz człowieka, podkreśla T. Pilch³.

W końcowej refleksji niniejszego tekstu nasuwa się szereg pytań i wątpliwości. Czy zadaniem rodziny, szkoły, mediów, ośrodków kultury, nie powinno być przygotowanie dziecka do umiejętnego prowadzenia dialogu. Dialogu traktowanego jako odpowiedzi na intensyfikację przemocy, agresji, terroru itp. Dialogu, w którym uczestniczą partnerzy, którzy stają wobec siebie «twarzą w twarz», którzy poznają siebie, wzajemnie się szanują, w swoich odmiennościach, toleruj siebie, dostrzegają źródło na ubogacenie, szansę na pogłębienie ich odmienności, postrzegania tych samych zjawisk, kultur, zdarzeń, procesów, itp.

Środowiska oczekują dialogowych postaw partnerów. Środowiska społeczne takie jak: rodzina, szkoła, klasa, relacje nauczyciel — uczeń, nauczyciel — rodzice, dorośli — dzieci, dorośli — dorośli, mogą stanowić tło dla procesów wychowawczych. Umiejętność prowadzenia dialogu nie jest wynikiem werbalnych haseł, a wynika z konkretnych doświadczeń, jest efektem konkretnych stosunków interpersonalnych.

Obserwuje się, iż nie ma miejsca w instytucjach nad «pochyleniem» się wobec problemów między pokoleniami, ich rozwiązywania, wspólnego namysłu, które mogłyby zapobiec powstawaniu agresji i przemocy. Trzeba uczyć się sztuki rozmawiania, sztuki prowadzenia dialogu. Czy jest miejsce i czas na rozmowy, wymianę myśli w instytucji jaką jest szkoła? Jak przekonać, że potrzeba kultury dialogowej urasta do problemów, by dialog stał się elementem naszego życia?

Wychowanie i samowychowanie jest zatem wychowaniem do wartości i poprzez wartości. Ważnym wydaje się w edukacji urzeczywistnianie wartości takich jak godność osoby ludzkiej, wolność, odpowiedzialność jednostki, dobra, prawdy, piękna, bezpieczeństwa itp. Zadania wychowawcze polegają na optymalizacji wzrostu. Tylko nauczyciel, który jest kompetentny, może pomóc osobom będącym pod jego opieką.

¹ K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2000, s. 61.

² Za E. Szadzińska, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s.8, W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Książka i Wiedza 1984.

³ T. Pilch, *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i ról w budowaniu przyszłości*, (w:) *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, s. 66.

Wdrożenie do systematycznego formułowania własnej psychiki, ukształtowania pożądaných postaw, hierarchii wartości, wymaga od uczniów wysiłku i dyscypliny.

Zasygnalizowane refleksje mogą stanowić inspirację do badań w warunkach polskich i źródła do ukierunkowania pracy podmiotów edukacyjnych w szkole na rzecz edukacji w kształceniu do dialogu.

Streszczenie. W artykule podjęto problematykę kształtowania i rozwoju wartości w procesie wychowania. Ukazano też możliwości rozpoznania, akceptowania i przeżywania wartości w procesie edukacji. Wskazano na aksjologiczne znaczenie nauczyciela w procesie rozwoju wartości.

Wartości są ogólnymi znakami orientacyjnymi przy wyborach oraz możliwościach działania na różnych poziomach edukacji narodowej. Istnieje ścisły związek między wartościami i celem edukacji. Wartości stanowią źródło dla celów wychowania. Źródłem celów są te wartości, które są powszechnie akceptowane. W procesie edukacyjnym, poprzez dialog nauczyciel może pomóc wychowankowi zrozumieć siebie i innych. Dialog to wartość ogólnoludzka. W dialogu następuje spotkanie człowieka z człowiekiem, doświadczanie «ty», drugiego człowieka, poznanie się i zbliżenie.

Bibliografia:

1. Delors J., «Edukacja jest w niej ukryty skarb» Warszawa 1998.
2. Denek K., Wartości jako źródło edukacji, (w:) Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata, B. Dymara (red) Kraków 2003.
3. Kaczmarek K., Gadacz T., «Pedagogika a filozofia człowieka», Materiały na Zjazd Pedagogiczny 1993.
4. Kobyłecka E., Nauczyciel wobec współczesnych zadań, Kraków 2005.
5. Koć-Seniuch G., Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela, (w:) O nowy humanizm w edukacji, Gajda J. (red.), Kraków 2000.
6. Ks. Tarnowski J., Jak wychowywać?, Wyd. AKT, Warszawa 1993.
7. Laska E. I., Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej i jej uwarunkowania (w:) Oświata w nowej rzeczywistości (red.) A. Zając, Przemysł 1995, s. 41-49. Współdziałanie nauczyciela z rodzicami w sytuacji dwupodmiotowej, (w:) Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej (red.) Jakowicka M., WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1995, s. 253-256.
8. Laska E. I., Wychowanie do wartości. Bezpieczeństwo pracy jako wartość. (w:) Sas-Badowska A. (red.) Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy, Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu 2013.
9. Mysłakowski Z., Kształcenie i doświadczenie, Warszawa, PZWS 1961.
10. Niemierko B., Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007.
11. Obuchowski K., Od przedmiotu do podmiotu, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2000.
12. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998.
13. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa, PWN 1987.
14. Ostrowska K., W poszukiwaniu wartości, Gdańsk 1998.
15. Palka S., Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia, (w:) Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie, red. nauk. Karpińska A., Białystok 2003.
16. Pasterniak W., O dydaktycznej teorii wartości, Goleniów 1991.
17. Pasternak W., Przestrzeń edukacyjna, Zielona Góra 1995.
18. Petrozolin - Skowrońska B., Nowa encyklopedia powszechna tom. 6, Warszawa 1997.
19. Pilch T., Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i ról w budowaniu przyszłości, (w:) Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności.
20. Rutkowiak J., «Dialog bez arbitra» — jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem, «Ruch Pedagogiczny» 1984, nr 5-6, Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny, Kwartalnik Pedagogiczny 1986, nr 1, O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne (w:) Rutkowski J. (red.), Pytanie, dialog, wychowanie, Warszawa 1992.
21. Słownik języka polskiego, pod red. Szymczak M., Warszawa 1982.
22. Szadzińska E., Podstawy poznawcze procesu kształcenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012
23. Szczepański J., Elementarne pojęcie socjologii, Warszawa 1970, s. 97-98.
24. Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, OECD, Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej, Polska 2000.

In the present article has been described the problem of forming and developing of the value in the process of education. The paper indicates on the capability of reconnaissance and acceptance of the value in the process of education. The author of the article pointed also on the important role of the teacher in the process of value development.

Słowa kluczowe: wartości, nauczyciel, proces edukacyjny, dialog.

FAMILY AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEMPORARY WORLD

Wstęp. Rodzina to pierwszy główny system społeczny, w którym małe dzieci zaczynają przyswajać najważniejsze umiejętności poznawcze i społeczne kształtujące ich motywację oraz wczesne przygotowanie do wyzwań, jakie stawiać przed nimi będzie edukacja.² Należy tu zwrócić uwagę na fakt, że rola rodziny jest jednym ze zbiorów instytucji odnoszących się do poszczególnych dziedzin życia społecznego i obejmuje osiem grup instytucji tj.: ekonomiczne, polityczne, społeczne, rodziny i pokrewieństwa, wychowania i edukacji, religijne, kulturowe i naukowe.³ Każdy z wyodrębnianych kompleksów instytucjonalnych wywiera inny rodzaj wpływu na jednostki, grupy i większe społeczności, kształtując postawy i zachowania. Wszystkie są równocześnie od siebie zależne, tzn. struktura i działanie jednych wpływa na pozostałe, czego konsekwencją jest konieczność odnoszenia się do innych przy opisie danego kompleksu instytucjonalnego.

Rodzina jest pierwotną płaszczyzną formułowania kryteriów wartościowania, reguł myślenia i działania oraz postaw wobec wyzwań, zagrożeń i zmian. O tym jednak, jaki pakiet reguł myślenia i działania dostarcza jednostce rodzina, decyduje kontekst kulturowy jej funkcjonowania i dostępne jej zasoby informacji, wiedzy i szerzej — kapitału intelektualnego.⁴

W sensie psychologicznym z różnorodności wzorców kulturowych mogą wynikać odmienne zdolności twórcze jednostki, determinujące jej cele, kierunki i skutki. W tym sensie rodzina jest pierwotnym inicjalnym dostawcą koniecznych instytucjonalnych motywatorów innowacyjności i skłonności do modernizacyjnych zachowań jednostki w poszczególnych wymiarach jej bytu.

Instytucje rodziny jako pierwotne formy struktur społecznych były w stanie realizować w ramach stosunków między rodzicami i dziećmi nie tylko zadania wychowawcze, lecz również zadania, które obecnie wiązane są z gospodarką i systemem kształcenia.⁵

Instytucje rodziny to nie tylko zasady dotyczące zawierania związków małżeńskich, miejsca zamieszkania, dziedziczenia, wielkości rodziny, ale także symbole kulturowe w relacjach międzyludzkich, a także normy odnoszące się do podziału obowiązków, posiadania władzy i autorytetu. Zbudowane są na głęboko zakorzenionych wartościach i przekonaniach, przez co są w stanie w sposób fundamentalny wpływać na aktualną i przyszłą sytuację każdego z nas nasze zachowania we wszystkich sferach ludzkiej aktywności.⁶ Odpowiedzialność rodziny za kształtowanie innowacyjnych postaw i zachowań wynika z przyjętego założenia, że innowacyjność nie jest immanentną cechą podmiotu, lecz rezultatem klimatu kultury zaangażowania w niej jednostek ludzkich. Skutkuje to uznaniem, że oceny społeczne decydują o sposobie uczestnictwa jednostki w procesach innowacyjnych. W tym też znaczeniu odpowiedzialność za poziom kreatywności jako źródło sukcesu indywidualnego, a tym samym innowacyjności, spoczywa przede wszystkim na wychowaniu w rodzinie jako szczególnej mikrospołeczności.

Pełne oddziaływanie instytucji rodziny, «wyposażenie» w kapitał wartości i dobrego wychowania możliwe jest przy wsparciu przez wszystkie inne kompleksy instytucjonalne, w tym zwłaszcza przez

² S. Machida, A.R. Taylor, J. Kim (2002), *The Role of Maternal Beliefs in Predicting Home Learning Activities in Head Start Families*, Family Relations, vol. 51, nr 2, s. 176-184.

³ M. Ziółkowski, *Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego [w:] Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, Wnuk-Lipiński E., Ziółkowski M., red., PAN, Warszawa 2001, s. 67-90.

⁴ L.E. Harrison, S.P. Huntington, red., *Kultura ma znaczenie*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 18.

⁵ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowania*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 166-168.

⁶ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej, wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2004, s. 69-100.

sferę instytucjonalną państwa, zwłaszcza prawo rodzinne, system oświaty, religii, a także instytucje polityczne, instytucje społecznej stratyfikacji. Instytucje społecznej stratyfikacji odzwierciedlają uwarstwienie, określają szanse dostępu do jakichś cenionych dóbr: bogactwa, władzy, edukacji.¹

Zdaniem W. Tyca transformacja rodziny, a zatem reguł myślenia i działania z niej wyrastających, jest uwarunkowana czynnikami ekonomicznymi i społecznymi. Rodzina jest zawsze produktem harmonijnego połączenia pierwiastka materialnego i duchowego. Jej członkowie oczekują altruistycznej bezinteresowności i opieki powierniczej:²

– jeśli członkowie są skłonni respektować «reguły gry» życia rodzinnego zgodnie z wartościami i normami każdego z nich, instytucja rodziny staje się fundamentalnym, pierwotnym węzłem sieci zaufania i respektowania społecznej odpowiedzialności, który jest koniecznym składnikiem logiki sieci i dodatniej sumy szeroko rozumianych korzyści z innowacji;

– prawo rodzinne, konstytuując role rodzinne, określa przede wszystkim relacje rodziny z otoczeniem. Jego zakorzenienie w systemie wartości kulturowych sprzyja przenoszeniu zaufania na płaszczyzny relacji społecznych. Jednakże różnorodność wartości kulturowych stanowi zwykle konglomerat reguł myślenia, pozostających w różnym związku z postawami zachowawczymi lub ukierunkowanymi na innowacje;

– jeśli relacje rodzinne oparte są na: równości płci, równym rozłożeniu obowiązków między małżonkami oraz wspólnej odpowiedzialności za opiekę nad dziećmi, to taka rodzina jest zdolna do zawarcia kompromisu w imię nadrzędności interesu wspólnoty rodziny nad interesem jednostki.

Należy zauważyć, że współcześnie rodzina funkcjonuje pod presją postmodernistycznych reguł myślenia lansowanych przez netokrację. Podstawą reguł myślenia i działania ludzi staje się w coraz większym stopniu nieuwarunkowany aksjologicznie rozum. Implikuje to relatywizm moralny, brak autonomicznej obiektywnej nauki i jej tradycyjnego etosu oraz upadek autorytetów. Zanik czynników spajających członków rodziny wokół dostarczania podstawowych dóbr rodzinnych (miłości, dzieci oraz wytwarzania wartości ustanawiających zasady dbałości o człowieka) prowadzi do destrukcji rodziny i jest jedną z istotnych przyczyn depopulacji. Ponowoczesna rodzina może być ukierunkowana innowacyjnie, gubi jednak kwestię podmiotowości społecznej, celowości, innowacyjności. Rodzi też zagrożenia dla innowacyjności w długim okresie, gdyż starzejące się społeczeństwa wykazują opór wobec zmian i mają mniejszy potencjał innowacyjny.

Alternatywą dla będącej w kryzysie rodziny nowoczesnej i dla rodzin opartych na stosunkach patriarchalnych jest typ rodziny partnerskiej.³ Jest on spójny z wyzwaniem współczesności, z logiką sieci i może sprzyjać zachowaniom innowacyjnym. O tym, czy jednak państwo będzie zdolne do promowania rodziny partnerskiej i prawa rodzinnego spójnego z tym modelem, zdecydują zdolności społecznych ruchów na rzecz tożsamości rodziny i intensywności ich związków z usieciowioną gospodarką informacyjną. Epoka informacjonizmu wymaga szkoły otwartej na zewnątrz i od wewnątrz jako instytucji animacji, partnerstwa, rodziny, szkoły, gminy, rozwijającej wspólnotowe instytucje, edukację dla różnych grup wiekowych, odpowiadającej na specyficzne zapotrzebowanie społeczeństwa na kształcenie.⁴ Na tym tle pojawiają się paradoksy rozwoju kapitału ludzkiego, które synergicznie osłabiają potencjał innowacyjny gospodarki krajowej.⁵ Status socjoekonomiczny w znaczny sposób oddziałuje na uczenie się, nie jest jednak czysto deterministyczny, ponieważ poszczególne rodziny odgrywają kluczową rolę (zapewne ważniejszą niż szkoły) w kształtowaniu oczekiwań edukacyjnych,

¹ L. Białoń, *Programy kształcenia w zakresie innowacyjności w WSM w Warszawie* [w:] *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, Szablowski J. red., KRUN, Kongres Rektorów Uczelni Niepaństwowych, Warszawa-Białystok, 2001.

² W. Tyc, *Ekonomiczne i społeczne uwarunkowania transformacji rodziny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Warszawie, Wrocław 2007, s. 230 i nast.

³ Ibid. s. 230 i nast.

⁴ M. Bayer, *Rola szkoły, rodziny i organizacji społecznych w procesie zintegrowanej edukacji* [w:] *W poszukiwaniu partnerstwa, rodziny, szkoły i gmin*, Mentel M., red., Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2000, s. 5-15.

⁵ M.G. Woźniak, *Paradoksy rozwoju kapitału ludzkiego a modernizacja gospodarki dla zintegrowanego rozwoju*, [w:] *Wyzwania przyszłości — szanse i zagrożenia*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2010, s. 304-325.

aspiracji zawodowych i osiągnięć szkolnych. Wyniki badań pokazują, w jaki sposób zaangażowanie zarówno matek, jak i ojców wpływa na dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne uczniów oraz na ich rozwój. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że dzieci przyswoją wiedzę i umiejętności, jeśli ich środowisko domowe charakteryzuje struktura i jasne, dostosowane do dziecięcych potrzeb i osobowości oczekiwania dotyczące uczenia się. Socjalizacja, jakiej młodzi ludzie doświadczają w domu, jest nieodzowna w rozwoju ambicji i sposobu postrzegania własnej skuteczności. Zarówno udział w zajęciach pozalekcyjnych, jak i rodzicielskie zaangażowanie w kształcenie dają pozytywne efekty, są jednak szczególnie korzystne, jeśli są spójne z celami i działaniami szkoły.

W początkowych stadiach rozwoju najmłodszych «jakość» wychowania mierzy się zazwyczaj w kategoriach macierzyńskiego wsparcia, wrażliwości i elastyczności. Udowodniono, że cechy te związane są ze zdolnościami, jakie dzieci przejawiają w zakresie języka, rozwiązywania zadań, wczesnego przyswajania koncepcji liczb oraz umiejętności klasyfikacyjnych interpersonalnych.¹ Za sprawą relacji w rodzinie dzieci uczą się podstawowych zasad komunikacji, zdobywają umiejętności organizacyjne i dowiadują się, na czym polega wyznaczanie ról i obowiązków, orientują się jakże są związane z edukacją oczekiwania rodziny, jeśli chodzi o ich przyszłość.²

Wpływ rodziców na uczenie się — otoczenie socjoekonomiczne. W celu zrozumienia wpływu rodzin na proces uczenia się dzieci należy wziąć pod uwagę warunki zarówno biologiczne, jak i środowiskowe, które są nieodzowne w rozwoju najmłodszych.

Warto pamiętać, że chociaż mózg dokonuje modyfikacji, to jednak rola otoczenia jest istotna. Środowisko odgrywa ważną rolę dla tych osób, które znajdują się w gorszej sytuacji ekonomicznej oraz społecznej.³ Udowodniono, że niektóre aspekty — życia domowego bardzo silnie wpływają na to, jak uczniowie przyswajają wiedzę i umiejętności. Czynniki te obejmują na ogół finansowe, społeczne zasoby rodziny, zwane najczęściej statusem socjoekonomicznym (SSE). To wielowymiarowe pojęcie mierzy się najczęściej za pomocą różnorodnych wskaźników, w tym dochodów domowych, wykształcenia rodziców, zajęć rodziny i jej struktury oraz relacji jej poszczególnych członków.⁴ Status społeczny — jeden ze wskaźników SSE — może być rozumiany jako pozycja w hierarchii społecznej komunikowana poprzez wykształcenie, dochody i więzy społeczne, odzwierciedlające zróżnicowanie w zakresie dostępu do pożądaných zasobów i kontroli nad nimi.⁵

Dziś nadal postrzegamy oczekiwania rodziców jako część szerszego systemu wartości przekazywanego dzieciom. Badania konsekwentnie pokazują, że wymagania edukacyjne rodziców względem młodych ludzi stanowią jeden z głównych czynników kształtowania osiągnięć szkolnych uczniów. Jak zauważył Bourdieu,⁶ wpływ rodziny i przyjaciół oddziałuje na wzorce zachowań dzieci. Mogą one być także zależne od preferowanych rodzajów pożywienia, stylu ubierania się czy sposobu mówienia.

Struktura rodziny. Struktura rodziny odgrywa także istotną rolę w procesie uczenia się dzieci. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że najmłodszy pochodzący z rodzin niepełnych, w których opiekuje się nimi samotny ojciec lub samotna matka, doświadczą problemów związanych z rozwojem.⁷

¹ J. Lugo-Gil, C.S. Tamis-LeMonda (2008), *Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development across the First 3 Years*, Child Development, vol. 79 nr 4, s. 1065-1085.

² E.R. Smith, E.R. Prinz, J.E. Dumas, J.E. Laughlin (2001), *Latent Models of Family Processes in African American Families: Relationships to Child Competence Achievement, and Problem Behavior*, Journal of Marriage and Family, 63, nr 4, s. 967-980.

³ E. Turkheimer, A. Haley, M. Waldron, B. D'Onofrio, I.I. Gottesman (2003), *Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children*, Psychological Science, vol. 14, nr 6 s. 623-628.

⁴ D.R. Entwisle, N.M. Astone (1994), *Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status*, Child Development, vol. 65, nr 6, s. 1521-1540.

⁵ C.W. Mueller, T.L. Parcel (1981), *Measures of Socioeconomic Status: Alternatives and Recommendations*, Child Development, vol. 52, nr 1, s. 13-30.

⁶ P. Bourdieu (1984), *Distinction: A Social Critique for the Judgment of Taste*, Harvard University Press, Cambridge MA.

⁷ H. Park (2007), *Single Parenthood and Children's Reading Performance in Asia*, Journal of Marriage and Family, vol. 69 s. 863-877; S.L. Pong, J. Dronkers, G. Hampden-Thompson (2003), *Family Policies and Children's School Achievement in Single- Versus Two-Parent Families*, Journal of Marriage and Family, vol. 65, nr 3, s. 681-699; S.L. Pong, D.B. Ju (2000),

Liczebność rodziny i obowiązki pełnione przez rodziców mogą także wpłynąć na sposób, w jaki młodzi ludzie się uczą, i na ich umiejętności społeczne. Dzieje się tak dlatego, że czynniki te łączą się z ilością czasu jaką rodzice mogą przeznaczyć na oddziaływanie na dzieci. Jak zauważyły Weinraub, Horvath i Gringlas,¹ istnieją istotne różnice między różnymi typami rodzin, które mogą modyfikować niektóre rezultaty wynikające ze struktury. Duncan, Brooks-Gunn i Klebanov odkryli,² że choć wyniki związane z umiejętnościami były wyższe w przypadku dzieci z domów, w których byli oboje rodzice, niemal w każdym przypadku związek ten wyjaśnić można wysokością dochodów rodziny czy występowaniem ubóstwa.

Doświadczenia zawodowe rodziców również stanowią istotny czynnik oddziałujący na naukę dzieci. Wpływ ten jednak jest mniej bezpośredni niż znaczenie wykształcenia, jakie mają matka i ojciec. Rodzaj wykonywanej przez rodziców pracy oraz ich podejście może ukształtować wartości nastolatków związane z pracą, a szczególnie to, jakie zajęcia uważają za odpowiednie dla siebie.³

Szkoła odgrywa mniej ważną rolę niż rodzina w kształtowaniu oczekiwań edukacyjnych, aspiracji zawodowych i osiągnięć w nauce. Jest tak szczególnie u małych dzieci, w przypadku których różnice w wynikach testów wśród różnych grup rasowych i etnicznych są silnie związane z brakiem równości ekonomicznej i społecznej. Efekt ten potęguje środowisko, z którego najmłodszy się wywodzą, i w którym żyją. Evans, Hout i Mayer⁴ twierdzą, że sposób, w jaki dzieci postrzegają dochody i status społeczny swoich rodziców w porównaniu do innych rodzin w sąsiedztwie, może oddziaływać na ich naukę i osiągnięcia. Począwszy od niemowlęstwa, stopień elastyczności i wrażliwości opiekuna w odniesieniu do potrzeb dziecka wpływa na to, czy dziecko wytworzy bezpieczny styl przywiązania, czyli trwały związek z inną osobą.⁵ Niemowlęta, które czują się bezpiecznie przywiązane do swojego opiekuna, z większą swobodą poznają otoczenie, ponieważ mogą polegać na opiekunie gwarantującym im bezpieczeństwo. Rodzicielstwo agresywne lub zaniedbujące może natomiast spowodować, że u dzieci wytworzy się ambiwalentny lub unikający styl przywiązania.

The Effects of Change in Family Structure and Income on Dropping Out of Middle and High School, Journal of Family Issues, vol. 21, nr 2, s. 147-169.

¹ M. Weinraub, D.L. Horvath, M.B. Gringlas (2002), *Single Parenthood*, (w:) *Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent*, red. M.H. Bornstein, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, s. 109-140.

² G.J. Duncan, J. Brooks-Gunn, P.K. Klebanov (1994), *Economic Deprivation and Early Childhood Development*, Child Development, vol. 65, nr 2, s. 296-318.

³ N.L. Galambos, H.A. Sears (1998), *Adolescents' Perceptions of Parents Work and Adolescents' Work Values in Two-Earner Families*, The Journal of Early Adolescence, vol. 18, nr 4 s. 397-420; K.M. Jodl, A. Michael, O. Malanchuk, J.S. Eccles, A. Sameroff (2001), *Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations*, Child Development, vol. 72 nr 4 s. 1247-1265; B. Kracke (2002), *The Role of Personality, Parents and Peers in Adolescents' Career Exploration*, Journal of Adolescence, vol. 25, nr 1, s. 19-30; J. Mortimer (1976), *Social Class, Work, and the Family: Some Implications of the Father's Occupation for Familial Relations and Sons' Career Decisions*, Journal of Marriage and the Family, vol. 38, nr 2, s. 241-256; K.R. Rathunde, M.E. Carroll, M.P. Huang (2000), *Families and the Forming of Children's Occupational Future*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Basic Books, New York, s. 113-139.

⁴ G.W. Evans (2004), *The Environment of Childhood Poverty*, American Psychologist, vol. 59, nr 2, s. 77-92.

⁵ M.D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ; J. Belsky, R.M.P. Fearon (2002), *Early Attachment Security, Subsequent Maternal Sensitivity, and Later Child Development: Does Continuity in Development Depend upon Continuity of Caregiving?*, Attachment and Human Development, vol. 4 nr 3 s. 361-387; R.A. Isabella (1993), *Origins of Attachment: Maternal Interactive Behavior Across the First Year*, Child Development, vol. 64, nr 2, s. 605-621; M. Kivijarvi, J. Oeten, H. Raiha, A. Kaljonen, T. Tamminen, J. Piha (2001), *Maternal Sensitivity Behavior and Infant Behavior in Early Interaction*, Infant Maternal Health Journal, vol. 22, nr 6, s. 627-640.

Udowodniono też, że matczyzna wrażliwość i uważność pozytywnie wpływa na rozwój dzieci.¹ Ważna jest jednak nie tylko rola, jaką odgrywa matka. Istnieje coraz więcej dowodów na to, że relacja ojciec-dziecko także w istotny sposób oddziałuje na sposób rozwoju tego ostatniego.²

Regulacja emocjonalna dzieci, ich dobrobyt i rozwój poznawczy są związane z zaangażowaniem emocjonalnym zarówno matek, jak i ojców oraz z ilością czasu, jaki rodzice poświęcają dziecku.³

Style wychowania. Rodzice na różne sposoby oddziałują na dzieci. Jedną z często używanych typologii rozróżnia następujące style wychowania: autorytarny, permissywny i demokratyczny.⁴

Rodzice autorytarni postrzegani są jako najbardziej niewzruszeni w odniesieniu do dyscypliny oraz jako tacy, którzy stosują różne rodzaje kontroli społecznej, w tym psychologiczne, by zachęcić dzieci do pożądanego zachowań. Rodzice permissywni natomiast zazwyczaj akceptują różne zachowania i pozostawiają nastoletniemu dziecku większą swobodę w podejmowaniu własnych decyzji. Rodzice ci zwykle nie angażują się w działania dyscyplinujące - zamiast tego koncentrują się na sprawieniu, aby ich nastoletnie dziecko było «szczęśliwe». Z kolei rodzice demokratyczni narzucają dyscyplinę o określonych zasadach, które są jednak zwykle ustalane przy udziale nastolatka, a ich przestrzeganie zapewnia podejście konstruktywne i pełne troski. Ten typ rodziców zachęca zwykle nastolatków do tego, by — w ramach wyznaczonych limitów — korzystali z autonomii.

W przypadku kilkunastoletnich osób badacze dostrzegają wiele pozytywnych efektów wychowania demokratycznego które wiążą się z umiejętnościami poznawczymi i społecznymi oraz dobrostanem emocjonalnym. Nastolatki, których rodzice stosują bardziej demokratyczne podejście, zwykle lepiej radzą sobie w szkole, mają więcej pewności siebie, dochodzą do wyższych szczebli edukacji oraz rzadziej mają do czynienia z przestępczością i innymi problemami społecznymi.⁵ W odróżnieniu od pozostałych stylów wychowania rodzice stosujący styl demokratyczny zazwyczaj kładą nacisk na wyznaczanie sobie celów i ciężką pracę oraz wpajają swoim nastoletnim dzieciom poczucie własnej skuteczności. W przypadku tych rodziców zachodzi większe prawdopodobieństwo, że uświadomią dzieciom związek przyczynowo-skutkowy między włożonym wysiłkiem a sukcesami w szkole. Dzieci takich rodziców zwykle lepiej przygotowane do podejmowania i wykonywania ambitnych zadań, ponieważ mają większe poczucie pewności siebie i wiedzą, że są dzięki wytrwałości i ciężkiej pracy mają wpływ na wynik końcowy.⁶ Taka relacja rodzic-dziecko wymaga, aby opiekunowie byli świadomi nastrojów swojej pociechy, jej celów i stosowanych przez nich metod.

¹ M.R. Burchinal, F.A. Campbell, D.M. Bryant, B. H. Wasik, C.T. Ramey (1997), *Early Intervention and Mediating Processes in Cognitive Performance of Children of Low-Income, African American Families*, Child Development, vol. 68, nr 5, s. 935-954; K.R. Ginsburg (2007), *The Importance of Play in Promoting "Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*, Pediatrics, vol. 119, nr 1, s. 182-191; C.S. Tamis-LeMonda, M.H. Bornstein, L. Baumwell (2001) *Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones*, Child Development, vol. 72, nr 3, s. 748-767.

² N.J. Cabrera, C.S. Tamis-LeMonda, R.H. Bradley, S. Hofferith, M.E. Lamb (2000), *Fatherhood in the Twenty-First Century*, Child Development, vol. 71, nr 1, s. 127-136.; E. Flouri, A. Buchanan. (2003), *The Role of Father Involvement in Children's Later Mental Health*, Journal of Adolescence, vol. 26, nr 1, s. 63-78; M.E. Lamb red. (2004), *The Role of the Father in Child Development*, 4. ed., Wiley, Hoboken NJ; C.S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera red. (2002), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*, Erlbaum, Mahwah NJ.

³ P.R. Amato, F. Rivera (1999), *Parental Involvement and Children's Behavior Problems*, Journal of Marriage and Family vol. 61, nr 2, s. 375-384; S.K. Williams, F.D. Kelly (2005), *Relationships among Involvement, Attachment, and Behavioral Problems in Adolescence: Examining Father's Influence*, The Journal of Early Adolescence, vol. 25, nr 2, s. 168-196.

⁴ D. Baumrind (1966), *Effects of Authoritative Parental Control on Child's Behavior*, Child Development, vol. 37, nr 4, s. 887-907; D. Baumrind (1967), *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Pre-school Behavior*, Genetic Psychology Monographs, vol. 75, nr 1, s. 43-88; Steinberg L. (1996), *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, Simon and Schuster, New York; L. Steinberg (2001), *We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect*, Journal of Research on Adolescence, vol. 11, nr 1, s. 1-19.

⁵ S.D. Lamborn, N.S. Mants, L. Steinberg, S.M. Dornbusch (1991) *Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families*, Child Development, vol. 62, nr 5, s. 1049-1065. Purdie N., Carroll A., Roche L. (2004), *Parenting and Adolescent Self-Regulation*, Journal of Adolescence, vol. 27, nr 6, s. 663-676.

⁶ N. Purdie, A. Carroll, L. Roche (2004), *Parenting and Adolescent Self-Regulation*, Journal of Adolescence, vol. 27, nr 6, s. 663-676.

Ważne jest, by rodzice odpowiednio się do tego dostosowywali. Nie ma zestawu «preferowanych zachowań» rodziców. Ważniejsze są raczej nadrzędne cele, które później przekłada się na konkretne oddziaływania na dzieci. Perspektywa ta zachęca do tego, by rodzice dopasowali metody do sytuacji i potrzeb swojej pociechy. W tym przypadku dzieci postrzega się jako mające kompetencje samodzielnego podejmowania decyzji oceny sprawiedliwości oraz intencji opiekunów. Rodzice powinni natomiast opracować cele socjalizacji dla dzieci i określić, kiedy «nie podlegają one dyskusji», a kiedy istnieje możliwość pójścia na «ustępstwa». Podmiotowość tłumaczyć można za pomocą analizy tego w jaki sposób rodzice przekazują ją dzieciom² jak wyjaśniają dzieciom wartości związane ze szkołą, oraz jak przygotowują je do planowania strategii dotyczących realizacji celów edukacyjnych.³

Środowisko rodzinne może funkcjonować albo jako ochrona przed szkodliwymi relacjami z rówieśnikami i innymi dorosłymi, albo potencjalnie jako czynnik ryzyka. Wszystko zależy od struktury stosunków w rodzinie. Rodzice mogą wywierać szczególnie silny wpływ na kształtowanie wzorców znajomości i przyjaźni dzieci.⁴ Takie działania ze strony rodziców zwykle są skuteczne tylko wtedy, gdy rodzina stanowi element całej społeczności dzielącej przekonania i praktykę w odniesieniu do wychowania dzieci.⁵

Zaangażowanie rodziców w naukę szkolną dzieci. Rodzice na wiele sposobów mogą angażować się w to, co dzieje się w szkole w okresie kształtowania się osobowości dziecka: poprzez fizyczną obecność w szkole, uczestnictwo w spotkaniach z nauczycielami i organizowanych przez szkołę działaniach oraz oferowanie pomocy nauczycielowi podczas prowadzenia lekcji. Wyniki wielu badań, w ramach których próbowano połączyć konkretne działania rodziców związane ze szkołą z osiągnięciami uczniów, sugerują efekty niewielkie albo wręcz nieistotne. Ogólnie jednak uważa się, że takie działania rodziców, choć w minimalnym stopniu oddziałują na osiągnięcia, pomagają stworzyć w szkole poczucie wspólnoty, które może w sposób pośredni wpłynąć na cele edukacyjne uczniów.

Skuteczna współpraca szkół i rodziców — o ile obejmuje podejmowanie przez opiekunów konkretnych działań w domu (takich jak sprawdzanie, czy dziecko odrabia prace domowe, i ewentualna pomoc) wspierających cele edukacyjne — może także pozytywnie wpłynąć na to, jak uczniowie przyswajają wiedzę i umiejętności oraz jak dostosowują się do szkolnego życia. Zaangażowanie rodziców w znacznej mierze oznacza ich współpracę ze szkołą przy różnego rodzaju działaniach i wzmacnianiu wartości, które mają bezpośredni wpływ na osiągnięcia dzieci; i ich przyszłe sukcesy, w tym przy komunikacji między opiekunami a nauczycielami, oraz zachęcaniu do nauki w domu. Czynniki te zwykle łączy się ze szkolnymi osiągnięciami osób uczęszczających do szkół podstawowych.⁶ Taki związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców w edukację dzieci pośrednio wpływa na osiągnięcia szkolne tych ostatnich poprzez zwiększanie ich motywacji do tego, by odnieść w szkole sukces, co łączone jest z lepszymi osiągnięciami w nauce.⁷

Wydaje się, że bezpośrednie zaangażowanie rodziców ma największe znaczenie w podjęciu decyzji o wysłaniu dziecka do przedszkola. Badania wykazują, że uczestnictwo dzieci w formalnych programach przedszkolnych skierowanych do nich łączy się z lepszymi osiągnięciami i sukcesami w

¹ Ibid, s. 211-214.

² R. Lerner, L. Steinberg (2004), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual Influences on Adolescent Development*, John Wiley, Hoboken NJ.

³ J. Hektner, K. Asakawa (2000), *Learning to Like Challenges, (w:) Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Bask| Books, New York, s. 95-112.

⁴ J. Coleman (1998), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, *American Journal of Sociology*, vol. 94, suplement, s. S95-S120.

⁵ F.F. Furstenberg, T.D. Cook, J. Eccles, G.H. Elder, A. Sameroff (1999), *Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success*, University of Chicago Press, Chicago.

⁶ N.E. Hill, D.R. Castellino, J.E. Lansford, E. Nowlin, K. A. Dodge, J.E. Bates, G.S. Pettit (2004), *Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence*, *Child Development*, vol. 75, nr 5, s. 1491-1509.

N.E Hill, C. Ramirez, L.E. Dumka (2003), *Early Adolescents Career Aspirations: A Qualitative Study of Perceived Barriers and Family Support among Low-Income, Ethnically Diverse Adolescents*, *Journal of Family Issues*, vol. 24, nr 2, s. 934-959.

⁷ M.M. Abu-Hilal (2000), *A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement*, *Educational Psychology*, vol. 20, nr 1, s. 75-84.

szkole, lepszym stanem zdrowia, mniejszą zależnością od pomocy społecznej oraz wyższymi wskaźnikami zatrudnienia zarobków w przypadku dzieci, które w takich programach uczestniczą.¹

Jest wiele istotnych dobroczynnych efektów uczestniczenia w wysokiej jakości kształcenia przedszkolnego zarówno jeśli chodzi o późniejsze osiągnięcia, jak i korzyści ekonomiczne.² Taka lokata umiejętności kognitywnie i niekognitywnie obniża koszt działań późniejszych, ponieważ sprawia, że nauka w dalszych etapach staje się łatwiejsza».³

Ukształtowane doświadczenia przedszkolne związane z uczeniem się stanowią ważny czynnik pomagający zniwelować niektóre spośród dobrze udokumentowanych negatywnych skutków dorastania w rodzinie o mniejszych dochodach. Należy zwrócić uwagę na to, jak pomóc rodzicom znajdować dostępne, ale też właściwie opracowane przedszkolne programy i działania, które otworzą dzieciom tych środowisk drogę do kształcenia i sukcesu. Obowiązkiem odpowiednich podmiotów politycznych, samorządowych czy społecznych powinno stać się zapewnienie opiekunom dzieci środków związanych z edukacją i opieką zdrowotną. Do tej pory koncentrowaliśmy się na tym, jak mierzy się wpływ rodziców w kategoriach ich stylu interakcji i zachowania oraz cech domu rodzinnego. Przedmiotem poniższych wniosków będą różne aspekty nauki szkolnej, co do których udowodniono, że wpływają na nie cechy i działania rodziców.

Rozwój poznawczy. To od wpływu rodziny zależy zasób słownictwa najmłodszych jej członków i ich metoda uczenia. Znaczne różnice w przyswajaniu zasobu leksykalnego wynikać mogą z różnych statusów socjoekonomicznych rodzin i wzorców mowy matek. Odmienne formy w matczynej mowie skierowanej do dziecka przypisuje się statusowi socjoekonomicznemu i łączy z różnym użyciem języka.⁴ Istnieje większe prawdopodobieństwo, że małe dzieci z rodzin bogatych będą miały bardziej urozmaicone słownictwo niż najmłodszy ze środowisk o mniejszych dochodach, a różnice te zwykle rosną z upływem czasu. W wieku trzech lat dzieci z rodzin ubogich mają o połowę mniejsze słownictwo niż te z rodzin w lepszej sytuacji materialnej.⁵ Badanie przeprowadzone przez Hart i Risleya obejmowało zapis oddziaływania rodziców na dziecko i comiesięczne obserwacje 42 dzieci badanych od momentu, gdy zaczęły wypowiadać pojedyncze słowa (w wieku około roku), do czasu gdy skończyły trzy lata. Dzieci z rodzin o mniejszych dochodach ekonomicznych uczą się mniejszej liczby słów, rzadziej mają okazję usłyszeć słowa w dialogach z innymi osobami oraz wolniej przyswajają nowe słowa.⁶

¹ R.G. Lynch (2004), *Exceptional Returns: Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*, Economic Policy Institute, Washington DC; R.G. Melhuish., K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, M.B. Phan, A. Malin (2008), *The Early Years: Pre-school Influences on Mathematics Achievement*, Science, vol. 321, nr 5893, s. 1161-1162.

² F. Cunha, J.J. Heckman (2006), *Investing in our Young People*, niepublikowany rękopis, Department of Economics, University of Chicago, 2006, s. 69.

³ K. Sylva, B. Taggart, L. Siraj-Blatchford, V. Totsika, K. Ereky-Stevens, R. Gilden, D. Bell (2007), *Curricular Quality and Day-to-Day Learning Activities in Pre-School*, International Journal of Early Years Education, vol. 15, nr 1, 2007, s. 49-65.

⁴ E. Hoff (2003), *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech*, Child Development, vol. 74, nr 5, s. 1368-1378; L.J. Keown, L.J. Woodward, J. Field (2001), *Language Development of Pre-School Children Born to Teenage Mothers*, Infant and Child Development, vol. 10, nr 3, s. 129-145; Y Zhang, X Jin, X Shen, J. Zhang, E. Hoff (2008), *Correlates of Early Language Development in Chinese Children*, International Journal of Behavioral Development, vol. 32, nr 3, s. 145-151.

⁵ A. Biemiller (2006), *Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning*, (w:) *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, red. D.K. Dickinson, S.B. Neuman, Guilford Press, New York, s. 41-51; J. Brooks-Gunn, L.B. Markman (2005), *The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness*, The Future of Children / Center for the Future of Children, The David and Lucile Packard Foundation, vol. 15, nr 1, s. 139-168.

⁶ B. Hart, T. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul Brook Publishing, Baltimore; B. Hart, T. Risley (1999), *The Social World of Children Learning to Talk*, Paul Brookes Publishing, Baltimore.

Istnieją dowody na to, że jeśli chodzi o naukę w szkole, dochody mają większy związek z rozwojem poznawczym niż z zachowaniem¹ czy zdrowiem.² Polityka zwiększająca dochody lub zatrudnienie rodziców może zatem pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie dzieci w naukę, ich osiągnięcia oraz aspiracje edukacyjne i zawodowe.³

Nastawienie rodziców do czytania ma z kolei istotne znaczenie dla tego, jak dzieci je postrzegają i jak angażują się w proces jego nauki.⁴ Z badań wynika, że zaangażowanie opiekunów w czytanie powinno obejmować:

- nauczanie dzieci liter, dźwięków i relacji litera — dźwięk;
- rozmawianie z dziećmi, by zachęcić je do poznawania nowych słów;
- rozwijanie dobrych nawyków czytania i pisania poprzez przykład własny, wspólnego codziennego czytania i odwiedzania bibliotek oraz muzeów.⁵

Dzieci powinny postrzegać czytanie jako przyjemne. Rodzice powinni więc sprawić, aby czytanie dziecku bajki stało się pozytywnym działaniem, w ramach którego najmłodszy biorą udział w opowiadaniu, co wydarzyło się w czytanej historii. Obcowanie z książkami pomaga dzieciom dostrzec przyjemność i satysfakcję, jakie płyną z czytania, a uczucia te często łączą się ze zwiększeniem motywacji do czytania.⁶

Rodzina może też odgrywać ważną rolę w tworzeniu środowiska promującego wczesny kontakt z liczbami. Jednym z najważniejszych czynników, pozwalających przewidzieć przyszłe sukcesy w nauce szkolnej, jest wczesne przyswojenie umiejętności matematycznych — tych, których dzieci uczą się przed pójściem do zerówki.⁷

Odkrycie to potwierdza słuszność wykorzystywania przedmiotów takich jak klocki, patyczki czy gry planszowe przy objaśnianiu abstrakcyjnych zasad matematycznych.⁸

W celu rozwijania u najmłodszych umiejętności liczenia rodzina musi zwracać szczególną uwagę na dostarczanie im konkretnych narzędzi wspierających rozwój matematycznej wiedzy i tego typu rozumowania.

Motywacja, zaangażowanie i wsparcie społeczne. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że dzieci będą się uczyć, jeśli ich środowisko domowe jest uformowane, a rodzice zarówno komunikują

¹ *How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?*, *American Sociological Review*, vol 63, nr 3, s. 406-423; D.E. Kohen, J. Brooks-Gunn, T. Leventhal, C. Hertzman (2002), *Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies*, *Child Development*, vol. 73, nr 6, s. 1844-1860.

² S.M. Burgess, C. Propper, J. Rigg (2004), *The Impact Income on Child Health: Evidence from a Birth Cohort Study* (LSE STICERD Research Paper No. CASE085), University of Bristol, Department of Economics, Bristol.

³ P. Morris, G.J. Duncan, E. Clark-Kauffman (2005), *Child Well-Being in an Era of Welfare Reform: The Sensitivity of Transitions in Development to Policy Change*, *Developmental Psychology*, vol. 41, nr 6, s. 919-932; G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth, C. Japel (2007), *School Readiness and Later Achievement*, *Developmental Psychology*, vol. 43, nr 6, s. 1428-1446.

⁴ L. Baker, D. Scher, K. Mackler (1997), *Home and Family Influences on Motivations for Reading*, *Educational Psychologist*, vol. 32, nr 2, s. 69-82.

⁵ National Reading Panel (2000), *Put Reading First: Helping Your Child Learn to Read. A Parent Guide*, National Institute for Literacy at ED Pubs, Jessup MD.

⁶ L. Baker, R. Serpell, S. Sonnenschein (1995), *Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Pre-schoolers (w:) Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, red. L.M. Morrow, International Reading Association Newark DE, s. 236-252; J. Torr (2004), *Talking about Picture Books: The Influence of Maternal Education on Four-Year-Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers*, *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, nr 2, s. 181-210.

⁷ G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth, C. Japel (2007), *School Readiness and Later Achievement*, *Developmental Psychology*, vol. 43, nr 6, s. 1428-1446.

⁸ R. Case, M. Okamoto (1996), *The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 61, nr 1-2, s. 1-295; X. Zhou, J. Huang, Z. Wang, B. Wang, Z. Zhao, L. Yang, Y. Zhengzheng (2006), *Parent-Child Interaction and Children's Number Learning*, *Early Child Development and Care*, vol. 176, nr 7, s. 763-775.

oczekiwania dotyczące uczenia się, jak i dostosowują je do potrzeb oraz osobowości dziecka.¹ Choć te praktyki wychowawcze ogólnie wydają się związane z osiągnięciami dzieci w szkole, istnieją inne aspekty emocjonalne, których wagę podkreślają naukowcy (np. współzawodnictwo, indywidualność i niezależność oraz wytrzymałość), a które mogą także promować rodzice, w szczególności pochodzący z klasy średniej i wyższej.² W celu zapewnienia najmłodszym optymalnych warunków do nauki warto postarać się, by dzieci były otwarte na uczciwe współzawodnictwo, we właściwy sposób dążyły do celów nawet wtedy, gdy jest to trudne, oraz rozwijały się jako jednostki o wyraźnie zarysowanych osobowościach funkcjonujące poza zasięgiem rodziców.

Relacja między rodzicami a dziećmi znacznie zmienia się wtedy, gdy pociechy wchodzi w okres dojrzewania i zaczynają dążyć do większej niezależności. Jednak większość opiekunów powstrzymuje się od bezpośredniego nadzorowania działań dzieci w szkole i poza nią. W tej właśnie fazie nastolatki w pełni zdają sobie sprawę z działań rodziców, a także z ich motywacji i wyznawanych przez nich wartości. Przyglądając się im i interpretując je, młodzi ludzie tworzą środowisko, w którym reagują pozytywnie lub negatywnie na zajmowane przez opiekunów stanowisko lub podejmowane przez nich decyzje.

Mimo że znaczna część formalnej nauki związanej z konkretnymi przedmiotami ma miejsce w szkole, rodzina może odegrać istotną rolę w rozwoju wartości i nastawienia wspierającego zaangażowanie ucznia, jego motywację i odnoszenie sukcesów w uczeniu się. Rodzice nie tylko wzmacniają to, co było omówione na lekcji³, ale także demonstrują podejście i zachowanie związane z szkolnymi sukcesami.⁴ Szkoła powinna zachęcać do współdziałania między nauczycielami a rodzicami, przekazując tym ostatnim konkretne wytyczne dotyczące tego jak mogą oni pomagać uczniom.

Oczekiwania rodziców stanowią silny czynnik wpływający na rozwój tego, jak dzieci postrzegają własną skuteczność i umiejętności, które z kolei przekładają się na rzeczywiste osiągnięcia w szkole. Staje się to szczególnie ważne w okresie dojrzewania. Wówczas dla młodzieży, podobnie jak dla jej rodziców, którzy mają określone wizje przyszłości, istotne stają się oczekiwania związane z edukacją oraz aspiracje zawodowe. Młodzi ludzie nie zawsze zdają sobie jednak sprawę z tego, jakie kroki muszą podjąć, by te cele zrealizować. Jednym ze sposobów wspierania nastolatków w opracowaniu realistycznego planu na przyszłość jest łączenie ambicji z oczekiwaniami edukacyjnymi spójnymi z rodzajem pracy, jaką uczniowie chcą wykonywać w wieku dorosłym. W badaniu preferencji zawodowych nastolatków Schneider i Stevenson wykazali, że w przypadku uczniów, którzy mieli w ten sposób połączone ambicje z oczekiwaniami edukacyjnymi, zachodziło większe prawdopodobieństwo osiągnięcia wyznaczonych celów po ukończeniu szkoły średniej.⁵ Rodzice mogą pomóc w realizacji procesu takiego łączenia poprzez zapoznanie swoich nastoletnich dzieci z osobami zatrudnionymi na stanowiskach podobnych do tych, do jakich młodzi ludzie aspirują. Pozwoli to młodzieży uzyskać informacje na temat wykształcenia wyższego oraz wskaże stopień, w jaki może ono wpłynąć na plany zawodowe oraz podejmowanie strategicznych decyzji w przyszłości.

¹ D. Downey (2002), *Parental and Family Involvement in Education*, (w:) *School Reform Proposals: The Research Evidence*, red. A. Molnar, Information Age Publishing, Greenwich CT, s. 113-134; M.P. Neuenchwander, M. Vida, J.L. Garrett, J.S. Eccles (2007), *Parents' Expectations and Students' Achievement in Two Western Nations*, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, nr 6, s. 594-602.

² M.M. Abu-Hilal (2001), *Correlates of Achievement in the United Arab Emirates: A Sociocultural Study*, (w:) *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, vol. 1, red. D.M. McInerney, S. Etten Van, Information Age Publishing, Greenwich CT, s. 205-230; A. Kusserow (2004), *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*, Palgrave, London; A. Robbins (2006), *The Overachievers: The Secret Lives of Driven Kids*, Hyperion, New York.

³ K.V. Hoover-Dempsey, A.C. Battiato, J.M.T. Walker, R.P. Reed, J.M. Dejong, K.P. Jones (2001), *Parental Involvement in Homework*, *Educational Psychologist*, vol. 36, nr 3, s. 195-209; J. Xu, R. Yuan (2003), *Doing Homework: Listening to Students', Parents' and Teachers' Voices in One Urban Middle School Community*, *The School Community Journal*, vol. 13, nr 2, s. 25-44.

⁴ C. Desforges (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Research Report RR433), DfES Publications, Nottingham.

⁵ B.Schneider, D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven CT.

Rodzina stanowi ważne źródło informacji na temat rynku pracy, zapewnia też forum do dyskusji o kształceniu i działaniach koniecznych do wykonywania różnych zawodów. To właśnie w środowisku rodzinnym młodzi ludzie dowiadują się o sposobie uzyskania pracy w wybranym zawodzie oraz o szansach na znalezienie takiej profesji, która uwzględniałaby talent i umiejętności nastolatka. Rodzice powinni służyć dzieciom radą w dokonywaniu wyborów, podejmowaniu decyzji i identyfikowaniu ich atutów. Warto pamiętać, że chociaż rodzice mają wpływ na wspieranie nastolatków, rozwijanie umiejętności uczenia się i pogłębianie wiedzy przedmiotowej, to jeszcze ważniejszą funkcją opiekunów jest przekazywanie dzieciom informacji i pomaganie im przy planowaniu strategicznym.

Relacja uczuciowa między rodzicami a nastolatkami może pozytywnie wpłynąć na proces komunikacji w zakresie oczekiwań na temat osiągnięć i zachowań społecznych¹ w rodzinach stawiających na wsparcie emocjonalne rodzice dążą do tego, by nastoletnie dziecko czuło się kochane i wspierane. Znalezienie równowagi pomiędzy wyzwaniem a wsparciem jest niezwykle istotne w tworzeniu środowiska promującego optymalne warunki uczenia się możliwości rozwoju społecznego, w których młodzież czuje się gotowa przejąć odpowiedzialność za swoje działania i decyzje odczuwa optymizm, motywację i jest zorientowana na osiągnięcie celów.²

Nastolatki jasno sprecyzowanymi planami na przyszłość spędzają dużo czasu na omawianiu z rodzicami działań i strategii tak by usprawnić osiąganie celów edukacyjnych i zawodowych, a środowisko, w jakim funkcjonują, zapewnia im miłość, troskę i wsparcie.³

Wzmacnianie relacji dom — szkoła. Trzeba jednak pamiętać, że znaczna część procesu uczenia się ma miejsce w formalnych środowiskach kształcenia. Wyniki zaangażowania się rodziców w działalność takich środowisk nie są jednoznacznie pozytywne. Jeśli np. zaangażowanie rodzicielskie stawia opiekunów i nauczycieli w opozycji względem siebie, trudno zbudować oparte na zaufaniu relacje stawiające na pierwszym miejscu dobro dzieci i uniknąć negatywnego wpływu na proces uczenia się.⁴ Pojawia się zatem pytanie o to, jak polityka edukacyjna może angażować rodziców w sposób znaczący i wspierający ich osiągnięcia, tworząc z nimi prawdziwie partnerską relację.

Ważne jest branie pod uwagę potencjalnych barier utrudniających stworzenie efektywnych relacji dom - szkoła, takich jak niskie osobiste poczucie skuteczności czy ograniczone zasoby, dlatego przedstawiciele tej koncepcji radzą, by szkoły proaktywnie i systematycznie identyfikowały rodziny, które nie są jeszcze zaangażowane w proces kształcenia dzieci, i przekazywały im osobiste zaproszenia do włączenia się w ten proces. Dla rodziców stanowi to bowiem informację, że szkole rzeczywiście zależy na młodym człowieku i nie postrzega go w kategoriach problemu.⁵

Programy edukacyjne powinny uwzględniać takie wspieranie rodziców i zachęcanie ich do odgrywania aktywniejszej roli w procesie uczenia się uznając rodziców za głównych nauczycieli dzieci, zapewniać im środki pomocne w osiągnięciu skutecznej roli rodzica-nauczyciela.

Choć oczywiste jest, że decyzje finansowe i polityczne powinny służyć wspieraniu inicjatyw bazujących na szkołach, istotne jest także wsparcie projektów odnoszących się do rodzin. Celem tych inicjatyw było zachęcenie rodziny do funkcjonowania w charakterze głównych nośników edukacji dla dzieci. Formalna rola rządu jest w tym aspekcie niejasna, wiadomo jednak, że nie wystarczy wspieranie tylko placówek edukacyjnych — należy udzielać go także rodzinom.

¹ R. Crosnoe (2004), *Social Capital and the Interplay of Families and Schools*, Journal of Marriage and Family, vol. 66, nr 2, s. 267-280.

² K.R. Rathunde, M.E Carroll, M.P. Huang (2000), *Families and the Forming of Children's Occupational Future*, (w:) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Basic Books, New York, s. 113-139.

³ B. Schneider, D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven CT.

⁴ A.S. Bryk, B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.

⁵ A.N. Esler, Y. Godber, S.L. Christenson (2008), *Best Practices in Supporting Home-School Collaboration*, (w:) *Best Practices in School Psychology V*, 5th ed., red. A. Thomas, J. Grimes, NASP Publications, Bethesda MD, s. 917-926; K.V. Hoover-Dempsey, H.M. Sandler (1997), *Why do Parents Become Involved in their Children's Education?*, Review of Educational Research, vol. 67, nr 1, s. 3-42.

Bibliografia:

1. Abu-Hilal M.M. (2000), *A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement*, Educational Psychology, vol. 20, nr 1.
2. Abu-Hilal M.M. (2001), *Correlates of Achievement in the United Arab Emirates: A Sociocultural Study*, (w:) *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, vol. 1, red. D.M. McInerney, S. Etten Van, Information Age Publishing, Greenwich CT.
3. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.
4. Amato P.R., Rivera F. (1999), *Parental Involvement and Children's Behavior Problems*, Journal of Marriage and Family vol. 61, nr 2.
5. Baker L., Scher D., Mackler K. (1997), *Home and Family Influences on Motivations for Reading*, Educational Psychologist, vol. 32, nr 2.
6. Baker L., Serpell R., Sonnenschein S. (1995), *Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Preschoolers* (w:) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, red. L.M. Morrow, International Reading Association Newark DE.
7. Baumrind D. (1966), *Effects of Authoritative Parental Control on Child's Behavior*, Child Development, vol. 37, nr 4, s. 887-907.
8. Baumrind D. (1967), *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior*, Genetic Psychology Monographs, vol. 75, nr 1.
9. Bayer M., *Rola szkoły, rodziny i organizacji społecznych w procesie zintegrowanej edukacji* [w:] *W poszukiwaniu partnerstwa, rodziny, szkoły i gmin*, Mentel M., red., Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2000.
10. Białoń L., *Programy kształcenia w zakresie innowacyjności w WSM w Warszawie* [w:] *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, Szablowski J. red., KRUN, Kongres Rektorów Uczelni Niepaństwowych, Warszawa-Białystok, 2001.
11. Biemiller A. (2006), *Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning*, (w:) *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, red. D.K. Dickinson, S.B. Neuman, Guilford Press, New York, s. 41-51; J. Brooks-Gunn, L.B. Markman (2005), *The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness*, The Future of Children / Center for the Future of Children, The David and Lucile Packard Foundation, vol. 15, nr 1.
12. Bourdieu P. (1984), *Distinction: A Social Critique for the Judgment of Taste*, Harvard University Press, Cambridge MA.
13. Bryk A.S., Schneider B. (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.
14. Burchinal M.R., Campbell F.A., Bryant D.M., Wasik B., Ramey C.T. (1997), *Early Intervention and Mediating Processes in Cognitive Performance of Children of Low-Income, African American Families*, Child Development, vol. 68, nr 5.
15. Cabrera N.J., Tamis-LeMonda C.S., Bradley R.H., Hofferith S., Lamb M.E. (2000), *Fatherhood in the Twenty-First Century*, Child Development, vol. 71, nr 1.
16. Case R., Okamoto M. (1996), *The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought*, Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 61.
17. Coleman J. (1998), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, American Journal of Sociology, vol. 94, supplement.
18. Crosnoe R. (2004), *Social Capital and the Interplay of Families and Schools*, Journal of Marriage and Family, vol. 66, nr 2.
19. Cunha F., Heckman J.J. (2006), *Investing in our Young People*, niepublikowany rękopis, Department of Economics, University of Chicago.
20. Desforges C. (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Research Report RR433), DfES Publications, Nottingham.
21. Downey D. (2002), *Parental and Family Involvement in Education*, (w:) *School Reform Proposals: The Research Evidence*, red. A. Molnar, Information Age Publishing, Greenwich CT.
22. Duncan G.J., Brooks-Gunn J., Klebanov P.K. (1994), *Economic Deprivation and Early Childhood Development*, Child Development, vol. 65, nr 2.
23. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Hus-ton A.C., Klebanov R, Pagani L., Feinstein L., Engel M.» Brooks-Gunn J., Sexton H., Duckworth K., Japel C. (2007), *School Readiness and Later Achievement*, Developmental Psychology, vol. 43, nr 6.
24. Entwisle D. R., Astone N. M. (1994), *Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status*, Child Development, vol. 65, nr 6.
25. Esler A.N., Godber Y, Christenson S.L. (2008), *Best Practices in Supporting Home-School Collaboration*, (w:) *Best Practices in School Psychology V*, 5th ed., red. A. Thomas, J. Grimes, NASP Publications, Bethesda MD.
26. Evans G.W (2004), *The Environment of Childhood Poverty*, American Psychologist, vol. 59, nr 2.

27. Furstenberg F.F., Cook T.D., Eccles J., Elder G.H., Sameroff A. (1999), *Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success*, University of Chicago Press, Chicago.
28. Galambos N.L., Sears H.A. (1998), *Adolescents' Perceptions of Parents Work and Adolescents' Work Values in Two-Earner Families*, *The Journal of Early Adolescence*, vol. 18, nr 4.
29. Harrison L.E., Huntington S.P., red., *Kultura ma znaczenie*, Zysk I S-ka, Poznań 2003.
30. Hart B., Risley T. (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul Brook Publishing, Baltimore.
31. Hektner J., Asakawa K. (2000), *Learning to Like Challenges, (w:) Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Bask| Books, New York.
32. Hill N.E., Castellino D.R., Lansford J.E., Nowlin E, Dodge K., Bates J.E., Pettit G.S. (2004), *Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence*, *Child Development*, vol. 75, nr 5.
33. Hoff E. (2003), *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech*, *Child Development*, vol. 74, nr 5.
34. Hoover-Dempsey K.V, Battiato A.C., Walker J.M.T., Reed R.E, Dejong J.M., Jones K.E (2001), *Parental Involvement in Homework*, *Educational Psychologist*, vol. 36, nr 3.
35. *How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?*, *American Sociological Review*, vol 63, nr 3, s. 406-423; D.E. Kohen, J. Brooks-Gunn, T. Leventhal, C. Hertzman (2002), *Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies*, *Child Development*, vol. 73, nr 6
36. Lamborn S.D., Mants N.S., Steinberg L., Dornbusch S.M. (1991) *Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families*, *Child Development*, vol. 62, nr 5.
37. Lerner R., Steinberg L. (2004), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual Influences on Adolescent Development*, John Wiley, Hoboken NJ.
38. Lugo-Gil J., Tamis-LeMonda C.S. (2008), *Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development across the First 3 Years*, *Child Development*, vol. 79 nr 4.
39. Lynch R.G. (2004), *Exceptional Returns: Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*, Economic Policy Institute, Washington DC.
40. Machida S., Taylor A.R., Kim J. (2002), *The Role of Maternal Beliefs in Predicting Home Learning Activities in Head Start Families*, *Family Relations*, vol. 51, nr 2.
41. Morris P., Duncan G.J., Clark-Kauffman E. (2005), *Child Well-Being in an Era of Welfare Reform: The Sensitivity of Transitions in Development to Policy Change*, *Developmental Psychology*, vol. 41, nr 6.
42. Mueller C.W, Parcel XL. (1981), *Measures of Socioeconomic Status: Alternatives and Recommendations*, *Child Development*, vol. 52, nr 1.
43. National Reading Panel (2000), *Put Reading First: Helping Your Child Learn to Read. A Parent Guide*, National Institute for , Literacy at ED Pubs, Jessup MD.
44. Park H. (2007), *Single Parenthood and Children's Reading Performance in Asia*, *Journal of Marriage and Family*, vol. 69.
45. Purdie N., Carroll A., Roche L. (2004), *Parenting and Adolescent Self-Regulation*, *Journal of Adolescence*, vol. 27, nr 6.
46. Rathunde K.R., Carroll M.E., Huang M.E (2000), *Families and the Forming of Children's Occupational Future, (w:) Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*, red. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, Basic Books, New York.
47. Schneider B., Stevenson D. (1999), *The Ambitious Generation: America 's Teenagers, Motivated but Directionless*, Yale University Press, New Haven CT.
48. Sylva K., Taggart B, Siraj-Blatchford L., Totsika V, Erekly-Stevens K., Gilden R., Bell D. (2007), *Curricular Quality and Day-to-Day Learning Activities in Pre-School*, *International Journal of Early Years Education*, vol. 15, nr 1.
49. Smith E. R., Prinz E. R., Dumas J. E., Laughlin J. E. (2001), *Latent Models of Family Processes in African American Families: Relationships to Child Competence Achievement, and Problem Behavior*, *Journal of Marriage and Family*, 63, nr 4.
50. Turkheimer E., Haley A., Waldron M., D'Onofrio B., Gottesman I.I. (2003), *Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children*, *Psychological Science*, vol. 14, nr 6.
51. Turner J.H., (1998 s. 166-8), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowania*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
52. Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej, wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2004.
53. Tyc W., *Ekonomiczne i społeczne uwarunkowania transformacji rodziny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Warszawie, Wrocław 2007.
54. Weinraub M., Horvath D.L., Gringlas M.B. (2002), *Single Parenthood, (w:) Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent*, red. M.H. Bornstein, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.
55. Woźniak M. G., *Paradoksy rozwoju kapitału ludzkiego a modernizacja gospodarki dla zintegrowanego rozwoju, [w:] Wyzwania przyszłości — szanse i zagrożenia*, Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN, Warszawa 2010.

56. Ziółkowski M, *Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego* [w:] *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, Wnuk-Lipiński E., Ziółkowski M., red., PAN, Warszawa 2001.

УДК 377.031.4

И.И. Соколова
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Изменения в обществе — глобализация, поликультуризация, информатизация происходящих в нем процессов, неизбежно сказываются на его подсистеме — образовании. Системное видение понятия образования предполагает его анализ с точки зрения структуры как социального института, процессуальной его стороны, функций, целей образования и его результатов, как для общества, так и для личности, участвующей в процессе образования. Тенденции гуманизации образования оказали влияние на понимание образования как *функции культуры*, универсального способа ее самосохранения и развития. *Смыслом и целью* образования стало формирование *саморазвивающейся личности*, обладающей знаниями о природе, обществе, технике; опытом способов деятельности, в том числе — творческой, поисковой; опытом эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Среди главных задач образования — развитие общих способностей личности: интеллектуальных, коммуникативных, способностей к продолжению образования. Критерием образованности выступает не воспроизведение знаний в форме стандартных решений, а наличие «интеллектуальной инициативы» как продолжения решения за рамками заданных требований, мысленной ориентировки в ситуациях неопределенности, в условиях незаданных критериев оценки решений и необходимости самостоятельного определения стратегий поиска и использования информации. Ценным становится не только результат, но и сам процесс учения как саморазвития личности, а, следовательно, важным при обучении становится диалог, общение, самовыражение. Функцией познания становится не только собственно узнавание, отражение, но и осмысление мира, что предполагает не только присвоение, но и дополнение знания в собственном измерении. Тенденции личностно ориентированного образования являются ответом на требования постиндустриального общества на пути его перехода к «знанию», реакцией на востребованность социально активного, инициативного, креативного работника интеллектуальной сферы, эти тенденции осмысливаются и объясняются с позиций новой философии.

Образование в гуманистической парадигме — это, прежде всего, становление человека, обретение им себя, своего образа — индивидуальности, духовности, творческого начала. В этих условиях неизмеримо возрастает роль деятельности педагога как влиятельного социального творчества, способного воздействовать и на духовный мир другого человека. Индивидуальность педагога включается в структуру педагогической технологии, реализация собственной индивидуальности становится моментом достижения педагогической цели. Педагог рассматривается как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий сущностную способность человека к созиданию другого.

Социокультурные условия нашего исторического периода, во многом благодаря бурному развитию науки и научно — технической революции, требуют от педагога творчества, способности быстро реагировать на изменения, инициативности, коммуникабельности, разностороннего развития. В условиях быстрого старения знаний педагогическое образование должно быть *фундаментальным* и вместе с тем разнообразным, максимально

индивидуализированным. В современных условиях требуется резко увеличить возможности обучения, самообразования, открытого образования. Образование в условиях информационного взрыва неизбежно становится *непрерывным*. Совершенно оправданным выглядит акцентуация в рамках гуманистической парадигмы на развитие и саморазвитие личности самого студента — будущего учителя: мотивации, самоактуализации, практического и социального интеллекта, рефлексии, эмпатии, социальной фасилитивности, эмоциональной устойчивости, моральных качеств и т.д.

На смену предмето-центристской ориентации подготовки в педагогическом образовании приходит иное целеполагание, направленное на овладение педагогом на личностном уровне предметом, без чего невозможна реализация им самим личностного подхода, что в конечном итоге проявится в свободном владении научной информацией по предмету, умении выделять субъективный контекст в истории науки (деятельность и личность исследователя), видеть ее ценностно-мировоззренческие и социально-прогностические выводы; выбирать способ изложения материала, который наиболее ценен с педагогической точки зрения. Преподаватель должен овладеть приемами образного, эмоционального раскрытия вопросов науки, актуализации жизненно-практических и межпредметных связей. Большое значение придается освоению новых интерактивных технологий обучения, основанных на взаимодействии и творческом освоении информационной среды. Требования к новому качеству и уровню образованности учителя и его личности определяют тенденции изменений в характере учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе и работы с учителями.

Эти актуальные педагогические идеи опираются на представления об образовании как явлении культуры, в качестве ведущей функции которого рассматривается создание образовательного пространства становления человека, осуществляемого как самоформирование и саморазвитие личности в обстоятельствах общения. Однако не менее интересным является иной контекст анализа происходящих в педагогическом образовании изменений — их отражение в зеркале философской рефлексии как движения от модерна к постмодерну, а от него — к трансверсальной философии. Этот контекст позволяет увидеть признаки кризиса личностной парадигмы в образовании.

Влияние философии на педагогику определяется главным образом через методологию, неотделимую от эпистемологии как ветви философии, которая имеет дело с вопросами о природе знания и способами знать. Среди характеристик постмодерна в философии — множественность истин, контекстуализация познающего (включение саморефлексии), «плюрализм», означающий равноправность всех истин. Система знания представляется неким гетерогенезисом — хаосом и порядком, состоящим не в сведении к единому основанию, а в порождении многообразия (Делёз) и распри (Лиотар). Постоянное переописание мира (Жак Люк-Нанси) становится формой проявления и средством развития креативности мышления. Постмодерн предлагает вести речь не о технологиях производства вещей (как это было в период развития индустриальных технологий), а о креативных технологиях «производства людей», их потребностей, образа жизни, ценностей, на основе претендующих стать массовыми технологий имиджмейкерства, мифодизайна, брэндинга, креативного маркетинга, дискурсивных техник, нейролингвистического программирования, коучинга и других многочисленных социально-культурных и антропных технологий. Так в вузовской и школьной практике появляются технологии критического мышления, диалога, дебатов. Именно в постмодернизме активно используется понятие дискурса как пространства многочисленных разногласий, совокупность различных оппозиций, уровни и роли которых нужно описать. Другим важным понятием становится понятие концепта как согласованной, имеющей право на независимое существование системы представлений.

Постмодернизм появился в эпоху становления нового типа капитала, с его виртуальными финансовыми рынками и транснациональными корпорациями. Этот капитал подчиняет себе личность человека. И свободное время, и культуру, и нравственность, и эстетику — всю жизнь человека он превращает в свою функцию. Продуцируется пандемия насилия — целые полки призраков и монстров на экранах, парамилитаризация и сверхвооружение (спутниковая разведка, ядерная угроза и т.д.) [1]. Происходит вытеснение демократии и идеологического плюрализма политико-идейным и масс-медийным манипулированием. Совершается трансформация культуры в ее рыночную имитацию — масс-культуру; подмена свободного времени временем досуга; превращения масс-медийных структур в тотально-рыночные [2].

В результате получают приоритетное развитие те сферы, где не производятся ни материальные продукты, ни человеческие качества, ни феномены культуры, а только фиктивные блага тотального рынка, виртуального финансового капитала, политико-идеологических и масс-медийных манипуляций, масс-культуры и людей, искренне верящих в реальность этого мира призраков и фантомов. Феномен искусственно созданной формы — «*симулякр*» — становится ключевым для постмодернистской методологии. Он не ориентирован на адекватное отображение реальности.

В духовной сфере симулятивное бытие невольно приводит к оперированию знаками, исследованию текстов, решению преимущественно семиотических проблем. Постмодерн характеризуется отказом от поиска истин, оперированием не теориями или парадигмами, а «концептами».

Постмодерн зафиксировал кризис идентификации, отразивший разрушение условий возможности личности целостно себя идентифицировать. Ситуация эклектики в культуре (Лиотар), в идеологии, аксиологии отражается в коллажном принципе построения культуры, когда переплетаются радикально различные, но абсолютно равноправные мировоззренческие парадигмы, в рамках взаимодействия которых нет ничего общего.

Такая ситуация создает социально-психологические условия неспособности человеком идентифицировать свою позицию по отношению к нормам, ценностям, себе как личности. Истина становится многоцентральной, трансверсальной, или Х-культурной, как трансверсальное разнообразие перспектив.

Способ совмещения постмодернизма с основными эпистемологическими традициями внутри философии XX века можно представить как антиметодологизм и «постмодернистскую субъективность», включающими переходы от формальной теории науки к методологическому анархизму (П.Ф. ейерабэнд), от анализа языка к философии ненормированного дискурса (Р. Рорти), от феноменологии и герменевтики к аналитике текста, телесности, воли (Р. Барт, П. де Ман, М. Бланшо, Ж.-Л. Нанси, Ж. Делез и Ф. Гваттари) [3]. Актуализация переосмысления темы субъективности в ее отношении к проблеме метода, представляет собой принципиальную альтернативу предпринимаемому в ряде вариантов современной постмодернистской философии превращению педагогической науки в культурологическую риторiku.

Аксиологическая нагруженность современного педагогического исследования (А. Арламов) и педагогической практики, ценностные отношения и взаимодействия заставляют рассматривать саму методологию сквозь призму ценностных представлений и привносят изменения в ее смысл [4]. Гуманитарное познание разворачивается в пространстве разных точек зрения и подходов, поэтому необходимо позиционироваться в этом поле, заявлять особенности своего видения проблем, это система с рефлексией. Методологическая рефлексия становится чрезвычайно важной.

Постмодерн может оцениваться как состояние «смерти человека», поскольку человеческая личность, понятая как автономный и самосознательный субъект, перестает быть основополагающим культурным фактом. Познание не отображает действительность (целостная картина невозможна), а как разновидность креативной деятельности посредством подручных средств произвольно *комбинирует* знание для достижения своих целей. Познавательное значение той или иной идеи определяется последствиями в индивидуальном опыте, которые

следуют из-за ее принятия или отрицания. Отсутствие последствий говорит о том, что данная идея вообще не является знанием. Только потребитель знания определяет, что есть для него знание.

Коммуникация рассматривается как место производства подлинно человеческого. Но на деле она уже не нуждается в человеке, ибо сводит его к простому пользователю. *Идеал становится транскультурным*, он рассчитан на собеседование, диалог, заинтересованность, *продуктивное взаимодействие* своего и чужого. Это приводит к необходимости переопределения таких базовых ценностей, как истина, знание, красота, добро и зло и т.п., в первую очередь, в сфере образования, которая с ними непосредственно работает.

Педагогическая наука в своем традиционном виде сохраниться уже не может, поскольку подвергаются изменениям сами цели образования, его содержание, вырисовываются тенденции смены основной парадигмы образования, по-новому и по-разному трактующие содержание образования. Единая классическая педагогическая практика перестает существовать и распадается на многочисленные, различающиеся «педагогические практики», в каждой из которых образование понимается по-своему. Образование в определенной мере пытается снять эту противоречивость, ибо несёт на себе двойную нагрузку — межкультурной передачи культурных ценностей и мировидения и поддержания социальной стабильности в обществе.

Постмодерн до сих пор мало осознан школой и профессиональным образованием. На идеях постмодерна основаны ряд педагогических подходов. Это эмансипаторная педагогика - подход к обучению и взаимодействию со студентами как активными участниками своего обучения, а не пассивными приемниками и воспроизводителями переданного им знания. Это ориентация на развитие критического мышления и навыков в решении проблем; творческого потенциала и навыков во внесении новшеств; навыков сотрудничества; использования информации; навыков изучения контекстов; организация циклического процесса сотрудничества. Студентов стимулируют приобретать знание из разнообразных источников и использовать информацию, чтобы обратиться к связанным с педагогической работой проблемам. Выделяются *новые виды компетентности*, необходимые педагогу, чтобы успешно вести работу при быстром изменении мира и человека в нем. Особая роль отводится *социальной компетентности*. Кроме того, благодаря постмодерну, выделены четыре культурных особенности, которые должны присутствовать в технологиях подготовки студентов: побуждение (индивидуальное или коллективное); познание (целостное или аналитическое); социолингвистика (знаки внимания и дискурсы соглашения); социальная организация (взрослые и детские отношения). Большое внимание уделяется языковому развитию и контекстуализации содержания обучения студентов. Другими особенностями успешных с позиций постмодернизма образовательных программ являются соединение продуктивной деятельности преподавателей и студентов (по контрасту к индивидуальной работе); обучение через диалог (в отличие от господствующего монолога преподавателя и «передачи» материала); и обучение познавательной сложности (в отличие от ориентации на приобретение основных умений и навыков). Технология образования все больше становится диалоговой, построенной на создании альтернатив, использующей междисциплинарный подход. Преподаватель в таких технологиях становится более автономным и самостоятельным при выборе содержания курса, методов оценки, текстов, учебной политики.

Еще одна группа методов, характерных для школы, появилась в США, на родине литературного постмодернизма. Это использование чёрного юмора, иронии как способа существования в современном мире, пародирования мифов и стереотипов, смеха как средства борьбы со страшным, уродливым и трагичным. Одним из *гносеологических методов* постмодернизма является ситуация вымышленной игры, когда ничто не берется всерьёз, а игровая ирония снимает страх.

Постмодернизм обнажил проблемность человеческого знания, сосредоточил внимание на его относительном характере. Процесс познания, в трактовке теоретиков постмодернизма, обладает исключительно вербальной формой и рассматривается как совокупность высказываний.

Неуверенность в индексах наличия знания, которые характеризуют постмодернистское состояние, можно представить как потерю мастерства в содержании целей педагогического образования. Мастерство предписано в модернистском образовательном дискурсе. Модернистское образование обеспечивает обучение в определенной форме рациональности, чувствительности, оценок и субъективности. Через этот набор формируется специалист. Постмодернизм порождает скептицизм к мастерству как достижимой цели и необходимость пожизненного обучения. Пожизненное обучение становится не условием мастерства модерниста, а скорее постмодернистским двойственным отношением, попыткой мастерства и отказом от этой попытки).

Осмысление процессов, происходящих в сфере образования, в том числе и педагогического, сквозь призму постмодернистского дискурса позволяет прогнозировать новую роль образования в цивилизационном процессе, учитывающую специфику самосознания личности в условиях трансформации ценностей, которые ставят на первое место не столько овладение суммой знаний, сколько понимание метода, методологии образовательного процесса. На этих позициях стоит разработка компетентностного подхода. Однако на пути реализации новых постмодернистских ориентиров образования могут быть потеряны его личностные смыслы, духовные компоненты, и, в конечном счете, культуросообразность.

Аксиологические дилеммы становятся центральными в развитии теории и практики образования. Манипулирование или воспитание, личная польза или личностный рост, субъективность или объективность истины, прагматизм или духовность во взаимоотношениях — вот далеко не полный их перечень. В условиях противоречивого постиндустриального общества чрезвычайно возрастает компенсаторная роль гуманитарных технологий, которые отвечают за субъективный фактор, претворяющий некоторое возможное будущее в реальность. Гуманитарные технологии могут трактоваться как технологии производства, упаковки и внедрения смыслов (В. Осипов). Гуманитарные технологии можно определить и как технологии обмена личностными фондами, в ходе которых происходит рождение нового знания, ценностное согласование позиций, образование комфортного эмоционального фона и психологического комфорта. Понятие «гуманитарная технология» наполнено такими смыслами, как «уважение личности», «ценность жизни», «существование, развитие человека», «качество жизни». Они нужны для преобразования общества в общество образованное, увлеченное, где создаются положительные жизненные стратегии, приводящие к успеху. Это влияние создает новое пространство жизни, где «человек человеку человек» [6].

Потерю личностной ориентации и культуросообразности, элиминацию ориентиров мастерства в педагогическом образовании можно рассматривать как риски влияния постмодернизма. Эти тенденции позволяют говорить о возможном кризисе гуманитарной парадигмы в образовании и педагогических исследованиях, о необходимости целостного переосмысления методологических подходов, которые мы применяем в исследованиях и педагогической практике.

Литература:

1. Деррида Ж. Призраки Маркса. М.: 2006, с. 120
2. Fredric Jameson. Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism. VERSO. London-NY, p. 276-277
3. Колесников А.С. Проблемы образования в эпоху постмодерна и после нее. (с.135-155 в Ежегодник. Философская Россия. Изд-во Northen Cross. N.Y. 2009. Под ред. А.С.Колесникова)
4. Арламов А.А., Почтер В. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период./Педагогика №5, 2008, С.98-104.
5. Usher, R., & Edwards, R. (1994). Postmodernism and education. London: Routledge.
6. Бордовский Г.А. Особенности развития высшего педагогического образования. / Педагогика №5, 2010, с. 60-66.

В статье рассматриваются цели, ценности, технологии современного образования с позиций культурологического подхода, гуманитарной парадигмы и постмодернизма. Обсуждается вопрос о рисках новой парадигмы образовательных технологий — потере ориентиров на духовно-нравственные компоненты и критерии мастерства в педагогической деятельности.

УДК 378.1:133.2:004

Г.П. Васянович
м. Львів, Україна

ДУХОВНА КУЛЬТУРА Й АНТИКУЛЬТУРА: МОЖЛИВОСТІ ІКТ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Людина за своєю сутністю і призначенням прагне культури, освіти. Це є природний процес. Долучення особистості до національних і загальнолюдських культурних цінностей може відбуватися різними шляхами, натомість тепер найбільшими можливостями у цьому сенсі володіють інформаційно-комунікаційні технології. Водночас, мабуть не викликає заперечень думка, згідно з якою застосування цих технологій має бути педагогічно доцільним. З іншого боку, як справедливо зазначає академік В. Кремень «... застосування інформаційно-комунікаційних технологій суттєво впливає на підвищення культури й результативності педагогічної праці» [4, с. 7].

Некомпетентнісне використання інформаційно-комунікаційних технологій може негативно позначитися на свідомості молодої людини, її деформації, а також на фізичному й психологічному стані здоров'я. Наразі ми є свідками того, що бездумне, некритичне застосування ІКТ є руйнівною силою, антикультурою. Отже, такий стан проблеми вимагає кореляції в бік компетентнісного підходу у царині застосування ІКТ, щоб молода людина була самодостатньою, здатною свідомо орієнтуватися у різноманітні комунікації.

Метою статті є аналіз можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування духовної культури студентської молоді.

Основний виклад матеріалу. Філософські, психолого-педагогічні питання формування духовної культури особистості у процесі навчання досліджували І. Бех, М. Бердяєв, В. Біблер, Л. Виготський, С. Гессен, Й. Гнітецький, В. Гриньова, К. Дейнек, І. Зязюн, Є. Ільєнков, М. Каган, І. Кант, Ч. Купісевич, Т. Левовицький, О. Леонтєв, В. Онищенко, В. Орлов, О. Отич, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін. Зокрема М. Бердяєв писав, що особистість «є образ і подоба Бога в людині ... особистість духовна і передбачає існування духовного світу» [1, с. 62]. Саме тому, наголошував філософ, «особистість є категорією релігійно-духовною». При цьому «цінність особистості передбачає верховну цінність Бога. Якщо немає Бога як джерела зверх особистісних цінностей, то немає і цінності особистості, є лише індивід, підпорядкований родовому природному життю» [1, с. 62-63]. Такого підходу дотримується і сучасний учений В. Онищенко, який пише: «... виходячи із засад християнського віровчення і християнської антропології людина визначається як образ і подоба Бога, призначення якої на Землі полягає в тому, щоб пройти школу земного життя — пізнання, істотним компонентом якого виступає правильно зорієнтована й організована система освіти як державна і соціальна інституції. Освіта в цьому ноологічно-онтологічному ракурсі є тією передумовою становлення і розвитку людської особистості, яка має бути доступною усім членам людської спільності» [5, с. 12].

У широкому сенсі духовна культура — це різноманітний досвід життєдіяльності суб'єктів, що включає в себе найсуттєвіші результати суспільного досвіду народів щодо освоєння суспільного й духовного буття, соціуму, багатогранних духовних цінностей. Такий досвід має універсальний характер.

У вузькому розумінні духовна культура становить собою спосіб взаємодії, взаємовпливу форм діяльності соціальних суб'єктів, що здійснюються в процесі духовного виробництва, це система соціально-духовних цінностей, спрямована на духовне піднесення особистості і суспільства.

У цьому сенсі можна сказати, що критерієм розвитку духовної культури є самореалізація духовних сил людини, її духовного потенціалу, індивідуального самоутвердження. Особистість — це завжди невичерпна потенція.

Головними умовами й чинниками розвитку духовної культури особистості є:

1. Духовна свобода суспільства, свобода індивіда.
2. Самоздійснення індивідуального стилю творчої духовної діяльності.
3. Комунікативна культура особистості.
4. Повнота емоційного сприйняття світу.

Духовна культура особистості студента також підлягає названим чинникам. Вона реалізується як у навчальному, так і позанавчальному процесі, пізнавально-творчій, емоційно-вольовій діяльності суб'єкта навчання. Духовна культура не є притаманною від народження. Вона виникає і розвивається лише в результаті накопичення особистістю пережитих, усвідомлених знань, відносин і емоційних станів. Феномен досвіду духовної культури в якості ключової ланки «зв'язку часів в середині суб'єкта» (М. Бахтін) інтегрує духовні потреби й спонукання людини, духовні переживання, уявлення про себе, Іншого і світ.

Філософсько-педагогічний підхід передбачає аналіз і протилежного явища, яким є *антикультура*. Феномен антикультури у сучасному інформаційному середовищі є очевидним і надто поширеним. Поняття антикультури охоплює не лише світ свідомості, світогляду людини, а й її діяльність, відносини, поведінку. У широкому сенсі антикультура — це бездуховність людини, її онтологічне небуття на рівні особистості, втрата, або ненабуття людської сутності. У найбільш грубій формі антикультура протистоїть духовній культурі інших людей, суспільству на рівні жорстокості, агресії, недобррозичливості, зоологічного індивідуалізму. У вузькому сенсі антикультура — це блокування взаємодії з іншими людьми, нехтування справжніми людськими цінностями. Як правило, антикультура виявляється у приниженні й самоприниженні людини. Вона може набувати не лише відкритих, а й прихованих форм, «лакування», створення зовнішнього привабливого образу. Тоді, як внутрішнє «Я» людини здатне приховувати в собі егоцентризм, нетолерантність, репресивність свідомості. У такому сенсі антикультуру розглядають вчені Ю. Зобнін [3], Г. Щокін та ін. Зокрема Г. Щокін пише: «антикультура базується на певному типі особистості, соціальному характерові, який у сучасній науці дістав назву «авторитарного», і водночас формує його. Такі риси авторитарного типу особистості, як агресивність, прагнення до влади ненависть до представників інших етнічних груп і стереотипність мислення, дають ученим підстави розглядати цей тип, як основу для виникнення авторитарних режимів» [7, с. 19-20].

Оскільки тепер антикультура набирає надзвичайно швидких обертів, і її найбільш потужним ретранслятором є мас-медіа, то нагальним постає питання про протидію їй. На наше переконання, саме такою протидією можуть слугувати інформаційно-комунікаційні технології. Вони мають бути на високому професійному рівні розроблені, спеціально організовані, належним чином керовані й контрольовані у процесі спільної творчості, особистісно значущими у взаємодії вихователів і вихованців, що має за мету не просто отримання певної суми знань, а їх осмислення, набуття духовного досвіду, духовної і моральної культури.

Духовно-моральний смисл використання ІКТ розв'язує такі задачі: залучення вихованців до духовно-моральних цінностей (віра, любов, свобода, вдячність, милосердя); пробудження і розвиток моральних почуттів (сорому, співчуття, душевності, толерантності); становлення і розвиток моральної волі (здатності служіння добру і протистояння злу, готовності до подолання життєвих випробувань і протистояння спокусам прагненню до духовного самовдосконалення); спонуканню до моральної поведінки (послух, емпатія, служіння ближньому, родині і Батьківщині).

Застосування ІКТ відбувається безпосередньо у навчально-виховному процесі і поза ним. Нас цікавить у конкретному випадку *навчально-виховний процес* як система організації діяльності, в основі якої — органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, спрямована на досягнення цілей навчання і виховання.

Під сутністю поняття «інформаційно-комунікаційні технології» ми розуміємо своєрідну модель організації навчально-виховного процесу, яка передбачає систему використання духовних, аудіовізуальних, комп'ютерних, інтернет-технологій і максимально забезпечує виконання основної професійної й особистісної підготовки майбутнього фахівця — сприяє стабільному розвитку освітньої й духовної сфер держави, реалізації основних державних програм у галузі виробництва тощо.

Принагідно зазначимо, що таке визначення, по-перше, не є абсолютним і досконалим; по-друге, воно постійно перебуває у критичному перегляді, доповненні тощо. Зокрема професор Р. Гуревич пропонує поняття «інформаційно-телекомунікаційні технології» (ІТКТ), яке, по-суті, незначною мірою відрізняється від поняття «ІКТ» [2, с. 354]. Їх зміст залишається майже тотожним. Важливо, що вчений чітко визначає перелік основних знань і вмінь, якими має володіти педагог у галузі ІКТ:

1. Знати структуру та принципи роботи засобів комп'ютерної техніки інформаційних і телекомунікаційних технологій.
2. Знати можливості та галузі використання інформаційних технологій, автоматичних навчальних систем, автоматичних систем управління та їх вплив на різноманітні сфери професійної діяльності, перспективи подальшого розвитку.
3. Знати принципи побудови і функціонування ІКТ різних класів, знатися на автоматичних навчальних системах та методиці створення автоматизованих навчальних курсів.
4. Володіти методологією розробки та розв'язання задач за допомогою комп'ютерних технологій.
5. Уміти кваліфіковано застосовувати прикладні програми широкого та спеціального призначення.
6. Володіти навичками роботи з програмами автоматизованої підготовки документів, системами машинної графіки, редактором текстів, базами даних, електронними таблицями [2, с. 365].

Такий підхід, на нашу думку, є доречним і слухним. Водночас, хотілося б зазначити, що можливість застосування ІКТ у контексті формування духовної культури студентської молоді значною мірою залежить не лише від технічної сторони справи, а й від того, якою мірою педагог володіє психолого-педагогічними, культурологічними знаннями вміннями і навичками. Практика засвідчує, що педагог, який володіє педагогічною майстерністю, добре розуміє внутрішній світ вихованців, здатний найбільш ефективно виховувати у них духовно-душевні якості: ідеали, почуття, волю, готовність до моральних вчинків тощо.

На основі аналізу значної кількості наукових праць і реальної педагогічної практики вчені констатують той тривожний факт, що значний відсоток педагогів не турбується не лише про свою інформаційну, а й загальну культуру, що призводить до професійної деформації. Її характеризують такі ознаки:

- авторитарність, яка виявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, використання нав'язливого педагогічного стилю спілкування;
- демонстративність як прагнення педагога бути весь час на виду, навіть на шкоду взаємодії зі студентами;
- педагогічний консерватизм і догматизм, який розвивається в результаті частого повтору одних і тих же професійно-педагогічних засад;
- педагогічна індиферентність, яка характеризується емоційною сухістю і байдужим ставленням до вихованців;
- експансіонізм, який виявляється у перебільшенні значущості предмета, що викладається;

– поведінковий трансфер, який реалізується у вияві рис рольової поведінки, притаманного вихованцям [6, с. 202-207].

Педагог-професіонал, грамотно використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, організує свою діяльність на принципах: домінування духовно-моральної компоненти на всіх щаблях і напрямках педагогічного процесу; пріоритету виховання в освітньому процесі; поваги особистості у поєднанні із вимогливістю; зв'язку навчання й виховання з життям. Реалізація цих та інших гуманних принципів уможливить досягнення педагогічної мети — виховання цілісної особистості, виховання характеру, який врешті-решт визначає і спрямовує вчинкову діяльність людини. Виховувати слід те, що збагачує розум і серце, що визначає гуманне ставлення людини до людини, людини до суспільства, людини до природи. Вважаємо, що інформаційно-комунікаційні технології сьогодні мають практично необмежені можливості формування у студентської молоді правил благопристойної поведінки, честі і гідності, совісті і справедливості, добра і любові. При цьому важливо доводити вихованцям, що їх поведінка, вчинки повинні бути однаково корисними не лише для самих себе (егоїзм), а й для інших людей (альтруїзм), не принижували б власної людської гідності, а також оточуючих людей.

Не менш важливо у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій, щоб збуджувалася справді здорова, духовно-моральна зацікавленість, а не зацікавленість ницим, потворним, усім, що заперечує людське в людині. Щоб все це спонукало молоду людину до вияву самодіяльності, креативності, які б потім переходили у доцільне й вільне прагнення до саморозвитку і вияву себе в житті культури- і природовідповідно.

Духовна культура людини — це її глибокий патріотизм і громадянськість. І саме тому педагог має використовувати усі можливості інформаційно-комунікаційних технологій, щоб електронні підручники, які набувають все більшого поширення й застосування були професійно, змістовно складені і в географічному, й історично-суспільному, і культурно-освітньому сенсі, оскільки вони впливають на виховання «в людині людини». Щоб при читанні таких підручників не відбувалося роздвоєння, розщеплення свідомості у того, хто їх читає, а він чітко бачив яскраві приклади служіння Батьківщині, сумлінного виконання громадянського обов'язку перед сучасним і майбутнім. Інформаційно-комунікаційні технології мають більш активно використовувати свої можливості у напрямі запобігання злу, насиллю, жорстокості. а це означає, що, вивчаючи, наприклад, історію розвитку суспільства, слід акцентувати увагу не на історії війн, а на історії духовного зростання народу і людства в цілому. Критично має сприйматися і зарубіжний досвід, який зазвичай має свої позитивні і негативні сторони.

Хотілося б звернути увагу і на такий аспект проблеми як наукове забезпечення подальшого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та їх застосування. Світова тенденція засвідчує факт динамічного розвитку інформаційно-комунікаційних систем. Отже, постає питання випереджального підходу щодо можливостей наукового обґрунтування програм ІКТ, їх змістового й формального наповнення. Не секрет, що останнім часом захищена чимала кількість дисертацій з цієї проблематики, написані навчальні посібники і підручники, але зазвичай, вони є підсумком, а не перспективою. Слабко систематизований вал ідей, поглядів і рекомендацій у цій царині досить часто лякає педагога-практика, приводить до невпевненості, яка заважає йому у роботі. Для того, щоб забезпечити комфортне перебування педагога в інформаційному полі, необхідно кардинально змінити поширення наукової інформації: будь-яка монографія, стаття повинні викладатися доступно, формалізовано, з коротким викладом нових ідей. Систематизація наукових досліджень — надійний спосіб сприйняття наукової інформації педагогічним співтовариством і є необхідною умовою підвищення якості навчання і виховання у вищій школі.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес є імперативом часу.

2. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій має сенс тоді, коли вони спрямовані на формування духовної культури студентської молоді.

3. Продуктивність використання інформаційно-комунікаційних технологій залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких одним із провідних є наукове забезпечення змістової і формальної складових цього феномену.

Література:

1. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1993. — 383 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті (ІТКТ) / Р. С. Гуревич // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 364—365.
3. Зобнин Ю. Культура или «антикультура»? / [http. // magazines. ru8S. ru / neva](http://magazines.ru8S.ru/neva) — 2008 / 11 / zob.htm.
4. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації // В. Г. Кремень / Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук. — практ. конф. : [в 2 ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. ; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. — Львів : ЛДУБЖД, 2012. — С. 3-8.
5. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія / В. Д. Онищенко / Львів: Норма, 2014. — 356 с.
6. Сыманюк Э. Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов / Э. Э. Сыманюк // Мир психологии. — 2004. — № 3. — С. 202-207.
7. Щокін Г. В. Культура і антикультура: хто кого? Статті / Г. В. Щокін / .— К. : МАУП, 2003. — 80 с.

У статті подається аналіз сутності і змісту поняття «духовна культура», «антикультура», «інформаційно-комунікаційні технології». Зосереджено увагу на можливостях сучасних ІКТ у процесі формування духовної культури студентської молоді. Визначено головні умови й чинник розвитку духовної культури особистості та роль і місце педагога у цьому процесі.

Ключові слова: *духовна культура, антикультура, інформаційно-комунікаційні технології, виховання, студентська молодь.*

В статье осуществляется анализ сущности и содержания понятия «духовная культура», «антикультура», «информационно-коммуникативные технологии». Сосредоточено внимание на возможностях современных ИКТ в процессе формирования духовной культуры студенческой молодежи. Определено главное условие и факторы развития духовной культуры личности, а также роль и место педагога в этом процессе.

Ключевые слова: *духовная культура, антикультура, информационно-коммуникативные технологии, воспитание студенческая молодежь.*

The article deals with the analysis of the nature and meaning of the following notions: «spiritual culture», «anticulture», «information and communication technologies.» The author focuses on the opportunities of modern ICT for forming the spiritual culture of student youth and determines the main factors of personality's spiritual culture and the teacher role in this process.

Key words: *spiritual culture, anti-culture, information and communication technologies, education, student youth.*

ІННОВАЦІЇ E-LEARNING У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Постановка проблеми. Одним із завдань сучасної освіти є створення системи відкритої освіти, що надає можливість забезпечення доступу до освітніх ресурсів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інформаційно-комунікаційних мереж створює можливість якісного інформаційно-освітнього середовища, середовища без меж і можливістю побудови глобальної системи електронної системи здійснення навчального процесу.

З точки зору педагогічної теорії зазначимо визначення системи дистанційної та відкритої системи навчання. Як зазначає академік В. Биков, можна вказати на два визначальні чинники, що зумовили появу і розвиток сучасних форм дистанційної освіти (ДО).

Перший з них — це нова освітня парадигма, якою визначено і задекларовано принципи відкритої освіти; яка була реакцією системи освіти на виклики об'єктивних тенденцій глобалізації світу.

Другий — це широкомасштабна інформатизація освіти, що забезпечила всебічне впровадження ІКТ в освітню практику.

Зазначимо, що поняття «відкрита» і «дистанційна освіта» є самостійними категоріями [1, с. 95].

Ці системи навчання дозволяють з найбільшою повнотою реалізувати сучасні вимоги до освіти: гнучкість організаційних форм, індивідуалізації змісту освіти, інтенсифікація процесу навчання і спілкування в процесі обміну інформацією.

Важливий внесок у формування професійної підготовки майбутніх фахівців має навчання за допомогою ІКТ, його вплив на сучасні технології і методики навчання, що відповідно має значний вплив на конкурентоспроможність фахівців.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що розвиток ДО в Україні пов'язаний зі знаними вченими: В. Биковим, В. Гриценко, І. Дубинським, М. Згуровським, С. Калашніковим, В. Кухаренко, В. Луговим, Н. Морзе, П. Стефаненко та ін.

Технології електронного навчання, що використовуються в різних формах досліджуються вченими: В. Биков, Д. Бернхард, І. Гуревич, Р. Гуревич, М-К. Мюллер, Д. Патаракін, Є. Полат та ін.

Мета статті полягає в розгляді використання інноваційних освітніх технологій на основі ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців, а також створення умов щодо розробки технологій для навчання впродовж усього життя.

Виклад основного матеріалу. Завдячуючи інтенсивному розвитку ІКТ та їхньому впровадженню в усі ланки життєдіяльності суспільства, постійній їх еволюції під впливом конкуренції та інновацій, нині виникає потреба в швидкій адаптації до наявних вимог, підвищення кваліфікації та ін. Значно також підвищується відповідальність за прийняті рішення, наслідки їхнього впровадження.

Відповідно до цього виникає потреба в здійсненні неперервного розвитку і навчання, володіння сучасними технологіями. Тому одним із шляхів реалізації зазначених проблем є впровадження електронного навчання за допомогою комп'ютерів, планшетних комп'ютерів, смартфонів та ін., що відкриває можливість здійснення неперервного навчання з будь-якого місця і в будь-який час.

Отже, змінюються завдання для студентів і викладачів, розв'язання та застосування нових освітніх технологій, їхнього ефективного використання відповідно до потреб, що виникають.

Технологія електронного навчання використовується в процесі:

– очної і заочної або змішаної форм навчання, вони допомагають організувати самостійну роботу і проводити неперервний моніторинг навчального процесу;

– ІКТ у навчальному процесі є основною формою подання матеріалу, сприяють навичкам практичної подачі матеріалу.

У процесі здійснення аудиторного навчання забезпечується: соціальна взаємодія всіх учасників навчального процесу; звичні для всіх учасників методи навчання; створюється інтерактивний освітній простір.

Найбільш актуальними стають поняття «мережі» і «взаємодії», що мають особливе значення для впровадження інновацій у професійну освіту.

Сучасні ІКТ відкривають студентам і викладачам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають абсолютно нові можливості для творчості, прояву і виявлення своїх здібностей, одержання і закріплення різних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Це такі засоби доступу, як локальні і глобальні Інформаційні мережі, телеконференції, Веб-семінари та ін.

Нині в усьому світі на перший план в освіті висувається застосування технологій E-learning. Найбільш актуальним це є у ВНЗ, де спостерігається перевага сучасних педагогічних технологій, зокрема технологій електронного навчання над традиційними.

Нині спостерігається тенденція зниження ефективності традиційного навчання, як на рівні загальноосвітньої школи, так і на рівні ВНЗ, що є наслідком авторитарності педагогічних вимог у навчальному процесі, потреби суспільства в освічених фахівцях, а, відповідно, і потреба в навчанні. Жорстка регламентація діяльності студентів на заняттях, примусовість процедур, часто призводять до нерозуміння студентами цілей своїх дій та відсутності усвідомлення необхідності того, що вивчається, його практичної значущості. Відповідно до цього в студентів спостерігається відсутність навчальної мотивації, несформованість навичок планування своєї діяльності.

Сучасні педагогічні технології, зокрема технології електронного навчання, є оеобистісно орієнтованими і спрямовані на розвиток індивідуальних ресурсів студентів.

На відміну від представлення знань у готовому вигляді в традиційному навчанні, за відсутності можливості розвитку студентів у процесі використання пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів навчання, використання E-learning передбачає підвищення рівня самостійної роботи студентів, навчання за індивідуальним темпом, можливості широкого спілкування з іншими учасниками навчального процесу, спільне планування своєї діяльності.

Вирішальну роль у розвитку електронного навчання відіграє Інтернет. Електронне навчання відкриває перед ВНЗ можливість підвищення продуктивності зменшення витрат, пов'язаних із проведенням очних занять, а також поліпшення процесу обміну знаннями і доведення до мінімуму витрат на навчання.

Застосування електронних технологій навчання у ВНЗ дозволить:

– розширити спектр освітніх послуг високої якості, що надаються ВНЗ, і забезпечення його стабільності з моменту планування навчального курсу до його завершення;

– підвищити результативність навчання;

– підвищити привабливість матеріалу, що вивчається, за рахунок поліпшення умов здобування освіти;

– розширити можливості професійного зростання і підвищення кваліфікації педагогів ВНЗ;

– надати педагогам ВНЗ більший простір для вивчення досвіду навчання;

– зменшити навчальне навантаження на студентів;

– забезпечити ефективне і своєчасне оновлення і розповсюдження навчальних ресурсів, а також збільшення їх доступності;

– забезпечити безперервність навчання студентів за рахунок зняття просторових обмежень у часі;

- забезпечити персональний графік роботи студентів і перелік навчальних курсів з урахуванням їхніх інтересів у межах освітнього стандарту;
- проводити проміжну і підсумкову атестацію в формі тестування;
- підвищити ефективність зворотного зв'язку для педагогів ВНЗ і студентів.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок про те, що застосування у ВНЗ електронних технологій навчання сприятливо позначається на психолого-педагогічному аспекті освітнього процесу, зокрема, сприяє розвитку індивідуальних ресурсів студентів і викладачів, формує навички цілепокладання, самостійного мислення, ініціативність і відповідальність за виконану роботу, а також знижує психологічне навантаження на студентів і викладачів у процесі взаємного обміну знаннями.

Розвиток і реалізація електронного навчання здійснюються через інтеграцію різних форм навчання (очне, заочне, комп'ютерне, мережеве), що спрямовано на систематичний, організований процес наращування знань, умінь і навичок за допомогою електронних засобів навчання.

Особливо в професійній діяльності:

З цією метою необхідні три такі компоненти:

- апаратно-програмний базис;
- підготовлений викладач;
- електронні навчальні матеріали.

Найбільш суттєвих змін стосуються навчальні матеріали. Навчальні електронні видання забезпечують програмований навчальний процес, за наявності інформаційного освітнього середовища (ІОС) наповнюють його електронними навчальними матеріалами в межах дисциплін, що вивчаються. Зазначимо значні переваги електронних навчально-методичних комплексів, що наповнюють ІОС і дають змогу забезпечувати навчальний процес.

Найбільш популярною формою нинішнього процесу навчання у ВНЗ є змішаний характер навчання, що включає в себе комбінацію різноманітних форм і методів:

1. Аудиторне навчання в присутності викладача, що припускає безпосередній контакт студентів викладачів (семінари, наставництво, конференції і т.ін.).
2. Інтерактивне навчання — навчання в мережі (e-learning), здійснюється за допомогою інструментального середовища (електронний навчальний курс, тестування, віртуальні класи та лабораторії, конференц-зв'язок, індивідуальні консультації електронною поштою, дискусійні форуми, чати, блоги, телекомунікаційні проекти).
3. Навчання з підтримкою різних засобів — наявні і нові навчальні матеріали (в друкованому та електронному вигляді, наприклад, Веб-сайти, Веб-лекції, Веб-книги, відеоматеріали).

Інформаційно-технологічна система змішаного навчання надає користувачам електронні навчальні матеріали, котрі дозволяють студенту в будь-якому місці і в будь-який час може здійснювати навчання, повторення та ін. Студент у своєму самостійному навчанні не ізольований, він може задавати питання викладачеві і спілкуватися з ним. Наприкінці відповідного модуля він може здійснювати самостійне тестування одержаних знань, а також виконувати лабораторні і практичні роботи, працювати в телекомунікаційних проектах, при цьому знаходитися у тісному контакті з викладачем, студентами, обмінюючись знаннями і власними думками.

Змішане навчання базується майже виключно на використанні ІКМ (інформаційно-комунікаційних мереж), у ІОС якого здійснюються всі види занять, особливу роль в яких виконує самостійна робота.

У цьому процесі мають місце певні проблеми:

- необхідна відповідна технічна база навчального закладу;
- наявність внутрішнього і зовнішнього сайту;
- наявність кваліфікованих адміністраторів;
- забезпечення безпеки в мережі;

- організація доступу студентів до робочих місць;
- узгодженість навчального розкладу;
- кваліфіковані викладачі та методисти;
- систематичне оновлення матеріалів.

Виокремимо відмінності E-learning у порівнянні з традиційними формами навчання:

1. Більша можливість доступу — студенти, учні одержують можливість доступу через Інтернет до електронних ресурсів з будь-якого місця, де є вихід у глобальну інформаційну мережу.
2. Більш низькі ціни на одержання навчально-методичної літератури через Інтернет.
3. Можливість розроблення електронних курсів, що побудовані на модульній основі.
4. Гнучкість навчання — тривалість, послідовність вивчення навчального матеріалу, можливість самостійного вибору відповідно до власних можливостей і потреб.
5. Здійснення навчання на робочому місці, вдома, в дорозі з використанням мобільного Інтернету.
6. Можливість розвитку та власного вдосконалення відповідно до вимог часу (використання сервісів Веб 2.0, Веб 3.0 та ін.).
7. Здійснення об'єктивної оцінки знань.

Інструментами електронного навчання у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності є:

- корпоративна мережа;
- інтерактивна дошка;
- Ірад сервіси університету з метою підтримки навчання і наукових досліджень;
- блоги-сайти, що легко оновлюються;
- блог-квест — технологія створення Веб-квесту з використанням технології Блог та Блог-платформ.
- підкасти — технології щодо розповсюдження аудіо- і відео файлів через Інтернет.
- Веб-квести — проблемні завдання з елементами рольової гри, для виконання яких використовується ресурси Інтернет;
- Вікі-Вікі — Веб-сайти, на яких групи студентів і викладачів можуть додавати і коригувати підключені сторінки через веб-браузер.

Нині є близько 40 типів сервісів Веб 2.0, що використовуються в навчальному процесі ВНЗ, котрі постійно вдосконалюються, з'являються нові. Все це створює умови щодо здійснення електронного навчання.

Висновок. Сучасні педагогічні технології, електронні технології навчання є особистісно орієнтованими і спрямовані на розвиток індивідуальних ресурсів студентів. Що стосується психологічних аспектів оцінювання знань студентів, то е-технології зменшують роль стресів у процесі складання студентами заліків і екзаменів, а також підвищують рівень психологічного комфорту на заняттях. Це, в свою чергу, підвищує мотивацію навчання, ініціативність студентів.

Використання E-learning у ВНЗ дозволяє підвищити якість навчання, а також якість освітніх послуг, гнучкість освітніх цілей ВНЗ.

Необхідно назвати також два важливих фактори, що визначають низький рівень дидактичних і користувачьких характеристик у галузі електронного навчання:

1. Методичні аспекти E-learning відстають від розвитку технічних засобів.
2. Закритість розробок E-learning, що не дозволяє викладачам і студентам вносити власні правки і пропозиції.

Нині розвиток технологій Веб 2.0: блоги, веб-квести, блог-квести надають можливість зворотного зв'язку для всіх учасників навчального процесу, індивідуальної підтримки та впливу всіх учасників.

Наш досвід, як і досвід інших ВНЗ, свідчить, що використання E-learning у підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ з урахуванням його найважливіших характеристик, умов і технологій

використання дозволить підвищити ефективність навчального процесу та можливість освіти впродовж усього життя.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / авт.-укл. М. Ю. Кадемія. — Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. — 260 с.
3. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю : уч.-метод. пос. / Е. Д. Патаракин. — М. : Институт, 2006. — 64 с.

У статті описана одна із сучасних моделей навчання E-learning, умови її використання; створення електронних засобів навчання; вимоги, переваги та недоліки їхнього впровадження в навчальному процесі ВНЗ, а також використання сервісів соціальних медіа для здійснення навчання впродовж усього життя.

Ключові слова: відкрита освіта, відкрите навчання, інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, електронне навчання, сервіси соціальних медіа, традиційне навчання.

В статье описана одна из современных моделей обучения, условия ее использования; создание электронных средств обучения; требования, преимущества, и недостатки их использования в учебном процессе ВУЗа, а также использование сервисов социальных медиа для осуществления обучения на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, Интернет, электронное обучение, открытое обучение, сервисы социальных медиа, традиционное обучение.

This paper describes one of the current models of learning is-learning, the conditions of its use, the creation of e-learning requirements, advantages and disadvantages of their implementation in teaching universities, and the use of social media services for the implementation of lifelong learning.

Key words: information and communication technologies, E-learning, social media services, open learning, the traditional teaching.

УДК 373.51

О.М. Коберник
м. Умань, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено головну мету, яка полягає у створенні умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства; здатності до консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави.

Перед усією системою освіти наразі стоїть завдання максимального розкриття своєрідного творчого потенціалу кожної особистості. В основі нового спрямування педагогічного процесу полягає ідея розвиваючого навчання; при цьому мається на увазі не тільки розвиток потенціалу, але й постійний саморозвиток учня, формування його компетентності.

Цілеспрямоване формування компетентності учнів передбачає реалізацію в освіті компетентісного підходу. Спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає

сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих і економічних задач. Як зауважують учені, в умовах інформаційного суспільства необхідним є перенесення акцентів у результатах навчання з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів. Разом з тим, за висновками вітчизняних та зарубіжних експертів, зміст сучасної шкільної освіти в Україні не повною мірою відповідає потребам суспільства та ринку праці, не завжди спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Школа нині недостатньо навчає школярів приймати самостійні рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наразі компетентнісний підхід є предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: Н. Бібік, Л. Боголюбова, В. Болотової, О. Бондаревської, Т. Волобуєвої, Т. Воронової, І. Єрмакова, Е. Зеєра, І. Зимньої, М. Зуєва, Н. Калініної, В. Краєвського, О. Крисана, С. Кульневича, О. Лебедева, О. Локшиної, М. Лук'янова, М. Нікандрова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Б. Рея, М. Рижакова, Р. Рогожнікова, В. Серікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської, І. Тараненка, Г. Халаша, Л. Хоружої, А. Хуторського, С. Шишова та ін., у яких розкрито сутність компетентнісного підходу в освіті, висвітлено шляхи та умови формування компетентності учнів.

Водночас бракує досліджень, які б відображали цілісну систему трансформації базових теоретичних позицій з цієї проблеми в конкретну процедуру їх реалізації в межах кожної освітньої галузі чи окремо взятого навчального предмета.

Виклад основного матеріалу. Запровадження у 70-і роки в США орієнтації на компетентнісну освіту (competence-based education) та в 80-ті роки ХХ ст. компетентнісного підходу в освіті розвинених країн Європи пов'язано з невідповідністю традиційної системи освітніх послуг соціальному замовленню, яке вимагало виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виявилось, що результати освіти не задовольняють вимоги суспільства і, насамперед, роботодавців. Зауважувалося, що більшість випускників навчальних закладів виявляються навченими, але не готовими до реалізації професійних обов'язків, вирішення реальних професійних та життєвих проблем [3].

Саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів і стало результатом численних спроб аналізу практичного досвіду педагогів. Уже тоді, наприкінці 80-х — на початку 90-х рр., була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Зараз, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості [1].

Відома російська дослідниця цієї проблеми І. Зимняя виокремила три етапи в історії розвитку компетентнісного підходу в освіті [2].

Перший етап (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять «компетенція» та «компетентність». З цього часу в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мовам починається дослідження різних видів мовної компетенції та введення поняття «комунікативна компетентність».

Другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням понять компетентність / компетенція в теорії й практиці навчання нерідній мові, а також у сфері управління та менеджменту. В цей час розроблено зміст поняття «соціальні компетенції / компетентності». Дж. Равен у праці «Компетентність в сучасному суспільстві» (Лондон, 1984 р.) [8] дає розгорнуте тлумачення компетентності, а саме: компетентність — це явище, яке складається з безлічі компонентів, багато з яких незалежні один від одного; одні компоненти належать до когнітивної сфери, інші до емоційної, ці компоненти здатні замінити один одного в якості складових ефективної поведінки. Дослідник запропонував 37 видів компетентностей.

Третій етап (1990-2001 рр.) характеризується становленням компетентнісного підходу та активним використанням понять компетентність / компетенція в освіті.

Компетентнісний підхід в освіті відповідає досвіду тих розвинутих країн, де в останні роки відбулася періорієнтація змісту освіти на засвоєння ключових компетентностей, саме тому необхідність засвоєння цього підходу вітчизняною системою освіти очевидна. Як зауважують сучасні вчені, в умовах глобалізації світової економіки необхідно переносити акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів [7].

Поняття «компетентність» у наш час органічно увійшло в педагогічний обіг, і науковці намагаються дати визначення освітнім, життєвим та педагогічним компетентностям.

Поняття «компетентність» розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [1]. Тільки тоді система освіти може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що поняття «компетенція», «компетентний», «компетентність» часто зустрічаються в педагогічній літературі, вони є неоднозначними і, за висловами деяких європейських педагогів (Г. Халаш, Д. Куллахан та ін.), небезпроблемними.

На думку дослідників, компетентність — це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя. У людини повинні бути певні знання-інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати у розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини.

У науковій літературі до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння і досвід практичного використання знань. Головним, спільним, що характеризує точку зору різних авторів, є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть додаткові фактори. Значить, компетентність — це не лише наявність знань і досвіду, але й уміння їх використати при здійсненні своїх функцій.

Експерти Міжнародної комісії Ради Європи (програма «*DeSeCo*» — Definition and Selection of Competencies) визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби.

Поняття «компетентність» органічно зв'язане з дефініцією «компетенція». Наукова дискусія щодо сфери використання цих термінів спричинила появу кількох підходів до доцільності їх використання:

- ці терміни — данина моді, тому можна обійтися і без них, оскільки є класичні прототипи — рівень підготовленості випускника, навчальні вміння тощо;
- «компетентність» та «компетенція» вже широко використовуються в інших видах життєдіяльності людини і характеризують високу якість її професійної діяльності, тому і в педагогіці використання даних термінів виправдане.

Розглянемо висновки вчених, що репрезентують другий підхід.

За словами І. Зимньої, існує два варіанти тлумачення понять «компетенція» і «компетентність»: вони або ототожнюються, або диференціюються.

Відповідно до першого варіанту, компетенція визначається як:

- здатність робити щось добре або ефективно;
- відповідність вимогам, які висуваються при прийомі на роботу;

– здатність виконувати особливі трудові функції [2, с. 15].

У науковий обіг шкільної дидактики та методики поняття «компетентність» і «компетенція» ввійшли з професійної освіти. Більшість дослідників цієї сфери «компетентність» розглядають в якості оцінної категорії, що характеризує людину як суб'єкта життєдіяльності, її досвідченість виконувати свої повноваження.

Досить дискусійним є твердження таких російських дослідників як С. Шишов та В. Кальней, які вважають, що поняття «компетенція» є інтегративним та містить у собі: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [10].

У той же час, як справедливо підкреслюють науковці, нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентнісним підходом полягають у тому, що треба уникати «знань як соціокультурної форми», замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знаннєву форму роботи з людиною на ритуально організовану й говорити про уклад чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати «щось у голові». Треба відмовитися не від знань взагалі, а від знань «про всяк випадок», тобто перейти до іншого розуміння того, що є «знання як такі» [10, с. 46].

На відміну від ЗУНів (що передбачають дію за зразком, за аналогією), компетенція передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Уявлення про компетенції змінює поняття «оцінки» та «кваліфікації», оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість застосування того, що є.

Відомі російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинської означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід, це наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, яка необхідна для його ефективної продуктивної діяльності у певній сфері. Компетентність же, на їхню думку, у визначеній галузі — це сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально особистісно-значимій сфері [4].

Вони зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відображають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

На думку В. Краєвського і А. Хуторського, введення поняття освітньої компетенції в нормативний і практичний складники освіти дозволяє розв'язувати проблему, типову для школи, коли учні можуть добре опанувати необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій [4]. Освітня компетенція припускає засвоєння учнем не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Певним чином характеристика цих понять представлена у нових Державних стандартах базової і повної загальної середньої освіти, де науковці України підійшли до узагальненого визначення сутності цих категорій: компетентнісний підхід, компетентність і компетенція.

Компетентнісний підхід — спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузєва) компетентності;

Компетентність — набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;

Компетенція — суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини;

У досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед, спроби розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту. Таку систему складають так звані «надпредметні» («транс», «міжпредметні») компетентності, які досить часто називають «ключовими», «базовими»; загальнопредметні компетентності — їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета освітньої галузі у всіх класах середньої школи; спеціально-предметні — ті, що їх набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [3].

У вітчизняній педагогіці ключові компетентності є: синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти; вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою); вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби, «ноу-хау», «процедурні знання» учнів, які формуються в них після того, як вони «забувають» фактичні знання, здобуті в школі протягом шкільного життя [3].

Кожна з ключових компетентностей формується, зокрема, й через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі.

Предметні компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом усього терміну його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Отже, орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів, насамперед, передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватися в учнів поступово, залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання. Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити відповідні зміни в змісті освіти, що мають відбитися в стандартах освіти й навчальних програмах з окремих предметів.

Компетентність у галузі технологічної освіти ми розглядаємо як особистий досвід, освіченість, ерудованість учня у сфері проектування і виготовлення об'єктів праці, його практичні вміння і навички, а також здатність до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості і мислення.

На думку розробників Державного стандарту освітньої галузі «Технології» результатом технологічної підготовки учнів основної школи є формування у них проектно-технологічної компетентності — здатності застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності.

Якщо взяти за основу запропоновані науковцями України сім ключових, то є можливість визначення їх структури та змісту у технологічній освіті.

Культурна компетентність в освітній галузі «Технологія» стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури праці, естетичної, екологічної культури, оволодіння національними трудовими традиціями, досвідом художньо-трудової діяльності тощо.

Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності потрібно розуміти характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я — свого та оточення. У контексті технологічної освіти — розуміння необхідності дотримання правил безпечної праці, санітарії та гігієни, здатність їх виконувати і т.д.

Інформаційна компетентність передбачає здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб. Компетентності з ІКТ

передбачають здатності: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчально-трудої діяльності, раціональне використання комп'ютера для пошуку та опрацювання необхідної інформації, розроблення творчих проектів; конструювати і моделювати за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності.

Соціальна компетентність забезпечує здатність: до встановлення гуманних взаємин у трудовій діяльності, продуктивно працювати у колективі та групі, виконувати різні ролі (керівника і підлеглого), проявляти ініціативу, готовність брати на себе відповідальність, вміння застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації тощо.

Досить важливим для технологічної освіти є формування в учнів підприємницької компетентності, яка має на меті: знання з основ економічного аналізу господарської діяльності та підприємництва, вміння визначати собівартість продукції і витрати на виробництво, здійснювати міні-маркетингові дослідження, розраховувати рентабельність виготовленої продукції; здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими й природними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства; готовність організувати власну підприємницьку діяльність, складати, здійснювати й оцінювати бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно обґрунтованих рішень у динамічному світі; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці.

Предметну компетентність вітчизняні науковці розглядають як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвинутою навчальною діяльністю. Провідними складниками предметної компетентності в галузі технологічної освіти можна прийняти графічну, технічну, технологічну, проектну, які найбільш результативно формуються в процесі організації проектно-технологічної діяльності, оскільки саме в ній учень: сам визначає мету діяльності або приймає учителю; проявляє зацікавленість у розробленні проекту, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, технології, техніку; виконує в певній послідовності етапи проектування; усвідомлює свою діяльність, її соціальне та особистісне значення; формує здатність здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Висновки. Провідними педагогічними умовами набуття учнями компетенцій у процесі технологічної освіти є: активна співпраця учнів, учителів і батьків у реалізації головної мети технологічної освіти, яка полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої людини, підготовленої до життя й активної предметно-перетворювальної діяльності; гуманізація і демократизація методів трудового навчання та виховання, взаємовідносин суб'єктів навчально-трудоого процесу; поширення технологій, орієнтованих на особистість учня, зокрема проектної, інтерактивної, що ґрунтуються на спільній колективній меті та співпраці учасників; сприяння науково-дослідницькій, техніко-конструкторській, художньо-прикладній діяльності, індивідуальному навчанню та ініціативі; формування освітніх підходів, що тісно пов'язують теорію з практикою; залучення учнів до індивідуального та колективного оцінювання якості навчання; впровадження сучасних підходів та принципів технологічної освіти, а саме: природовідповідності, культуровідповідності, творчості, ергономічності і т.д., засобів і прийомів, що сприяють вихованню у суб'єктів навчально-трудоогої діяльності високої культури праці.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у розробці методики формування ключових і предметної компетентності учнів основної і старшої школи у процесі технологічної підготовки.

Література:

1. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. — Режим доступа: <http://www.urorao.ru/>.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. - №3. — С. 3-10.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — К.: Стілоос, 2001. — 342 с.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. — К.: «К.І.С.», 2003. — 296с. — С.13-41.
7. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2004. — С.66-72.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М.: Когито-Центр, 1999. — 396 с.
9. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. — Режим доступа: [http:// www.eidos.ru /journal/2005/1212.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm).
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. — М.: Педагогическое общество, 2000. — 320 с.

У статті здійснюється аналіз сутності ключових понять: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід відповідно до технологічної освіти, розглядаються сучасні підходи до визначення ключових і предметних компетентностей та обґрунтовуються шляхи їх формування в умовах технологічної підготовки учнівської молоді.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, технологічна освіта, загальноосвітня школа.

В статье осуществляется анализ сущности ключевых понятий: компетентность, компетенция, компетентностный подход в соответствии с технологическим образованием, рассматриваются современные подходы к определению ключевых и предметных компетенций и обосновываются пути их формирования в условиях технологической подготовки учащейся молодежи.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, технологическое образование, общеобразовательная школа.

This paper analyzes the essence of key concepts: competence, competence, competency based approach in line with technological education, modern approaches to identify key competencies and meaningful ways and justified their formation in terms of technological preparation of students.

Key words: competence, competence, competency based approach, technological education, school.

УДК [37.091.3:004]:347.77

О.С. Меньяйленко, Г.В. Монастирна, Т.В. Бондаренко
м. Луганськ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ПАТЕНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ОСНОВІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ

Сучасний рівень розвитку суспільства вимагає інтелектуальної та креативної діяльності від працівників практично всіх сфер життєдіяльності суспільства. Права на результати такої діяльності, що мають об'єктивну новизну, являють собою інтелектуальну власність за умови їх формалізації відповідно до чинного законодавства. Створення та впровадження педагогічних технологій на основі інформаційних засобів є останніми досягненням у галузі педагогічної науки та включає в себе не лише розробку нових ідей, підходів, методів, але й побудову систем або комплексів відомих елементів, що дають змогу в різних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати освітні завдання.

Вимоги сучасного патентного законодавства практично не дозволяють здійснити захист педагогічних технологій, в яких відсутні будь-які технічні засоби, носії та інші пристрої. Упровадження інформаційних технологій та їх використання в педагогічній діяльності (комп'ютери, навчальні програми, системи дистанційного навчання тощо) дозволяють надати правовий захист та патентувати такі розробки. Прикладами захищених педагогічних технологій з використанням інформаційних засобів є: патент № 33619 на корисну модель «Комплекс засобів для забезпечення інтерактивного навчального процесу» (автори В. Андрущенко, Г. Жабєєв, А. Кудін, О. Падалка); патент № 45447 на корисну модель «Система для навчання» (автор П. Лапенко); патент № 78001 на корисну модель «Спосіб визначення домінуючого каналу сприймання інформації в учнів» (автори О. Меняйленко, В. Краснопольський) та ін.

У той же час натепер практично відсутні дослідження стосовно захисту як педагогічних технологій взагалі, так і на основі інформаційних засобів зокрема. Тому існує протиріччя між вимогами розробки нових педагогічних технологій на основі інформаційних засобів та необхідністю їх захисту. Це робить актуальним дослідження у цьому напрямку.

Науковці у сфері техніки, де патентування розробок є певною стандартною операцією захисту й оцінки отриманих результатів, мають більше досвіду та можливостей щодо захисту результатів інтелектуальної діяльності. В умовах розробки, удосконалення та широкого впровадження педагогічних технологій на основі інформаційних засобів у навчальний процес набуває актуальності захист розробок науковців-педагогів.

Метою роботи є аналіз нормативних документів у галузі патентування та формалізація понятійного апарату; розробка рекомендацій по патентуванню педагогічних технологій на основі інформаційних засобів.

Цивільний Кодекс України залежно від особливостей об'єктів права інтелектуальної власності виділяє: авторське право і суміжні права; наукове відкриття; винахід, корисна модель, промисловий зразок; компонування інтегральної мікросхеми; раціоналізаторська пропозиція; сорт рослин, порода тварин; комерційне найменування; торговельна марка; географічне зазначення; комерційна таємниця.

Об'єкти авторського права являють собою результат творчої діяльності, незалежно від призначення, достоїнства і змісту твору, а також від способу і форми його вираження. Виникнення авторського права не пов'язується з будь-якими формальностями — достатньо факту створення твору. Авторське право не поширюється на ідеї, методи, процеси, способи, концепції, принципи, відкриття або прості факти та не вимагає експертизи.

Для патентного права характерним є перелік об'єктів, ступінь новизни та одержання охоронного документа (патенту), що видається державним органом за результатами проведених експертиз. У той же час винаходом є не будь-яке, а лише технічне вирішення завдання. Крім того, винахід повинен вирішувати певне утилітарне завдання, яке не обов'язково мусить мати технічний характер.

Тому захисту сучасних педагогічних технологій найбільш повно відповідає законодавство у галузі патентного права, яке буде розглядатися в даній роботі.

Основними законодавчими актами в Україні щодо винаходів та корисних моделей є: Конституція України; Цивільний кодекс України, в якому право інтелектуальної власності на винахід, корисну модель і промисловий зразок врегульоване окремою главою; Закон України «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» відповідно до якого **винаходом (корисною моделлю)** може бути: **продукт** (пристрій, речовина, штам мікроорганізму, культура клітин рослини і тварини тощо); **процес** (спосіб), а також нове застосування відомого продукту [2].

Пристрій характеризується конструктивними ознаками — взаємним розташуванням елементів, їх взаємозв'язком, формами елементів, співвідношенням розмірів елементів, матеріалом, з якого виконаний елемент. **Процес або спосіб** являє собою сукупність дій, виконуваних над матеріальними об'єктами і направлених на досягнення певного технічного результату. Винахід «**нове застосування відомого продукту**» характеризується знаходженням нового взаємозв'язку відомого об'єкта з іншими об'єктами, що дозволяє використовувати його

за новим, нетрадиційним для цього об'єкта призначенням. Суть такого винаходу полягає в тому, що виявляють можливість або використовувати відомі властивості об'єктів в нових умовах, або виявляють нові властивості у відомих об'єктів.

Як об'єкт винаходу може виступати **речовина**, яка характеризується компонентами або хімічною будовою, але вона, як і промисловий зразок, не дає можливості у захисті педагогічних технологій. Тому ці об'єкти не будуть розглядатися у нашій роботі.

Охорона прав на винаходи та корисні моделі засвідчується **патентом**, який являє собою охоронний документ, що засвідчує авторство і право власності на об'єкт промислової власності. Патент забезпечує володарю юридичну монополію на право використання, дозволу та заборону використання іншими особами винаходу, корисної модель.

Для реалізації права на патент автор має подати заявку до компетентного державного органу, який здійснює видачу патентів. В Україні це Державний департамент інтелектуальної власності, що діє у складі Міністерства освіти і науки України. Він проводить експертизи представлених розробок та за їх результатами приймає рішення про видачу патенту, що підлягає державній реєстрації, одночасно «Укрпатент» публікує у своєму офіційному бюлетені відомості про видачу патенту. Права, що випливають з патенту, діють від дати публікації відомостей про його видачу.

Строк дії від дати подання заявки до «Укрпатенту» для патенту України на винахід становить 20 років, корисну модель — 10 років. Термін дії патенту дійсний тільки при сплаті щорічних зборів. Процедура патентування винаходу (*корисної моделі*) триває від 2 до 6 років (*від 6 до 10 місяців*), прискорена процедура становить від 6 до 12 місяців (*3-5 місяців*).

Заявка — це комплект документів, необхідних для отримання патенту: заява, опис, формула, реферат, креслення, фотографії та інші додаткові матеріали.

Заява про видачу патенту подається на спеціальному бланку та містить відомості, щодо самого винаходу й осіб, указаних у заявці на винахід і патентного повіреного. Заява належить до найважливіших документів, оскільки вона разом із формулою винаходу несе основне правове навантаження, визначає майнове та немайнове право на винахід.

Опис винаходу зазвичай складається з наступних розділів.

I. Індекс Міжнародної патентної класифікації вказується на першій сторінці опису у правому верхньому куту. *Наприклад:*

МПК (2012.01)A61 M 21/00
G09 B 7/00

Індекс визначається відповідно до одного з розділів МПК, кожний з яких присвячений певному роду діяльності людини [3]. Бажано, щоб індекс МПК заявленого винаходу (корисної моделі) співпадав з індексом МПК прототипу. Структура МПК представлена на рис. 1.

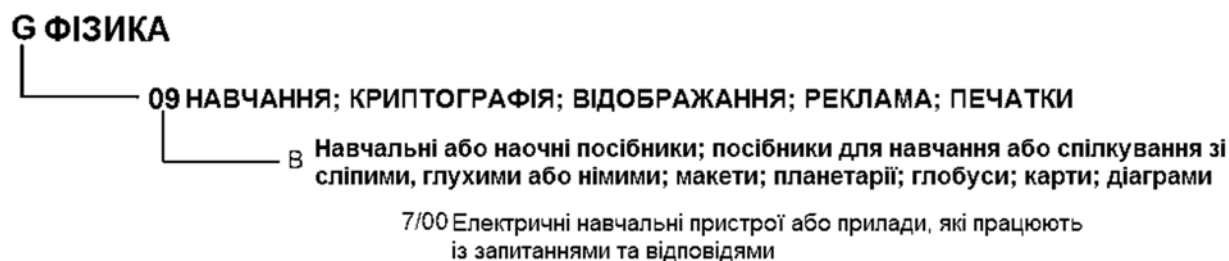


Рис. 1. Структура індексу Міжнародної патентної класифікації

II. Назва вказується у середині першої сторінки опису, вгорі. Назва не повинна містити більше 10 слів та в ній не вказуються ознаки, за допомогою яких вирішується задача, або механізм вирішення задачі, а також переваги заявленого винаходу (корисної моделі). *Наприклад:* «Мультимедійний навчальний клас»; «Спосіб побудови адаптивної системи навчання»;

«Посібник для навчання іноземних мов»; «Спосіб підготування електронного посібника для дистанційного навчання» та ін.

III. Галузь техніки, до якої належить винахід міститься у першому абзаці опису. У розділі відсутні особливості складу, технології отримання продукту або конструктивні особливості пристрою. *Наприклад*, «Корисна модель належить до галузі комп'ютерних навчальних і контролюючих систем і може бути використана у всіх навчальних закладах при реалізації комп'ютерного навчання і контролю знань учнів.

IV. Характеристика аналогів винаходу містить інформацію про відомі технічні рішення заявленої проблеми, схожі з ними за технічною суттю й отриманим результатом. Аналог повинен бути відомим з науково-технічної або патентної літератури. Характеристика аналогу має обов'язково містити спільні ознаки з заявленим винаходом (корисною моделлю); недоліки аналога, що усуває заявлений винахід (корисна модель); інформаційне джерело, в якому описаний аналог. *Наприклад*, (див. Деклараційний патент України на корисну модель №3619, МПК7 G09B7/07 // Промислова власність, 2004, бюл. №12)

Пошук аналогів здійснюється за допомогою інформаційно-пошукових систем і баз даних світових патентних відомств [3-8].

V. Характеристика прототипу містить одне технічне рішення найближче за технічною суттю й отриманим результатом з розглянутих аналогів. Прототипів не може бути декілька. *Наприклад*, «Найближчим до винаходу (корисної моделі), що заявляється є спосіб навчання ...», «Відомий спосіб побудови освітньої системи ...», «Відомий ..., описаний в патенті ... , до складу якого входить ...». Прототип повинен співпадати з заявленим винаходом (корисною моделлю) за: рішенням задачі; принципом рішення задачі — не можна брати за прототип спосіб навчання на основі інформаційних засобів, якщо заявляється спосіб з використанням паперових карток; максимальною кількістю спільних ознак; максимально близьким одержаним результатом. Опис прототипу містить ознаки винаходу, складові, принципи роботи.

VI. Критика прототипу містить його основні недоліки та їх повну характеристику. Особливо виділяються ті недоліки, які усуваються в запропонованому технічному рішенні. Критика прототипу має бути об'єктивна, без перебільшень і мати докази. *Наприклад*, «Недоліками цього способу є відсутність При цьому неможливо здійснити ...».

VII. Суть винаходу (корисної моделі) включає два підрозділи: 1) технічна задача, на вирішення якої спрямовано винахід (корисна модель), *наприклад*, «В основу корисної моделі поставлена задача удосконалення ... , при якому введення нових блоків у систему і нові зв'язки між блоками забезпечують ... , у результаті чого розширюються ... і підвищується ...»; 2) сукупність суттєвих ознак, достатніх для досягнення технічного результату, *наприклад*, «Поставлена задача вирішується тим, що у відомій системі ..., що містить ..., новим є те, що вона додатково містить ...». Ця частина викладається строго до формули винаходу (корисної моделі), за виключенням слів «який (яка, яке) відрізняється».

Суттєвими ознаками є сукупність таких ознак, що впливають на досягнутий технічний результат та без яких об'єкт не може існувати. Ознаками *пристрою* є: наявність одного чи кількох конструктивних елементів; наявність зв'язків між елементами; взаємне розташування елементів; форма виконання елементів або пристрою в цілому; форма виконання зв'язків між елементами; параметри та інші характеристики елементів та їх взаємозв'язок; пристрій в цілому, середовище, що виконує функцію елемента та інші характеристики. Ознаками *способу* виступають: наявність дії або їх сукупності; порядок виконання таких дій у часі (послідовно, одночасно, у різних сполученнях); умови виконання дій — режим, використання пристроїв (приспосовань, інструментів, обладнання тощо).

Під технічним результатом, якого можна досягти при здійсненні винаходу (корисної моделі), розуміють виявлення нових властивостей або покращення характеристик відомих властивостей об'єкта.

VIII. Графічні зображення винаходу включають системи, креслення, необхідні для пояснення суті винаходу. Графічні зображення підписуються: «Фігура», «Фігура 1», «Фігура 2».

Номери графічних зображень наводяться в порядку звернення до них. Кожен вид одного й того ж виробу повинен мати окремі позначення та перелік.

Цей розділ є обов'язковим, якщо заявляється пристрій. У разі ілюстрації дії способу наводиться креслення пристрою, за допомогою якого він реалізується. Креслення зображується на аркуші А4 у вертикальному розташуванні.

ІХ. Відомості, які підтверджують можливість здійснення винаходу (корисної моделі) викладаються відповідно до об'єкту винаходу (корисної моделі). **Пристрій** викладається у такому порядку: 1) перелік конструктивних елементів з посиланням на № позицій креслення в статичному стані, *наприклад*, «Суть корисної моделі пояснюється кресленням, де зображено пристрій для ..., що містить блок 1 вимірювання..., блок 2 ..., блок 3 вимірювання ..., блок 4 ..., блок 5 вимірювання ..., блок 6 визначення ... та ... блок 7. Виходи блоків 1-5 підключені до ..., а виходи блока 6 ... підключено до »; 2) опис роботи пристрою, *наприклад*, «Пристрій для ... працює наступним чином. При роботі ... в ... кожен з п'яти блоків 1-5 фіксує параметри ... З виходу блоків 1-5 сигнали ..., пропорційні відповідно ..., надходять на входи 1-5 обчислювального блока 7. В обчислювальному блоці 7 формується ..., з урахуванням ...».

Спосіб викладається у такому порядку: перелік суттєвих операцій у певній послідовності, тобто стисло наводиться технологічний процес. *Наприклад*, «Реалізацією способу побудови адаптивної системи навчання є відомий пристрій, до складу якого додатково введено три блоки. Перший блок дає змогу Він забезпечує ... Другий блок дає змогу... Він забезпечує ... Третій блок дозволяє... Він забезпечує ...».

Конкретне виконання технічного рішення містить приклади впровадження в конкретні технічні рішення пристроїв або елементів запропонованих нових технічних рішень. *Наприклад*, «Пропонований пристрій для управління процесом комп'ютерного навчання і контролю знань забезпечує таку тривалість безупинного процесу навчання і контролю знань і таке дозування навчальної інформації, яка гарантує безпеку для здоров'я учня. При цьому число і тривалість перерв, складність навчального матеріалу і вправ для зняття фізичної і психічної напруженості, забезпечують досягнення максимальної довгочасної пам'яті учня та тривалості засвоєного ним матеріалу».

Техніко-економічна ефективність пристрою чи технічного рішення містить: технічні переваги винаходу перед найпрогресивнішими аналогами, які використовуються в цей час; економічні або інші ефекти, які можуть бути отримані внаслідок використання винаходу. *Наприклад*, «Таким способом можливо підвищити ефективність ... , а також використовувати його при ...».

Х. Формула винаходу (корисної моделі) є стислою словесною характеристикою технічної суті винаходу (корисної моделі), що містить сукупність його (її) суттєвих ознак, які достатні для досягнення зазначеного заявником технічного результату. Формула винаходу (корисної моделі) базується на описі, тобто характеризує винахід (корисну модель) тими самими поняттями, що й опис винаходу (корисної моделі).

Формула винаходу (корисної моделі) містить: назву, суттєві ознаки, спільні для прототипу і заявленого винаходу (корисної моделі); слова «який, або яка, або яке відрізняється тим, що...»; відмітні ознаки, тобто нові суттєві ознаки, які є в заявленому винаході (корисній моделі) і яких немає у прототипу.

Зразок формули на пристрій. «Пристрій для управління процесом комп'ютерного навчання і контролю знань, що містить ..., який відрізняється тим, що пристрій оснащений ...».

Зразок формули на спосіб. «1. Спосіб навчання, що включає ..., який відрізняється тим, що ... 2. Спосіб навчання за п. 1, який відрізняється тим, що ... 3. Спосіб навчання за пп. 1, 2, який відрізняється тим, що ...».

Формула публікується раніше повного тексту опису винаходу. Вона розглядається при виявленні застосування винаходу (корисної моделі), а також при суперечках у суді.

Реферат є скороченим викладенням змісту опису та пунктів формули винаходу. Він має бути складений так, щоб можна було зрозуміти технічну проблему, суть її вирішення за

допомогою винаходу і те, що винахід може бути використаний. Текст реферату може супроводжуватися графічним зображенням. Реферат використовується лише для отримання технічної інформації.

Висновки.

1. На основі аналізу існуючих нормативних і законодавчих актів України та інших країн показана можливість і необхідність захисту педагогічних технологій на основі інформаційних засобів.

2. Виокремлено основні поняття у сфері патентування винаходів (корисних моделей); складові комплекту документів, що подаються для видачі патенту. Формалізовано етапи патентування сучасних педагогічних технологій, показано доцільність і необхідність використання корисної моделі у галузі розробки педагогічних технологій на основі інформаційних засобів.

3. Проаналізовано існуючі патенти на винаходи (корисні моделі) та представлено приклади основних елементів структури пакету документів, необхідних для отримання патенту.

Література:

1. Закон України «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3687-12>
2. Бубенко П. Т. Интеллектуальная собственность: навчальний посібник / П. Т. Бубенко, В. В. Величко, С. М. Глухарев; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. — Х.: ХНАМГ, 2011. — 215 с.
3. Міжнародна патентна класифікація. Українська версія (2014.01) [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://base.uipv.org/mpk2009/index.html?level=c>.
4. Спеціалізована БД «Винаходи (корисні моделі) в Україні» [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://base.uipv.org/searchINV/>
5. Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.fips.ru>
6. Євразійське патентне відомство [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://ep.espacenet.com/>
7. Сервіс, що дозволяє здійснювати пошук у БД патентного відомства США, Європейського патентного відомства, Всесвітньої організації інтелектуальної власності і Японському патентному відомстві [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.freepatentsonline.com/>
8. Сервіс, що дає доступ до більш ніж 60 online патентних баз даних [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.priorsmart.com/>

На основі аналізу існуючих нормативних і законодавчих актів України показана можливість і необхідність захисту педагогічних технологій на основі інформаційних засобів. Виокремлено поняття з галузі патентування та складові комплекту документів для видачі патенту. Формалізовано етапи патентування сучасних педагогічних технологій, показано доцільність і необхідність використання корисної моделі у захисті педагогічних технологій на основі інформаційних засобів.

Ключові слова: педагогічні технології, інформаційні засоби, патентування, патент, винахід, корисна модель.

На основе анализа существующих нормативных и законодательных актов Украины показана возможность и необходимость защиты педагогических технологий на основе информационных средств. Выделены понятия в сфере патентования, составляющие комплекта документов для выдачи патента. Формализованы этапы патентования современных педагогических технологий, показана целесообразность и необходимость использования полезной модели в защите педагогических технологий на основе информационных средств.

Ключевые слова: педагогические технологии, информационные средства, патентование, патент, изобретение, полезная модель.

Based on the analysis of existing normative and legislative acts of Ukraine the possibility and the need to protect educational technologies based media. Highlighted concepts in the field of patent constituting a set of documents for the issuance of a patent. Formalized stages of patenting modern teaching technologies, the expediency and the need to use a utility model protection in educational technologies based media.

Key words: educational technology, media, patent, patent an invention, utility model.

Berge Espeland
Stavanger, Norway

RESPONSIVE MUSIC LISTENING AS AN INNOVATIVE METHOD IN PROFESSIONAL TRAINING OF NORWEGIAN STUDENTS AND TEACHERS

In my professional work as a teacher educator for the music teacher profession I have always been interested in the effects of repeated listening to music on young people and how musical exploration influence students' attitudes to music as a part of professional training. In my student days, in the years 1968-1970, I wrote a master thesis as a part of an experiment in psychology that dealt with the influence of repeated listening on students' attitudes to relatively unknown music. Norwegian title: *Bekjenthetsgradens og informasjonsmåtenes betydning for endring av holdning over relativt ukjent musikk* (B.Espeland: 1969) (translated: The Significance of Change in Attitudes to Relatively Unknown Music Related to the Degree of Familiarity and Given Ways of Information). This interest has been important in my whole professional life as a teacher educator. It was therefore only natural that I started to use music listening as an innovative method in the professional training of teachers. In the following I will describe and evaluate the listening method «Music in use», developed by Magne Espeland, professor at Stord/Haugesund University College, Norway. My description will contain references to my own thesis, e.g. in page 9, «Repeated listening and musical exploration».

In a two-year project, 'Music in Use', conducted in Norwegian primary schools, Magne Espeland and his colleagues developed new principles and methods for encouraging children to listen to music of many different styles. The experiences of this project, related to current didactic listening theory, were described in the article «Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School» (1987). In 1992 the experiences resulted in the teaching book *Musikk i bruk (Music in Use)*, revised in 2004 by the name of *Lyttemetodikk (Listening Methods)*.

In 2006 the method was integrated in the music teaching books *Upbeat* by Regina Murphy and Magne Espeland, as a supportive part of the Irish Primary School Curriculum in Music.

The listening method has also been widely used in the secondary schools and at teaching training colleges in Norway. The concluding part of the article will contain an evaluation based on my own experiences with «Music in Use».

Background. In his article «Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School» (1987), the author describes how teachers of music often express their lack of competence with respect to teaching music, especially when it comes to listening methods. They are much more creative in their educational use of texts and pictures.

In many music educational settings the given task requires too much of the children, for example when they listen to pieces with a length of more than five minutes. They are supposed to recognize rhythms, motives and forms based on one or two hearings in complicated 'sound pictures', at a short notice. When they use graphic or note scores, the majority of these are too difficult to understand. .

The author goes on to reflect upon some of the positive influences in music education based on the principle of active learning. This was the case in the nineteen seventies, introduced by music composers and pedagogues like John Paynter and Peter Aston. In their book *Sounds and Silence* (1970) they emphasize the value of group and classroom compositions as a new way of approaching composed music. It was emphasized by Brian Loane in his article, «Listening in Music Education» where he states: «The best way to place listening at the heart of music education may be to place the activities of composition-listening and performance-listening at the heart of all music lessons» (Loane: 1984).

Composing certainly requires listening and concentration, and as we shall see in the following, it is a basic way of musical expression in the «Music in use» methodology. The concept of *use* is used both as a basis for learning sounds and pieces of music, and is also relevant while learning other

expressive subjects. The selection of the music is made for musical and educational reasons, with a focus on music of short duration with clear contrasts.

Basic principles and activities of the «Music in use» method. The design of the activities is based on an impression-expression model, where the pupils' auditory impression of the music is related to different modes of expressions or activities. Activities like language, visual art and movement form basis for a dialogue and discussion between teacher and children and between children within a given group.

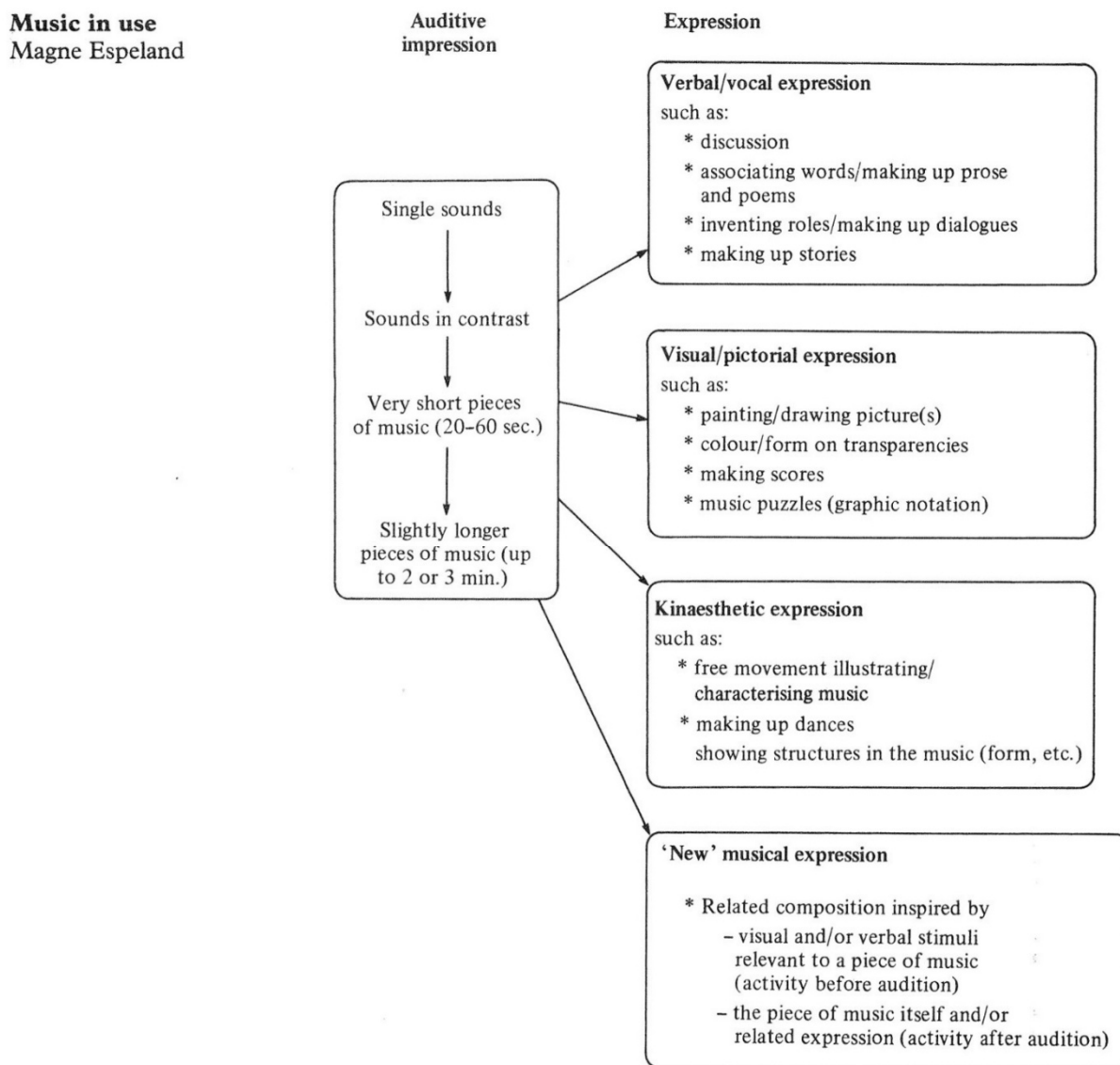


Fig. 1. Music in use – activities

A central principle in the method is the emphasis on the relationship between the auditory impression and the resulting corresponding expression, which depends on the listening task and the type of listening.

There are two main types of listening: *Formal listening*, making the children focus on the structural elements of the music, and *associative listening*, utilising the children's associations when listening to the music.

The didactic learning model offers various opportunities as regards type of expression related to the listening task. To illustrate this I will present four learning tasks, one from each category of expressions. The examples are taken from the resource book *Lyttemetodikk* (Espeland: 2004).

1. Verbal/vocal expression

Conversation about a given musical piece can be a rewarding experience in a classroom situation. It serves as a form of conscious element in the learning process, either in the form of a clarifying dialogue between teacher and pupil, or as a basis for preparation and development of other expressions, for instance in storytelling or drama. The music can give associations of various kinds, stimulating the pupils to verbal expressions, texts like prose, poems, dialogues, adventures and fairy tales.

2. Visual/pictorial expressions.

Among these are graphic notation and music puzzles, which in «Music in use» has proved to be very useful materials in music listening.

In order to learn and understand graphic notation, the pupils at first start experimenting with sounds, using contrasting instruments. In the course of their experimentation they learn how basic elements of sounds and music can be produced and varied. The teacher makes them aware of elements like *sonority* (light and dark sound colour), *length* (short, intermediate and long sounds), *directions* (upwards-downwards or horizontal movements) and *volume* (light, intermediate or strong sounds). After this the pupils make their own drawings of a single sound or a succession of sounds. In their experimentation they gradually discover principles of graphic notation, *visual codes*, which correspond with the sound characteristics of the various musical elements. Having obtained some basic knowledge of notation, the pupils can proceed to the next listening task: «*Let us draw the music*»:

Listen to three short music examples and draw the music the way you experience it. Use a sheet of paper for each music example. You will hear the music several times» (Espeland: 2004: 32, my translation).

The music example consists of three contrasting instrumental excerpts from «*Fantasia sopra Laudi*» by Ingvar Lidholm, «*Peintures*» by Bjørn Fongaard, and «*Divertimento*», by Jan Carlstedt.

The learning model consists of five basic stages of learning: *Presentation, activation, sharing, processing* and *evaluation*.

Presentation

The children receive the actual task. As an introduction they repeat how they can draw sounds, giving examples at the blackboard.

Activation

This is the most important stage of working. The children are listening to the music while they make drawings of the given sound excerpts, one at a time in a sequence. The excerpts are played at least three times, in accordance with the wishes of the children. The teacher is in dialogue with the pupils, asking about their notations. How can the drawings show if the music goes up or down, is light or strong, or varies in length in the form of short and long tones? If colours are used, what is the argument for using this or that colour?

Sharing

At this stage presentation and sharing of the children's work is of central importance the pupils listen to their music examples while they follow their drawings. The teacher asks questions and gives comments. They then change drawings to see if they can follow their classmates' notation.

Processing

Implies follow-up work, based on the pupils' experiences. The children, in collaboration with the teacher, find common rules for expressing the given music, relating it to musical elements of the composition. For instance, they discuss how a musical element like melody can be drawn as lines of different lengths and directions. The teacher introduces the term *graphic score* or *graphic notation*, (see also next page, «*Graphic notation in the form of music puzzles*»).

Evaluation: In the final stage the children evaluate their own work. They show and explain how they made their final notation and get assessment from the teacher and their fellow class mates. They now learn more about the instruments of the composition, how they look and how they are used. The teacher introduces the composer.

Graphic notation in the form of *music puzzles*:

Another way of working with graphic notation is music puzzles. This is an entertaining and motivating way of listening to music, helping the children to understand the musical structure of given musical pieces.

A good example is 'March' from the *Comedians* by Dimitri Kabalevsky. (*Lyttemetodikk*, p. 224) The pupils' task is to arrange the given cards in the right position and sequence, following the development of the composition. In this way they gradually learn about the musical form, which is composed of contrasting and repeated motives. For a closer look at this example, see page 11 where I will tell about some of my own experiences with the listening method.

3. Drama and dance expressions.

Creative dance is of central importance in the 'Music in use' methodology. While listening to music it is often useful to make dances based on music examples with clear forms, with repetition and contrast. In addition to formal listening, associative listening is relevant. Children use their imagination to characterize the dance expressions, for example in the form a baroque dance like *Gigue* from 'Water music' by George Handel, or in a rustic folk dance like the Norwegian *Halling*. In «Music in use» the main drama activities have been miming, shadow play and role play.

Music example: «*A film star with a golden cigarette holder*» by Antonio Bibalo.

Given task: *Listen to the music. Make a mime play with action that fits well with the music. Rehearse this while listening to the music and prepare a presentation for the other pupils.*

This is a modern piece of piano music with clear resemblances of ragtime music. At the presentation stage the teacher talks with the pupils about miming as a form of expression that can be related to the music. They are not given the title, only listen to the music while using their free associations. The teacher suggests that they can use simple costumes in their work.

In the activation stage the music is played several times while the pupils, working in pairs, are asked to take notes or sketches of their associations. They then start their rehearsing, trying to make sequences that correspond with the development and character of the music.

Processing/evaluation: The groups show the mime plays to each other. They compare them and discuss their various solutions.

In my own teaching, using this listening task, I used to ask my student how the musical elements like rhythm and tempo correspond with the movements relating to the miming expressions. This was a way of clarifying the intentions of the groups, by way of formal and associative listening.

4. New musical expressions

The author writes «In this case, music-making will either precede audition, inspired by some kind of stimuli relevant to the music in question, or it will take place after audition and discussion inspired by the music itself.» (Espeland: 1987: 288)

Example of listening task:

Make a composition that is interesting to listen to. Use the following rhythm:



Use xylophones, rhythmical instruments or other sound resources. Rehearse and present your composition for the class.

Music example: *Allegro con Brio*, from Ludwig van Beethoven, Symphony no 5, first movement. The music is not presented before the students have made their own composition.

In the presentation stage the teacher claps the motif in various ways with the class, making it wander from group to group, from pupil to pupil in the form of imitation. By using xylophones the motif gets a melody.

In the activation stage the pupils are divided in groups, trying out various instruments while they work with the composition under guidance by the teacher. They are asked questions about how they use their motives. Do they use much repetition and imitation? What makes the composition interesting to listen to?

If time allows, the pupils take notes of their composition with graphic notations or make recordings on a minidisc or computer.

Sharing/processing/evaluation

The pupil groups show their different compositions, and explain how they are built on the given rhythmical motive. After this they listen to 'Allegro con Brio' by Beethoven, and in dialogue with the teacher discuss how Beethoven has built up his composition, after listening several times. How does Beethoven use the main motive?

The pupils compare their compositions with the music of Beethoven. What are the likenesses and differences? They are then shown a graphic score from the Norwegian listening book 'Lytteboka' by B.J. Ottem (1971). After listening to the music and following the score, they again discuss the music and its development with an emphasis on formal listening.

In my own teaching practice I have used this example from «Music in use» several times. What strikes me in this case is the great interest the pupils show for Beethoven after having been introduced to his music by way of their own compositions and supplying graphic scores, based on the 'fatal motive'.

Some comments on important aspects of the 'Music in use' methodology

Active listening and creativity

The term *active listening* has been of central importance in Norwegian listening methods as far back as the 1960ies and 1970ies. The connotation *active* was first and foremost an *inner* activity based on limited tasks by the teacher or author of the teaching book. In the «Music in use» methodology the *outward* activity is of far more importance. They listen and work while the music is being played, comparing and giving reasons for their expressions.

Repeated listening and musical exploration. These are very typical aspects of learning in the «Music in use» methodology. To make adequate expressions, exploring and solving the problems of their listening task, the pupils often ask the following question: *Teacher, may I hear the music once more, please?* For the pedagogue this is a question of vital importance, which he gladly answers positively. It is an ideal situation to experience his pupils working concentrated on their work, exploring the music and asking for repeated hearings. This is possible because the musical pieces often are relatively short with clear contrasts

L.B. Meyer is a well-known music pedagogue who writes about the importance of repeated listening. In his book *Music, the Arts and Ideas*, he states that «Because listening is a complex art involving sensitivity of apprehension, intellect and memory, many of the implications of an event are missed on first hearing. For, to comprehend the implications of a musical event fully, it is necessary to understand the event itself clearly and to remember it accurately» (Meyer: 1967).

The American music philosopher Bennet Reimer describes musical exploration as 'a process of analysing'. He writes: «When analysis is conceived as an active, involved exploration of the living qualities of music, and when analysis is in constant and immediate touch with the musical experience itself, it is the essential means for making musical enjoyment more obtainable» (Reimer: 1989).

Repeated listening and musical exploration influence persons' attitudes to music. In my research project (B. Espeland:1969) the students consisted of three listening groups, one that only listened to the music, a second group who also received an analysis of the structure of the music, and a third group getting an expressive analysis of the music, using emotionally coloured words and expressions.

The given listening music consisted of two works: *Symphony opus 21* by Anton Webern (1928), and *Aventures* by Györgi Ligeti (1962), music that proved to be unknown, unconventional and quite unfamiliar to the students.

The results after several listening periods showed that the group who only listened to the music did not change their attitudes after the first listening, while the groups receiving information slightly changed their attitudes in a positive direction, and especially the one receiving expressive information.

We see here a clear resemblance with the «Music in use» method both with respect to the *formal and associative listening*, and to the principle of *repeated hearings*, both aiming at increasing the students' knowledge and understanding.

Experience and understand. This is a very central learning objective in the Norwegian curriculum of music for the primary and secondary school. In an extensive classroom oriented research

work related to the 'Music in use' project Helga Marie Lund concludes: «The pupils developed their musical understanding through interaction with the music as learning material, by interaction between pupils and teacher in a context of designed listening practice. The development of understanding took place in an active process of problem solving, exploration and creativity». (Lund: 1996: 170, my translation).

In my opinion the «Music in use» method clearly emphasises the importance of developing authentic knowledge and understanding by way of active listening and creative expressions related to the music. In my research with university students (B.Espeland:1969) the supplied information was confined to conventional analysis and verbal descriptions of the music, and consequently being of a more superficial character. In his book of listening methods, the author discusses central learning concepts related to musical understanding: *knowledge, competence and attitudes*. (Espeland 2001, p. 110-122).

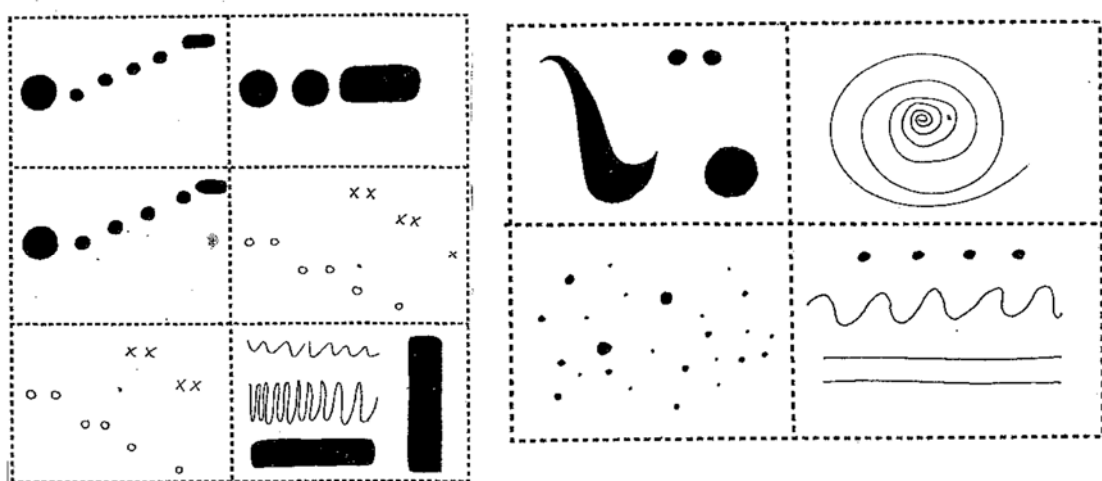
Experiences with the «Music in use» methodology. As an introduction I give one experience dating back to the spring of 1993 when Magne Espeland introduced «Music in use» for my class of music students at our university. The working seminar inspired one of the music students, Oyvind Nyboe, to write an assignment called «Listening and Creativity» (Nyboe: 1993).

After introducing the objectives of listening in the music curriculum, the student gave an outline of the main principles of the «Music in use» method, followed by a teaching plan for two music lessons.

The first one was based on a self-made composition, performed and recorded on synthesizer, written in eight short parts in varying musical styles: *March, jazz rock, folk tune, classical, Arabic folk tune, heavy rock and disco*. The listening task was to make spontaneous dance movements while listening to the music.

The next two learning tasks consisted of music puzzles with self-made graphic notation, used in different ways. The first one was called «Contrasts», based on a piece of self-composed popular music with clear motives, lasting 30 seconds. The second one, without a title, was used to make a composition. See below.

Example 1: «Contrasts» Example 2



Learning task 1, «Contrasts»

- Listen to the music and notice the rhythm, pitch, length and dynamics
- Arrange the puzzle bits in the envelope to fit with the music

Learning task 2

- Make a composition based on the given graphic notation in your own choice of order. Don't use more than 15 minutes!

– Give the piece a title and perform it for the class. Explain why you composed it the way you did.

The teaching plan was implemented in the student's practice period in a secondary school, and gave the student relevant and positive educational feedback. In my opinion the students' assignment clearly shows that he has understood the basic principles of the Music in use methodology. In his graphic notation it is interesting to notice how he is influenced by the author's own version of March by Kabalevsky, especially with regard to details like the falling glissando in example 2, page 11.

Personally I have been using the listening method regularly in the course of the last two decades up to the present time, mostly in my teaching of college students at Stavanger University, but also in Spain on some occasions, in university colleges and primary schools. For me it has been a pleasure to see how well the method has functioned in various educational settings.

I have a vivid experience in mind, also regarding Kabalevsky's music, when I recently was teaching a group of music students at our university. After working with the graphic notation, and finding the AABA form, the students were asked to make their own dances to the same music. This proved to be very successful, resulting in creative group solutions, based on formal and associative listening.

Using the method flexibly and inventively is a basic principle in the author's own approach to «Music in use», something he has told me on several occasions.

In my opinion the listening methodology is holistic in its character, and convincingly integrates the main musical activities of the Norwegian music curriculum: listening, performing, movement and composition. It is actual, comprehensive and versatile and has proved to have a solid fundament in the field of music didactics and methodology.

Literature:

1. Espeland, M. (1987) «Music in Use, Responsive Listening in the Primary School» in *British Journal of Music Education*, London
2. Espeland, M. (2001) *Lyttemetodikk, Studiebok*, Fagbokforlaget, Bergen
3. Espeland, M (2004) *Lyttemetodikk, Ressursbok*, Fagbokforlaget, Bergen
4. Espeland, B (1969) *Bekjenthetsgraden og informasjonsmåtens betydning for endring av holdning til relativt ukjent musikk* (Eng. translation: The Influence of Repeated Listening and Information on Students' Attitudes to Relatively Unfamiliar Music). Unpublished thesis, Oslo University.
5. Espeland, B. (2005) «Vellykket gjestevisitt i Spania», article (in Norwegian) in *Arabesk* no. 3 and 4, 2005, p. 28-33.
6. Espeland, B. & Skårdal, (1975) «Bekjenthetsgradens og informasjonsmåtens betydning for endring av holdning over relativt ukjent musikk». Article p. 160-177 in *Musikopleven og musikformidling*, red. J.Pauli Jensen & Mogens Poulsen, Akademisk forlag, København, 1975
7. Espeland, M. (2001) *Lyttemetodikk, Studiebok*, Fagbokforlaget, Bergen
8. Loane, B. (1984) «On listening in Music Education». *British Journal of Music Education*
9. Lund, H.M. (1996) *Lytteundervisning for forståelse*. unpublished thesis, Hoegskulen i Bergen.
10. Meyer, L.B (1967) *Music, the Arts and Ideas*. University of Chicago
11. Murphy, R & Espeland, M. (2006) *Upbeat*, <http://www.carolleducation.ie>
12. Nybø, Ø (1993) «Lytting og kreativitet, semesteroppgave», Stavanger laererhoegskole
13. Ottem, B.J.(1971) *Lytteboka*, Oslo, Norsk Musikkforlag
14. Paynter, J., Aston P. (1970) *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge University Press.
15. Reimer (1989) *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall

The author presents the listening method «Music in Use», developed by his brother Magne Espeland, professor at Stord College of Education, Norway. It is based on an impression-expression model, where the pupils' auditory impression of music is related to different modes of expressions or activities. Activities like language, visual art and movement form basis for a dialogue and discussion between teacher and children and between children within a given group.

A central principle in the method is the emphasis on the relationship between the auditory impression and the resulting corresponding expression, which depends on the listening task and the type of listening.

There are two main types of listening: Formal listening, making the children focus on the structural elements of the music, and associative listening, utilising the children's associations when listening to the music. The learning model consists of five basic stages of learning, Presentation, activation, sharing, processing and evaluation.

The last part of the article discusses and exemplifies important aspects of the 'Music in use' methodology, like active listening and creativity, based on repeated music and musical exploration.

**Christine van Hout
Harlem, Koninkrijk der Nederlanden**

TREATMENT OF PHOBIA

Agoraphobia and claustrophobia are defined within the DSM-IV as a subset of panic disorder, involving the fear of incurring a panic attack in wide open spaces, streets, squares, crowds, shopping malls or in closed spaces in train, elevators, plains tunnels, traffic jams.

In the DSM IV: a panic disorder or anxiety disorder is characterized by anxiety in situations where it is perceived to be difficult or embarrassing to escape in case to get a panic attack in those places..

A panic attack is a certain period of intense fear and characterized by the following symptoms palpitations, shortness of breath, chest pain, sweating, trembling, feeling dizzy and fear of fainting. Many patients report a fear of dying or losing control of emotions and/or behaviour. Also called a hyperventilation attack which causes panic.

First there are the panic attacks and then after two or three attacks, the person is going to avoid situations where the panic attacks can possible occur. The so called agoraphobia or claustrophobia situations. In addition, the person usually has thoughts of impending doom. Individuals suffering from an episode have often a strong wish of escaping from the situations that provoked the attack.

The central fear in closed spaces is a fear of having no escape and of being enclosed for example getting a panic attack in a elevator or train (claustrophobia). The central fear of getting a panic attack in open spaces is losing control, afraid of being lost.

Example.

Fear of travelling by train. A patient told that he got a panic attack in the train with the above mentioned symptoms. The next time in the train he was afraid to get another attack. He started to worry about the physical sensations he had while he was travelling and he got a second attack. This led to the vicious circle in which increased worry leads to increased panic related physical symptoms which leads to further increased worry and so on. The patient was generally concerned about losing control, he was afraid that he should faint, should start to shout insanely, and get crazy. To avoid this humiliating and panic-stricken situation he has to get out of the train. But he can't go out before the train stops (claustrophobia). But if the train stops he is totally lost. He stays on a platform far from home in the middle of nowhere (agoraphobia). After that he avoided to travel by train.

What was the man in the train really afraid of? Analysing the behaviour of the man it seemed that he was under severe stress. He was worrying about his work. In the train he was thinking about the fact that he had not finished his work in time. He was extremely afraid to be criticized by his chief for his shortcomings. His anxiety intensified to the point of panic with the accompanying physical feelings and thoughts. The next time he was afraid to travel by train, afraid he was to get again a panic attack. The train before neutral was now associated with panic because of the physical feelings. He went to the doctor to get some medicines to prevent a panic attack.

Mostly the patients are not aware of the underlying problems and are only worrying about the attacks. They try to avoid to speak about the problems at their work or with friends. The panic attacks can spread out to all kind of situations. Agoraphobia is often but not always compounded by a fear of

social embarrassment as the agoraphobic fears the onset of a panic attack in public. So it is also called a «social phobia».

Treatment. 1. Ask the patient when and under what conditions and circumstances he had his first attack to explore what made the patient so anxious. Because most of the patients think that they get a attack out of the blue. But questioning the circumstances of the person during the attacks there exists mostly some kind of stress. In this case the patients was worrying about his work and afraid to be criticized by his boss.

2. Ask the patient what kind of symptoms he had: trembling, feeling dizzy, palpitations, shortness of breath. He nearly fainted in the train. Explain the patient tha this incident frightened him and produced anxiety . The train before a neutral stimulus became linked to anxiety and he developed a phobia of travelling by train.

2. Explain the patient how he developed this panic attacks to calm him down.

Fear or other emotions are always accompanied by physical reactions and is nothing to be ashamed of. If you worry about the physical reactions they will intensify. Important to explain the consistency of fear for his boss and his physical reactions. That he focussed on the symptoms and not on his thoughts which led to his fears.

3. Breathing exercises and relaxations skills.

4. Psycho pharmaceutical treatment anti depressants (Mostly commonly used to treat anxiety disorders SSRI (selective serotonin reuptake inhibitor).

5. Systematical desensitization (Joseph Wolpe)

In order to extinguish fear and anxiety responses to specific phobias the individual must first be taught relaxation skills. He or she is taught to use them in an established hierarchy of fears. The goal of this process is that an individual will learn to cope and overcome the fear in each step of the hierarchy and to overcome the avoidance pattern by gradually exposing patients to the phobic object until it can be tolerated.

Next Step

Exploring the cognitions which leads to the panic attacks

Situation: In the train

Thought: I am afraid my boss is not satisfied with my performance

Emotion: Nervous, anxious

Physical: Reaction heart beating

Situation: Patient realizes that his heart is beating faster

Thought: What is wrong with me

Emotion: Anxiety intensified

Physical: Reactions heart pounds and hyperventilates

Cognitive Therapy

Identify core beliefs and assumptions

Identify patient's core beliefs and assumptions to know how these beliefs and assumptions influenced the perceptions of his current situations and his behaviour.

To conceptualize the underlying problems it is of important to know:

- In which circumstances was the patient when he got the first panic attack?
How did he face this situation, and which cognitions did he have in this situation?
- See above: his thoughts.
- What existential life, environmental or life issues are currently facing the client and how is he is dealing with them.
- He was worrying about losing his job and afraid of being criticized.
- What aspects of the client's family history affect the clients current problems.
- His father was never satisfied. He was always punishing him.
- Are there significant early developmental derailments or traumas in clients life that appear to be related to the current presentation of the client's problem.

His father was always criticizing him and abused him

The core beliefs

- I am bad;
- I am incompetent;
- I am weak.

Conditional assumptions

- If I do what others want I'll be okay and I'll fail when I make own decisions.
- I upset people when I do things wrong.
- Extremely dependent on the approval of others.
- If I say no people don't like me.

What are his beliefs about others

- Others are strong and capable.

Therapy interfering beliefs

(The therapist has to be aware of the fact that early developmental difficulties will likely emerge in the relationship between therapist and client).

In this case:

He was trying too hard to please the therapist for fear of being rejected. The word he used the most was: Sorry

Underdeveloped coping strategies;

- Solving problems independently. Ability to set limits. To be assertive

Overdeveloped coping strategies

- Relying on others: the others are more competent.
- Overly subjugating himself to dominating others. He exactly did what his boss asked.
- Being meek and submissive: pleasing everybody, never say no.

How to modify core beliefs

It is important to explore /examine how the patient has perceived the negative reactions of his father. How he began to attribute negative qualities to himself and how he developed negative views of himself. The goal of cognitive therapy is to help the patient to reorganize the thinking processes.

Therapist and patients have to elaborate single events which trigger automatic thoughts to know how to challenge them to more appropriate thoughts.

Cognitive model

1. single event;
2. distressing thoughts automatic thoughts;
3. memory;
4. image;
5. emotion (consequences);
6. behavior;
7. physiological sensations;
8. Mental sensations.

Next in the process: To learn the patient to modify assumptions and inner beliefs.

The therapist helps the patient to learn to label the cognitive errors in order to respond to client's thoughts more effectively.

How to deal with the therapeutic alliance

- using positive reinforcement. I'm glad you It is impressive that...
- using — self-disclosure (how you dealt with a similar problem).
- disagreeing with the patients negative self-view. If a patient says for example: «I never feel better». You can say: «I am sure that if my father treated me how he had treated you I also should believe that I am hopeless too. But while you may believe that you're bad because of how your dad treated you. I want you to know that I don't believe you're bad not for a minute».

Role-playing is effective to explore on the spot patient's automatic thoughts, to modify negative

thoughts and to learn to react more effectively in problematic situations.

What is important in any case. Be aware of therapeutic relationship. For example when a patient fears that the therapist would reject him/her, or the patient who feels controlled or who is skeptical about therapy. Most patients do not present such difficulties. But it is important to be prepared for the variety of ways in which the therapeutic relationship may be tested.

The therapist needs to determine whether patients are feeling vulnerable, controlled, and so on. In the case patient was over pleasing the therapist has to know how to deal with it.

Literature:

1. Wolpe, Joseph (Systematical desensitisation).
2. Wolpe, J. (1969). The practice of Behavior Therapy. New York: Pergamon Press.
3. Aaron T. Beck, Cognitive Therapy and the emotional disorders.
4. Judith S. Beck, Cognitive Therapy for challenging problems.
5. Albert Ellis: How to control your anxiety.
6. F. Saphiro : an Integrative Psychotherapy Approach.

**Richard Zinser
Michigan, USA**

WHAT DO YOUNG PEOPLE NEED TO KNOW FOR CAREER SUCCESS?

The goal of education is to prepare young people for the adult working world, but what kind of world should they be prepared for? Technology and globalization are transforming education, and the pace and scope of change makes predicting the future complex and uncertain. In fact many of the occupations that today’s students will be working in have not been invented yet. However, there are foundation skills and process skills needed for whatever scenario emerges. Educators therefore should have a broad and long-term perspective about helping students succeed. All subject areas can contribute to a set of competencies that enable young people adapt to rapidly changing career demands.

4. Life-Long and Life-Wide Learning					
3. Organizational Responsibility, Communication, Relationships					
Math	Science	Vocational	Computers	Systems	PS/DM
2a. Academic Skills		2b. Technical skills		2c. Process Skills	
1. Universal Foundation of Culture, History, Language					

What do young people need to know for career success?

1. Universal Foundation. World history and geography studies include an awareness of the world and historical timeline, a basic understanding of civilizations and the migration of people across the globe. Ideally it would not be a lecture-and-quiz course on 5,000 years of political dynasties and wars but would involve the history of art and science as well. The current generation in school has grown up with computers and digital media, and do not realize that these technologies are a relatively recent invention. The study of history and geography can provide a perspective on how civilizations have evolved. Courses should be included in middle school, high school, and college; effective teachers would be knowledgeable of many cultures and enjoy teaching at the global level.

Language and culture. Learning the language and culture of another country, ideally from a different continent, is another important dimension of the curriculum. This level could integrate the foundation skills by utilizing thematic teaching and learning, taking the culture as a context in which to apply the core skills. Studying another country helps students grow beyond nationalistic and ethnocentric attitudes. It shows them that there is more than one way to do things, that beliefs are not universal, and that other cultures have much to contribute to the world. It helps expand awareness, shows the benefits of diversity, while also realizing that all people have the same basic needs. This is more than preparing students to «compete» in world markets. At the high school level students should demonstrate «global literacy» [1] which means being proficient in a foreign language and knowledge of the world, its history and geography, populations and cultures, patterns of interdependence, how cooperation and conflict influence the world .

Schools may have to provide professional development for teachers to add the international perspective in all their disciplines. Subject matter experts in the language and culture of other countries could have alternative certification routes to becoming teachers, and traditionally certified teachers might have an international component in the teacher preparation program [2]. States could infuse international content across all curricula, even adding it as a graduation requirement. Schools can also use new technologies such as immersion programs and simulations to enable students to communicate with other countries.

2a. Academics

Applied math and science. The amount and level of academics required for success in careers are sometimes over-estimated by education leaders and policy makers. Relatively few students, perhaps 15 %, need advanced theoretical courses in math and science; for example, those who are preparing for careers in medicine, computer science, and some fields of engineering clearly need high levels of academics. The majority of high school students however only need two years each of math and science based on studies that determine how much academics are actually used in most occupations. College students start with the basic proficiency level and may take additional math and science courses, such as statistics and mechanics, more directly related to their majors.

Another issue for students is the way math and science courses are taught. Traditionally instruction is teacher led and controlled, which may be efficient for large classes, but many students do not make connections or understand the significance and relevance of the subjects; topics may seem abstract with no application or transfer to the workplace and society. It is up to the teacher to make the connections explicitly or arrange for the student to discover them. In that way the student will find personal meaning, internalizing it and literally putting it in their own words. They will have answered the question: «why do I have to learn this?» Motivation increases when young people connect what they are learning with a future career that interests them. Ideally the courses would be taught in applied or hands-on settings which emphasize the connections among other subjects by teachers with real-world experience. A strategy that has shown much promise is contextual teaching and learning, the primary work of the Center for Occupational Research and Development.

Contextual teaching uses the REACT model [3] to help students connect with math and science concepts; the process applies to all levels of education and transcends the potential constraints of different learning styles. The model begins with Relating or learning in the context of life experience and current knowledge; next comes Experiencing which means students explore and achieve through hands-on activities and solving real problems. Applying is the third step that increases students' understanding through relevant activities outside the classroom. This is followed by Cooperating or learning by sharing and working with others. Finally, Transferring is using the skills in a new situation which has not been covered in class.

2b. Technical skills

General vocational skills include the preparation for a career, or at least a career path. At the high school level the goal is to provide students entry-level skills, for those who may choose to enter the workplace directly, and adequate skills for the transition to college. About two-thirds of occupations require some kind of post-secondary training less than a bachelor's degree, and virtually all jobs require

lifelong learning. Most high schools in America award college credit for vocational programs, which gives students a head start in continuing education, and provide work-based learning experiences for a realistic job preview. Certainly occupations will emerge and change, so the idea of preparing for a broad career path-rather than a specific job-may be the best strategy.

For example, a young person interested in a medical career is introduced to all aspects of the profession first, then some basic anatomy, first aid/CPR, lab procedures, soft skills, etc. Thus they learn about the health careers pathway and its multiple exits. If they choose to pursue it in college, many start at the community college level where they can earn a one-year certificate or a two-year degree in one of the technical areas currently in high demand. At that point they could start working and earning in an occupation and later transfer to a university and a four-year degree, exit there, or go on to graduate studies and even medical school. The point is that young people should be encouraged to explore careers broadly and specialize later, rather than aiming for a specific career which may not be realistic. For many students it is better to experience some early success and then choose to continue on the path.

Technological literacy is a concept introduced by the International Technology Education Association in 1996. It involves the understanding of basic principles of design and operation of many technologies as well as their impact on society and the environment. As technology becomes more complex the fear is that relatively few people will understand how things work and the rest will just know how to turn it on and off. The rationale is that all people should be able to use, manage, assess, and understand technology. Students also learn that the latest technology is not always the best; they understand the concept of appropriate technology and choose what is suitable for the situation.

The public generally thinks of technology as computers, which is correct but not accurate. There are actually seven groups of technology including Medical, Agricultural, Energy and power, Information and communication, Transportation, Manufacturing, and Construction. In the context of literacy, the term *technology* means understanding its broad characteristics, applications, principles and problems. «A person that understands what technology is, how it is created, how it shapes society, and in turn is shaped by society is technologically literate» [4, p. 1]. Technology studies are taught in middle school (grades 6-8 in America) through Introduction to Technology or Principles of Technology courses which cover core concepts and systems and use activities like building simple robots. In early high school some use the modular approach involving units and labs for each technological process along with application exercises. In later high school students may continue studying technology in pre-engineering courses. In college, students study technology in relation to their major interest and how it connects with other fields of study.

2c. Process skills

Systems thinking may be one of the most important skills for global education. It helps young people become comfortable with paradox and uncertainty; it helps them see the whole instead of parts, patterns instead of single events. In contrast to linear or mechanical cause-and-effect systems, complex systems can include many variables and interactions, and often have delayed consequences in time and place, so the connections may not be easily understood. Systems thinking utilizes a set of principles and tools to help make changes and improvements. Senge [5] identified common patterns called «systems archetypes», such as limits to growth and shifting the burden, to help train people in systems thinking. For example, learning to recognize delays in a system, when the effect of one variable is not immediately seen on another variable, helps to avoid overreaction while waiting for the desired result. Another principle is exercising caution about short-term solutions which might create immediate benefits but could be simply delaying the inevitable problem because the root cause in the system is not addressed. Or a solution can work in one part of the system but have unintended negative consequences in another part of the system or at a later time.

This type of thinking is generally not obvious to students so it must be taught through problems and cases. To understand a system, students can create a diagram of the components and interactions; the diagram might look like an iceberg, for example, with the visible portion representing actual events and the lower parts as conditions and behaviors. A more sophisticated system might require causal loops and two or three dimensions to recognize its patterns. Using case studies, students can analyze systems

to determine what caused the problem and then discuss various solutions to improve the system. In this way, young people can continuously challenge theories, clarify assumptions, and analyze the generalizations made about certain countries or cultures.

Problem solving skills are a subset of systems thinking but can be applied more broadly. Problem solving should be a systematic and disciplined process which typically follows a stepwise method such as analyze, design, develop, implement, and evaluate. Students soon realize that often there are many possible solutions to a problem, each one having different advantages, costs, impact, etc. The process also develops related skills like communication (listening, negotiation) and teamwork skills (valuing different perspectives). Each step has specific tools that students learn such as brainstorming solutions, using descriptive statistics to collect data, creating flow diagrams and histograms to analyze problems, and utilizing a decision-making matrix. The practice has been a part of modern manufacturing since the 1980s and is slowly being adapted to other organizations, including education, which adds social and futuristic dimensions to the spectrum of problem solving.

Computer simulations have recently been employed as a problem-solving tool which will likely increase in sophistication. Simulated problems allow students to alter the pace of action, to isolate or eliminate variables, and to reverse decisions—all within a safe environment so effects can be studied. In education settings, it may be a challenge to treat solutions as tentative and subject to improvement compared to back-of-the-book «answers» which students are used to. In fact, learning the process is more important than solving specific problems, which leads to competence in the procedure and a comfort level with facing challenges that at first seem to defy solutions.

Process skills are beneficial for virtually any professional role. A course in «critical thinking» would immerse students in systems thinking and problem solving, and could be implemented in middle school, high school, and again at the college level. The teacher would need to be adept at using a lot of different contexts and real-world problems for students to learn the process. Or the skills can certainly be integrated across many disciplines, perhaps culminating in a senior project in which students draw on knowledge from several courses and apply their proficiency to a problem that has personal meaning to them.

3. Organizational Responsibility, Communication, Relationships

In America there is a lot of emphasis on what are called «career and employability skills». This idea comes from the business perspective which maintains that schools do not always provide adequate preparation in the basic skills needed to be a successful employee at a firm. Even technical courses are often too theoretical, being taught at the knowledge level without relevant application. More important are interpersonal skills such as communicating effectively with co-workers and the ability to work on a team.

A competency-based scheme was developed recently [6] that describes and assesses what every young person needs for working in the 21st century. It starts with basic communication skills that include reading, writing, speaking, and listening in a business environment. Students should also learn critical thinking, work ethics, personal responsibility, and initiative. Some high schools use the assessment as a pre-test for entering the 12th grade and then post-test the students at the end of the year so they can see their progress and get ready for the next step of their career.

4. Life-Long and Life-Wide Learning

Some young people may think that learning ends when they finish formal schooling, but with the explosion of knowledge and rapidly changing technology people will be required to learn for most of their lives to remain successful. It is not difficult to anticipate that working in a certain occupation will involve learning many new skills over a person's career; most organizations provide continuing education and training for their employees, and this will no doubt increase in the future. Instructional technologies such as computer simulations are making company training more efficient and are even becoming new career fields.

In addition to being *life-long* learners in an occupation people should also be *life-wide* learners which means becoming skilled in areas across many fields including interests outside of one's vocation. The idea is that well-rounded individuals are more effective in their professional role as well. Distance

learning and e-learning will certainly continue to grow, and with all the resources available on the Internet people have access to almost anything they desire to learn. This will be even more prevalent in the current students' future: they can study a new language, learn a new art or craft, investigate a nation's history, keep up with scientific developments, communicate with people around the world, and many other things not even thought of yet.

References:

1. Committee for Economic Development, 2006. Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language education for US economic and national security. Washington DC: Author.
2. Roberts, 2007. Global dimensions for schooling: Implications for internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 9-26.
3. Crawford, 2001. Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science. Center for Occupational Research and Development, available at: <http://www.cord.org>
4. International Technology Education Association (2007). Standards for Technological Literacy. Reston, VA: Author
5. Senge (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
6. National Occupational Competency Testing Institute (n.d.). 21st century skills for workplace success. Author, available at: www.nocti.org

И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович
г. Великий Новгород, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Современное состояние и перспективы развития экономики требуют от выпускников высшей профессиональной школы качественно новых профессиональных и личностных качеств. Среди них большое место занимает специфика интеллектуальной сферы. И это не случайно. Присоединяясь к мнению М. Холодной, мы считаем, что «одним из решающих факторов экономического развития сейчас оказывается интеллектуальный продукт, а ключевой формой собственности — собственность интеллектуальная. Именно интеллект людей и их квалификация во многом определяют развитие производства и науки, место государства в международном сообществе» [6]. Таким образом, на сегодняшний день проблема интеллектуального развития студентов не только не снимается, а ставится вновь и особенно остро.

Под интеллектуальным развитием будем понимать формирование его феноменов, «характеризующих успешность интеллектуальной деятельности в тех или иных конкретных ситуациях с позиции правильности и скорости переработки информации в условиях решения задач, оригинальности и разнообразия идей, глубины и темпа обучаемости, выраженности индивидуализированных способов познания» [6].

К настоящему времени в теории и практике накоплен обширный материал по проблеме развития интеллекта. Теоретические основы решения проблемы формирования интеллектуальных умений широко представлены в целом ряде психолого-педагогических исследований (Л. Выготский, П. Гальперин, Е. Кабанова-Меллер, Н. Менчинская,

С. Рубинштейн, М. Холодная, Т. Шамова, И. Якиманская и др.). Некоторые практические аспекты развития интеллекта у студентов отражены в работах В. Иванова, М. Дубыниной, О. Мартынюк, И. Мещеряковой, Е. Саутиной.

Но в тоже время, принимая во внимание сложность и неоднозначность такого феномена как интеллект, исследователи отмечают, что проблема его развития студентов стоит обособленно и недостаточно проработана с позиций анализа необходимых психолого-педагогических условий их реализации в процессе обучения.

Исходя из приведенной выше трактовки интеллектуального развития, мы полагаем, что психолого-педагогические условия должны быть таковы, чтобы обеспечивать индивидуальный путь его формирования у каждого студента в зависимости от его индивидуальных психологических особенностей. И это возможно при осуществлении обучения в зоне ближайшего развития.

По мнению Л. Выготского «Зона ближайшего развития *определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, которые созреют завтра, которые сейчас находятся еще в зачаточном состоянии; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, т.е. тем, что только созревает*» [1, с. 42]. Очевидно, что такая функция как интеллект (по терминологии Л. Выготского) «не созревшая» пока на сегодняшний день, у разных студентов находится на разном уровне своего «созревания»: у одних на стадии «почек», у других на стадии «цветка» и т.д. Следовательно, и педагогические технологии, внедряемые в образовательный процесс должны обеспечить студенту интеллектуальное развитие в соответствии с *его* зоной ближайшего развития.

Проведенное нами исследование преследовало *цель* — обоснования и экспериментальной верификации педагогической технологии, предесцинирующей феноменологию интеллектуального развития студентов ВУЗа.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что эффективному интеллектуальному развитию студентов будет способствовать внедрение в образовательный процесс разработанная нами технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития (ТАОвЗБР)².

Для подтверждения гипотезы нами было проведено исследование, включающее в себя констатирующий и формирующий эксперименты, анализ полученных первичных результатов. Исследование проводилось на базе Новгородского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики. В исследовании принимали участие 49 студентов (24 человека в контрольной группе и 25 человек в экспериментальной) специальности «Менеджмент в организации». На этапе констатирующего эксперимента для изучения интеллектуального уровня студентов (2 курс) нами были использованы тесты: «Интеллектуальная лабильность» (В. Козлова) и тест Д. Векслера.

Результаты диагностики выявили примерно одинаковые показатели в обеих группах. Так, по результатам теста «Интеллектуальная лабильность» большинство студентов контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) оказались в диапазоне средней лабильности (соответственно 66 % и 72 %), 34 % и 28 % соответственно в диапазоне высокой лабильности.

По результатам теста Д. Векслера 67 % студентов КГ набрали 100-109 баллов; 20,8 % — от 110 до 120 баллов; 12,5 % — 90 баллов и выше. В ЭГ результаты тестирования принципиально не отличались от показателей в КГ: 68 % — студенты, набравшие 100-109 баллов; 24 % получили 110-120 баллов; 12 % набрали от 90 баллов.

На этапе формирующего эксперимента в ЭГ была реализована ТАОвЗБР. В КГ обучение велось традиционно.

Опишем основные концептуальные положения этой технологии.

² Подробнее эта технология описана нами в ж. Педагогика. — 2002, № 10, с. 37-44.

1. Реализация адаптивного обучения. Под ним понимается приспособление учебного процесса и организации когнитивной деятельности студентов к их личностной феноменологии и обеспечение им психологического гомеостаза, оптимальной работоспособности и продолжительной активности при различных условиях дидактических воздействий [5, с. 20].

2. Опора на модель и принципы периодизации психического развития Д. Эльконина — Л. Выготского в учебном процессе [7, с. 63].

3. Реализация принципа кластерной организации и дифференциации структуры мышления. Она исходит из того, что структура мышления представляет собою пять пересекающихся кластеров (топологический, проективный, порядковый, метрический, композиционный). Один из них у индивида всегда является доминантным (устойчивым и ярко проявляющимся). Через призму своей доминанты человек реализует ментальный процесс. Посредством дифференциации и интеграции структуры в целом, а затем и внутри кластеров происходит развитие мышления.³

4. Осуществление обучения в индивидуальной для каждого зоне ближайшего развития. Это достигалось посредством использования методики «Ключевого слова». Суть ее заключается в построении занятия и диалога на нем со студентами путем выстраивания системы последовательных вопросов, которые формулируются исходя из логики и подструктуры мышления каждого студента [2; 3; 4].

По окончании формирующего эксперимента у студентов вновь был замерен уровень интеллектуального развития посредством вышеназванных методик. Итоги в КГ и ЭГ соответственно были следующими:

1. По результатам теста «Интеллектуальная лабильность»: 33 % (КГ) и 52 % (ЭГ) студентов оказались в группе с высокой лабильностью; соответственно 67 % (48 %) показали средний результат.

2. По результатам теста Д. Векслера: у 4 % (КГ) и 8 % (ЭГ) студентов оказалось более 120 баллов; соответственно 79 % (76 %) студентов набрали 100-109 баллов; 8 % (4 %) — студенты с количеством баллов от 110 до 120; 8 % (8 %) — студенты, набравшие 90 баллов и выше.

Результаты свидетельствуют, что после формирующего эксперимента студенты ЭГ группы отличались более высокой интеллектуальной лабильностью и демонстрировали более высокий уровень интеллекта. Поэтому, исходя из этих итогов, можно констатировать факт положительного влияния ТАОвЗБР на интеллектуальное развитие студентов.

Экспериментальное обучение показало, что системное внедрение данной технологии способствует продуктивному формированию и развитию интеллектуальных способностей будущих специалистов.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте //Л.С.Выготский. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Казанина С.М. На барханах цветы не растут? //Учитель года, 2003- № 5. С. 27-31.
3. Каплунович И.Я., Казанина С.М. К мотивации учения через особенности мышления. //Биология в школе, 2004, № 6. С. 22-26.
- 4.Каплунович И.Я., Казанина С.М. Учить — значит развивать. //Химия в школе, 2003, № 3. С. 2-5.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993,Т.1- 1993.
6. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования. [Электронный ресурс]. URL: <http://bookz.ru/authors/holodnaa-marina/holodnajama01/page-32-holodnajama01.html>
7. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. //Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика 1989.

В статье рассматривается проблема развития интеллекта студентов ВУЗа, которая реализуется посредством технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития.

³ Подробнее это изложено нами в ж. «Вопросы психологии» 2003, № 3 (с. 66-77); 1999, № 1 (с. 60-68).

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития, подструктура мышления.

The article deals with the problem of intellectual development of students in the university. This development is realized by means of adaptive learning technology in the zone of proximal development.

Key words: cognitive development, adaptive learning technology in the zone of proximal development, thought clusters.

УДК 37.013

І.М. Козловська
м. Львів, Україна

СВОБОДА ТВОРЧОСТІ НАУКОВЦЯ: ДУХОВНА ЄДНІСТЬ ВЧЕНОГО І ПОЕТА

*Світлій пам'яті академіка
Семена Устимовича Гончаренка*

Людська пам'ять зберігає і проносить через віки лише такі соціально-духовні цінності, без яких народ не може мати своєї ментальності, неповторності, можливості сходження до найвищих вершин прогресу. Серед них такі феномени сучасності, як свобода, гуманізм, мир, істина, добро, справедливість. До них можна віднести і феномен творчості. У феномен творчості «закладена життєстверджуюча, зорієнтована на майбутнє енергія. Адже суспільний, науковий і духовний прогрес породжується діяльністю тисяч і мільйонів творчих особистостей. Люди творчого злету порушують інертність суспільства, здійснюють реформування, а то і злом того, з чим суспільство зжилося, що для нього стало звичним, стабільним. Реформатори — особистості творчого гатунку, провидці бачать нові шляхи розвитку суспільства, науки, культури, виступають за реалізацію своїх ідей, планів» [10, с. 315]. Кожний наступний виток людського прогресу — це згусток енергії, розуму, почуття, волі творчих особистостей.

Творча діяльність, яка активізує розвиток творчих здібностей особистості, виступає гарантом формування потреби в постійному пошуку, накопиченні знань, розумінні їх смислу та значення, самостійному використанню, що необхідно для постійного зростання особистості [11]. Сучасні акмеологічні дослідження, технології і розробки покликані реалізувати в соціальній практиці загальнолюдські цінності і національні традиції, гуманістичні і культурні ідеали, позитивні принципи здорового глузду й економічної ефективності, цивілізованої правосвідомості і раціональної організації, екологічної доцільності й естетичної гармонії, творчого самоудосконалення, щирості спілкування і **свободи** самовираження, глибини проживання різноманітного індивідуального досвіду і надбання взаєморозуміння в процесі конструктивної взаємодії людей і їх творчої професійної діяльності [1].

Творчість — дитя не тільки свободи, а й великої любові. Тільки вільна духовно людина, керуючись любов'ю до своєї справи, здатна творити. І не суттєво, що результатом творчої діяльності буде геніальна поезія чи наукове відкриття, хороший підручник чи натхненна картина. Важливо те, що тільки результат свободи творчості вносить великі і малі, але справжні, досягнення у скарбницю людської культури.

Проблема свободи творчості розкривалася у працях І. Канта, Б. Спінози, М. Бердяєва, П. Вайнцвейг та ін. Ґрунтовно цим питанням займаються сучасні педагоги та філософи, зокрема Н. Кузьміна, Ю. Кузнецов, І. Надольний, А. Семенова, В. Бондарєва та ін. Особливу роль свобода творчості займає у доробку поетеси Ліни Костенко та педагога Семена Гончаренка. Водночас, життя розкриває нові і нові горизонти і аспекти свободи творчості, що і зумовило вибір теми пропонованої статті.

Мета статті — проаналізувати поняття свободи творчості в контексті наукової діяльності вченого та обґрунтувати єдність поглядів щодо свободи творчості Ліни Костенко та Семена Гончаренка.

Людина безпосередньо стикається з багатоманітністю конкретних форм буття, через світогляд яких вона може одержати уявлення про світ. Так особистість долає відчуження світу і насолоджується результатами власної творчості. У творчості елементи свободи наявні найбільш повно, оскільки творення, активність, новизна, поряд із необхідністю (головні складові творчості) — і є елементами свободи [6]. У детерміністській філософії свободу розуміють як «здатність людини діяти відповідно до своїх інтересів і цілей, спираючись на пізнання об'єктивної дійсності. Антонімом терміну «свобода» у цьому випадку виступає «примушення», тобто дія людини під впливом якихось зовнішніх сил, усупереч власним переконанням, цілям та інтересам. Це протиставлення свободи примушенню є принципово важливим, оскільки *примушення не тотожне необхідності* (курсив наш — І.К.) [12, с. 584].

М. Бердяєв вважав, що зв'язок свободи з природною чи соціальною необхідністю позбавляє істинну свободу будь-якого сенсу. Свобода є не лише вибір можливості, *свобода є творчість*, створення того, чого не було раніше, свобода невідривна від творчості [2]. У концепції свободи М. Бердяєва особливо цінною є думка, що справжня свобода є, перш за все, творчістю.

Досвід показує, що мало людей, які обдаровані талантом, можуть його самостійно розвивати і використовувати. Більш того, «теперішня система освіти чинить перепони такому розвитку, тому що студентам ретельно втлумачують ніби вони не здатні створити щось таке, що не було б кращим за зроблене до цього моменту. Такий стан справ надзвичайно прикрий і постає питання про вирішення цієї важливої проблеми» [9, с. 11]. Творчості навчати не можна, проте творчими задатками наділена велика кількість людей, і ці люди можуть навчитися ефективно застосовувати свій талант до вирішення поставлених завдань. Здатність знаходити оригінальні рішення закладена в кожній людині, і навчити цьому не можна, а хоча розвинути — потрібно.

Про творчий потенціал можна говорити як про одну з інтегральних характеристик особистості, ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності загалом. П. Вайнцвейг [4] творчий потенціал розцінює як суть, зміст людської природи і вважає, що здобути силу особистості можна тільки одним способом: розкривши й усвідомивши свій творчий потенціал. Цей автор вважає, що людина — бездонний резервуар життєвої енергії, і не даючи цій енергії виходу, не реалізуючи її, ми не приносимо ніякої практичної користі ні собі, ні оточуючим.

Наприклад, в управлінні науковою діяльністю наперед неефективними є силовий тиск у творчій роботі, жорсткий режим роботи, надто детальне планування, нав'язування чужорідної теми дослідження. Водночас урахування природних особливостей елементів системи дає багатократне зростання результативності наукової діяльності. Однак, у реальному сучасному науковому середовищі, як і протягом століть, спостерігаються зовсім інші явища.

Талановитий науковець — найтрагічніша постать в історії людської культури. Талановитий поет чи митець, навіть не визнаний офіційною владою, говорить своїми віршами і піснями, картинами і музикою до мільйонів сердець: його рано чи пізно почують. А талант у науці мусить бути визнаний невеликою кількістю фахівців, серед яких мало хто його розуміє. Так склалося, що люди талановиті рідко прагнуть до адміністративних чи керівних посад у науці. Тому виходить зачароване коло: наукою часто керують найменш обдаровані, заздрісні особи, підвласні гріхам гордині і самодурства. Для них талановита особистість — це мішень для знущань або об'єкт для знищення. І тут свобода творчості перетворюється на справжнє поле бою. Талант захищає своє право творити — бюрократ робить усе, щоб цьому процесу перешкодити, створити складні, часом нестерпні умови для наукової діяльності. Особливо страшні ці процеси в гуманітарних науках: адже в амфітеатрах сидять не просто самовпевнені Нерони, а люди, які відповідають за виховання, формування особистості людини.

Звичайно, є винятки і їх, на щастя, немало. Однак доля тих учених, які попали «в лапи інквізиторам» буває дуже тяжкою. Їм доводиться вибирати між свободою творчості і кар'єрою, між гідністю людини і писанням од бюрократам.

Ліна Костенко, геніальність якої не викликає нині сумнівів ні у кого, зуміла у своїй багатогранній творчості відобразити й аспект свободи. Це не дивно, оскільки їй самій довелося не раз терпіти від злоби та самодурства. Поетеса не писала конкретно про вчених. Але в тяжку хвилину сумнівів і випробувань власне на її сторінках люди знаходили відряду, черпали силу для того, щоб вистояти у боротьбі і захистити не тільки свої наукові ідеї, а й найвище право особистості — право свободи творчості. Нижче викладено декілька поезій Ліни Костенко, які відображають різні аспекти свободи творчості [6]:

*Покремсали життя моє на частки,
на тьмяну січку слів і суєти.*

*А серце виривається із пастки —
у нетрі дум, під небо самоти.*

*У мовчазливу готику тополі,
в труда одухотворену грозу.*

Я трохи звір. Я не люблю неволі.

Я вирвуся, хоч лапу відгризу.

...

Та краще б звір мене ударив бивнем!

Я побілів, і я сказав їм так:

*— Чи вам, синьйори, не здається дивним
що труд митця оцінює слимак?*

...

Важко жити гіганту.

Усе хтось лягне брудом з-під копит.

*Бо хто не має власного таланту,
того присутність генія гнітить .*

...

О не взискуй гірко меду слави!

Той мед недобрий, від кусючих бджіл.

*Взискуй сказати поблідлими вустами
хоч кілька людям необхідних слів.*

Взискуй прожити несуетно і дзвінко.

Взискуй терпіння витримати все.

*А справжня слава — це прекрасна жінка,
що на могилу квіти принесе.*

Непересічна людина нагадує айсберг: лише мала її частина знаходиться на поверхні, а основна — вкрита товщею океану. І той, хто ризикне зануритися у ці глибини відкриває для себе частину його величі. Не секрет, що часто люблять ідеалізувати минуле і канонізувати історичні постаті. Хочеться побажати українським педагогам мати мудрість бачити і щастя розуміти велич своїх сучасників. Людей, які не колись, а вже тепер увійшли в золотий фонд світової педагогічної науки. Серед них — Семен Устимович Гончаренко. Його талант — у кожній людині побачити і розвинути світле, розумне, людяне. Подарувати кожному не лише свої поради й допомогу, але й подарувати людині саму себе, відкрити в ній нові грані і можливості, про які вона й не підозрювала [7].

Болючі, але чисті і світлі рядки Ліни Костенко, здається, присвячені Семену Устимовичу [6]:

*Умирають майстри, залишаючи спогад, як рану.
В барельєфах печалі уже їм спинилася мить.
А підмайстри іще не зробились майстрами.
А робота не жде. Її треба робить.
І приходять якісь безпардонні прогнози.
Потираючи руки, беруться за все.
Поки геній стоїть, витираючи сльози,
метушлива бездарність отари свої насе.
Дуже дивний пейзаж: косяками ідуть таланти.
Сьоме небо своє пригинає собі суєта.
При майстрах якось легше. Вони — як Атланти.
Держать небо на плечах. Тому і є висота*

Наукові праці Семена Гончаренка в педагогіці та методиці фізики можна справедливо назвати маяками, які пробивають темряву і вказують стратегічні цілі науки. Велич Душі видатного педагога не гасне в серцях його учнів, переходить до нових поколінь.

Серед багатьох напрямів своїх досліджень, академік Гончаренко шукав і сенсу покликання вченого, розумів усі труднощі нелегкого шляху до свободи творчості вченого: «Існують, на жаль, діячі науки, які свою науку сприймають лише з точки зору власних досягнень, які, «перефразувавши» відомі слова К. Станіславського про мистецтво, *люблять не науку в собі, а себе в науці*. У зв'язку з цим виникає потворне явище «власницького» підходу до науки, і воно іноді переноситься й у педагогічну діяльність, чим калічиться й наступне покоління — покоління учнів. Іноді це явище переходить просто в наукову пиху, марнолюбство, в наукову скаредність, коли починають цікавитися лише посиланнями на свої праці, виникають якісь Плюшкіни від науки! *Ніщо так не шкодить науці, як вихваляння виконаних власних робіт*, тенденція до сенсацій. Космонавт, доктор технічних наук К. Феоктистов справедливо підкреслює, що без «моральних задатків людина не може по-справжньому займатися наукою». На жаль, великий негідник теж може бути вченим, адже критерії моральності не включені всередину науки, вони поза нею. Брак глибокої загальної культури та пов'язана з нею відсутність звички думати про речі, які не стосуються безпосередньо вузького предмету власної наукової роботи, зокрема, відсутність звички думати й про завдання наукової діяльності в цілому, — все це, звичайно, *сприяє розвитку різних потвор, які існують ще в науковому світі й у наш час*» [5, с. 51].

Наважуючись продовжити цю думку, зазначимо таке. Дуже страшно, коли така «наукова потвора» починає керувати іншими науковцями. Як правило, такі керівники, обкладені грандіозною кількістю компілятивних публікацій, фактично ніколи не зробили нічого свого в науці (користуючись словами Джона Голсуорсі: «ніколи нічого не створив свого — навіть помилково»), починають насильницьки втискати інших у свої примітивні рамки трактування праці науковця. Не розуміючи, що справжній науковець ніколи не шкодує не тільки робочого, але й власного часу, нічних годин для творчості. І свобода його полягає власне в тому, що справжній науковець добровільно накладає на себе тяжкі кайдани праці і творчих мук, не потребує батога і вказівок, віддає всі свої сили і використовує всі можливості у творчому пошуку.

На щастя, серед керівників у науці є і справжні вчені, які усіяко підтримують творчі пориви дослідника. Адже науковій діяльності властивий індивідуальний підхід, розуміння неповторності кожного вченого, повага до притаманного саме його способу роботи дає надзвичайно великі результати. Розуміння і підтримка обертаються сторицею, тоді коли примус і авторитаризм або нищать науковця, або перетворюють його у виконавську машину, яка продукує публікації, бере участь у конференціях і повністю втрачає свою індивідуальність, а з нею — і можливість сказати *своє* — велике чи мале — але достойне свого у Науці.

Тому замість висновків, найкраще прозвучать слова самого Семена Гончаренка: «одним із найбільш натхнених творів Скрябіна є його Третя симфонія. Вона складається з трьох частин,

названих відповідно: боротьба, пристрасті, божественна гра. Остання частина здається мені завжди ніби передчуттям нескінченної радості, про яку співається в Дев'ятій симфонії Бетховена, радості, яка прорвалася навіть в найбезвихіднішому, найтрагічнішому з усіх відомих мені музичних творів — в «Зимовому шляху» Шуберта; я маю на увазі заключну частину цього циклу («Шарманщик»), яка стверджує, що ніколи і незважаючи ні на що «не закінчиться пісня ні на мить». Ця радість — «світу захоплення безмежне», про яке говорив О. Блок, але про яке говорять і згадані мною вчені, стане доступною людству, цьому звільненому нарешті Прометею, коли з нього остаточно спадуть всі ланцюги. Не лише мистецтво, але й наука будуть на різних правах здійснювати цю радість і виражати славу і доблесть людського духу. Я говорю про внутрішню єдність вищих культурних цінностей, до яких прагне людство, — цінностей пізнавальних і естетичних, цінностей, здійснюваних наукою і мистецтвом. Ці цінності лише в майбутньому стануть надбанням усього людства, стануть істотною частиною тієї радості буття, яка завжди була ідеалом кращих його представників» [5, с. 54].

Щодо подальших напрямів дослідження, то ними можуть бути пророчі слова Ліни Костенко [6]:

*Настане день, обтяжений плодами.
Не страшно їм ні слави, ні хули.
Мої суцвіття, биті холодами,
ви добру зав'язь все-таки дали.
І то нічого, що чигали круки,
що проминуло так багато літ.
З такого болю і з такої муки
душа не створить бутафорський плід.*

Література:

1. Акмеология: методология, методы и технологии // Материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой /, под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора. А.А. Деркача. — М.: РАГС, 1998. — 230 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. Бердяев — М.: Правда, 1989. — 608 с.
3. Бондарева В. В. Технология личностно-профессионального развития творческого педагога на материале интегративного курса «Изобразительное искусство и художественный труд»: дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. Наук: 13.00.08 / Вера Владимировна Бондарева. — Волгоград: ВГПУ, 2002. — 229 с.
4. Вайнцвейг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвейг. — М., 1980. — 187 с.
5. Гончаренко С.У. Про покликання вченого / С.У. Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії. — 2012. — Вип. 3. С.44-55.
6. Кант И. Сочинения : В 6 т. Т. 5 / И. Кант. — М., 1966. — 564 с
7. Козловська І. Шляхетна іскра вічного вогню (до 75-річчя С.У.Гончаренка) / І.Козловська, Т.Якимович // Світ фізики. — 2003. — № 2. — С. 22-26.
8. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші / Ліна Костенко. — К., 2012. — 416с. Серія :Українська поетична антологія».
9. Кузнецов Ю.М. Концепція розвитку творчої активності майбутніх фахівців / Ю.М. Кузнецов // Інформаційний вісник АН ВШ України. — 2003. — 36. — № 3. — С.11-16.
10. Надольний І. Ф. Філософія: навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін. — К.: Вікар, 1999. — 624 с.
11. Семенова А. В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу автореф. дис... на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / А.В. Семенова. — О., 2001. — 20 с.
12. Спиноза Б. Избранные произведения / Б. Спиноза. — В 2 томах. — Т.2. — М.: Гос. Изд-во полит. лит, 1957. — 727 с.

У статті проаналізовано поняття свободи творчості в контексті наукової діяльності вченого. Висвітлено суперечності між ідеальним образом науковця та реальними образами чиновників у науці. Викладено погляди та

переконання щодо свободи творчості науковця двох видатних особистостей ХХ століття: поетеси Ліни Костенко та академіка педагогіки Семена Гончаренка.

Ключові слова: свобода творчості, творча діяльність, учений, науковий працівник, Семен Гончаренко, Ліна Костенко.

В статтє проанализировано понятие свободы творчества в контексте научной деятельности ученого. Освещены противоречия между идеальным образом ученого и реальными образами чиновников в науке. Изложены взгляды и убеждения относительно свободы творчества ученого двух выдающихся личностей ХХ века : поэтессы Лины Костенко и академика педагогики Семена Гончаренка.

Ключевые слова: свобода творчества, творческая деятельность, учений, научный работник, Семен Гончаренко, Лина Костенко.

The paper explores the concept of freedom of creativity in the context of scientific research activities. Deals with the contradiction between the ideal image and the real image of the officials in science. The views and beliefs on freedom in creative genius of XX century: the poet Lina Kostenko and academic pedagogy Semen Goncharenko.

Key words: creative freedom, creativity, scientist, Semen Goncharenko, Lina Kostenko.

УДК 378.6

М.І. Лазарєв, М.В. Попов
м. Харків, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗВАРЮВАЛЬНОГО ВИРОБНИЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ MATHCAD

Постановка проблеми. Інженер зварювального виробництва у своїй професійній діяльності використовує знання та уміння із різних галузей фундаментальних і фахових дисциплін (фізики, хімії, математики, механіки, опору матеріалів, термодинаміки, матеріалознавства, зварювальних технологій, обладнання та інструменту). Різноманітність цих складників змісту професійної діяльності інженера зварювального виробництва обумовлює проблему їх інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Ураховуючи складність змісту навчання, вирішити цю проблему можливо за умови використання адекватного й ефективного комп'ютерного програмного забезпечення, до якого, в першу чергу, належить система MathCAD.

Актуальність попередніх досліджень. Розробці проблеми побудови методик і технологій інтегрованого навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різних напрямів присвячено дослідження Г. Білецької, О. Білик, Н. Божко, О. Булейко, Л. Васиної, Є. Вороніної, О. Джулик, О. Єфремової, І. Козловської, Д. Коломійця, С. Рибака, Я. Собко, Н. Стучинської, В. Чистікової, М. Чувиріної, В. Хитрук, Т. Якимович [2-8].

Достатньо розробленими нині є теоретичні та методичні засади інтеграції загальнопрофесійних дисциплін (Є. Вороніна), професійно-теоретичних та загальнопрофесійних дисциплін (О. Булейко, Я. Собко, В. Чистікова), природничо-математичних та професійно-теоретичних дисциплін (Г. Білецька, Л. Васіна, О. Джулик, І. Козловська, Д. Коломієць, Я. Собко, Н. Стучинська, М. Чувиріна), природничо-математичних дисциплін (О. Єфремова, В. Хитрук), професійно-практичних та професійно-теоретичних дисциплін (Н. Божко, Т. Якимович).

Але при цьому недостатньо розробленими залишаються теоретичні та методичні засади інтеграції багатокomпонентного змісту навчання, до якого і належить зміст навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва.

Метою дослідження є розробка технології інтегрованого навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва з використанням системи MathCAD.

Виклад основного матеріалу. Основу змісту навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва складають наступні елементи з фізики, хімії, математики, механіки, опору матеріалів, термодинаміки, матеріалознавства, зварювальних технологій, обладнання та інструменту [1]:

- фізико-хімічні параметри металів, що зварюються: хімічний склад, параметри міцності, твердості, пружності, в'язкості, пластичності, теплопровідності, тепловіддачі, теплоємності, коефіцієнту лінійного та об'ємного розширення;
- термодформаційні показники зварювального шву: тимчасові та залишкові напруження, зварювальні деформації та переміщення;
- техніко-технологічні параметри процесу зварювання, зварювального обладнання та інструменту: температура, струм, напруга, швидкість процесу зварювання, склад матеріалу, діаметр електрода, параметри зварювальної дуги.

Традиційні технології навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва характеризуються використанням достатньо складних і громіздких традиційних аналітичних математичних моделей, які пов'язують фізико-хімічні параметри з термодформаційними та техніко-технологічними параметрами. Характерною особливістю традиційних технологій навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва є відсутність безпосереднього зв'язку (інтеграції) термодформаційних показників та техніко-технологічних параметрів (рис. 1).



Рис. 1. Модель змісту традиційних технологій навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва

З метою усунення цього недоліку розроблено технологію навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва, в якій встановлюється безпосередній зв'язок між термодформаційними показниками та техніко-технологічними параметрами (рис. 2).



Рис. 2. Модель інтегрованого змісту розробленої технології навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва

У цьому випадку можна стверджувати про подвійну інтеграцію елементів змісту навчання: 1,2 — пряма інтеграція, 3 — зворотна інтеграція.

Зв'язки 1 та 2 являють собою традиційні математичні аналітичні моделі. Прикладом таких моделей є напруження при вісесиметричному нагріві у процесі контактного зварювання, при дуговому зварюванні клепальних з'єднань у полярних координатах [1]:

$$\sigma_r = \frac{\alpha \cdot E \cdot Q}{8 \cdot \pi \cdot \lambda \cdot \delta \cdot t} \cdot \frac{4 \cdot a \cdot t}{r^2} \left(1 - e^{\frac{-r^2}{4 \cdot a \cdot t}} \right) e^{-b \cdot t} \quad (1)$$

$$\sigma_{\theta} = \frac{\alpha \cdot E \cdot Q}{8 \cdot \pi \cdot \lambda \cdot \delta \cdot t} \cdot \left[\frac{4 \cdot a \cdot t}{r^2} \left(1 - e^{\frac{-r^2}{4 \cdot a \cdot t}} \right) - 2e^{\frac{-r^2}{4 \cdot a \cdot t}} \right] e^{-b \cdot t} \quad (2)$$

де α — коефіцієнт лінійного розширення;
 E — модуль пружності;
 Q — кількість тепла;
 λ — коефіцієнт теплопровідності;
 δ — товщина металеві пластини;
 a — коефіцієнт температуропровідності;
 b — коефіцієнт температуровіддачі;
 r — радіус;
 t — час.

Достатня складність традиційних математичних аналітичних моделей вимагає застосування відповідних програмних комп'ютерних засобів. До таких засобів, у першу чергу, належить система MathCAD. Використання цієї системи суттєво спрощує засвоєння навчального матеріалу, який представлено складними аналітичними моделями, а за рахунок графічних можливостей системи MathCAD суттєво підвищується наочність його подання.

У розробленій моделі інтегрованого змісту навчання зв'язок 3 між техніко-технологічними параметрами та термодформаційними показниками забезпечується за допомогою запропонованих і розроблених нами редуційних аналітичних моделей.

Прикладом редуційних аналітичних моделей представлення змісту навчання майбутніх інженерів є модель, яка побудована на основі традиційних аналітичних моделей (1):

$$\sigma_r = f(K_{I_r} \cdot I_{3\theta}; K_{U_r} \cdot U_{3\theta}; \frac{K_{V_r}}{V_{3\theta}}) \quad (3)$$

$$\sigma_{\theta} = f(K_{I_{\theta}} \cdot I_{3\theta}; K_{U_{\theta}} \cdot U_{3\theta}; \frac{K_{V_{\theta}}}{V_{3\theta}}) \quad (4)$$

де $K_{I_r}, K_{I_{\theta}}$ — коефіцієнти пропорційності деформації від струму зварювання;
 I — струм зварювання;
 $K_{U_r}, K_{U_{\theta}}$ — коефіцієнти пропорційності деформації від напруги зварювання;
 U — напруга зварювання;
 $K_{V_r}, K_{V_{\theta}}$ — коефіцієнти пропорційності деформації від швидкості зварювання;
 V — швидкість зварювання.

Запропоновану модель інтегрованого змісту навчання було покладено в основу розробленої технології навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва на основі використання системи MathCAD. Модель цієї технології навчання представлено на рис. 3.

Перший етап технології інтегрованого навчання присвячено інтеграції знань з фізико-хімічних параметрів та термодформаційних показників, а також техніко-технологічних параметрів та фізико-хімічних параметрів на репродуктивному рівні. На цьому етапі широко застосовуються традиційні аналітичні моделі змісту навчання. Багаточисельні розрахунки за цими моделями здійснюються в системі MathCAD. Це дозволяє забезпечити ефективну аналітичну діяльність студентів і високий ступінь інтеграції знань з фізико-хімічних параметрів, термодформаційних показників та техніко-технологічних параметрів (гілки 1 та 2 моделі рис. 2).

На другому етапі технології інтегрованого навчання здійснюється зворотна інтеграція знань з фізико-хімічних та техніко-технологічних параметрів на продуктивному рівні. Основу цього етапу складає використання проблемно-пошукових методів для вирішення виробничих

проблемних ситуацій. Зміст останніх складає вихід за межі допустимих значень таких термодформаційних показників зварного шву, як тимчасові та залишкові напруження металу, зварювальні деформації, зварювальні переміщення. При цьому стратегічний, якісний аналіз проблемних ситуацій здійснюється за допомогою редуційних аналітичних моделей виду (3, 4), а кількісний аналіз — за допомогою традиційних аналітичних моделей виду (1, 2) та системи MathCAD.



Рис. 3. Технологія інтегрованого навчання на основі системи MathCAD майбутніх інженерів зварювального виробництва

Висновки. Обґрунтовано і розроблено технологію інтегрованого навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва, яка побудована на основі використання як традиційних аналітичних моделей змісту навчання, так і запропонованих редуційних аналітичних моделей. Технологія інтегрованого навчання складається з двох етапів — прямої та зворотної інтеграції, що забезпечує підвищення якості засвоєння і інтеграції професійних знань.

Перспективами подальших досліджень є розробка комп'ютерної технології інтегрованого навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва.

Література:

1. Багрянский К.В. Теория сварочных процессов / К.В. Багрянский. — К.: «Высшая школа», 1976. — 424с.
2. Білецька Г.А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів: автореф. дис. здобуття вчен. ступ. канд. пед. наук зі спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.А.Білецька. — Вінниця, 2004.— 20с.
3. Булейко О.І. Інтеграція професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.І. Булейко. — Вінниця, 2009. — 20 с.

4. Джулик О.І. Формування системи знань про фізичні основи теплоенергетики в учнів професійно-технічних закладів освіти: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Джулик Ольга Іванівна. – К., 1997. — 220с.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи) / Козловська І.М. — Львів: Світ, 1999. – 302с.
6. Собко Я.М. Інтегрування знань учнів з фізичної електроніки у ПТУ радіотехнічного профілю: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Собко Ярослав Максимович. — К., 1996. — 207с.
7. Чистикова В.М. Интегративно-модульная технология непрерывной профессиональной подготовки специалистов сварочного производства: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Чистикова Вера Михайловна. – Екатеринбург, 2006. – 220с.
8. Якимович Т.Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Якимович Тетяна Дмитрівна. – Київ, 2001. – 21с.

У статті обґрунтовано і розроблено технологію інтегрованого навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва. Технологія навчання побудована на основі використання традиційних аналітичних моделей змісту навчання та запропонованих редуційних (спрощених) аналітичних моделей у системі MathCAD. Технологія інтегрованого навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва складається з етапу прямої інтеграції та етапу зворотної інтеграції. Це забезпечує підвищення якості засвоєння і інтеграції професійних знань.

Ключові слова: технологія навчання, інтегроване навчання, інженери зварювального виробництва, моделі змісту навчання, система MathCAD, пряма інтеграція, зворотна інтеграція.

В статье обосновано и разработано технологию интегрированного обучения будущих инженеров сварочных производств. Технология обучения построена на основе использования традиционных аналитических моделей содержания и предложенных редуцированных (упрощенных) аналитических моделей в системе MathCAD. Технология интегрированного обучения будущих инженеров сварочных производств состоит из этапа прямой интеграции и этапа обратной интеграции. Это обеспечивает повышение качества усвоения и интеграцию профессиональных знаний.

Ключевые слова: технология обучения, интегрированное обучение, инженеры сварочных производств, модели содержания обучения, система MathCAD, прямая интеграция, обратная интеграция.

In the paper technology integrated education of future engineers and welding production are proved and developed. Technology training is based on traditional analytical models and reducing the content of analytical models in the system MathCAD. Technology integrated education of future engineers welding production consists of the steps direct and backward integration. It enhances the quality of assimilation and integration expertise.

Key words: education technology, integrated education, Welding engineer, content model learning system MathCAD, direct integration, backward integration.

УДК 155.9:378(477)

О.А. Лавріненко
м. Київ, Україна

СУТНІСТЬ ПСИХОПЕДАГОГІКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. Теоретично за стилем професійної діяльності-дії й спілкування педагогів можна поділити на два основних типи — вчитель і вихователь. Перший тип у більшості випадків орієнтується на навчальний матеріал, що є для нього основним засобом впливу на учня. Другий — орієнтується безпосередньо на особистість вихованця, більше того, він швидше здійснює керівництво, допомагаючи в життєвих ситуаціях, визначає пріоритетні орієнтири, живе спільним життям з учнями, а не повчає їх. Викладач вищого навчального закладу, якщо він прагне досягти ефективності в процесі підготовки майбутнього фахівця, має усвідомити важливість спільної творчої діяльності зі студентами, спрямованої на задоволення від спілкування, створення позитивних почуттів у суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність-дія, як цілеспрямований вплив на

особистість людини, спирається на досягнення багатьох наук, що в тій чи іншій мірі вивчають проблеми індивіда. Філософські категорії необхідності та випадковості; загального, одиничного й особливого; закони взаємозалежності та взаємозв'язку; розвиток, гносеологія (теорія пізнання) дозволяють у всій сукупності осмислити дані про структуру, динаміку й закономірності навчально-виховного процесу. Медичні науки стали джерелом даних про різноманітні порушення психіки людини та способи її лікування.

Більшість сучасних учених розуміють: педагогіка входить у систему наук, що вивчають людину. Саме тому вона знаходиться в тісній єдності з психологією (варто зазначити, що в деяких дослідженнях можна зустріти твердження про психологію як науку, а педагогіку — мистецтво). Психологія — наука про закономірності, розвиток і форми психічної діяльності (*гр. psyche* — «душа», а з точки зору філософії педагогічної дії «душа» — це інтелект, афект і воля, або, як вказує Я. Коменський, душа — це розум, воля і пам'ять). У свою чергу психіка (*від гр. psychikos* — «душевний») — це особлива здатність високоорганізованої живої матерії відображати об'єктивну дійсність. Найвищий щабель психіки — людська свідомість. Звідси — найсуперечливіші проблеми педагогіки можливо вирішити за допомогою педагогічної психології. У чому ж різниця між психопедагогікою й педагогічною психологією?

Педагогічна психологія — наука ще зовсім молода. Її виникнення пов'язане з початком наукової організації праці, бо постала необхідність ретельного вивчення психології представників педагогічної професії, з одного боку, й психології процесу засвоєння знань, розвитку вмінь і навичок учнів, з іншого. За допомогою педагогічної психології були вирішені цілі навчання у ВНЗ, сформульовані кваліфікаційні характеристики, де чітко визначені знання й уміння спеціаліста окремого профілю.

У теорії педагогічної майстерності педагогічна психологія сприяла зміні традиційних у педагогіці суб'єкт-об'єктних стосунків (викладач → студент) на суб'єкт-суб'єктні стосунки, де викладач і студент не «раби», а рівноправні суб'єкти процесу учіння, тобто вона сприяла переходу викладачам від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва. Як відзначають російські науковці Г. Броневицький, С. Ладнов «...між іншим, гарний педагог використовував принципи педагогічної психології задовго до її зародження» [2, с. 24].

На відміну від трьох головних проблем педагогіки (для чого, що і як викладати), педагогічна психологія містить п'ять своєрідних «універсалій»: хто, що, кому, як і для чого викладає. Якщо ретельно проаналізувати ці «універсалії», то можна побачити, що так само розглядають школу й за кордоном. Але більш вдалою, на наш погляд, є педагогічна система Н. Кузьміної, яка стала основоположником російської лєнінградської школи педагогічної психології. У трактуванні вченої педагогічна система включає п'ять структурних елементів: мета, зміст освіти (навчальна інформація), засоби педагогічної комунікації, учні й учителі. Крім того, Н. Кузьміна розглядає і функціональні компоненти як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів і тим самим зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічної системи, а звідси — їх стійкість, життєдайність, довговічність. Ученою виділені також п'ять основних функціональних компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський. Усі вони є елементами індивідуальної педагогічної діяльності [6].

Щоб зрозуміти сутність педагогічної психології, варто звернутися до теоретичних надбань Н. Талізіної. Науковець звертає свою увагу на те, що терміном «педагогічна психологія» позначені дві суттєво різні науки. Одна з них є складовою психології. Це базова наука, що покликана досліджувати природу й закономірності процесу учіння і виховання. Але під назвою «педагогічна психологія» розвивається також і прикладна наука, мета якої — використовувати досягнення всіх складових психології для вдосконалення педагогічної практики [7].

Що ж це за наука? Відповідь на це питання спробуємо знайти, виходячи із сутності та особливостей суб'єктів педагогічної дії. У своїй праці «Психопедагогіка виховання: досвід популярної монографії з елементами навчального посібника й наукової фантастики» російський психолог С. Поляков відзначає: «Є два види вчителів, два види педагогів, два види вихователів.

Перші послуговуються думками, роздумами, логікою. Другі — образом, імпровізацією, інтуїцією. Жоден з них не є кращим, чи гіршим. Це індивідуальний педагогічний стиль, не більше того. Й «інтуїтивник», і «мислитель» можуть бути успішними та неуспішними в педагогічній справі. Книги з педагогіки більше допомагають першим — «мислителям». «Інтуїтивістам» потрібна не стільки наука, скільки педагогічно забарвлені факти мистецтва. На полі педагогіки безкінечну гру ведуть дві команди: команда «Етика» і команда «Психологія». Улюблені слова гравців «Етики»: педагог, повинні, правильно; улюблені слова «Психологів» — дитина, розвиток особистість. Суддя — епоха вирішує, кому віддати пас.

Педагогіка виявляє: учень — це також Людина (!), та й у вихователів є щось окрім професійних умінь і покликання. Педагоги-дослідники, педагоги-викладачі кидаються у вирій психологічних ідей, теорій, практик. Ось так й існують, борються два погляди на педагогічну справу — етичний і психологічний» [5, с. 5].

За С. Поляковим, виховання — це *цілеспрямований вплив на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери людини*. А звідси — конкуруючий з вихованням феномен — учіння — можна визначити як *цілеспрямований вплив на розвиток інформаційно-операційної сфери людини*. Такий підхід цілком узгоджується із класичним визначенням учіння як процесу формування знань, умінь і навичок у взаємодії викладача з учнями.

Але довгий час у масовій і науковій свідомості поняття учіння піддавалося сумнівам і викликало суперечності. У психологічній та педагогічній науках кінця ХХ ст., частково початку ХХІ ст. дослідження особистості вчителя, як правило, в більшості випадків закінчувалося словами: «Учіння — це формування знань, умінь, навичок; це — результат навчання; це — освіта плюс самоосвіта. Лише не у багатьох випадках мова йшла про «учіння здібностям розуміти себе».

Як бачимо, практична інтеграція психологічної й педагогічної наук — це реальність. Штучне розділення психології й педагогіки і навпаки є, на наш погляд, недоцільним з об'єктивної причини єдності суб'єктів учіння — вчителя і учнів, вивчення їхньої взаємодії. Необхідно знаходити реальні точки дотику і взаємопроникнення психології в педагогіку і навпаки. Це пояснюється й тим, що педагогіка повинна у певних сферах (скажімо в сфері діагностики чи психокорекції) спиратися на психологію. Не випадково у педагогічних ВНЗ України при складанні навчальних планів та освітньо-професійних програм вводиться спеціальний блок психолого-педагогічних дисциплін, а це, в свою чергу, підкреслює взаємозв'язок і взаємозалежність цих наук у сфері учіння.

Разом з тим відомо, що педагогічна психологія існує окремо як галузь психологічної науки і є однією із найважливіших навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Педагогічна психологія за міжнародною науковою традицією кваліфікується як галузь прикладної психології, затвердженої міжнародним конгресом з прикладної психології та наукової асоціації.

Якщо ретельно зануритися у сучасні наукові дослідження вітчизняних педагогів та психологів, можна зрозуміти, що вченими розроблена фундаментальна теорія учіння про психологію навчання й виховання. Пов'язавши її із загальною педагогічною концепцією та прогресивним педагогічним досвідом педагогів-новаторів, вони успішно поєднали теоретичні й прикладні напрями педагогічної психології. Б. Ананьєв свого часу стверджував: «Педагогічна психологія посіла певне місце між психологією і педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, учінням і розвитком підростаючого покоління. Сучасна педагогічна психологія утвердилась і розвивається завдяки узгодженій взаємодії двох наук: психології та педагогіки» [1, с. 57].

Таким чином, у сучасній системі освіти емпірично здійснюється інтеграція педагогіки і психології, але наукові дослідження не встигають за зростаючими вимогами практики. Існує гостра потреба застосування в педагогічній діяльності понять і категорій педагогічної психології, використовуючи психологічні методики діагностики та психокорекції, а також психологічні механізми вивчення реального педагогічного явища.

Усе це призвело до створення у науковій сфері нового напрямку — *психопедагогіки* як галузі

наукових знань, що межує між психологією та педагогікою. Її спрямованість — педагогічна, а підґрунтям, основою слугує психологія. Л. Фрідман звертає увагу на такий факт: «Зміст курсу педагогіки побудований, головним чином, на принципі «повинності», що частково зведений до тих вимог, які вчитель має висувати учням. При цьому не враховується головний психологічний фактор — бажання самих вихованців виконувати ці вимоги. Та якщо школяр не сприймає висунуті вимоги, ігнорує їх з якоїсь причини, то які б вони не були, вони не стануть тим поштовхом, що зможе рухати педагогічний процес. І це явище є досить характерним для традиційної педагогіки, у ній, як правило, бажання, стремління, інтереси, нахили учнів не враховуються. Вважається, що учень завжди буде виконувати вимоги вчителя й при цьому так, що в результаті вийде те, заради чого ці вимоги були висунуті вчителем.

З іншого боку, в традиційній педагогічній психології, поданій у багатьох підручниках та посібниках для тих же вчителів і студентів, зазвичай розглядаються й вирішуються проблеми розвитку і формування особистості учнів без урахування того, за рахунок яких методів це формування було здійснене. Сформульовані при цьому психологічні закономірності не завжди пов'язуються з певним характером виховання й учіння. Так, педагоги вважали, що їхня наука може, зазвичай, послуговуватися психологічними знаннями, але головним чином для так званого «психологічного обґрунтування» вживаних засобів і методів учіння й виховання з метою надання їм якнайбільшої «наукової значимості». А більшість психологів у своїх дослідженнях закономірностей психологічного розвитку дітей, а саме процесів учіння й виховання, неначе абстрагувалися від тої системи освіти, в результаті якої виникли ці закономірності, розглядаючи, в кращому випадку, цю систему як уже сталу й незмінну» [8, с. 3].

Як бачимо, в педагогічній науці та практиці утворилася прірва між психологією й педагогікою, що досить боляче відбивається на професійній підготовці вчителів. З цією метою й виникає потреба розробки засадничих принципів та підходів, які б достатньо конкретно відображали, як застосовувати знання психології для вирішення педагогічних проблем, розробки змісту, організації проведення навчально-виховного процесу не для абстрактних школярів, а для живих учнів, які мають властиві вікові, індивідуальні й особистісні особливості.

Щоб зрозуміти сутність психопедагогіки як науки — варто більш детально розглянути проблеми власне сучасної психологічної підготовки вчителя, акцентуючи уваги на тих протиріччях, що виникають у системі психологічної освіти в педагогічних ВНЗ. Багато дослідників звертають увагу на той факт, що психологія як наука порівняно з педагогікою розвивалась більш стрімко й успішно в ХХ — на початку ХХІ століття. Проте, цей процес мав негативні наслідки як для розвитку методів психологічної підготовки вчителя, так і для педагогічної освіти в цілому. Серед основних протиріч психолого-педагогічної підготовки в педагогічних вищих закладах освіти можна виділити такі:

– спроба психологізації педагогічної освіти внутрішньо не була зумовленою, тобто сама педагогічна освіта й педагогічна практика (40-80 роки ХХ ст.) не прагнули спертися на наукову психологію. Вони послуговувались психологією лише як засобом наукового доказу власних досягнень;

– методологічна претензія психології на роль наукового підґрунтя педагогіки в контексті практики педагогічної освіти була просто науково не здатною. Як підсумок, В. Краєвський означив це підміною предмета однієї науки предметом іншої, зауваживши: «Фактично до однакових результатів призводить і те, що педагоги сприймають за свій предмет психіку дитини, й те, що психологи нерідко включають у предмет своєї науки всю педагогічну діяльність. Загальне для обох підходів — не розрізнення функцій педагога і психолога» [3, с. 29].

Реформа психологічної освіти вчителя в 70-х роках ХХ ст. призвела до того, що ця освіта так і не вийшла за межі традиційної суми психологічних знань про об'єкт виховання. Психологія стала звичайним навчальним предметом у педагогічних ВНЗ. А достатньо всеохоплююча дискусія про психологічні знання вчителів, що відбулася в середині 80-х років ХХ століття зводилася то тези про необхідність удосконалення психологічної підготовки, яка мала пов'язуватися із практичною (педагогічною) спрямованістю курсів психології в педагогічних

вищих закладах освіти.

Викладання психології, що залишається предметним знанням, у сучасних ВНЗ різних рівнів акредитації відбувається у відриві від реальних педагогічних проблем. І саме ця обставина породжує у студентів — майбутніх педагогів швидко втрату професійного інтересу до майбутньої педагогічної діяльності. Треба визнати: змінилась ситуація у самій педагогічній практиці, бо вона стала потребувати психологічних підходів, які наразі дійсно є затребуваними. Російські психологи науковці відзначають: «За своєю метою й змістом сучасна педагогічна практика із сфери соціального замовлення обернулась у галузь відкритого педагогічного експерименту, спрямованого на психологічний — особистісний та інтелектуальний розвиток учнів. А психологія вже тепер має у своєму арсеналі не лише широкий набір психолого-педагогічних досліджень, а й досить широке й освоєне поле, тобто вона сформувалась як професійна психологічна практика» [4, с. 5].

Отже, в сучасних умовах реформування освітньої галузі психологічна підготовка майбутніх учителів має бути побудована таким чином, щоб вона могла ефективно вирішувати реальні задачі педагогічної діяльності. На заміну ідеології психологізації педагогіки має прийти *педагогізація педагогічної психології*.

Розглядаючи розвиток педагогічної майстерності в історичній ретроспективі, можна з упевненістю стверджувати, що в історії становлення вчителя-майстра існує досить вдалий досвід, на жаль, нині забутий, напівзабутий і незатребуваний з точки зору педагогізації психології. Так, засновник нового напрямку дидактології (комплексної науки про вчителя) Т. Маркар'ян ще в 1923 р. в авторській студії «Психотехніки та автогогіки» проводив педагогічні психотехнічні тренінги, перші у світовій практиці педагогічної освіти. На цих заняттях ставилося завдання вживатися в образ дитини, щоб «сприймати дитинство», здійснювалися пошуки комфортної професійної поведінки. Автор тренінгів вдало використовував сценічні психотехнічні прийоми навчання акторській майстерності. Дидактологи вважали, що не варто недбало ставитись до учня й несерйозно до вчителя, закликаючи займатися не суто педагогікою (теорією), а самим собою у професії. В. Сухомлинський науково обґрунтував і практично розробив психогігієнічний підхід до діяльності вчителя, його доробок у царині психології набагато випередив сучасну психологічну практику в аспектах роботи із малими групами. А кожну працю А. Макаренка, його статті й художні твори можна з упевненістю розглядати як керівництво з педагогічної психотехніки.

Висновки. Про зміну змісту психологічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ у бік їхньої професійно-педагогічної доцільності говориться багато. Цей процес не потребує нових, часто необґрунтованих, кроків. Шлях тотального реформування, як свідчить практика, не самий ефективний. Так, скажімо, за останні 20 років масове «залучення» в школу психологічної служби так і не призвело до ефективної інтеграції двох взаємозалежних видів практик — педагогічної й психологічної. А звідси — необхідно у самій професійній педагогічній освіті формувати реальну орієнтацію на послідовне і систематичне вирішення завдань професійної педагогічної практики, що, на нашу переконливу думку, може зробити психопедагогіка.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика, 1964. — №. 8. — С. 55—64.
2. Броневицкий Г.Г., Ладнов С.Н. Психопедагогика командира корабельного подразделения / под. ред. Г.А. Броневицкого // Г. Броневицкий, С. Ладнов. — СПб. : ВМИИ, 2006. — 608 с.
3. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией / В.В. Краевский // Педагогика, 1994. — №. 6. — С. 28—30.
4. Пахомов В.П., Гадельшина Т.Г., Жданова С.П. Проблема психологической подготовки учителя в аспекте целостной структуры профессионального образования / В.П. Пахомов и др. // [Електронний ресурс]. — режим доступу : [http : cyberleninka. Ru](http://cyberleninka.ru)
5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С.Д. Поляков. — М. : Новая школа, 1996. — 160 с.

6. Структура педагогических способностей // [Электронный ресурс]. — режим доступа : [http : www / e-reading. Biz](http://www/e-reading.biz)
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие / Н.Ф. Талызина // [Электронный ресурс]. — режим доступа : [http : www. NataHaus. ru](http://www.NataHaus.ru)
8. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования : пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. — М. : Институт практической психологии, 1997. — 288 с.

У статті висвітлені теоретичні проблеми сутності психопедагогіки як міждисциплінарної, самостійної сфери знань у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що ґрунтується на спільному осмисленні взаємозв'язків між вихованням, учінням й розвитком підростаючого покоління.

Ключові слова: психопедагогіка, педагогічна психологія, педагогічна майстерність, психологічний досвід, учіння, виховання.

В статье рассмотрены теоретические проблемы сущности психопедагогика как междисциплинарной, самостоятельной сферы знаний в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, которая базируется на общем осмыслении взаимосвязи между воспитанием, обучением и развитием подрастающего поколения.

Ключевые слова: психопедагогика, педагогическая психология, педагогическое мастерство, психологический опыт, обучение, воспитание.

In the article the theoretical problems of essence of psychological pedagogies are represented as a between disciplinary independent sphere of knowledge's in the system of professional preparation of future teachers, which is based on the general comprehension of intercommunication between, teaching and development of rising generation.

Key words: psychological pedagogic, pedagogical psychology, pedagogical trade, psychological experience, teaching, education.

УДК 377 / 378 (001.76)

А.В. Литвин, Л.А. Руденко
м. Львів, Україна

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

Постановка проблеми. У ХХІ ст. професійна освіта повинна максимально враховувати потреби економіки, випереджати технічну реконструкцію промисловості, тісно інтегруватися з наукою, виробничою сферою, а також сферою побутового обслуговування. Завдання професійно-технічної освіти України в цих умовах — забезпечити підготовку молоді до сучасних і майбутніх ринків праці, орієнтуватися на провідні підприємства, гарантувати випускникам конкурентоспроможність здобутої робітничої кваліфікації, яку визначають не лише одержані знання, професійні вміння й навички, а й власний досвід, психологічні, інтелектуальні, фізичні якості, мобільність, підприємництво, комунікабельність тощо.

Підготовка майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) ґрунтується на основних положеннях Національної стратегії розвитку освіти в Україні, яка визначає курс на виховання людини інноваційного типу мислення та культури шляхом створення інформаційного освітнього простору [4]. Модернізація системи професійної освіти вимагає комплексного вирішення на всіх рівнях. Як зазначає В. Кремень, «модернізуючи освіту, маємо по-новому відповісти на ряд запитань: чого навчати, як учити, на чому вчити, скільки вчити...» [3].

Натомість у вітчизняній профтехосвіті протягом останніх десятиліть виникла низка суперечностей, які актуалізують переосмислення змісту і структури науково-методичного забезпечення ПТНЗ, удосконалення навчально-виховного процесу, використання новітніх форм, методів і технологій професійної підготовки. Це потребує досліджень теоретико-методологічних

і методичних основ модернізації професійно-технічної освіти відповідно до нової парадигми освіти, обґрунтування можливостей компетентнісного, діяльнісного, інтегративного, синергетичного та інших підходів до вирішення проблем підготовки виробничого персоналу.

Аналіз попередніх досліджень. Концептуальні засади модернізації освіти розкрито у працях В. Андруценка, Б. Гершунського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Новікова, І. Смірнова. На необхідності підвищення ефективності підготовки робітників наголошують С. Батишев, Р. Гуревич, Н. Кузьміна, М. Махмутов, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін. На основі наукових досліджень нині здійснюються заходи, спрямовані на оновлення системи професійної освіти України відповідно до потреб ринку праці.

Пріоритетним напрямом державної політики в галузі профтехосвіти є її регіоналізація, децентралізація управління, впровадження інноваційних підходів з метою забезпечення якості професійної підготовки. Проте, не зважаючи на окремі зрушення, гострими залишаються проблеми: відсутності механізму задоволення перспективних потреб економіки у трудових ресурсах, несформованості громадсько-державного управління та незалежного контролю якості, дієвого залучення соціальних партнерів, недостатньої соціальної захищеності педагогів, ресурсного забезпечення, створення електронних освітніх ресурсів для робітничих професій тощо.

Як констатують вітчизняні дослідники (Г. Васянович, С. Гончаренко, Г. Єльнікова, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Ягупов та ін.), мета модернізації ПТО полягає в підвищенні якості освіти до європейського рівня, переорієнтації на суспільні потреби і ринок праці, покращення діяльності навчальних закладів. Це потребує структурних змін у професійній школі, оновлення системи управління, прозорості законодавчих та управлінських рішень [2, с. 9].

Мета статті — розкрити науково-методичні підходи до розвитку професійної освіти, базові принципи модернізації професійно-технічної освіти, а також запропонувати напрями підвищення ефективності ПТО.

Виклад основного матеріалу. Розвинуті країни надають першочергового значення вирішенню проблем професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, розвитку та підвищенню якості трудових ресурсів як важливого чинника піднесення виробництва та сфери обслуговування. До чинників, які визначають ефективність професійної освіти, в Європі належать: адекватне фінансування; якість освіти; продумана національна політика в галузі професійної освіти; підтримка соціальних партнерів; організація навчання протягом усього життя; взаємозв'язок виробничих структур, установ, організацій, громад з державними і приватними закладами професійної освіти; ефективна професійна орієнтація молоді; система незалежної сертифікації на основі стандартів; системна організація мережі професійного навчання [6, с. 32].

Управління розвитком і підтримка професійної освіти з боку урядів європейських країн ґрунтується на систематичному моніторингу та використанні різноманітної інформації: про потребу на професійну підготовку; чисельність населення, галузеву структуру економіки та професійний склад робочої сили; пропозиції системи освіти, ресурси різних типів і рівнів навчальних закладів; передбачувану тривалість навчання; наповнюваність груп, кількісне співвідношення педагогів професійного навчання та учнів, навчальні програми, рівні кваліфікації, навантаження та оплату педагогів; про ефективність використання ресурсів у системі професійної освіти. Асоціації роботодавців беруть активну участь у виробленні та реалізації державної політики щодо підготовки персоналу, вивчають потреби та можливості працевлаштування, рівень розвитку виробництва, економічні, соціальні та культурні завдання освіти.

Таким чином, професійна освіта в європейських країнах є гнучкою та, водночас, інтегрованою структурою, яка використовує найбільш ефективні варіанти професійної підготовки. Безперечно, система професійної освіти України теж потребує оновлення, приведення у відповідність до потреб суспільства, модернізації матеріально-технічної бази,

науково-методичного забезпечення. На думку Н. Ничкало, система профтехосвіти вимагає вже не реформування, а **трансформації** (зміни істотних властивостей), що потребує адекватної державної політики [5, с. 4-5]. Підвищення якості підготовки фахівців може бути досягнуто шляхом постійного оновлення змісту, оптимального планування та організації навчального процесу, впровадження ІКТ, підвищення компетентності педагогічного персоналу.

Суттєву інформаційну та матеріальну допомогу профтехосвіті надають міжнародні організації. Зокрема за результатами проекту Європейського Союзу TACIS «Підвищення ефективності управління системою ПТО на регіональному рівні в Україні» та українсько-канадського проекту «Децентралізація управління професійним навчанням в Україні» підготовлено науково-методичні рекомендації щодо оновлення адміністративних та інших підходів у підготовці фахівців. Необхідний рівень підготовки кваліфікованих робітників забезпечать, на погляд науковців і практиків, державні освітні стандарти нового покоління. Закладений у них компетентнісний підхід дає можливість так проектувати зміст навчання, щоб забезпечити в майбутніх фахівців формування навичок оперативного вирішення виробничих проблем, умінь діяти самостійно і відповідально в межах повноважень, відповідно до професійних обов'язків, розвивати компоненти етичної культури, які є чинниками творчості [7, с. 63].

Провідні українські та російські науковці висловлюють необхідність вироблення принципів модернізації ПТО, що забезпечить її випереджальний розвиток адекватно до змін, які відбуваються у країні та світі. Для цього потрібні інтенсивні наукові дослідження шляхів переходу до державно-громадської моделі управління професійною освітою, співзасновництва, багатоканального фінансування, перерозподілу повноважень на користь роботодавців, замовників кадрів при збереженні ролі держави в забезпеченні доступності та якості освіти. І. Смірнов пропонує десять базових принципів модернізації професійно-технічної освіти [1, с. 2-3].

- 1) *Державні гарантії доступності та якості професійної освіти.*
- 2) *Соціальна відкритість і синергетичний розвиток освіти.*
- 3) *Практикоорієнтованість професійної освіти.*
- 4) *Державно-громадське управління професійною освітою.*
- 5) *Автономізація закладів професійної освіти.*
- 6) *Наступність стандартів професійної освіти.*
- 7) *Незалежне оцінювання якості випускників професійної освіти.*
- 8) *Фінансування як функція управління.*
- 9) *Увага до виховних аспектів професійної підготовки.*
- 10) *Покращення кадрового забезпечення.*

До цього доцільно додати повноцінне матеріально-технічне забезпечення та підтримання належної навчально-виробничої бази. Лише за їх наявності можна підготувати по-справжньому кваліфікованих фахівців, затребуваних економікою регіону. Робітничі кадри треба готувати на сучасних технологіях, за допомогою електронних навчально-методичних комплексів, з урахуванням економічних реалій і найближчих перспектив високотехнологічних галузей. На жаль, Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 рр. у цій частині не виконується.

Запропоновані принципи охоплюють увесь комплекс із забезпечення організації та управління професійної освіти і на державному рівні, і на регіональному рівні, і на рівні навчального закладу. Органам управління освітою необхідно розробити регіональну програму реструктуризації мережі ПТО шляхом створення ресурсних центрів (досвід РФ), скласти план заходів щодо її виконання, провідним компонентом яких мають стати цільові програми постачання навчально-тренажерного й іншого обладнання, а також методики розрахунків регіональних нормативів бюджетного фінансування навчання з високо-, середньо- та низьковитратних професій.

Передусім, на умовах відкритого конкурсу повинні бути визначені базові (опорні) ПТНЗ, які мають досвід експериментальної педагогічної діяльності, усталені міцні зв'язки із замовниками кадрів, у тому числі міжнародні, і стабільні позабюджетні надходження.

Прикладом такого закладу є *Львівське вище професійне училище ресторанного сервісу і туризму*. Завдяки зусиллям педагогічного колективу, це престижний заклад із найновішим устаткуванням. Кабінети, лабораторії, виробнича база оснащені комп'ютерами, мультимедійною технікою, які об'єднані в локальну мережу з виходом в Інтернет. У навчально-виробничий процес упроваджені новітні педагогічні технології. Успішно діє власний навчально-тренувальний центр. Окрім того, заклад розвиває тісні зв'язки із зарубіжними партнерами, завдяки яким проходить стажування викладачів, участь у міжнародних проектах. У 2011-2013 рр. у Польщі стажувались 193, у Словаччині 6 та у Франції — 60 учнів. Майбутні фахівці, які пройшли практику за кордоном, отримують європейський досвід роботи з клієнтами, опановують сучасні технології ресторанно-готельної галузі відповідно до світових стандартів.

Для створення дієвих ресурсних центрів на основі кращих ПТНЗ має бути підготовлена відповідна нормативно-правова база, проводиться робота зі створення електронних бібліотек з комплектами педагогічних програмних засобів і довідкової інформації, доступом до веб-сайтів та освітніх порталів. На державному рівні має передбачатися виготовлення та постачання віртуальних тренажерів сучасного виробничого обладнання, а також навчально-методичних комплексів електронних освітніх ресурсів для професій, які користуються попитом на ринку праці. Кожен ресурсний центр буде самостійно створювати, поповнювати і підтримувати свій електронний портал. Це дозволить вирішити питання з дефіцитом навчально-методичного забезпечення, особливо за новими професіями.

З метою налагодження зв'язків із замовниками кадрів, слід розвивати взаємовигідне соціальне партнерство, що передбачає взаємодію ПТНЗ з підприємствами, регіональними та муніципальними органами управління, службами зайнятості тощо. Соціальне партнерство дає змогу: отримання необхідної інформації з метою прогнозування обсягів і профілів профпідготовки; участь роботодавців у розробленні вимог до змісту та якості навчання, його оцінюванні; стажування та підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання безпосередньо на виробництві; додаткове фінансування; зміцнення матеріально-технічної бази.

Територіально-географічне розташування ресурсних центрів ПТО має сприяти розвитку економіки регіону шляхом її насичення фахівцями високої кваліфікації. Водночас, створення регіональних ресурсних центрів не означає ліквідацію інших закладів професійної освіти, які успішно функціонують. Нам, як і багатьом українським науковцям, видається більш доцільним віднесення колишніх технікумів, які продовжують готувати молодших спеціалістів, до галузі професійної (професійно-технічної) освіти та об'єднання їх в одну систему з ВПУ, Центрами ПТО, професійними ліцеями. Це потребує законодавчого врегулювання.

В Україні за сприяння Міністерства освіти та науки вже близько десяти років діють і відкриваються нові регіональні навчально-практичні центри сучасних технологій, зокрема за підтримки компаній «Хенкель-Баутехнік» (Cerezit) і «Кнауф» (Knauf), які проводять підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації учнів, педагогів, незайнятого населення. Цей досвід співпраці навчальних закладів і соціальних партнерів є одним з перших кроків до перетворення ПТНЗ в затребувані центри професійної освіти, оснащені новітнім високотехнологічним обладнанням. У цьому контексті хочемо відзначити позитивний досвід міжнародної співпраці у сфері професійної освіти *Львівського вищого професійного художнього училища*, яке з 2008 р. уклало угоду про співпрацю з Фондом Е. Шьока та ТзОВ «Німецьке товариство з міжнародного співробітництва» (CIZ). Учасники реалізують спільний німецько-український модельний проект, який передбачає модернізацію підготовки та підвищення кваліфікаційного рівня робітників з професії «Реставратор декоративно-художніх фарбувань; маляр», «Столяр; реставратор» та продовження навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» (майстер-будівельник, технолог-будівельник, спеціаліст кольорового просторового дизайну). Метою проекту є підвищення якості професійної освіти у галузі будівництва відповідно до європейських стандартів, за якими випускник є фахівцем широкого профілю, який володіє всіма необхідними ремісничими та технологічними компетентностями та після отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» може керувати малим або

середнім підприємством відповідного профілю. Після апробації навчальні програми, дидактичні матеріали та загальна проектна документація будуть доступними всім зацікавленим установам та закладам професійної освіти. Це дозволить утилізувати результати проекту в інших українських ПТНЗ, оскільки поширення досвіду є одним із завдань німецьких партнерів. На думку зарубіжних експертів, нині треба прогнозувати, які професії стануть актуальними або виникнуть через 4—5 років і вже розпочинати розробляти для них навчально-методичну та нормативну базу. Необхідно враховувати психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з інтелектуалізацією високотехнологічного виробництва, а також результативність аналітичної, прогностичної, організаційної, діагностичної, коригувальної функцій ПТНЗ.

Висновок. З метою вирішення актуальних проблем підготовки виробничого персоналу в Україні увага науковців і практиків має концентруватися на таких визначальних моментах: удосконалення державної політики в галузі професійної освіти на основі розвитку соціального партнерства; забезпечення адекватного довгострокового фінансування та продуманого стимулювання суб'єктів навчання; створення системи незалежної атестації професійної кваліфікації та тестування, що гарантують відповідність отриманої освіти до світових стандартів; реалізація здорової конкуренції між структурами, які здійснюють професійне навчання; створення належних можливостей для навчання, відповідно до запитів різних, у тому числі малих, фірм і підприємств, урахування кращого зарубіжного досвіду модернізації професійної освіти шляхом реалізації міжнародних проектів.

Вважаємо актуальними питання інтенсифікації та оптимізації діяльності навчальних закладів, спрямованої на поєднання здобутків вітчизняної та світової наукової думки стосовно оновлення змісту, методів і технологій навчання відповідно до нової, особистісно орієнтованої парадигми освіти. Серед першочергових завдань — дослідження проблем педагогіки і психології праці, неперервної професійної освіти, професійного навчання на виробництві, інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-технічній освіті, зокрема формування інформаційного освітнього середовища, науково обґрунтованого психологічного супроводу навчально-виховного та навчально-виробничого процесів у ПТНЗ, міждисциплінарного та прогностичного підходів до проблем професійної освіти з урахуванням загальносвітових тенденцій.

Література:

1. Базовые принципы модернизации начального профессионального образования // Профессиональное образование. — 2004. — № 11. — С. 2-4.
2. Вітченко А. Модернізація освіти в Україні : стратегія прориву чи його імітація? [Електронний ресурс] / Андрій Вітченко // Університет. — 2010. — № 1. — С. 5-13. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/univer/2010_1/5-13.pdf.
3. Кремень В. Г. Модернізація освіти — важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В. Кремень // Вісник НАН України. — 2001. — №3. — Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/portal/All/herald/2001-03/7.htm>.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012—2021 роки : від 25 червня 2013 р. №344/2013 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 200 с.
6. Полтавцева Е. С. Проблемы развития европейского профессионального образования / Е. С. Полтавцева // Профессиональное образование. — 2004. — № 11. — С. 32-33.
7. Радкевич В. Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання / В. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. пр. — Вип. 1 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. — К. : Вид-во ІІТО НАПН України, 2011. — С. 57-67.

Розкрито науково-методичні підходи до розвитку професійної освіти і навчання в європейських країнах, а також базові принципи модернізації професійно-технічної освіти. Запропоновано напрями підвищення ефективності діяльності ПТО шляхом формування нової системи відносин у царині підготовки кваліфікованих робітників між державними та місцевими органами влади, підприємствами, роботодавцями та службами зайнятості.

Ключові слова: базові принципи, професійна освіта і навчання, модернізація, професійний стандарт,

компетентність.

Раскрыты научно-методические подходы к развитию профессионального образования и обучения в европейских странах, а также базовые принципы модернизации начального профессионального образования. Предложены направления повышения эффективности деятельности ПТО путем формирования новой системы отношений в сфере подготовки квалифицированных рабочих между государственными и местными органами власти, предприятиями, работодателями и службами занятости.

Ключевые слова: базовые принципы, профессиональное образование и обучение, модернизация, профессиональный стандарт, компетентность.

Scientific and methodical approaches to the development of vocational education and training in European countries, as well as the basic principles of the modernization of vocational education are shown in the article. Directions of increase of efficiency of activity of the VET by forming of the new system of relations in area of skilled workers training between state and local governments, businesses, employers and employment services are offered.

Key words: basic principles, vocational education and training, modernization, professional standard, competence.

УДК 377.1

М.В. Артюшина
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ: ПОНЯТТЯ, ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ

Актуальність та постановка проблеми. Швидкий науковий прогрес, поява нових інформаційно-комунікаційних технологій, динамізм сучасного життя потребують постійного пошуку і запровадження інновацій. Відповідно, слід вивчати і запроваджувати на різних рінках освіти такі технології реалізації освітньої діяльності, які б сприяли підготовці людини до життя у змінному інформаційному суспільстві, формуванню її здатності критично мислити і творчо вирішувати нагальні проблеми сьогодення.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вказано, що одним з стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти має стати розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [6]. Відповідно, у сучасних ПТНЗ сьогодні спостерігається активне впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема, ігрових, проектних, інформаційних та інших. Водночас бездумне запровадження таких технологій без урахування характеру впливу нововведень на ефективність навчальної діяльності може привести до зниження якості освіти. Не завжди враховуються наявні матеріально-технічні умови, специфіка змісту професійної підготовки, рівень підготовленості учнів, майстерність педагогів, наявність необхідного навчально-методичного забезпечення тощо. Урахування цих факторів потребує розробки науково обґрунтованих, системних стратегій запровадження інноваційного підходу у професійно-технічну освіту України. Отже, дана стаття присвячена проблемі наукового обґрунтування інноваційної діяльності у професійно-технічній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноватика професійної освіти сьогодні розвивається досить інтенсивно. Дослідниками обґрунтовуються інноваційні підходи до управління якістю професійно-технічної освіти (В. Радкевич [7]), визначається роль інноваційної діяльності педагога професійного навчання (Т. Суліма [9]), розглядаються інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників (О. Курбатов [1], М. Вачевський [1]). Співробітниками Інституту професійно-технічної освіти НАПН України проводиться низка наукових досліджень, присвячених розробці теоретико-методологічних засад модернізації професійно-технічної освіти стосовно її змісту, технологій, управління,

інформаційно-аналітичного забезпечення, запровадження сучасних інформаційних засобів навчання, виховання і професійної орієнтації учнів.

Не зважаючи на досить велику увагу науковців і практиків до питань інноваційної діяльності у професійно-технічній освіті, наукове обґрунтування багатьох її аспектів залишається незадовільним. У роботах науковців зустрічаються різноманітні, під час суперечливі погляди на сутність інноваційної діяльності в освіті, відсутня цілісна, єдина класифікація інноваційних технологій, науковий пошук спрямовується скоріше на розробку і запровадження локальних інновацій, ніж на обґрунтування цілісних підходів і стратегій у реалізації інноваційної діяльності.

Мета статті. У дані статті будуть розглянуті питання запровадження інноваційного підходу в освіті, зокрема: наведено авторське бачення змісту понять «інновація», «інноваційна діяльність», «інноваційна навчальна технологія»; визначено сутність і складові інноваційно-зорієнтованого підходу в освіті; розкрито зміст інтегрованої стратегії розвитку готовності суб'єктів навчання до інноваційної діяльності, описані деякі інноваційні навчальні технології.

Виклад основного матеріалу. Співставлення поглядів багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників питань інноваційної діяльності в освіті (К. Ангеловські, О. Балакіреєв, І. Дичківська [2], Ю. Карпова, В. Кваша, О. Кочетов, А. Прігожин, Б. Сазонов, В. Сластьонін [8], Г. Щедровицький, І. Подласий та інші) дозволяє виокремити суперечливі думки щодо тлумачення поняття «інновації»: це поява будь-яких нових елементів у системі чи її якісна зміна, розвиток; це процес створення нового чи результат інноваційної діяльності; це лише комплексна зміна в системі чи можливі окремі, локальні інновації; це лише принципово нове або також можна вважати інновацією вдосконалене старе; це стихійний, некерований процес або цілеспрямована зміна у певній системі; це будь-які нововведення, або лише ті, що є актуальними і суспільно значущими. Аналогічні розбіжності ми зустрічали й відносно похідних понять: інноваційна діяльність, інноваційна технологія тощо. На наш погляд, такі розбіжності у тлумаченнях негативно впливають на ініціювання й реалізацію інноваційного процесу в освіті. Дослідники переоцінюють другорядні ознаки інновацій, не визнають протилежних точок зору.

Вважаємо, що на сьогодні можливо інтегрувати наявні підходи в цілісному тлумаченні поняття «інновація». Основою такої інтеграції може бути системний підхід, тобто розуміння інновації має ґрунтуватися на аналізі того, що відбувається з системою, відносно якої здійснюється інновація. Отже, ми визначаємо **інновацію** як цілеспрямоване нововведення у певній системі, що вдосконалює цю систему, призводить до її прогресивного розвитку. За такого розуміння не все нове має інноваційний характер, а лише те, що надає бажаний ефект діяльності — покращує результат, зменшує витрати тощо. **Інновація в освіті** позначає цілеспрямоване нововведення у педагогічній (освітній) системі, що удосконалює її функціонування, покращує процес і результат освітньої діяльності. **Інноваційна діяльність в освіті** — це діяльність суб'єктів освітньої діяльності (педагогів, учнів, керівників освіти), спрямована на оновлення й вдосконалення освітньої системи, забезпечення її прогресивного розвитку.

Системність у розумінні поняття інновації надала нам можливість виділити особливий підхід до реалізації інноваційної діяльності в освіті, який був названий «інноваційно-зорієнтованим підходом». В основу цього підходу покладена ідея М. Кларіна про існування двох принципово розбіжних стратегій навчання: традиційної та інноваційної [3, с. 8, 9]. Традиційне навчання — зорієнтоване на збереження і відтворення культури, ґрунтується на репродуктивній діяльності учнів, забезпечує формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті. Інноваційне навчання — стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку різноманітних форм мислення тих, хто навчається, їх творчих здібностей, підвищує їх соціально-адаптаційні можливості. Відповідно **інноваційно-зорієнтований підхід в освіті** ми визначаємо як таку наукову чи практичну освітню діяльність, за якої провідною метою освіти виступає підготовка особистості до життя в змінних умовах, розвиток інноваційних властивостей фахівців. Стотно професійно-технічної освіти інноваційно-зорієнтований підхід

позначає спрямованість на підготовку майбутнього робітника до професійної діяльності в умовах динамічного суспільства, його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності, розвиток його інноваційних властивостей, тобто здатності працювати у постійно змінних умовах, ставити нові, незвичні професійні задачі, використовувати нові способи вирішення професійних проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись.

Інноваційно-зорієнтований підхід потребує реалізації комплексної стратегії інноваційного розвитку суб'єктів навчальної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів. На рівні діяльнісного компоненту має бути забезпечене максимальна реалізація у навчальному процесі інноваційної діяльності, надання навчальному процесу та процесу професійної підготовки творчого, інноваційного характеру. На рівні особистісного компоненту мають бути забезпечені прояв і розвиток інноваційних особистісних властивостей, навчання людини засобом прояву й вдосконалення своїх переваг і можливостей. На рівні соціального компоненту має бути створене інноваційне навчальне середовище, за якого особливого значення набуває інтенсивна соціальна взаємодія суб'єктів навчання з приводу генерації інноваційних ідей та запровадження нововведень. Дотримання зазначеної стратегії має розпочинатись вже з самого початку навчання у ПТНЗ і стосуватись всіх компонентів педагогічної системи: цілемотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольного-оціночного.

Під інноваційними навчальними технологіями сьогодні також часто розуміють будь-які нові, нетрадиційні способи роботи з тими, хто навчається. Однак для адекватного розуміння їх сутності слід також конкретизувати зміст цього поняття.

У тлумаченні поняття «технологія» нам ближче за все точка зору В. Козакова, який вважає технологію навчання реалізацією детально описаного системного сполучення способів, засобів, комунікації, відповідних висхідних умінь, навичок, знань суб'єктів навчання, необхідних для забезпечення відтворювальності результатів їх дій у вигляді бажаних змін у поведінці учнів, студентів чи слухачів, адекватно визначеним точним (операціоналізованим) цілям спільної діяльності навчання [4]. Отже, технологія навчання розглядається як деяка комплексна, системна організація навчального процесу, коли всі його структурні компоненти служать загальній меті, досягання певних навчальних результатів — змін у досвіді того, хто навчається. Відповідно, **інноваційними навчальними технологіями** можна вважати такі технології навчання, які дозволяють комплексно реалізувати стратегію інноваційного навчання, сприяють розвитку інноваційних властивостей суб'єктів навчання.

Виходячи з наведеного розуміння інновацій, новизна технології не виступає основним критерієм її інноваційності. Не можна вважати інноваційними ті технології, які є новими, однак не призводять до покращення існуючої системи освіти. Дистанційне навчання, електронні підручники, модульний підхід, тренінгова технологія навчання можуть вважатись інноваціями лише тоді, коли позитивно впливають на навчальний процес, поліпшують результати навчальної діяльності, сприяють підготовці учнів до інноваційної діяльності. Водночас існують і такі навчальні технології, які є більш сприятливими для розвитку інноваційних властивостей тих, хто навчається. Зокрема, до **інноваційних навчальних технологій** можна віднести технологію проблемного навчання, технологію колективної розумової діяльності, технологію формування критичного мислення, технологію проектного навчання, технологію інтерактивного навчання, технологію ігрового навчання та інші.

Технологія проблемного навчання — це така системна організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні у навчальному процесі проблемних ситуацій, постановці та вирішенні учнями певних пізнавальних чи практичних проблем. Таким чином встановлюється зв'язок теорії і практики, формується мислення учнів, зростає зацікавлення до прийняття ґрунтовних і поміркованих рішень, формуються навички взаємодії у процесі спільного обговорення проблем.

Технологія колективної розумової діяльності — полягає в організації спільної діяльності учнів для генерації ідей та творчих вирішень. У такій технології широко використовуються

методи винахідництва: мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод аналізу і синтезу фантастичних ідей, «гірлянда асоціацій», стратегія семикратного пошуку, метод евристичних запитань, метод інверсії, метод емпатії (особистої аналогії), «снігова куля», метод «килимок ідей» та інші. Така технологія допомагає розвитку креативності учнів, їх творчого мислення.

Технологія формування критичного мислення — відома на заході технологія навчання, яка спрямована на формування в учнів мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомленого сприймання власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Така технологія сприяє розвитку розумових здібностей, здатності приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різноманітні явища тощо. Серед інших переваг цієї технології — здатність підвищувати мотивацію навчальної діяльності, активізація сприймання і осмислення навчального матеріалу, розвиток здатності учнів до самостійної аналітичної та оціночної роботи з інформацією різного ступеня складності, формування комунікативних і творчих вмій.

Технологія проектного навчання — це освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Змістом навчальної діяльності учнів виступає розробка певного навчального проекту, що являє собою комплексний, інтегративний продукт спільної творчої діяльності з розв'язання певної теоретичної чи практичної проблеми. Ця технологія сприяє формуванню самостійності, відповідальності учнів, здатності працювати у команді, працювати з інформацією, проводити дослідження тощо.

Технологія інтерактивного (кооперативного) навчання — технологія, що ґрунтується на постійній активній взаємодії учнів з виконання спільних завдань, взаємодоповненні і взаємообміні (інформацією, думками, діями). Перевагами цієї технології є формування здатності учнів до спільної діяльності, розвиток їх самостійності, відповідальності, вербальних здібностей тощо.

Технологія ігрового навчання — технологія навчання, що ґрунтується на організації змагання або протиборства між гравцями із досягнення певного значущого результату (виграшу, перемоги, винагороди), обмежена певними умовами (правилами). Така технологія розвиває в учнів мотивацію до успіху, комунікативні та організаторські здібності, активність та ініціативність, покращує ставлення до навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В основі тлумачення основних категорій педагогічної інноватики має бути покладений системний підхід. Ключовою ознакою інновації виступає її позитивний вплив на систему, відносно якої вона запроваджується, зокрема, в освіті це позначає позитивний вплив на педагогічну (освітню) систему. Наукова і практична діяльність з проблем інноваційного розвитку професійно-технічної освіти має ґрунтуватись на інноваційно-зорієнтованому підході, що припускає дотримання принципів інтегративності, неперервності і поступовості розвитку, гуманізму, варіативності і соціального партнерства, реалізацію комплексної стратегії інноваційного розвитку учнів як суб'єктів інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів, стосуватись усіх складових педагогічної системи (ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольного-оціночного). Інноваційні технології навчання мають сприяти розвитку інноваційних властивостей тих, хто навчається. Такими технологіями виступають: технологія проблемного навчання, технологія колективної розумової діяльності, технологія формування критичного мислення, технологія проектного навчання, технологія інтерактивного навчання, технологія ігрового навчання та інші.

У подальших дослідженнях пропонується здійснювати перевірку викладених теоретичних положень у науковій і практичній діяльності, розробляти та реалізовувати інноваційні навчальні технології у закладах професійно-технічної освіти.

Література:

1. Вачевський М. Використання інноваційних педагогічних технологій у системі освіти професійно-технічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. Вачевський // Молодь і ринок . — 2013. — № 6. — С. 19-23. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mir_2013_6_3.pdf.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.
4. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. — К. : НІЧЛАВА, 2003. — 140 с.
5. Курбатов О. П. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти [Текст] / О. П. Курбатов // Пробл. інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. — Х., 2005. — Вип. 10. — С. 163-171.
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013.
7. Радкевич В.О. Інноваційні підходи до управління якістю професійно-технічної освіти / В.О. Радкевич // Професійна освіта : проблеми і перспективи / ПІТО ЕАПН України; РВНЗ «КІПУ». — К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2011. — Вип. 2. — С. 4-9.
8. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. — М. : ИИП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
9. Сулима Т.С. Інноваційна діяльність педагога професійного навчання як актуальна проблема в контексті реформування системи професійно-технічної освіти / Т.С. Сулима / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 30: збірник наукових праць / за ред. проф. М. С. Корця. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — С. 197-201.

Стаття присвячена питанням реалізації інноваційної діяльності у професійно-технічній освіті. Наведено авторське бачення змісту понять «інновація», «інноваційна діяльність», «інноваційна навчальна технологія». Визначено сутність і складові інноваційно-зорієнтованого підходу в освіті. Розкрито зміст інтегрованої стратегії розвитку готовності суб'єктів навчання до інноваційної діяльності. Описані інноваційні навчальні технології.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, інноваційно-зорієнтований підхід, інноваційна навчальна технологія.

Статья посвящена вопросам реализации инновационной деятельности в профессионально-техническом образовании. Приведено авторское видение содержания понятий «инновация», «инновационная деятельность», «инновационная учебная технология». Определены сущность и составляющие инновационно-ориентированного подхода в образовании. Раскрыто содержание интегрированной стратегии развития готовности субъектов обучения к инновационной деятельности. Описаны инновационные учебные технологии.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационно-ориентированный подход, инновационная учебная технология.

The article deals with the implementation of innovation in vocational education. Given the author's vision the concept of «innovation», «innovation activity», «innovative educational technology». The essence and components of innovation-oriented approach to education. Disclosure of an integrated development strategy subjects of training readiness for innovation. Describes innovative educational technologies.

Key words: innovation, innovation activity, innovation-oriented approach, innovative educational technology.

ФОРМУВАННЯ АКТИВНО-ТВОРЧОГО ТИПУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХ ТВОРЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Постановка проблеми. Будь-яка система освіти формує у студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває в основному розсудково-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування у них рефлексуючого, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більш вирішення цих завдань, передбачає створення «іншої моделі мислення», а для цього створення відповідних умов. Тому найперспективнішою проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя є обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення умов формування у студентів основ рефлексуючого, творчого мислення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначенню ролі і місця творчого мислення в професійній діяльності вчителя сприяли розроблені в науковій літературі теоретичні основи педагогічної діяльності (А. Алексюк, О. Киричук, Н. Кузьміна, В. Майборода, О. Мороз та ін.) та дослідження, спрямовані на розробку основних підходів щодо підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, П. Гусак, М. Євтух, В. Кравець, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Терещук, Р. Хмелюк, В. Чайка та ін.).

Для нашого дослідження першочергового значення мають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Нікандрова, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, І. Синиці, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Р. Шакурова, О. Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н. Кічук, Б. Красовського, Л. Лузіної, С. Сисоєвої, П. Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні однієї з визначальних умов розвитку творчого мислення студентів, яка полягає у формуванні активно-творчого типу засвоєння знань.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне формування творчого стилю мислення пов'язане із створенням принципово нової моделі навчальної діяльності, здатної розвивати творчі потенціали і формувати творчу особистість. Ми виходили з припущення про те, що формуванню творчого мислення студентів у найбільшій мірі сприяє організація навчання. При цьому ми спиралися на фактори творчого мислення, розроблені А. Рахімовим. Він зазначає, що творчість — природна функція мозку, тому творчі потенціали закладені в кожній дитині і можуть бути розвинені в процесі цілеспрямованого виховання; про творче мислення він говорить не як про вид, а як про стиль діяльності, який необхідний в будь-якій галузі суспільного життя людини. Це положення можна назвати першим фактором творчості. По-друге, розвиток творчої особистості відбувається лише при відповідній організації навчальної діяльності: навчитися творчому стилю мислення студент може тільки в процесі практичного розв'язання творчих задач, для чого потрібна особлива форма організації навчальної діяльності, де навчання повинно перетворитися в «квазидослідницьку діяльність» [6, с. 15].

М. Махмутов зазначає з цього приводу, що в залежності від характеру організації навчального процесу навчальна діяльність учнів різко варіює, і засвоєння знань йде принципово різними шляхами: або репродуктивним з деяким мінімумом елементів творчості, або творчим з елементами репродуктивного засвоєння. На його думку, таким принципово новим типом організації творчого навчання може бути проблемне навчання [4, с. 251].

Стратегічним напрямом активізації навчання, на думку А. Вербицького, є не збільшення об'єму навчальної інформації, або прискорення процесів її вивчення, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомленості навчання, включення в нього самого студента на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистої активності. Цього можна досягнути, на думку автора, лише за умови розуміння навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів, спрямованого на досягнення об'єднуючої їх мети — формування творчої особистості фахівця [1, с. 41].

В традиційній психології продуктивного мислення було встановлено, що головною, об'єктивно необхідною умовою, за якою розумовий процес набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації задачі, яку вирішує людина. Це дало можливість розглядати дану умову або об'єктивну передумову в якості основного засобу педагогічного впливу на природний хід мислення з метою його розвитку. В деяких дослідженнях, проведених в межах цього підходу, процедури психолого-педагогічних впливів обмежувалися лише підбором для досліджуваних поступово ускладнених проблемних завдань. В інших дослідженнях робилися спроби активного втручання в природний процес творчого мислення за допомогою так званих евристичних прийомів розв'язання задач. Але навіть в другому випадку досягнути значного підвищення ефективності творчого процесу не вдавалося. Це пов'язано з тим, що процедури психолого-педагогічного впливу мали частковий характер, обмежувалися впливом на розумовий процес лише через варіювання різних зовнішніх факторів його ходу.

А. Вербицький виділяє два напрями розробки систематичних основ активного навчання. Перший з них був закладений на рубежі 70-х років у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання (В. Оконь, О. Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, І. Лернер та ін.). Другий, який виник відносно незалежно від понять проблемного і активного навчання, виявився в появі так званих активних методів навчання, до числа яких відносять перш за все навчальні ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, екскурсій на виробництво та ін. Але розробки велись, в основному, на матеріалі шкільного навчання [1, с. 44].

В ході проблемного викладу студенти поставлені перед необхідністю контролювати переконливість руху думки викладача, слідкувати за логікою доведень, що обов'язково веде до засвоєння способу розв'язання проблемних задач. Саме тому, на думку Л. Лузіної, «...проблемна лекція навчає не просто знати, запам'ятовувати, але навчає мислити, пізнавати, тому що в процесі проблемного викладу лекційного курсу у студентів виникають сумніви, питання, що стосуються логіки і переконливості як доведень, так і самого розв'язку. Більше того, проблемна лекція супроводжується участю студентів у прогнозуванні наступного кроку розмірковувань» [3, с. 59].

Але, на думку автора, «чудеса» творчого мислення не здійснюються самі по собі. І проблемний виклад може залишити без відгуку студентську аудиторію. Виникає питання «...про активізацію розумової діяльності кожного студента, створення ситуації, коли не думати, не шукати неможливо» [3, с. 60].

В педагогіці існує визначення поняття *активно-творчого типу засвоєння знань*, який розуміється як постійна розумова діяльність, пошук, творча дія, що стає досвідом. Цей досвід потім позитивно впливає на практичну педагогічну діяльність. Знання, набуті таким шляхом, характеризуються дієво-перетворюючою силою, стають основою педагогічної діяльності [3, с. 67-68].

З активно-творчим типом засвоєння знань співвідносяться прийоми і процес розв'язання творчих педагогічних задач. Цей тип засвоєння знань відповідає самій природі мислення як «процесу, спрямованого на відкриття нових закономірностей, шляхів реалізації пізнавальних і практичних проблем». Але доведеним є факт, що розв'язання студентами творчих педагогічних задач продуктивний за умови застосування теоретичних положень [3, с. 61].

Важливою умовою використання педагогічних задач є орієнтація на кінцевий результат навчання, на професійно-педагогічну діяльність. Тому на основі вивчення матеріалу з педагогіки

студенти повинні навчитися вирішувати різні типи педагогічних задач, виявивши при цьому низку професійних якостей:

- відбирати необхідну і достатню інформацію для розв'язання педагогічної задачі;
- обґрунтовувати теоретично свій вибір і вказувати взаємозв'язки і взаємозалежності педагогічних явищ в запропонованій педагогічній задачі;
- диференціювати і інтегрувати педагогічні явища і бачити в них учня;
- враховувати і найкращим чином використовувати свої індивідуальні особливості і можливості [3, с. 56-57].

Існує думка, що за таких психолого-педагогічних умов, процес розв'язання творчих задач як психологічний тип засвоєння знань сприяє формуванню творчого мислення, породжує потребу в творчому пошуку, інтерес до знань [3, с. 67].

Інше рішення проблеми формування творчого мислення пропонується алгоритмічним підходом до навчання, який склався під впливом інженерно-технологічної орієнтації. В ідейному плані цей підхід виходить із уявлень про можливість алгоритмічного опису мислення за аналогією з роботою ЕОМ. Припускалося, що якщо можливо представити розумовий процес у вигляді послідовності елементарних операцій, то можливим є навчання алгоритму їх виконання. Основним критерієм правильності виділення алгоритму слугувало логіко-математичне моделювання розумових операцій, яке дозволяли скласти програми ефективного розв'язання задач на ЕОМ. У загальній психології реалізація інженерно-технологічної орієнтації призвела до утворення таких галузей вивчення мислення, як евристика і когнітивизм. Але оскільки виявилось, що творче мислення неможливо розкласти на ряд послідовних операцій або елементарних пізнавальних актів, то його формування при алгоритмічному підході багатьом науковцям здається недоцільним [5, с. 40-41].

У руслі цієї ж інженерно-технологічної орієнтації розвивався не тільки алгоритмічний підхід до навчання. Ця ж орієнтація значно вплинула і на становлення програмованого навчання. При цьому підході враховувалося не тільки уявлення про керованість і можливість формалізації розумових процесів, але й про соціальну обумовленість мислення. Воно розглядалося не як сукупність елементарних інтелектуальних операцій, а як складно організовану діяльність. В межах цього підходу досягнуте значне просування в розробці проблеми формування творчого мислення. А саме, проведено навчання узагальненому методу розв'язання задач неалгоритмічного типу через формування знань у досліджуваних про інваріантну структуру пізнавальної діяльності і забезпечення її реалізації через формування інтелектуальних навичок. Ефект при такому формуванні розумової діяльності досягається шляхом зведення творчих задач до нетворчих за рахунок формування способів аналізу предметного змісту задачі переважно на початковому етапі розуміння її умов. Конструктивні ж процеси, тісно пов'язані з особистісною обумовленістю мислення як його суто творчі компоненти, залишаються при цьому за межами дослідження, а тому не можуть достатньо ефективно формуватися [5, с. 41].

Таким чином, вироблені при цьому підході засоби в своєму психолого-педагогічному доробку забезпечують організацію розумового процесу через формування системи спеціальних знань і умінь, але при такому навчанні інтелектуальним способом і прийомам здійснення розумової діяльності творчі задачі вирішуються, по суті, як типові задачі, хоча і відрізняються особливою складністю. Сам процес мислення при цьому залишається позбавленим своїх суто творчих характеристик: самостійності (реалізація алгоритмів або дія згідно запропонованому інваріантному методу), інсайтності (неочікуваності моменту відкриття принципу рішення), конфліктності (відчуття напруги пошуку) та ін.

На продуктивну діяльність в ході вирішення проблем спрямовані пошукові моделі навчання (М. Кларін) [2]. Визначальною тенденцією дидактичних пошуків у руслі пошукового підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі рефлексивної діяльності учнів, яка характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання.

Останнім часом в психології і педагогіці все більше уваги приділяється вивченню особистісної обумовленості пізнавальних процесів, що свідчить про появу гуманістично

орієнтованих досліджень. При цьому виділяється різні особистісні аспекти мислення: цінності, мотиваційний, емоційний, вольовий та ін. Очевидно, всі вони виконують певні функції в мисленні, але виступають при цьому, як правило, лише в якості загальних, неспецифічних умов його протікання, тобто в основному вони пов'язані із зовнішніми передумовами творчого мислення. На думку психологів, ця особливість названих аспектів не дозволяє концептуально і органічно вбудувати уявлення про них в теорію творчого мислення в якості внутрішньо наданих йому механізмів або компонентів його структури і примушує розглядати їх тільки у вигляді зовнішніх факторів розумового процесу [5, с. 42].

А. Вербицький зазначає з цього приводу, що найбільш характерним напрямом підвищення ефективності вузівського навчання і є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особисту позицію і в найбільш повній мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, яка виявляється хоча б в елементарних актах уваги, не може здійснитися навіть найпростіший факт пізнання. Тому мова повинна йти не про протиставлення «активний» — «пасивний», а про рівень і зміст активності студента на рівні сприйняття і пам'яті, уявлення і творчого мислення, активності репродукції, створення нового [1, с. 45].

Творче мислення, на думку багатьох вчених, найчастіше передбачає діяльність, вільну від будь-яких жорстких меж. Тобто, творче мислення і педагогічна творчість є виявленням свободи. В той же час, педагогічна творчість детермінована знаннями, і перш за все психолого-педагогічними знаннями. Знання забезпечують творчості майбутнього педагога певну спрямованість. Але така роль належить лише тим знанням, які стали здобутком і особистості, і внутрішнього «Я» за умови особливого, творчо-активного способу їх засвоєння. В такому застосуванні знання вчителя завжди є вільним вибором, але він не безмежний: необхідно обрати оптимальний, відповідний рівню науки, і певній ситуації варіант [3, с.17].

Система освіти орієнтує студентів на засвоєння тих ідей, які вже сформувалися як аксіоми, і при цьому практично мало уваги приділяється цілеспрямованому розвитку творчої потенції. Бажання дати якнайбільше знань призводить до інформативного характеру навчання за рахунок розвитку творчих здібностей. Ми виходили з переконання в тому, що формування творчого мислення передбачає оволодіння студентами деякими його принципами. До них можна віднести такі:

- 1) усвідомлення домінуючих ідей, зміна їх, або відмова від них;
- 2) знаходження іншого підходу до явищ;
- 3) вихід за межі логічного мислення;
- 4) сприйнятливості до явищ випадковості та ін. [6, с. 15].

Якщо виходити з того, що творча індивідуальність реалізується в творчій діяльності, то лише вона і наділена формуючими можливостями. Провідна діяльність студентів — навчання, йому і потрібно надавати творчого характеру. В дослідженні Л. Лузіної доведено, що у випадку, коли навчання перетворюється у творчість, в ньому не тільки виявляється індивідуальність кожного студента, але відбувається її становлення на новому, більш високому рівні. «Якщо професійне становлення майбутнього вчителя здійснюється в творчому процесі навчання, то формується індивідуальність — спеціаліст найвищого рівня професійної підготовки», — так сформульована автором інтегральна умова формування творчої індивідуальності вчителя [3, с. 27]. Але далі вона дає уточнення, що не всяке включення в творчу діяльність робить людину творчою, а лише те, в якому вона стає суб'єктом діяльності [3, с. 29].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що навчальний процес є продуктивним лише в тому випадку, якщо здійснюється з урахуванням індивідуального стилю мислення і діяльності кожного студента. Подальше наше дослідження було присвячено експериментальній перевірці цього підходу щодо розвитку творчого мислення студентів.

Висновки. У результаті нашого теоретичного дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення

педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності і незалежності.

Література:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая шк., 1991. — 207 с.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/М.В.Кларин.— М.: Изд-во«Арена», 1994.—222 с.
3. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л.М. Лузина. — Ташкент : ФАН, 1986. — 95 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.
5. Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. ; отв. ред. Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1990. — 222 с.
6. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. — Уфа, 1985. — С. 15-98 с.

Стаття присвячена обґрунтуванню однієї з визначальних умов розвитку творчого мислення майбутніх вчителів, яка полягає у формуванні активно - творчого типу засвоєння знань.

Ключові слова: творче мислення, активно-творчий тип засвоєння знань, педагогічні умови.

Статья посвящена обоснованию одного из определяющих условий развития творческого мышления будущих учителей, которое определяет формирование активно-творческого типа усвоения знаний.

Ключевые слова: творческое мышление, активно-творческий тип усвоения знаний, педагогические условия.

The article devotes to grounding one of the main conditions of development a creative way of thinking future teachers which supplies the formation of an active and creative type of mastering knowledge.

Key words: creative way of thinking, active and creative type of mastering knowledge, pedagogical condihons.

УДК 378.14

О.В. Діденко
м. Київ, Україна

ДОСВІД СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Вступ. Актуальність розв'язання проблеми розробки та впровадження електронних підручників у систему освіти пов'язана з вимогами Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки» [1]. Цей документ передбачає впровадження у навчально-виробничий процес державних професійно-технічних навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій шляхом утворення електронних бібліотек, оснащення комп'ютерними комплексами. Їх функціонування безпосередньо пов'язане з розробкою електронних (комп'ютерних) підручників, роботу над якими можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до вирішення проблеми створення підручників нового покоління.

Метою статті є узагальнення результатів аналізу сучасної науково-педагогічної і психологічної літератури щодо розробки та впровадження електронних підручників у систему професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Результати моніторингу освітнього середовища системи

ПТО дозволяють зробити висновок про те, що останнім часом розробці електронних навчальних посібників (підручників) приділяється значно більше уваги. Роботу над такими проектами можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до вирішення проблеми створення підручників нового покоління.

Результати аналізу перших електронних навчальних посібників і підручників вказують на те, що більшість з них являли собою електронні копії друкованих видань і, здебільшого, не враховували комп'ютерних можливостей подачі матеріалу. Завдання сучасних електронних видань інші — це не заміна традиційних підручників, інших засобів навчання та навчальної літератури. Ураховуючи можливості електронних видань щодо подання необмеженої кількості текстової, ілюстративної інформації, застосування гіпертекстових, гіпермедійних структур створюються сприятливі умови для індивідуально-вибіркового розширення функцій електронних навчальних посібників для повнішої реалізації системи дидактичних методів, способів, прийомів організації процесу навчання та самонавчання. При цьому електронні навчальні посібники як засоби навчання перетворюються на відкриту і доступну систему для користувача, який обирає потрібну інформацію, самостійно визначає структуру, форми її подання, а також здійснює повнотекстовий пошук інформації з необхідними поясненнями, ілюстраціями за термінологічними словниками, переліками понять тощо. Крім того, за допомогою електронних навчальних посібників можна оперативно шукати потрібну інформацію у спеціалізованих бібліотеках з комп'ютерними блоками даних, розширюючи обсяги інформаційного середовища і створення так званих інтегрованих електронних засобів навчання, які поєднують функції комплексу різноманітних видів навчальної літератури (підручник, популярна навчальна література, навчальний словник, збірник задач та вправ тощо).

Вивчення проблеми розробки та створення електронної навчальної літератури дозволяє зробити висновок про те, що нині, на жаль, немає українських стандартів для галузі електронних видань. Найдоступнішим українському користувачеві є ГОСТ РФ 7.83-2001 «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения» [2]. Хоча і цей документ заслуговує на критику через безліч визначень, які не відповідають реаліям.

В Україні для друкованих підручників існують формалізовані вимоги. Видавничі параметри друкованого підручника повинні відповідати ГОСТу 597-73 та санітарним правилам по оформленню шкільних підручників — СП 1405-76. Очевидно, що зазначені вище стандарти не поширюються на електронні книги. Не фігурують електронні підручники і в затвердженій наказом Міністерства освіти України від 27.02.1998 р. № 75 та зареєстрованій у Міністерстві юстиції України 12.05.1998 р. за № 307/2747 Інструкції про порядок організації розроблення, виробництва і доставки демонстраційних приладів і навчального обладнання до закладів освіти [3].

На теперішній день для того, щоб розробити електронний посібник або підручник, постає проблема із самим визначенням поняття електронного підручника. Справа в тому, що за останнє десятиріччя у теорії та практиці педагогічної освіти широко застосовуються поняття «електронний курс», «електронне видання», «навчальний продукт», «педагогічний програмний засіб» (ППЗ), «електронний підручник» тощо. Поява цих понять спричинена завданнями інформатизації освіти, інтенсивним розвитком дистанційного навчання. Вказані педагогічні поняття у сучасній літературі не набули однозначного тлумачення. Часто зустрічається синонімія термінів, коли один і той самий зміст виражають різні терміни.

У Положенні «Про електронні освітні ресурси», затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060 зазначено, що електронний навчальний посібник — навчальне електронне видання, використання якого доповнює або частково замінює підручник, а електронний підручник — електронне навчальне видання з систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі [5].

Що стосується тлумачень цього поняття науковцями, то їх багато і наводити навіть певну кількість немає потреби. Лише зазначимо, що на думку вчених, електронний підручник — не лише комплексна, але й цілісна дидактична, методична й інтерактивна програмна система, яка

дозволяє викласти складні моменти навчального матеріалу з використанням багатого арсеналу різних форм подання інформації засобами мультимедіа. При цьому підвищується доступність навчання за рахунок більш зрозумілого, яскравого й наочного подання матеріалу. Процес навчання проходить більш успішно, тому що він заснований на безпосередньому спостереженні об'єктів і явищ.

Електронний підручник як навчальний засіб якісно нового типу може бути відкритою або частково відкритою програмною системою, тобто такою, яка дозволяє внести зміни до змісту і структури підручника. Модифікація електронних підручників може бути потрібна в першу чергу для адаптації його до конкретного навчального плану, що зважає на специфіку дисципліни, яка викладається в певному ПТНЗ, можливості матеріально-технічної бази, особистий досвід викладача, сучасний стан науки, базовий рівень підготовленості учнів, обсяг годин вивчення дисципліни тощо. При цьому, природно, повинно бути обмеження від несанкціонованої зміни підручника, перш за все, щоб не порушувався закон «Про авторські і суміжні права». Для захисту електронного підручника від несанкціонованої зміни повинні застосовуватися пароль або система паролів. Слід зазначити, що електронний підручник повинен не просто повторювати друкарські видання і бути їх електронною версією, а максимально використовувати всі сучасні досягнення інформаційних технологій, зокрема:

- електронний підручник повинен містити тільки мінімум текстової інформації у зв'язку з тим, що тривале читання тексту з екрану спричиняє значне стомлення учня і, як наслідок, зниження сприйняття і засвоєння знань;

- позитивним чинником є можливість широкого використання в електронному підручнику ознак кольоровості, що істотно збільшує його інформаційну надмірність. Також важливим є можливість виділяти окремі слова або фрази кольором, фоном або іншим способом, що покращує наочність і дозволяє акцентувати увагу на головному;

- електронні підручники повинні містити доцільну кількість ілюстративного матеріалу, що активізує розумову діяльність учня і забезпечує практичну наочність навчання. Використання відеофрагментів або анімації дозволяє передати в динаміці процеси і явища, що вивчаються. Ці компоненти визначають мультимедійний характер електронного підручника;

- застосування аудіофрагментів в електронному підручнику дозволяє не тільки наблизити його до звичних способів надання інформації, але й поліпшити сприйняття нового матеріалу, при цьому активізуються не тільки зорові, але й слухові центри головного мозку (за даними ЮНЕСКО, при аудіосприйнятті засвоюється тільки 12 % інформації, при візуальному — 25 %, а при аудіовізуальному — до 65 % сприйнятої інформації);

- електронний підручник повинен містити гіперпосилання між елементами підручника і може мати посилання на інші електронні підручники і довідники, що забезпечується застосуванням різноманітних програмних засобів навігації. Електронний підручник повинен дозволяти робити закладки в будь-якому місці, відображати список закладок, відсортувавши їх у будь-якому порядку. Сучасні програми засобу навігації визначають інтерактивність електронного підручника;

- в електронному підручнику повинен бути список рекомендованої літератури, що видана традиційним (друкарським) способом. Він може бути адаптований до конкретного навчального плану ПТНЗ і тому в списку літератури можна передбачити вказівку наявної в бібліотеці кількості книг або інших видань. Список літератури може бути доповнений не тільки посиланнями на статті в журналах, збірниках наукових конференцій та ін., але також і на електронні публікації, які розміщені на серверах навчального закладу або в мережі Internet;

- електронний підручник повинен містити і засоби контролю, оскільки контроль знань є однією з основних проблем у навчанні.

Незалежно від типу, в електронному підручнику має бути застосований принцип квантування, тобто навчальний матеріал має бути поділений на розділи, які так само — на модульні кадри з текстовою складовою та візуалізацією. Кожен модуль складається з теоретичного блоку, контрольних запитань з теорії, вправ і тестів, контекстної довідки тощо.

Між собою модулі пов'язані гіпертекстовими посиланнями, щоб учень за принципом розгалуження міг оперативно переходити від одного модуля до іншого. Доцільно, щоб електронний підручник містив і графічний та ілюстративний матеріал.

Проблема забезпечення навчальних дисциплін у ПТНЗ підручниками нового покоління є однією з найважливіших у контексті впровадження сучасних педагогічних технологій у навчально-виробничий процес. Вони повинні відзначатися не тільки новими принципами структурування і відбору змісту, а й урахувати психологічні особливості сприйняття навчального матеріалу сучасною молоддю.

Урахування вікових та індивідуально-психологічних властивостей учнів ПТНЗ є обов'язковим під час розробки електронних підручників. Але крім цього необхідно виділити низку ергономічних вимог до організації інформації на екрані, а саме: інформація, що представляється на екрані, повинна бути зрозумілою, логічно пов'язаною, розподіленою на групи за змістом і функціональним призначенням; під час організації інформації на екрані слід уникати надлишкового кодування і невиправданих, погано ідентифікованих скорочень; рекомендується мінімізувати на екрані використання термінів, які стосуються ЕОМ, замість термінів, звичних для користувача; не слід для подання інформації використовувати крайові зони екрана; на екрані повинна бути лише та інформація, яка обробляється користувачем у конкретний момент.

У зв'язку з масовою розробкою електронних підручників у навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації, необхідно вказати на принципи, яких слід дотримуватися у процесі їх створення [6]: принцип квантування (розбиття матеріалу на розділи, що складаються з модулів, мінімальних за обсягом, але замкнених за змістом); принцип повноти (кожен модуль повинен мати такі компоненти: теоретичне ядро, контрольні питання з теорії, приклади, завдання і вправи для самостійного опрацювання, контрольні запитання з усього модуля з відповідями, контрольна робота, довідка (Help), за потреби історичний коментар); принцип наочності (кожен модуль повинен складатися з колекції кадрів з мінімумом тексту і візуалізацією, що полегшує розуміння і запам'ятовування нових понять, тверджень і методів); принцип навігації (передбачає зв'язок кожного модуля гіпертекстовими посиланнями з іншими модулями таким чином, щоб у користувача був вибір переходу до будь-якого іншого модуля); принцип керованості (учень або студент самостійно керує електронним підручником, він має можливість викликати на екран будь-яку кількість прикладів та пояснень, а також перевіряє себе, відповідаючи на контрольні запитання і виконуючи контрольну роботу, заданого рівня складності); принцип адаптації (електронний підручник повинен допускати адаптацію до потреб конкретного користувача у процесі навчання, дозволяти варіювати глибину і складність матеріалу, що вивчається, і його прикладну спрямованість, залежно від майбутньої спеціальності учня або студента, стосовно потреб користувача генерувати додатковий ілюстративний матеріал, надавати графічні і геометричні інтерпретації понять, що вивчаються); принцип комп'ютерної підтримки (у будь-який момент роботи учень або студент може отримати комп'ютерну підтримку, яка дозволяє зосередитися на суті матеріалу, що вивчається на цей момент, розглянути більшу кількість прикладів і вирішити більше завдань); принцип редагування (електронний підручник повинен бути виконаний у форматі, який дозволяє компонувати його в єдиний електронний комплекс, розширювати і доповнювати його новими розділами і темами, а також формувати електронні бібліотеки з окремих дисциплін (наприклад, для кафедральних комп'ютерних класів) або особисті електронні бібліотеки учня або студента (відповідно до спеціальності і курсу, на якому він навчається)).

Водночас необхідно зазначити, що при всіх перевагах електронних підручників, їх не можна вважати універсальним новітнім інформаційно-навчальним засобом. Основними методологічними причинами є те, що, по-перше, для користування електронними підручниками потрібно мати відповідну комп'ютерну техніку та програмне забезпечення. По-друге, отримання інформації з електронного підручника є нетрадиційним способом її подачі користувачу для сприймання та усвідомлення і пов'язане з посиленням навантаження на роботу фізіологічних,

фізичних, психологічних систем організму, зокрема зорових аналізаторів. Тому для електронних підручників бажано передбачати чітко регламентований час у тривалості його використання. Це не завжди збігається з часом, необхідним для опрацювання програмних доз навчальної інформації навіть у межах одного заняття (уроку). По-третє, використовуючи електронні підручники, користувач, як правило, отримує «віртуальну інформацію» про явища і процеси, що вивчаються, а у практичній діяльності він на 90 відсотків має справу з інформацією, яка отримується при безпосередньому спостереженні; оперуванні реальними явищами і процесами. Подолати таку невідповідність можна, якщо у комплексі з електронним підручником будуть використовуватись традиційне інформаційно-навчальне обладнання.

Висновки. Узагальнюючи викладений матеріал необхідно зазначити, що теоретичною основою підручників нового покоління може бути вчення про об'єм безпосередньої пам'яті та особливості центральної нервової системи, що обмежують (визначають) засвоєння певної кількості навчальної інформації. Електронний підручник потрібний, у першу чергу, для самостійної роботи учнів, оскільки він полегшує розуміння навчального матеріалу за рахунок інших, ніж у друкованій навчальній літературі, способів подачі матеріалу: індуктивний підхід, вплив на слухову і емоційну пам'ять. Електронний підручник допускає адаптацію відповідно до потреб учня, рівня його підготовки, інтелектуальних можливостей. Окрім того він надає можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи, виконує роль викладача, надаючи необмежену кількість роз'яснень, підказок тощо.

Електронний підручник потрібний для роботи на практичних заняттях: він дозволяє викладачу проводити заняття у формі самостійної роботи за комп'ютерами, залишаючи за собою роль керівника і консультанта; дозволяє викладачу за допомогою комп'ютера швидко й ефективно контролювати знання учнів і студентів, задавати зміст і рівень складності контрольного заходу; дозволяє використовувати комп'ютерну підтримку для рішення більшої кількості завдань, звільняє час для аналізу отриманих рішень і їхньої графічної інтерпретації.

Щодо перспектив подальших досліджень у цьому напрямку, то доцільно ґрунтовно вивчити досвід європейських країн з передовою системою освіти з проблеми розробки, впровадження та використання електронних посібників і підручників.

Література:

1. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. N 495 // Комп'ютер. інформ.-прав. система «Ліга». — Адреса в мережі Інтернет : www.liga.net.
2. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания: Основные виды и выходные сведения / Межгосударственный Совет по стандартизации, метрологии и сертификации. — Минск, 2001.
3. Полянський П. Про переваги і вразливі місця електронних підручників [Електронний ресурс] / П. Полянський // Osvita.ua. Видавництво «Плеяди» Режим доступа : http://osvita.ua/school/school_today/16840/
4. О создании Федерального экспертного совета по учебным электронным изданиям Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс] : Приказ Минобразования РФ от 19.06.1998 N 1646 // Информ.-прав. портал «Bestpravo». — Адрес в сети «Интернет» : <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/vg-instrukcii/s8w.htm>
5. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси [Текст] : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060. — Спосіб доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>
6. Зимина О. В. Рекомендации по созданию электронного ученика / Зимина О. В., Кириллов А. И. — Академия XXI век. — Адрес в сети «Интернет» : <http://www.academiaxxi.ru/Packages.html>.

У статті розглядаються дидактичні вимоги до електронних підручників для системи професійно-технічної освіти з урахуванням сучасних вимог і наявного досвіду. Теоретичною основою підручників нового покоління є вчення про об'єм оперативної пам'яті та особливості центральної нервової системи, що впливають на засвоєння певної кількості навчальної інформації. Електронний підручник полегшує розуміння навчального матеріалу за рахунок способів подачі матеріалу та допускає адаптацію відповідно до потреб учня, рівня його підготовки, інтелектуальних можливостей.

Ключові слова: електронні підручники, система професійно-технічної освіти, дидактичні вимоги, учні, професійно-технічні навчальні заклади.

В статье рассматриваются дидактические требования к электронным учебникам для системы профессионально-технического образования с учетом современных требований и имеющегося опыта. Теоретической основой учебников нового поколения является учение об объеме оперативной памяти и особенности центральной нервной системы, определяющие усвоение определенного количества учебной информации. Электронный учебник облегчает понимание учебного материала за счет способов подачи материала и допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровня его подготовки, интеллектуальных возможностей.

Ключевые слова: электронные учебники, система профессионально-технического образования, дидактические требования, ученики, профессионально-технические учебные заведения.

This paper discusses the requirements for teaching electronic books for technical and vocational education to meet modern standards and existing practices. The theoretical basis of a new generation of textbooks is the doctrine of RAM and features of the central nervous system, affecting the absorption of a number of educational information. Electronic textbook facilitates understanding of educational material by methods of presentation and allow for adaptation according to the needs of a student, level of preparation, intellectual capabilities.

Key words: online tutorials, the system of vocational training, teaching requirement, students, technical and vocational schools.

УДК 37.0:001.895

О.І. Огієнко
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В умовах розвитку інтеграційних та глобалізаційних процесів у світі, інтенсивного зростання обсягу інформації сучасне суспільство висуває нові вимоги до системи освіти, взагалі, та до педагогічної освіти, зокрема. Однією з таких вимог є формування інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах, перехід до інноваційної педагогічної освіти. Зауважимо, що нині інноваційні процеси охоплюють усю систему неперервної освіти (від дошкільної до післядипломної) та педагогічну науку як складову частину системи освіти і головне джерело її оновлення. На думку М. Кларіна, в умовах різких соціокультурних змін наша педагогіка зіткнулася з «обвальною інноваційністю в освіті» [4, с. 28].

Водночас, інтенсифікація інноваційних процесів в освіті пов'язана не тільки із «соціальним заказом», науковими дослідженнями та новаторським досвідом, а й із значними змінами у свідомості педагогічної спільноти в цілому.

Аналіз попередніх досліджень. У педагогічній науці наразі здійснюється досить багато міждисциплінарних досліджень у галузі педагогічної інноватики (В. Аверкін, В. Бордовський, Г. Бекер, Б. Гершунський, Е. Брукінг, Дж. Коулман, В. Нечаєв, М. Ладижець, В. Лазарев та ін). Феномен інновацій проаналізований у роботах М. Бургіна, Л. Куриленко, В. Лазарьова, М. Поташніка, О. Скамницького та ін.). Інноваційні зарубіжні педагогічні технології досліджувалися М. Кларіним, В. Боголюбовим, П. Дмитрієвою, Т. Ільїною та ін. Водночас, незважаючи на значну кількість наукових праць, що присвячені означеній проблемі, все ще залишаються питання, які потребують подальшого дослідження.

Мета статті: обґрунтування теоретичних засад інноваційної педагогічної освіти, визначення мети, принципів, законів її функціонування, доведення важливості формування інноваційної компетентності вчителя.

Виклад основного матеріалу. Термін «інновація», який означав «придумування чогось нового, яке випереджає свій час» почав використовуватися ще у XIII столітті. Проте у науковому апараті поняття «інновація» (лат. *in* — в, *novus* — новий) як уведення елементів однієї культури в іншу з'явився лише у XIX столітті. У XX столітті цей термін із культурології був перенесений

до економіки та інших галузей, зокрема, в освіту, де вони віддзеркалюють метаморфози соціуму. Проте, якщо у європейських країнах педагогічні інновації почали вивчатися у 50-х роках ХХ століття, то у нашій країні тільки після 80-х років ХХ століття, що було пов'язано з ігноруванням та не усвідомленням потреб соціокультурного простору, що змінювався.

Філософське розуміння змісту інновацій полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності [6].

Інновації розглядають не лише як нововведення, а й як здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо. Жодне нововведення не відбудеться, якщо мислення саме не буде інноваційним [8, с. 26].

Існує декілька підходів щодо визначення поняття «освітня інновація», зокрема, її визначають як:

– новий педагогічний продукт — результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети (Г. Сиротинко);

– спосіб організації зв'язків між принципово новими образами, культивованими і вирощуваними на експериментальному майданчику («в футурозоні»), і величезним масивом традиційних практик. Інновації мають виконати функцію забезпечення присвоєння деякого принципово нового зразка на досить великих і широких масивах практики з наступним його приживленням і збереженням» (Ю. Громико);

– зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового (Н. Юсуфбекова);

– ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти (В. Загвязинський).

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення цієї дефініції, зазначимо, що поняття «освітня інновація» визначається і як новизна (засіб), і як процес уведення цієї новизни (засобу) в практику, і як результат (продукт) процесу створення нового, завдяки чому відбуваються позитивні зміни й досягаються поставлені освітні цілі [5].

При цьому, основними елементами «освітньої інновації» є її носій (творча особистість), який має певну інноваційну ідею (ядро інновації) та проводить інноваційний експеримент (джерело інновації); споживач інновації — група студентів; а також інституції, що забезпечують упровадження інновацій у навчальний процес (заклади освіти; наукові, методичні, науково-методичні установи; науково-виробничі підприємства; державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти).

З'ясовуючи взаємовідношення понять «нововведення» і «інновація» дослідники відзначають, що «нововведення — це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація — це процес освоєння цього засобу» [9, с. 9].

Отже, тепер освітні інновації стають нормою функціонування та розвитку системи освіти, а інноваційність розуміється як інтегративна характеристика перетворення системи та структури, цілей і завдань, змісту і технологій, а також освітнього середовища, яке забезпечує отримання якісно нового освітнього ефекту (результату). Інноваційність забезпечуються якістю усіх суб'єктів інновацій, до яких належать: навчальні заклади; ті, хто навчає; ті, хто навчається. Виходячи з цього, основними характеристиками інноваційності є:

– невизначеність інноваційного процесу, оскільки його результат не завжди є передбаченим;

– збагачення суб'єктів інновацій новими знаннями, уміннями і компетенціями, актуалізація креативності і професійно-особистісного потенціалу;

- суперечливий характер нововведень, оскільки вони пов'язані з необхідністю подолання традиційних технологій діяльності;
- готовність та здатність суб'єктів інновацій до змін себе, перебудовні особистісних структур [3].

Інноваційність виступає провідною парадигмою сучасної освіти, яка в умовах глобалізації та інтернаціоналізації потребує переорієнтації системи педагогічної освіти на інноваційний шлях розвитку.

У сучасній освіті склалися три основні парадигми: традиціоналістська, раціоналістична та гуманістична. Якщо традиційна парадигма будується на передачі студентам системи «готових» знань, умінь, навичок, при цьому сам студент — лише пасивний об'єкт у навчально-пізнавальній діяльності, то раціоналістична парадигма спирається не на зміст, а на ефективні засоби засвоєння студентами різних видів знання, базується на концепції соціальної інженерії Б. Скіннера, яка акцентує увагу на формуванні адаптивного «поведінкового репертуару» (способів поведінки) відповідно до соціальних норм, вимог та очікувань суспільства.

Недоліком як традиціоналістської, так й раціональної (біхевіористської) парадигми є недостатня гуманістична спрямованість, оскільки той, хто навчається, розглядається не як суб'єкт, а як об'єкт впливу.

Гуманістична (феноменологічна) парадигма розглядає педагога й того, хто навчається як рівноправних суб'єктів навчального процесу, орієнтована на творчий розвиток особистості, діалог, співпрацю, підтримку в самоосвіті та самовдосконаленні, передбачає свободу та творчий пошук як студентів, так і викладачів.

Ці парадигми мають право на існування, але в умовах інтенсивних суспільних змін особливого значення набуває нова парадигма XXI століття — інноваційна парадигма, головна мета формування якої — переосмислення і трансформація механізму соціалізації людини, частиною якої є педагогічна освіта. Сутність нової освітньої парадигми чітко визначена ЮНЕСКО: освіта в новому столітті повинна бути інноваційною та неперервною.

Інноваційну освіту розуміють як освіту, яка відрізняється високою ефективністю і базується як на розробці, так й на впровадженні нових технологій, що «працюють на випередження», що дозволяє формувати особистість здатну успішно адаптуватися у соціумі, що динамічно змінюється, і не тільки успішно копіювати та тиражувати отриману інформацію та набуті знання, а й продукувати нові знання [7].

Водночас, спираючись на визначення інноваційної діяльності в освіті як педагогічної діяльності, що спрямована на практичну реалізацію результатів завершених наукових досліджень та розробок у новий чи вдосконалений педагогічний продукт, у новий чи вдосконалений процес навчання, інноваційну освіту доцільно визначати як результат інноваційної педагогічної діяльності, який забезпечує отримання нового освітнього ефекту.

Розвиток інноваційної освіти залежить від факторів як професійного, так і соціального середовища. Дослідниками сформульовано закони перебігу інноваційних освітніх процесів, зокрема:

- закон незворотної дестабілізації освітнього інноваційного середовища. Суть його полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминуче вносить в усталене соціально-педагогічне середовище незворотні деструктивні зміни. Це породжує руйнацію цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість. Моменти інновацій порушують звичну плинність педагогічного мислення, поляризують погляди. Супроти нового завжди об'єднуються ті, хто через психологічні, соціально-економічні чи організаційно-управлінські причини не сприймає його. Крім того, чим ґрунтовнішою є педагогічна інновація, тим імовірніша дестабілізація, яка може торкатися теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного інноваційних середовищ;
- закон фінальної реалізації інноваційного процесу, який пов'язаний з тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо буде реалізований. Навіть ті інновації, які спочатку видаються безнадійними щодо оволодіння

педагогічною спільнотою, а тим більше щодо їх упровадження, певний час проторують собі дорогу і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення). Таким було, наприклад, упровадження у масову педагогічну практику ідей проблемного навчання, програмованого навчання, виховних систем А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського;

– закон стереотипізації педагогічних інновацій. Полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення і практичної дії. У цьому сенсі вона приречена на рутинізацію, тобто на перехід до педагогічного стереотипу, який суттєво ускладнює реалізацію нових прогресивних інноваційних технологій;

– закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій. Суть його зводиться до того, що в педагогіці, системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Йдеться про так звані «традиційні інновації», або «ретровведення». Наприклад, відродження педагогічних систем (або їх елементів) М. Монтесорі, С. Френе, національного дитячого садка С. Русової та ін. [2, с. 22-23].

Особливо наголосимо на тому, що інноваційна педагогічна освіта засновується на нових знаннях та інноваційній динаміці інформаційного суспільства, дозволяє створити особливі умови для повноцінного розвитку та самореалізації її суб'єктів, оскільки у концепції інноваційної освіти пріоритетним є проблема активізації творчого потенціалу викладачів та студентів, їх інноваційного потенціалу. Звідси, метою інноваційної педагогічної освіти є підготовка вчителя, який володіє науковим стилем мислення і здатний до генерації інновацій.

Основними властивостями інноваційної педагогічної освіти є: антропоцентризм, самоуправління, професіоналізм, а функціями: комплексний розвиток майбутнього вчителя як громадянина та професіонала; демократизація діяльності, спілкування та відносин викладача та студента; гуманізація навчального процесу; розвиток творчості, активності та ініціативи студента у формуванні його як майбутнього вчителя, як громадянина; оновлення форм, методів, технологій навчання для розвитку освітнього середовища з формування інноваційного мислення майбутнього вчителя.

Водночас для розбудови інноваційної педагогічної освіти необхідно спиратися на певні принципи: генерації інновацій; активного пізнання і евристичного навчання; відкритості; випередження реальності в практиці і теорії наук; єдності традиції і новаторства; коеволуційності; інтелектуальної власності; співробітництва; системності; навчання на основі інтеграції з бізнесом і виробництвом; безперервності освіти та ін. [1, с. 310].

Осмилення змісту педагогічної освіти дали зробити висновки, що педагогічне забезпечення змісту інноваційної освіти (навчальні програми) не повинне зводитися до засвоєння суми знань, вона повинне орієнтуватися на одержання майбутнім учителем випереджальної інформації, формування навичок самостійної роботи, дослідницької активності, мотивації на саморозвиток, самоактуалізацію і самовдосконалення. Інноваційність навчальних програм може бути забезпечена застосуванням технологій інноваційного характеру, орієнтованих на формування творчого підходу до педагогічної діяльності, набуття власного професійного досвіду.

В інноваційній педагогічній освіті використовується міждисциплінарна організація змісту навчання, інтегроване засвоєння законів природи, техніки, суспільства, людини на основі системного мислення людей. Наукові знання розглядаються у контексті соціальних умов та соціальних наслідків діяльності, домінує неklasичний тип наукової раціональності, методи і суб'єкти пізнання впливають на її результати. Все це дає можливість засвоєння методології творчої діяльності, формування інноваційної компетентності вчителя.

Інноваційну компетентність доцільно визначати як інтегративну соціально-професійну якість учителя, що забезпечує ефективну реалізацію ним нововведень у педагогічній діяльності. Особливо важливим для її формування є включення студентів у різні інноваційно-орієнтовані види діяльності, які передбачають розвиток таких компетенцій як соціально-професійна мобільність, динамічна професіональність, рефлексивність, ініціативність, толерантність до невизначеності та ін. Така компетентність має міждисциплінарний характер, оскільки

формується та функціонує у межах різних соціальних та професійних видах діяльності.

Основними структурними складовими інноваційної компетентності є: мотиваційна готовність, що дозволяє усвідомлення інноваційної діяльності як цінності; креативні здібності, що забезпечують соціально-значиму творчу активність; дослідницькі уміння, які дозволяють оволодіти основними складовими операційного компонента; рефлексія, що дає можливість аналізувати та коректувати свою інноваційну діяльність.

Висновки. Перехід до інформаційного суспільства, глобалізації та інтернаціоналізації слугують передумовою розвитку інноваційної педагогічної освіти, оскільки відбувається зміна орієнтирів, освітньої парадигми. Інноваційну педагогічну освіту доцільно визначати як результат інноваційної педагогічної діяльності, яка забезпечує одержання нового освітнього ефекту; містить інновації в змісті педагогічної освіти, інновації в педагогічному процесі, інновації в діяльності та відносинах між викладачами і студентами, що створює умови для активізації творчого потенціалу викладачів і студентів, формуванню інноваційної компетентності.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із інноваційною педагогічною освітою. Подальшим напрямом перспективних наукових розвідок автора є дослідження методологічних підходів та моделей інноваційної педагогічної освіти.

Література:

1. Деляя В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Научное издание /В.П. Деляя. — М.: ООО «ДЕПО», 2008. — 484 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І.М. Дичківська. - К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования /Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк//Образование и наука. - 2011. - № 8 (87). - С.3 -14
4. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.
5. Козак Л.В. *Методологічні засади інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи* /Л.В. Козак //Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2011. - №1. - С. 11-16.
6. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посіб. / В. С. Лутай. -К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с..
7. Петров В.В. Инновационные подходы к образованию в контексте формирующегося общества знания / В.В. Петров //Философия образования. - 2009. - № 4. - С. 81—86.
8. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. — К.: Педагогічна думка. - 2008. - 472 с.
9. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод.пособ. /О.Г. Хомерики, М.М. Поташиник, А.В. Лоренсов— М.: Новая школа. 1994. — 64 с.

У статті розглядається, що інноваційність як провідна парадигма сучасної освіти; розкривається сутність інноваційної педагогічної освіти, її мета, принципи, закони; показано значущість формування інноваційної компетентності вчителя.

Ключові слова: інноваційність, освітні інновації, інноваційна діяльність, інноваційна педагогічна освіта, інноваційна компетентність.

В статье обосновывается, что инновационность выступает основной парадигмой современного образования; раскрывается сущность инновационного педагогического образования, его цели, принципы, законы; показано важность формирования инновационной компетентности учителя.

Ключевые слова: инновационность, образовательные инновации, инновационная деятельность, инновационное педагогическое образование, инновационная компетентность.

In the article proves that innovativeness is the main paradigm of modern education; essence of innovative pedagogical education, his aim, principles, laws are described; importance of forming of innovative competence of the teacher is defined.

Key words: innovativeness, educational innovations, innovative activity, innovative pedagogical education, innovative competence.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. На сьогоднішньому етапі розвитку суспільства значна увага приділяється вихованню моральних якостей та розкриттю творчих можливостей майбутнього вчителя. Особливістю сучасної педагогічної освіти є те, що студенти повинні отримати не лише якісні знання та вміння з фаху, а й виробити ціннісні орієнтири, які ґрунтуються на морально-етичних імперативах інноваційного освітнього процесу та сприяють їхньому професійно-творчому розвитку в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Підвищення якості професійної підготовки вчителя значною мірою залежить від ступеня оволодіння та засвоєння ними ціннісних орієнтацій та оволодіння ними, формування професійних цінностей і переконань, які ґрунтуються на аксіологічному підході.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що значний доробок у царині аксіологічної проблематики презентований зарубіжною філософською та культурологічною думкою, зокрема, працями М.Бердяєва, М. Вебера, А. Вебера, В. Віндельбанда, М. Гартмана, Е. Гусерля, В. Дільтея, Г. Зіммеля, Р. Кронера, Е. Кассіра, О. Лосева, Г. Рікєрта, А. Тойнбі, П. Флоренського, С. Франка, А. Швейцера, О. Шпеглера, К. Ясперса та ін. У вітчизняній філософії освіти розробка аксіологічної проблематики здійснюється В. Андрущенко, М. Бровком, Л. Губерським, І. Зязюном, В. Кременем, В. Кушерцем, М. Култаєвою, М. Михальченком, В. Огнев'юком та ін.

У вітчизняному та зарубіжному науковому просторі до аксіологічних проблем зверталися такі відомі психологи та педагоги, як Б. Ананьєв, Г. Балл, М. Боришевський, І. Бех, Л. Виготський, А. Волошин, П. Гальперін, М. Драгоманов, Р. Інглхарт, Л. Кандибович, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, Р. Мей, О. Невмержицька, І. Огієнко, Г. Олпорт, К. Роджерс, М. Рокич, С. Русова, Ю. Пелєх, В. Семиченко, Л.Смірнов, В. Сухомлинський, К.Ушинський, Б. Федоришин, О. Шестопалюк, К. Юнг, Т. Яценко та ін.

Мета статті полягає в розкритті науково-педагогічних засад розвитку професійних цінностей майбутніх учителів в умовах педагогічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Система ціннісних орієнтацій суспільства в цілому і кожної особистості зокрема нині зазнає суттєвих змін, які вимагають перегляду аксіологічних пріоритетів, переосмислення світогляду та норм моралі. Аксіологічні засади освіти на конкретно-історичному етапі розвитку суспільства формують освітньо-виховну парадигму, яка задає напрям, цілі діяльності освітньої спільноти, а також методи їх реалізації [5]. Нині в суспільстві обговорюється нова система цілей освіти, відроджується традиція ставлення до особистості як до найвищої цінності, наголошується на необхідності повернення в навчально-виховний процес ідей природовідповідності, культуровідповідності виховання, індивідуально-особистісного розвитку тощо. Ці тенденції вказують на те, що одним із основних методів проектування систем освіти та виховання стає ціннісний підхід. Переважна більшість дослідників убачає в цінностях феномен суспільного буття та суспільного ідеалу саме в особистісній формі, тобто на рівні індивіда, індивідуального. Цінність розглядається як певне узагальнююче поняття, в якому знайшли відображення процеси становлення й розвитку людської особистості, формування її духовного світу, мети життя і поведінки.

Аналіз наукових досліджень дозволив з'ясувати, що цінність — це найважливіша складова внутрішньої культури, яка виражаючись в особистісних установах, властивостях і якостях, визначає ставлення людини до суспільства, природи, інших людей, самої себе [6, с. 14]. Ця категорія широко використовується у філософській, психолого-педагогічній та соціологічній літературі та вказує на людське, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності. Природу

цінностей, їх місце в реальності та структуру ціннісного світу, тобто зв'язок різних цінностей між собою, соціальними і культурними чинниками та структурою особистості, вивчає аксіологія (теорія цінностей). У межах наукових розвідок розглядаються цінності, які витримали випробування часом, увійшли в систему цінностей суспільства, утворюючи його фундамент, базис його соціального регулювання, тобто загальнолюдські цінності. Ці цінності зберігаються і передаються від покоління до покоління, переходячи від одного типу суспільства до іншого [1; 2; 4].

Для галузі вищої освіти важливим є інтеріоризація, освоєння студентом як загальногуманістичних, так і *професійних цінностей* — орієнтирів, особистісних установок, властивостей та якостей, на основі яких майбутній фахівець вибирає, освоює та виконує професійну діяльність. Професійні цінності характеризуються мірою домінування, усвідомленості й мінливості та лежать в основі аксіологічного підходу до професійної підготовки фахівців. Тобто, складаючи ядро професійної самосвідомості, професійні цінності відображають суб'єктивне ставлення студента до майбутньої професії та виступають необхідною умовою саморозвитку і самореалізації. Вченими виділені групи професійних цінностей, які породжуючи одна одну, утворюють аксіологічну модель, що містить термінальні цінності (цінності-цілі) та інструментальні цінності (цінності-засоби), які, своєю чергою, поділяються на цінності-відношення, цінності-якості та цінності-знання.

Формування і розвиток професійних цінностей у майбутніх фахівців розпочинається з моменту вибору й оволодіння професією, триває впродовж усієї трудової діяльності та передбачає: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; зміну ставлення до себе як професіонала; зміну внутрішніх, суб'єктивних професійних ідеалів; зміну критеріїв вибору професії; знання про власні сильні та слабкі сторони, шляхи вдосконалення, вірогідні зони успіхів і невдач тощо.

Щодо проблеми розвитку професійних цінностей майбутніх учителів, варто зазначити, що система педагогічної освіти нерозривно пов'язана з формуванням нового покоління майбутніх громадян України, зважаючи на інтенсивний вплив глобалізаційних процесів у сучасному світі. На відміну від розвинених країн світу вітчизняна педагогічна вища освіта все ще залишається достатньо консервативною і централізованою, тому сьогодні важливо зламати усталені стереотипи і підходи завдяки: 1) демократизації (децентралізації управлінських рішень, доступності, суб'єктно-суб'єктному та індивідуальному підходам до процесу навчання, дотриманню принципу інваріантності та варіативності, широкому впровадженню елективних курсів тощо); 2) зміні академічного світогляду, коли перевага надається швидкій трансформації галузевих стандартів педагогічної освіти, удосконаленню освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм дисциплін, а головне — діагностуванню та прогнозуванню освітньої практики на ближню, середню та дальню перспективи; 3) поширенню нової парадигми — освіти впродовж усього життя, у т.ч. в умовах післядипломної, дистанційної та інших форм і видів фахової перепідготовки; 4) випереджувальному характеру навчання, що дозволяє випускникам бути лабільними, еластичними, перспективними, відповідальними за своєчасне реагування на зміни в освітній сфері, пов'язані як із суспільним запитом, так і науково-технічним прогресом; 5) інтеграції навчальних дисциплін, яка передбачає поєднання професійних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, особистого розвитку та суспільно значущої функції вчителя; 6) диверсифікації, яка дозволяє розвинути новим моделям педагогічної освіти в аксіологічному напрямі.

На основі характеристики суспільно-політичних, економічних і соціокультурних змін, що відбулися в Україні наприкінці XX — початку XXI ст., аналізу динаміки соціальних очікувань та ціннісних пріоритетів студентства, виявлено загальні тенденції розвитку вітчизняної педагогічної вищої освіти:

1) створення загальноєвропейського простору вищої педагогічної освіти відповідно до положень Болонської декларації;

2) інноваційність освітніх галузевих стандартів підготовки вчителів, а також навчальних програм, методів, форм і змісту професійного навчання;

3) впровадження компетентнісної, діяльнісної та особистісно орієнтованої парадигм професійного навчання майбутніх педагогів;

4) орієнтація професійної підготовки вчителів на неперервний освітній процес упродовж усього життя;

5) випереджувальний характер професійної підготовки студентів та її спрямованість на самостійну навчально-пізнавальну і практичну діяльність;

6) інформатизація вищої педагогічної освіти та використання комп'ютерно-орієнтованих засобів та інноваційних форм професійного навчання;

7) підвищення рейтингу знань, умінь і навичок, а також рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

З-поміж названих загальних тенденцій виокремлено, конкретизовано та схарактеризовано найбільш значущі, які екстраполюються у провідні тенденції розвитку професійних цінностей майбутніх педагогів, а саме: 1) гуманізація змісту навчання і виховання; 2) компетентнісний та інтегративний підходи до професійної підготовки; 3) інформатизація і комп'ютеризація навчального процесу. Принцип *гуманізації* передбачає, що у процесі формування професійних цінностей студентів педагогічних ВНЗ доцільно акцентувати увагу на актуалізації знань, емоцій, відчуттів, які закріплюють гуманістичне спрямування особистості, розвивають почуття відповідальності та самооцінки вчинків, вміння професійно оцінювати дії у різних ситуаціях й аналізувати їх, робити власні висновки, набувати умінь і навичок адаптації до нових суспільних відносин. Визначено педагогічні засади застосування *компетентісного підходу* до формування професійних цінностей майбутніх вчителів: моделювання у навчальному процесі функціональної професійної діяльності вчителя у контексті цілісного сприйняття навчально-виховних процесів в освітній галузі; інтеграція професійного навчання і педагогічного процесу в школі на засадах чітко визначених форм співпраці; системне самостійне розв'язання індивідуальних професійних завдань з метою забезпечення сформованості професійних цінностей. Принцип *інтеграції* щодо формування професійних цінностей вчителів передбачає: виявлення передумов і використання інструментарію інтеграції як засобу формування професійних цінностей; встановлення логічних взаємозв'язків між традиційними методами навчання і виховання та інноваційними методиками формування професійних цінностей майбутніх педагогів; формування неперервного ланцюжка: знання-цінності — ціннісні переконання — професійні дії на основі ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

За останні роки результати інформатизації та комп'ютеризації вищої педагогічної освіти кардинально відобразилися на усій діяльності навчальних закладів, радикально змінивши процес фахової підготовки. Нині в педагогічних ВНЗ діють такі напрями використання у навчальному процесі засобів ІКТ: навчання за допомогою автоматизованих систем (інформаційних, моделювальних і навчальних); постановка і розв'язання завдань на комп'ютері; навчання професійно застосовувати нові ІКТ в обраній сфері професійної діяльності (залежно від напрямку підготовки, спеціальності та кваліфікації); використання комп'ютера та інтерактивної дошки (наприклад, SMART Board IWB) як дидактичного засобу для динамічного моделювання різних об'єктів і процесів, поліпшення наочності і зображальності при викладі навчального матеріалу тощо. Педагогічно доцільне використання ІКТ дає змогу виявити та підсилити інтелектуальні можливості студента, активно діючи на його пам'ять, емоції, мотиви, інтереси, створює умови для перебудови структури його навчально-пізнавальної діяльності, а також, завдяки використанню різного виду інформаційних ресурсів з педагогічного фаху, впливає на розвиток етико-моральної структури, професійних цінностей особистості.

Системний підхід до наукового пошуку дозволив з'ясувати філософсько-методологічне підґрунтя формування професійних цінностей майбутнього вчителя: 1) виникнення нової якості у процесі формування професійних цінностей, що забезпечує нові можливості розвитку особистості та культури майбутнього педагога; 2) відповідність методологічним принципам

об'єктивності, науковості, наступності і т ін., а також новим методологічним підходам — діяльнісному, компетентнісному, особистісно зорієнтованому, інтегративному, аксіологічному тощо; 3) послідовне формування та розвиток професійних цінностей на основі принципу неперервності професійної освіти «упродовж усього життя»; 4) забезпечення різнобічного впливу на формування професійних цінностей майбутнього вчителя та їх взаємозв'язку у навчальній та професійній діяльності.

Сформульовано концептуальні засади формування системи професійних цінностей майбутнього вчителя:

1) виявлення й урахування чинників впливу на формування професійних цінностей студентів, зумовлених специфікою педагогічної діяльності;

2) забезпечення ґрунтовності результатів набуття студентами аксіологічних знань як основи ціннісних орієнтацій в освітній галузі та житті;

3) використання виховних можливостей змісту усіх навчальних дисциплін (гуманітарних та соціально-економічних, природничо-наукових і професійно-практичних дисциплін) та наповнення їх елементами аксіологічного змісту;

4) поєднання можливостей аудиторної та позааудиторної навчально-виховної роботи студентів педагогічних ВНЗ;

5) інтеграція аксіологічної та фахової складових як цілепокладаючий чинник у професійній підготовці майбутнього вчителя;

6) неперервність і наступність формування професійних цінностей студентів педагогічного ВНЗ завдяки поетапному їх включенню у систему загальногуманістичних цінностей особистості;

7) розвиток активної професійної позиції на основі аксіологічної складової фахової підготовки майбутніх учителів;

8) усвідомлення майбутніми педагогами власних професійних ціннісних орієнтацій і набуття ними чітких аксіологічних знань в освітній галузі.

Доповненням і конкретизацією філософсько-методологічних підходів та концептуальних засад є педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх вчителів:

1) включення в зміст навчальних дисциплін ціннісно-спрямованих дидактичних матеріалів, пов'язаних з педагогічною діяльністю, орієнтованих на розвиток системи професійно значущих цінностей з урахуванням логіки їх інтеріоризації та завдань професійної підготовки майбутніх вчителів;

2) залучення студентів до модельованих ситуацій ціннісного вибору, акцентування уваги на професійно значущих цінностях й усвідомленні професійного обов'язку;

3) створення емоційно насиченого простору взаємодії суб'єктів навчального процесу, що дозволяє реалізовувати механізми інтеріоризації професійних цінностей;

4) включення студентів в оцінно-рефлексійну діяльність у ситуаціях професійно-морального вибору.

Визначено компоненти (знаннєвий, емоційний та особистісний), які характеризують мотиваційний, змістовий та психологічний аспекти формування у студентів досліджуваної якості. Знаннєвий компонент визначається обізнаністю майбутнього вчителя щодо професійних цінностей відповідно до професійних функцій, осмисленням цих цінностей та інтегративними зв'язками цінностей у свідомості студента. Емоційний компонент визначає суб'єктивне почуттєве ставлення та самооцінку аксіологічної складової у професійній діяльності в освітній галузі. Особистісний компонент визначається принципово важливими професійними якостями майбутнього вчителя, зокрема спрямованістю на результат професійної діяльності та процеси постановки цілей цієї діяльності, її мотивацією.

Окреслено можливості трансформації й екстраполяції досвіду формування професійних цінностей на підготовку сучасного вчителя шляхом застосування аксіологічного підходу при розробці змісту навчально-пізнавальної діяльності, використання виховних можливостей навчального процесу та позааудиторної роботи тощо. Зокрема, запропоновано такі рекомендації:

1) скоротити аудиторне навантаження студентів за рахунок інтегративного підходу до формування змісту навчальних дисциплін з обов'язковим включенням аксіологічного компоненту;

2) приділяти більше уваги питанням гнучкості, адаптивності та ціннісної спрямованості набутих студентами інтегративних знань й умінь;

3) докорінно змінити організацію процесу пізнання шляхом зміщення її в бік як розвитку системного творчого мислення, так формування ціннісних пріоритетів студентства;

4) головну увагу спрямовувати на самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів як важливого методу навчання, самоосвіти і саморозвитку, а також на взаємодію викладача та студентів у різнобічній позааудиторній роботі з метою формування творчої особистості;

5) створювати сприятливі умови для активного навчання і виховання, формування у студентів якостей, необхідних педагогу як лідеру й ефективному організатору навчально-виховного процесу в сучасній школі;

6) широко використовувати ІТ-технології, автоматизовані навчальні курси, мультимедійні засоби, які дають можливість для побудови відкритої системи вищої педагогічної освіти, що забезпечує кожному студенту свободу вибору власної освітньої траєкторії, індивідуалізує навчальний процес при збереженні його цілісності й аксіологічної спрямованості.

Висновок. Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність пильної уваги до превалюючого використання аксіологічного підходу у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. Особлива увага до формування професійних цінностей майбутніх учителів пояснюється необхідністю розглядати цей процес як неперервний і систематичний. У цьому випадку якісна професійна підготовка студентів, які в умовах ефективного розвивального середовища вибирають складніші ціннісні орієнтації, сприяють їхньому особистісному зростанню. Одним з важливих аспектів навчально-виховного процесу є включення майбутнього вчителя в творчу діяльність саморозвитку і самовдосконалення.

Здійснений аналіз наукових праць й освітянської практики дозволяють стверджувати, що механізм розвитку професійних цінностей майбутнього вчителя полягає у цілеспрямованій професійній модифікації індивідуальних особливостей та їхніх проявів, де педагогічна діяльність виступає аксіорегулятором якісних розумово-поведінкових новоутворень у структурі особистості студента. Виокремлено провідні тенденції, сформульовано концептуальні засади, виявлено педагогічні умови розвитку професійних цінностей майбутніх учителів, а також визначено механізми реалізації у вигляді низки пропозицій щодо їх практичного використання.

Література:

1. Каган М. С. Философская теория ценности: учеб. пособие / М. С. Каган; Акад. гуманитар. наук, СПб. гос. ун-т. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.
2. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции / Д.А. Леонтьев // Философские науки. — 1996. — №4. — С.15-26.
3. Музика О. Л. Ціннісна підтримка особистісного росту / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. — Серія №12. Психологічні науки: зб. наук. праць. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — № 6 (30). — Ч. II. — С. 232-240.
4. Скотна Н. В. Духовні аспекти становлення фундаментальних цінностей особистості в громадянському суспільстві / Н. В. Скотна // Вища освіта України. — 2004. — № 4. — С. 91-94.
5. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. Слостенин, Г. Чижакова. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
6. Ціннісні парадигми освіти / Укл. Н. О. Ткачова. — Х.: Основа, 2004. — 128 с.

У статті виокремлено провідні тенденції, сформульовано концептуальні засади, виявлено педагогічні умови та визначено механізми реалізації процесу розвитку професійних цінностей майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, педагогічний ВНЗ, професійні цінності, науково-педагогічні засади.

В статті виділені ведучі тенденції, сформульовані концептуальні принципи, виявлені педагогічні умови та визначені механізми реалізації процесу розвитку професійних цінностей майбутніх учителів.

Ключевые слова: будущие учителя, педагогический ВУЗ, профессиональные ценности, научно-педагогические принципы.

The article has made an attempt to choose the basic trends, to show conceptual base, to reveal pedagogical conditions and to determine the mechanism of the process of professional values of future teachers' development realisation.

Key words: future teachers, pedagogical educational establishments, professional values, scientific and pedagogical base.

В.Л. Ситников
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ПСИХОПЕДАГОГИКА А.С. МАКАРЕНКО — ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ

Чем больше накапливается неразрешенных проблем, тем больше хочется какой-то панацеи, которая смогла бы безболезненно и без напряжения устранить все проблемы и обеспечить крутое ускорение развития человека, организации, общества.

Чиновники самого высокого уровня уповают на то, что выявление одаренных людей и расстановка их по соответствующим отраслям и конкретным должностям сможет решить глобальные задачи с наименьшими затратами. В последние годы на всех уровнях актуальнее становится проблема поиска лидеров. Предполагается, что лидеры смогут взять на себя функции локомотивов развития. Потому все острее ставятся проблемы лидерства, все чаще на всех уровнях раздаются призывы поиска и воспитания лидеров.

И тут встает непростая дилемма... В современных условиях решение важных задач уже невозможно в одиночку и потому для организаций любого уровня важнейшей проблемой становится создание команды. Но объединение ярких, одаренных индивидуальностей в одной команде является весьма сложной задачей.

Характерной особенностью современных жителей постсоветского пространства стало глубокое расслоение по всем параметрам: социальному, материальному, культурному, образовательному, интеллектуальному, национальному. В результате происходит подмена ключевых понятий. Вместо таких жизненных принципов как: «Один за всех и все за одного», «Кто если не ты? Когда, если не теперь?», «Не откладывай на завтра, то, что можешь сделать сегодня», «Завтрашняя радость» («Завтра будет лучше, чем вчера»), «Сам погибай, а товарища выручай» и т.п. стали исповедоваться индивидуалистические: «Каждый за себя», «Оно тебе надо?», «Не откладывай на завтра, то, что можно отложить на послезавтра», «Дайте все и сразу», «Спасайся, кто может» и т.д.

Происходит потеря устойчивых жизненных ориентиров. Вместо коллективизма процветает индивидуализм. Сегодня для большинства «КАЗАТЬСЯ» важнее, чем «БЫТЬ». Процветает забота только о себе, вместо триединства заботы: о мире, о людях, о себе.

Все это происходит на фоне глобализации, слиянии идей, капиталов и средств производства. Сегодня руководитель любого уровня стремится к тому, чтобы быть наиболее эффективным. Но как этого добиться в условиях, когда современные предприятия, кажется, уже достигли предела своей конкурентоспособности в области цен и качества? Многие современные экономисты и управленцы считают, что остается практически один ресурс — повышение квалификации персонала в области деловой эффективности. И основные надежды сегодня возлагаются на командообразование.

Общественное развитие идет по спирали, но спираль эта приводится в движение маятником единства и борьбы противоположностей. Попытавшись, в начале 90-х окончательно

избавиться от коммунистических догм, постсоветские общества решили избавиться от ведущей роли коллектива в развитии человека, организаций и общества. Стали настойчиво проповедоваться идеи и идеалы индивидуализма, как наиболее эффективного способа достижения цели максимального развития. Коллектив стал пониматься как инструмент нивелирования личности, а фактическим двигателем прогресса стало считаться соперничество по принципу «выживает сильнейший». Но развал промышленности и деградация общественных отношений, а также все усиливающееся отставание во всех сферах экономики, науки и образования, как от Запада, так и от Востока, неизбежно приводят к осознанию того, что индивидуализм — это тупиковый путь развития отдельной личности, предприятия, организации и общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в наиболее эффективно развивающихся странах и экономических секторах, показал, что наиболее эффективно развиваются экономики, опирающиеся на принципы коллективизма и гуманизма по отношению к отдельной личности. Авторитарный стиль управления признается архаичным и неэффективным. Сегодня большинство специалистов в области управления считают наиболее эффективным и перспективным командный стиль, при котором цели или миссия организации не просто разделяются сотрудниками на всех уровнях, а в полной мере согласуются с их личными целями.

Бытуют разные мнения о формировании команды. Одни считают, что команда может сформироваться сама собой в процессе совместной деятельности в условиях практически любого стиля управления: от авторитарного до анархического. Другие думают, что все зависит от личности руководителя или от сложившегося подбора кадров, или от ситуации, в которой находится организация, или от стечения всех благоприятных для этого обстоятельств. Исследования и практика управления доказывают, что процесс образования команды не самопроизвольный, а имеет свои закономерности. Команда организации — это специфическое объединение, принципиально отличающееся от любых других видов групп.

В наше время появилось достаточно много различных пособий по командообразованию. Предлагаются различные семинары, тренинги, «тим-билдинги», «веревочные курсы». Подавляющее большинство из них, даже предлагающие авторские разработки, базируются на западных, прежде всего, американских технологиях и методиках, и практически никто не обращается к богатейшему отечественному опыту. Незнание (или крайне поверхностное знание) большинством современных экономистов и психологов, занимающихся проблемами управления, собственного уникального опыта эффективнейшего командообразования. И это неудивительно, потому что этот, поистине бесценный опыт, был реализован в области педагогики. Первый опыт, опирающийся на точное понимание социально-психологических закономерностей и механизмов формирования команды, был реализован и при этом достаточно полно и методически точно описан Антоном Семеновичем Макаренко. Особенно ценно, но увы, фактически не востребовано оказалось то, что А.С. Макаренко разработал и описал не просто процесс, а технологию формирования личности в условиях коллективной производственной деятельности.

Термин «коллектив» на протяжении последних 25 лет все активнее исчезает из научного обихода, практически подвергаясь остракизму. При этом и на Западе, и на Востоке идеи и социальные технологии А.С. Макаренко все активнее внедряются в практику, причем не только педагогическую, но и психотерапевтическую, как правило, без всякой ссылки на авторов. За все годы советской власти в нашей стране не вышло ни одного достаточно полного собрания сочинений А.С. Макаренко. Самым большим был восьмитомник, вышедший в восьмидесятых годах, причем, весьма урезанный, даже по сравнению с предыдущим изданием 50-60-х годов. В эти же годы в ФРГ (а не в ГДР) выходят гораздо более объемные и значительные собрания его сочинений.

Именно разработанная А.С. Макаренко система организации управления жизнью коммуны и производственных бригад стала первой в истории научно обоснованной и практически реализованной системой командообразования в сфере производства и воспитания, системой

формирования лидеров, способных быть не только руководителями, но и инициативными исполнителями. А первыми методическими пособиями по технологии реализации подлинно демократического стиля производственного управления и психологии развития организаторских лидерских качеств в процессе взаимодействия в коллективе можно по праву считать: «Педагогическую поэму», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года» и множество статей А.С. Макаренко.

Ключевыми элементами системы А.С. Макаренко являются:

- включение каждого члена коллектива в созидательную деятельность на благо коллектива и страны, с полным доверием к нему, основанным на принципе: «Как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему»;

- «мажорный тон» коллектива, вера в «завтрашнюю радость» — ориентация на успех, на позитив, даже в самых сложных ситуациях и в отношении самых проблемных воспитанников не позволяла раскисать и предаваться унынию;

- предоставление возможности высказать свое мнение каждому, независимо от его должности, возраста и опыта, что создавало условия подлинного равноправия и внимания к каждому члену коллектива;

- создание системы постоянных и временных структур (отрядов, звеньев, бригад, команд и т.п.), обеспечивающих организацию жизни и деятельности всего коллектива в самых сложных и непредсказуемых ситуациях;

- создание разновозрастных отрядов, обеспечивающих эффективный обмен опытом взаимодействия с людьми разного возраста и формирование ответственности не только за себя и не только перед начальством;

- обязательная выборность и регулярная сменяемость руководителей всех уровней структурной организации коллектива. Даже самый эффективный командир всей коммуны мог избираться лишь на один срок, что обеспечивало каждому формирование опыта как руководящей, так и исполнительской деятельности;

- периодическая и систематическая отчетность каждого перед своим коллективом (а не только перед вышестоящим руководителем) за порученное ему дело, обеспечивавшая формирование ответственности руководителя перед исполнителями и внимательную требовательность к себе и окружающим у всех членов коллектива.

Система, разработанная А.С. Макаренко, позволяла проявить и развить организаторские способности практически в любом возрасте у подавляющего большинства воспитанников. Но, увы, ни в советском, ни в постсоветском пространстве власть предрержающим не нужны были ни подлинная демократия, ни инициативные исполнители, ни одаренные организаторы, ориентированные не на угоду начальству, а на эффективную реализацию воли коллектива. А потому и самого А.С. Макаренко в 30-х годах отстранили от руководства созданным им уникальным коллективом, а затем, не имея возможности не признавать его гениальных идей, сформировали, даже в педагогической среде, мнение, что в полной мере их можно реализовать лишь в условиях пенитенциарной системы.

Сегодня не только молодые, но и весьма зрелые психологи и педагоги, очень часто проявляют незнание отечественного опыта воспитания и формирования настоящих лидеров-организаторов, способных на демократических принципах организовать эффективную деятельность коллектива. Эти люди считают и утверждают, что настоящие гуманистические психологические технологии разработаны на Западе, а в Советском Союзе был только авторитарно-бюрократический стиль управления и воспитания. Они копируют зарубежные технологии и системы, активно внедряя их в отечественную практику, очень часто делают это начетнически, догматически, не учитывая и разрушая отечественную ментальность, плодя космополитов и маргиналов.

В Швейцарии, на конференции международной Ассоциации морального образования, посвященной столетию Л. Колберга, в июле 2006 года американский профессор М. Берковиц прочел актовую лекцию о современных подходах к моральному образованию в США. С каким

упоением он говорил о роли группы в морально-волевом развитии личности подростков, о важности включения их в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни, а не только о самих себе, правда, ни разу не упомянув, ни А.С. Макаренко, ни Советский Союз. По сути это был гимн коллективизму и отповедь индивидуализму. Надо отдать ему должное, что в частной беседе, он без колебаний признал приоритет Советского Союза в разработке теории и практики развития личности в коллективной творческой деятельности.

Ориентация на индивидуализм, на сильную личность лидера может лишь завести страну в тупик, чреватый очередными мощными социально-экономическими катаклизмами. Ибо лидер, возвращенный на принципах индивидуализма, стремящийся и привыкший быть всегда на виду, быть лучше всех и выше всех, лидер, во главу угла ставящий заботу о собственном статусе, лидер, для которого результат лишь ступенька собственной карьеры, а мнение других верно лишь тогда, когда оно совпадает с собственным — такой лидер, в конце концов, обречен на саморазрушение, на эмоциональное выгорание и одиночество. Система направленная лишь на себя неизбежно либо останавливается в развитии, либо взрывается, губя все окружающее.

В условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления: в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом, патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности. Это достигалось благодаря участию каждого: в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива; в совместном планировании; в коллективной подготовке; в творческом проведении каждого конкретного дела; в общем обсуждении итогов и возможностей их использования в дальнейшей деятельности коллектива.

Важнейшим фактором обеспечения стабильного развития эффективного коллектива была система постоянной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включенности в жизнедеятельность коллектива каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя, и руководителя.

Принципиальную возможность и эффективность применения таких подходов к командообразованию доказывает опыт организации деятельности израильских кибуцев, признанных наиболее эффективными современными сельскохозяйственными предприятиями, а так же опыт промышленных предприятий в Социалистической Федеративной Республике Югославии, до ее распада и опыт организации деятельности многих современных инновационных предприятий, успешно развивающихся в разных странах.

Возрождение и распространение уникальной макаренковской технологии развития личности в процессе коллективной творческой деятельности, направленной на заботу об улучшении окружающей жизни, создает возможности для выявления и развития не просто лидеров, а творческих организаторов эффективной коллективной деятельности, так необходимых сегодня и во все времена.

В статье рассматривается проблема использования в современных условиях принципов, форм и методов организации эффективного группового взаимодействия. Доказывается целесообразность использования опыта формирования коллектива на гуманистических принципах общей заботы, наиболее качественно теоретически и эмпирически разработанных и проверенных многолетним опытом научно-педагогической деятельности А.С. Макаренко и его последователей. Выделены основные психолого-педагогические принципы развития личности в коллективной деятельности, предложенные А.С. Макаренко, применимые не только в педагогической, но и во многих других видах современной созидательной деятельности.

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ВИРТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие информационного общества является одним из национальных приоритетов Республики Беларусь, информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) отводится роль ключевого фактора инновационного развития экономики и общества в целом. В утвержденном постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 19 апреля 2010 г. (№ 585) перечне приоритетных направлений научных исследований на 2011-2015 годы выделяется разработка теоретико-методологических основ и научно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях инновационного развития национальной системы образования Республики Беларусь. Разработка и внедрение виртуальных образовательных сред учреждениями образования выступает одним из направлений научно-методического обеспечения инновационного образовательного процесса.

В статье представляется содержание инновационного проекта «Внедрение модели виртуальной образовательной среды учреждения образования посредством применения web 2.0 технологий». Научная новизна и практическая значимость проекта заключается с нашей точки зрения в использовании средового подхода как фундаментальной нормы проектирования и реализации инновационной модели; научно-методическом обеспечении образовательного процесса средствами виртуальной образовательной среды и дистанционного сопровождения учебных предметов; проектировании образовательной среды учреждения образования на основе web 2.0 сервисов. Вышеуказанный инновационный проект базируется на результатах внедрения и является преемственным продолжением инновационного проекта Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования», который был реализован в 2010-2013 годах на базе средних школ №№15, 21 и 31 г. Могилева [1; 2].

После создания информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования, включающего одной из составляющих сайт «Электронный методический кабинет», появилась необходимость разработки образовательных ресурсов для учащихся. Уже в ходе реализации первого проекта созданный сайт, помимо разделов, касающихся методической работы с учителями, включал раздел «Учебные предметы». Страницы учебных предметов имеют направленность для практического использования в работе педагога и содержат нормативную базу по учебным предметам, программы факультативных занятий, дидактические материалы к урокам, электронные средства обучения и др. На странице каждого учебного предмета созданы разделы «Нормативные документы», «Программы учебных предметов», «Программы факультативных занятий», «Календарно-тематические планирования». Раздел «Дидактические материалы» содержит разработки уроков, тесты по учебным предметам, раздаточный материал к урокам, презентации, задания для тематического контроля, интерактивные задания для учащихся, созданные при помощи сервисов web 2.0 и др.

Цель представляемого проекта: создание условий для повышения качества образования посредством внедрения модели виртуальной образовательной среды учреждения образования, основанной на применении web 2.0 технологий. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи в процессе инновационной деятельности:

1. Создание виртуальной образовательной среды, основанной на применении web 2.0 технологий, посредством:

- разработки различных информационных ресурсов (дистанционные курсы, дистанционное сопровождение учебных предметов, образовательные сайты, порталы учреждения образования и др.);

- формирования современной материально-технической базы информатизации школы и ее обслуживания (общая локальная сеть школы с подключением интернет, пополнение технической инфраструктуры учреждения образования: компьютерное, периферийное, мультимедийное и телекоммуникационное оборудование).

2. Создание условий для повышения уровня профессионально-педагогической и информационно-коммуникационной компетентности учителя через систему следующих мер по методической поддержке:

- организация семинара-практикума по развитию информационно-технологической компетентности педагогов «Создание информационных ресурсов при помощи web 2.0 технологий»;

- организация работы творческой группы «Применение web 2.0 технологий в образовательном процессе»;

- повышение квалификации педагогов по направлениям: «Использование и разработка электронных средств обучения (ЭСО) в образовательном процессе», «Использование интерактивной доски в образовательном процессе», «Разработка электронных, дистанционных курсов для учащихся»;

- расширение информационно-методической базы учреждения образования (поддержка сетевых информационных ресурсов учреждения образования методического характера, обеспечение использования современных методических средств и др.);

- разработка научно-методического и психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности по внедрению модели виртуальной образовательной среды учреждения образования;

- усиление взаимодействия с информационными, научно-методическими, образовательными учреждениями на основе социального партнерства;

- формирование, изучение, обобщение и развитие инновационного опыта учреждения образования по внедрению модели виртуальной образовательной среды;

- тиражирование и трансляция опыта внедрения модели виртуальной образовательной среды.

3. Создание условий для повышения качества знаний учащихся посредством использования в образовательном процессе виртуальной образовательной среды учреждения образования, основанной на применении web 2.0 технологий, по следующим направлениям:

- повышение познавательной активности учащихся на уроках и факультативных занятиях с помощью интерактивных заданий, разработанных на основе web 2.0 технологий;

- организация самообразовательной деятельности, самостоятельной работы учащихся для расширения, углубления и закрепления знаний, умений, способов мышления с использованием информационных ресурсов виртуальной образовательной среды учреждения образования;

- развитие исследовательских и творческих способностей учащихся в процессе выполнения совместных проектов, реализуемых при помощи web 2.0 технологий;

- расширение уровня коммуникативных возможностей всех участников образовательного процесса.

Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс становится важнейшей тенденцией развития системы общего среднего образования. Актуальность дистанционного сопровождения образовательного процесса в виртуальной образовательной среде, с нашей точки зрения, определяется рядом факторов, одним из которых выступает устойчивая тенденция информатизации социума и его отдельной подсистемы — образования. Жизнь в информационном обществе открывает перспективы для безграничных и свободных коммуникаций, содействует раскрытию интеллектуальных возможностей,

высвобождению человеческих ресурсов. Одной из отличительных особенностей информационного общества выступает создание глобального информационного пространства и повышение уровня образования, научно-технического и культурного развития за счет расширения возможностей систем информационного обмена. Общество подходит к «виртуальной экономике» движущей силой и основным ресурсом которой выступает информация. Понятие информационного общества становится синонимом высокоразвитого, высококультурного уровня развития той или иной страны. Таким образом, информационное общество — это современный этап развития цивилизации с доминирующей ролью знаний и информации, воздействием информационно-коммуникационных технологий на все сферы человеческой деятельности.

Важнейшим фактором разработки системы дистанционного сопровождения образовательной деятельности выступает необходимость выращивания учебной мотивации, познавательного интереса, способов самообразовательной деятельности, предметных и надпредметных способов мышления и деятельности учащихся. Создание и реализация виртуальных образовательных сред с помощью инструментария и программного обеспечения сервисов web 2.0 on-line значительно расширяют учебно-воспитательные возможности педагогического процесса. Использование web 2.0 сервисов в работе учреждений образования только начинается, поэтому разработка, как теоретической базы, так и системы практико ориентированных ресурсов очень актуальна и выступает признаком инновационного развития школы.

Проблема не конгруэнтности понятий «содержание педагогической деятельности» и «содержание образования» также актуализирует задачу разработки виртуальной образовательной среды. Содержанием образования выступает наращивание индивидуального опыта каждым участником образовательного процесса, представленного во всей его полноте: опыт познавательной, профессиональной, социальной, мыслительной, ценностно-эмоциональной и др. деятельности. Образование можно определить, как форму становления и развития сущностных сил и родовых способностей человека (В. Слободчиков), содержанием которого выступают цели, ценности, смыслы развития обучающегося, достижение которых возможно в конкретном образовательном пространстве. Содержание педагогической деятельности должно обеспечить цели и ценности образовательной деятельности посредством специальных норм, включающих условия, средства и способы развития личности учащегося. Одним из возможных направлений организации нормосообразной с точки зрения развития личности обучающегося педагогической деятельности выступает создание развивающих, в том числе и виртуальных образовательных сред, дистанционно поддерживающих становление и развитие личности учащегося.

Дистанционную поддержку учебных предметов, с нашей точки зрения, можно считать одним из условий повышения качества образования. Саморазвитие, самообразование и самопроектирование личности становятся новыми ценностями в личностно ориентированном образовании. В процессе педагогического проектирования важно конструировать виртуальные образовательные среды для гарантирования вышеуказанных ценностей. Проектирование в образовании есть процесс «выращивания» новых форм общности педагогов и учащихся, педагогической общественности, разработка новых содержаний и технологий образования, новых способов и техник педагогической деятельности и мышления.

Теоретической базой для разработки инновационного проекта «Внедрение модели виртуальной образовательной среды учреждения образования посредством применения web 2.0 технологий» послужили работы в области развития системы образования в условиях информатизации общества (Б. Гершунский, Г. Дылян, А. Монастырный, Л. Рейман, Ф. Уэбстер и др.); дополнительного образования взрослых, повышения квалификации, управления качеством образовательных систем (В. Беспалько, А. Жук, Н. Кашель, Н. Масюкова, И. Подласый, Б. Пальчевский, Е. Снопкова, И. Цыркун, Г. Щедровицкий и др.); развития информационной культуры учителя (Ш. Ахраров, Е. Данильчук, М. Корнилова, Т. Полякова и

др.); теории и технологии использования информационных технологий в системе образования, среды сетевых сообществ (С. Гуцанович, В. Монахов, Е. Патаракин, Ю. Песоцкий и др.).

Создание виртуальной образовательной среды требует высокого уровня развития информационной культуры учителя, которую можно рассматривать как часть общей профессионально-педагогической культуры. При разработке проекта мы опирались на концептуальные основания процесса развития информационной культуры учителя в системе дополнительного образования взрослых О. Минич. Развитие информационной культуры учителя ведет к изменению характера педагогической деятельности в условиях высокотехнологической образовательной среды, выдвигая на первый план его умения по осуществлению педагогического управления. Информационная культура учителя представляет собой синтезирующий механизм осуществления педагогической и информационной деятельности, что обусловлено взаимопроникновением данных типов деятельности учителя при осуществлении педагогического управления средствами виртуальной образовательной среды (О. Минич).

Теоретическое обоснование модели виртуальной образовательной среды, определение эффективности педагогической деятельности в условиях высокотехнологической образовательной среды осуществлялось на основе средового подхода (Н. Масюкова, Ю. Мануйлов, Ю. Песоцкий, Н. Селиванов, В. Слободчиков, Е. Снопкова, В. Ясвин и др.).

Развитие виртуальной образовательной среды не только влияет на содержание образования, но и существенно повышает качество образовательного процесса. Использование web-сервисов в образовательном процессе — это насущная необходимость для педагогов, которые стремятся оптимизировать процесс обучения, сделать его более эффективным и мотивированным для учащихся. Внедрение web-сервисов в образование является обоснованным, так как использование web-технологий в процессе обучения, во-первых, позволяет повысить уровень коммуникативной компетентности самих учащихся в период обучения в школе, во-вторых, помогает совершенствовать познавательную и самообразовательную деятельность. Концепция web 2.0 существенно изменила систему управления образовательным процессом. В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказалось огромное количество открытых материалов, которые могут быть использованы в учебных целях. Web 2.0 — второе поколение сетевых сервисов, действующих в Интернете. В отличие от первого поколения сервисов, в которых между авторами и пользователями существовала четкая граница, web 2.0 позволяет пользователям действовать совместно, обмениваться информацией, хранить ссылки и мультимедийные документы, совместно создавать и редактировать документы. Анализируя возможности современных сервисов web 2.0 и опираясь на исследования Н. Черногорской, можно классифицировать сервисы для использования их в работе учителя следующим образом:

1. Сервисы для создания on-line текстовых, графических документов и презентаций;
2. Сервисы, предназначенные для создания электронных дидактических материалов;
3. Сервисы для организации дистанционного обучения учащихся;
4. Сервисы для организации интернет-пространства учителя, обмена опытом с коллегами,

интернет общение с учащимися.

Под виртуальной образовательной средой мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемое и используемое всеми участниками образовательного процесса. Виртуальная образовательная среда предназначена для эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса и отличается от традиционной способом получения (предоставления) учебных материалов и характером образовательной коммуникации. Основными функциями виртуальной образовательной среды являются:

– обеспечение информационных потребностей всех участников образовательного процесса;

- способность удовлетворить образовательные запросы участников образовательного процесса;
- развитие коммуникативных возможностей, поддерживающих высокий уровень интерактивности и оперативности участников образовательного процесса;
- решение принципиально новых дидактических задач, способствующих повышению качества образования.

Литература:

1. Снопкова, Е. И. Информационно-технологический сервис методической службы учреждения образования: праксеологический контекст/ Е. И. Снопкова// Сучасні інформаційні та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. пр. — Випуск 34/ Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. — С. 447-451.
2. Снопкова, Е. И. Внедрение модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования: Научно-методические рекомендации по использованию опыта инновационной деятельности/ Е. И. Снопкова, С. А. Павлинкович, О. А. Суворова. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. — 132 с.

У статті запропоновано інноваційний проект «Упровадження моделі віртуального освітнього середовища установи освіти за допомогою застосування web 2.0 технологій». Автор характеризує мету, завдання та актуальність проекту для сучасної практики освіти, а також теоретичні основи його розробки.

Ключові слова: віртуальне освітнє середовище, інноваційна діяльність, інформаційно-технологічний сервіс методичної служби установи освіти, інформатизація.

В статье представлено инновационный проект «Внедрение модели виртуальной образовательной среды учреждения образования посредством применения web 2.0 технологий». Автор характеризует цель, задачи и актуальность проекта для современной практики образования, а также теоретические основы его разработки.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, инновационная деятельность, информационно-технологический сервис методической службы учреждения образования, информатизация.

The article presents an innovative project «Implementation of virtual educational environment model educational institutions through the use of web 2.0 technologies.» The author describes the purpose, objectives and relevance of the project for the modern practice of education, as well as the theoretical basis of its development.

Key words: Virtual Learning Environment, innovation activity, information and technological service methodical service educational institutions, informatization.

УДК 377.1

Л.Л. Сушенцева
м. Кривий Ріг, Україна

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується стійкими закономірностями суспільно-політичного, науково-технічного й морального порядку, серед яких можна виділити: зростання наукомістких виробництв, що потребують для ефективної роботи персоналу з фаховою освітою; інформаційний вибух, що приводить до збільшення обсягів інформації і потребує від фахівця здатності й навичок до самоосвіти, включення в систему безперервної освіти й підвищення кваліфікації; швидку зміну технологій, що викликає моральне старіння устаткування й вимагає від фахівця доброї фундаментальної підготовки й здатності швидко освоювати нові технології; пріоритетність наукових досліджень, що здійснюються на стику різних наук, успішність яких залежить від наявності глибоких і широких

фундаментальних знань; комп'ютеризацію, що приводить до автоматизації як фізичної, так і розумової праці й, як наслідок, до зростання цінності творчої неалгоритмизованої діяльності й попиту на фахівців, здатних таку діяльність здійснювати.

Аналіз попередніх досліджень. Виникнення нових соціально-економічних відносин в Україні викликало необхідність перебудови не тільки всіх соціальних інститутів, але й такої важливої галузі як професійно-технічна освіта. Одним з важливих завдань реформування професійно-технічної освіти в Україні є підвищення її привабливості для потенційних інвесторів і соціальних партнерів та укріплення її зв'язку з ринком праці. Нині, як зауважують В. Кремень та В. Ільїн, виникає «нова антропосоціальна структура, обумовлена становленням нового способу розвитку людської цивілізації, яку по праву називають *техногенною*. Її характерні риси — самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення» мають винятково важливе методологічне значення для педагогічної науки» [4, с. 3].

На думку академіка Н. Ничкало, «уміння протистояти новим викликам потребує прогностичності, інноваційності, високої професійності, глибокого бачення процесів, що відбуваються у нашому суспільстві на початку ХХІ століття. Лише в системній діяльності на всіх рівнях, органічній єдності професійно-педагогічної дії можна досягати того високого цивілізаційного рівня, якого потребує сучасна доба» [6, с. 8].

Домінуючою цінністю в суспільстві стає високий рівень професійної освіти працівників, обумовлений значним поширенням інформаційних технологій, що швидко оновлюються, та інтенсивним інформаційним обміном на міжнародному, державному і регіональному рівнях. Ці процеси визначають конкретні вимоги до рівня професійної компетентності фахівців різного рівня, що, в свою чергу, потребує відповідного змісту професійно-технічної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методологічних основ проектування змісту професійно-технічної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Стратегічними напрямками розробки теорії педагогічного проектування є визначення прогностичних передбачень розвитку системи професійно-технічної освіти, утворення нової педагогічної системи проектування, розробка методологічних основ цієї системи, закономірностей і принципів її функціонування. Для розв'язання поставлених завдань вивчалися питання взаємозв'язку науки і перспективних тенденцій розвитку економіки, виробництва, техніки, культури, ідеї інтеграції в науці, техніці, виробництві, ідеї інтенсифікації та індустріалізації наукових досліджень у професійно-технічній освіті, питання інтеграції знань, технологізації наукових досліджень, питання розробки наукових концепцій розвитку сучасної професійно-технічної освіти на основі прогностичної функції педагогічної науки, розробки прогностичної моделі професійно мобільного кваліфікованого робітника, економіко-професійної і педагогічної прогностики підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, інноваційних процесів досягнення професіоналізму діяльності тощо.

Теорія педагогічного проектування повинна враховувати співвідношення соціальних, економічних, технічних, педагогічних прогнозів, вона повинна бути діалектично обґрунтованою і передбачати випереджальний розвиток професійно-педагогічних систем. Тому розроблення професійно-педагогічної концепції проектування змісту професійно-технічної освіти є актуальним завданням у сучасних умовах групування професій, динамічності змісту освіти, проектування інтенсивних освітніх систем, механізмів їх реалізації в педагогічній практиці.

Вплив закономірностей суспільно-політичного, науково-технічного й морального порядку на професійно-технічну освіту виокремлює такі тенденції її розвитку, як: фундаменталізація (поглиблення й розширення фундаментальної підготовки при скороченні загальних і обов'язкових дисциплін за рахунок ретельного відбору матеріалу, системного підходу до змісту й виділення його основних інваріантів); індивідуалізація (збільшення кількості факультативних курсів за вибором учня, впровадження навчання за індивідуальними планами з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, здатностей учнів при виборі форм і методів навчання); гуманізація й гуманітаризація (орієнтація на розвиток особистості професіонала,

адже «підготовка «технарів» високого рівня без гуманітарних знань і «ліриків» без природничо-наукової бази стає неможливою») [2, с. 6].

У педагогічній науці поширені три концепції змісту освіти [3]. Перша абсолютизує роль науки в системі культури людського суспільства, однак при цьому залишається осторонь низка важливих якостей особистості, формування яких має бути неодмінною характеристикою фундаментальної освіти (наприклад, здатність до самостійної творчості). Прихильники другої концепції представляють зміст як сукупність знань, умінь та навичок, які мають бути засвоєні учнями. Характер цих ЗУНів не розкривається, що робить це визначення зручним для людей з різними поглядами. Фундаментальність освіти як явище в цьому розумінні потребує уточнення. З одного боку, фундаментальна освіта передбачає поглиблену підготовку з певного напрямку, вивчення складного кола питань з основних галузей науки, тобто «освіта вглиб». З іншого боку, фундаментальна освіта є поєднанням різнобічного гуманітарного й природничо-наукового знання на основі вивчення певного кола питань з основних галузей знань як напряму науки, так і загальноосвітніх дисциплін, без яких немислима інтелігентна людина, тобто «освіта вшир». До фундаментальних дисциплін науковці відносять науки, основні визначення яких, поняття й закони первинні, не є наслідками інших наук. Третя концепція розглядає зміст освіти «як педагогічно адаптований соціальний досвід людства ізоморфний людській культурі у всій її структурній повноті» [10, с. 3-4].

Як зауважує В. Краєвський, зміст освіти повинен включати, крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за стандартом, за зразком, також і досвід творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних відносин [3]. За нинішніх умов професійно-технічні навчальні заклади повинні перейти до підготовки такого кваліфікованого робітника, який був би здатний до професійної мобільності і до «вибудовування своєї життєдіяльності». А тому значно зростає роль фундаментальних знань і вмінь, що дають змогу фахівцеві швидко переучуватися і якісно освоювати нові виробничі й технологічні процеси. У результаті, фундаменталізація змісту професійно-технічної освіти стає неодмінною й провідною умовою в системі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Саме на її основі найбільш ефективно можуть бути сформовані такі якості майбутнього кваліфікованого робітника сучасного виробництва, як професійна мобільність, здатність до постійного саморозвитку й самоосвіти, здатність до гнучкого мислення тощо.

Незаперечною умовою підвищення ефективності системи професійно-технічної освіти є її безперервне самооновлення. У комплексі необхідних тепер для професійно-технічної освіти змін особливий акцент робиться на оновленні її змісту на основі компетентнісного підходу. Зауважимо, що це не самоціль, а один із ключових елементів зміни системи професійно-технічної освіти, який разом з іншими її принциповими змінами, дозволить підняти систему професійно-технічної освіти на рівень, що відповідає європейським і світовим стандартам підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Тому питання проектування змісту професійно-технічної освіти набувають особливої актуальності в контексті реформування системи професійно-технічної освіти.

Педагогічне проектування є складним самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до технічних і гуманітарних витоків, традицій і сучасних досягнень педагогіки, що у свою чергу визначає його методологію і перспективи подальшого розвитку. Загальна теорія проектування складається зі знань по визначенню методів діяльності і технологій її організації, організації способів взаємодії при створенні різних конструкцій з розв'язання соціальних проблем. Педагогічне проектування має технічні корені (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудування тощо).

Слово «проектування» походить від слова «проект», відомого в українській мові з початку XVIII століття і виходить з латинського «projektus», що означає «витягування», «витягнуте положення», в перекладі з латинської «проект» означає «кинутий вперед», тобто задум у вигляді прообразу об'єкту. Наукове осмислення процесу і результатів проектування як спеціального виду діяльності почалося на рубежі XX-XXI ст., до цього часу складається специфічна рефлексія

і діяльність проектування, розгорнута проектна термінологія.

Основоположниками проектної парадигми в педагогіці є видатні педагоги 20-х-30-х років ХХ століття, зокрема А. Макаренко, які виступили в ролі конструкторів нової педагогіки. Усе краще в людині, формування сильної, багатонатурної природи необхідно спеціальним чином проектувати, адже до наступного покоління будуть висунуті дещо змінені вимоги, причому зміни ці вноситимуться поступово у міру зростання і вдосконалення усього громадського життя [5]. На сучасному етапі в педагогічному проектуванні людина виступає як результат системи навчання і виховання, що має усі ті властивості і якості, які закладаються в нього цими процесами.

Нині головний акцент робиться на якість, перехід від знанневоцентристського до «компетентнісного» підходу, орієнтованого на результат, коли «навчальний процес максимально зорієнтований на врахування індивідуальних здібностей, особливостей і відповідних життєвих планів» кожного учня [8, с. 69]. Компетентнісний підхід пов'язаний з підготовкою до майбутніх змін при переході на нові стандарти в системі професійно-технічної освіти. Донедавна феномен компетентності пов'язувався винятково із професійною компетентністю. Лише наприкінці ХХ століття вперше з'являється новий термін «ключові компетентності», які, на думку авторів «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», повинні бути покладені в основу оновленого змісту професійно-технічної освіти. Оскільки компетентність учня об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складові, то з огляду на це дефініцією поняття «компетентність» є засвоєний зміст освіти для розв'язання практичних і пізнавальних ціннісно-орієнтованих, а також комунікативних (загалом — життєвих) завдань [9].

Результати досліджень свідчать, що для успішної професійної діяльності випускників ПТНЗ, у них повинні бути сформовані ключові і професійні компетенції. Для їх формування необхідно обирати таку технологію навчання, за якої учні більшу частину часу працювали б самостійно і вчилися планування, організації, самоконтролю і оцінки своїх дій і діяльності загалом [1]. Однією із таких технологій є модульна. Використання модульного підходу до проектування змісту професійно-технічної освіти, основу якого становить активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, дає можливість індивідуалізувати темп оволодіння знаннями.

Ураховуючи те, що за своєю суттю підготовка кваліфікованого робітника повинна мати випереджувальний характер по відношенню до виробничих процесів, що діють, її головним орієнтиром повинна стати професійна компетентність, яка передбачає поєднання фундаментальної технічної підготовки з урахуванням сучасних новацій, розвинену розумову діяльність і здатність до самовдосконалення, саморозвитку після закінчення професійно-технічного навчального закладу. Зауважимо, що у системі професійно-технічної освіти основною проблемою є не засвоєння величезного обсягу знань, що поступово збільшується, а проблема набуття, створення, виробництва унікального знання, в якому назріла особистісна потреба та формування професійних умінь і навичок. Тобто освіта такого роду стає способом інформаційного обміну, який здійснюється на кожному етапі життєдіяльності особи впродовж усього життя.

За допомогою прогнозування і наступного проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу повинна бути створена ідеальна модель майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, яка за допомогою системи освіти буде впроваджена в практику. Розглянемо модель професійно мобільного кваліфікованого робітника з позиції вимог сучасного ринку праці, а також можливість реалізації цих вимог у сучасному освітньому стандарті. Аналіз досліджень щодо змісту моделі фахівця, її структурних компонентів свідчить, що вони мають подібні елементи. У структурі діяльності фахівця науковці виділяють такі сторони: функціональну (аналіз структури діяльності), предметну (аналіз знань та умінь) і особистісну (специфічні соціальні і психологічні якості). Серед вимог, що висувуються до професійно мобільного кваліфікованого робітника, виділяють такі: *особистісна компетентність* — сукупність компетенцій, що стосуються особистості (набір характерних якостей окремої особистості): ініціативність, упевненість у собі, здатність до творчості, здатність пристосовуватися до середовища, що змінюється, готовність до ризику та ін.;

професійна компетентність — сукупність компетенцій людини, що стосуються її професії (здатність до виконання роботи): знання, уміння і досвід, якими вона володіє у своїй професії; *соціальна компетентність* — сукупність компетенцій людини, що стосуються її соціального життя (вміння жити і працювати в соціумі, комунікабельність, здатність вживатися / працювати з іншими людьми, здатність переборювати конфлікти, здатність до самоорганізації), постановка і досягнення цілей, прийняття рішень та ін.; *особливі переваги особистості, USP особистості* — характерні риси, переваги особистості, які роблять її унікальною і можуть бути корисні, цікаві, наприклад, роботодавцю. Отже, серед вимог, що висувуються до майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, нами було виокремлено такі загальні спільні компоненти, які створили основу моделі професійно мобільного кваліфікованого робітника: вимоги до професійно мобільного кваліфікованого робітника, пов'язані з виробничими та посадовими обов'язками; знання і уміння, необхідні професійно мобільному кваліфікованому робітнику як професіоналу; особистісні якості, що забезпечують ефективність діяльності та професійну мобільність.

У зв'язку з чим, можна виділити три основні функції проектування змісту професійно-технічної освіти: прогностична, пов'язана з визначенням майбутнього стану професійно-технічної освіти на основі синтезу науки, техніки, виробництва; соціологічна, пов'язана з проектуванням особистісно і професійно-значимих якостей особистості, її норм і ціннісних орієнтацій на основі прогностичної моделі кваліфікованого робітника; професійна, пов'язана з проектуванням змісту професійно-технічної освіти, стандартів, навчальних планів і програм на основі прогнозування змін змісту праці, трудових процесів, інтеграції професій тощо.

Висновок. Таким чином, методологічними основами проектування змісту професійно-технічної освіти є взаємодія та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми: *системний підхід* дає можливість розглядати зміст професійно-технічної освіти з позицій цілісності, взаємовпливу і взаємозумовленості його компонентів, виявити його структуру, особливості організації та механізми його оновлення; *функціональний* спрямований на визначення та диференціацію функцій суб'єктів навчально-виробничого процесу, спрямованого на підготовку майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників; *синергетичний* забезпечує адаптацію дидактичних аспектів ідей синергетики в зміст професійно-технічної освіти, їх творчого використання у моделюванні, управлінні навчально-виробничим процесом та прогнозуванні розвитку освітніх систем; *компетентнісний* передбачає застосування конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей; *аксіологічний* уможлиблює підпорядкування змісту навчання майбутніх кваліфікованих робітників формуванню у них якостей, необхідних для виконання виробничих завдань та професійного розвитку особистості; *полісуб'єктний* передбачає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників і відображає сутність гуманістичної психології і педагогіки; дає можливість розглядати професійну підготовку майбутнього кваліфікованого робітника як результат цілеспрямованого професійного навчання, як спосіб професійної самореалізації особистості; *культурологічний* дає можливість розглядати підготовку кваліфікованих робітників до професійної діяльності як інтеграцію особистісного, інтелектуального і професійного зростання, формування елементів професійної культури, що створює умови для відповідного самовизначення та самореалізації особистості.

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на проектування змісту професійно-технічної освіти з урахуванням визначених методологічних підходів.

Література:

1. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетенций у учащихся [Электронный ресурс] / Анастасия Александровна Гетманская. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/213541/>. — Заголовок с экрана.
2. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти — потреба часу / Семен Гончаренко // Проф.-техн. освіта. — 2005. — №1. — С.5-6.

3. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Владимир Викторович Краевский. — М. : Академия, 2003. — 255с. — (Высшее профессиональное образование).
4. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн ; Національна академія педагогічних наук України. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 368 с.
5. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии [Электронный ресурс] / Антон Семенович Макаренко // Педагогические сочинения: В 8 т., Т.1 — М. : Педагогика, 1983. — Режим доступа: http://ruslit.raumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html#work_001007. — Заголовок с экрана.
6. Ничкало Н.Г. Соціальне партнерство — загальнодержавна справа / Нелля Григорівна Ничкало // Соціальне партнерство як інструмент оновлення змісту професійно-технічної освіти. — Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кривий Ріг, 11–12 квітня 2013р. — С.8-11.
7. Симончук Е. Рабочий класс в Украине : хроника потерь / Елена Симончук // Социология : теория, методы, маркетинг. — 2005. — № 4. — С.5-25.
8. Стратегія інноваційного розвитку України 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / Авт.-упоряд. Г.О. Андрущук, І.Б. Жиляєв, В.Г. Чижевський, М.М. Шевченко.- К.: Парламентське вид-во, 2009.-632 с.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования // Управление школой. — 2001. — №30. — С. 2-16.
9. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы / В.А. Тестов // Педагогика. — 2006. — № 4. — С. 3-9.

Обґрунтовано необхідність проектування змісту професійно-технічної освіти на підставі сучасних вимог до підготовки кваліфікованих робітників. Розкрито методологічний підхід, теоретичні основи та стратегічні напрями розробки теорії педагогічного проектування змісту професійно-технічної освіти. Визначено методологічні основи проектування змісту професійно-технічної освіти.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, проектування, зміст, компетенції, готовність.

Обоснована необходимость проектирования содержания профессионально-технического образования на основании современных требований к подготовке квалифицированных рабочих. Раскрыт методологический подход, теоретические основы и стратегические направления разработки теории педагогического проектирования содержания профессионально-технического образования. Определены методологические основы проектирования содержания профессионально-технического образования.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, проектирование, содержание, компетенции, готовность.

The necessity of planning of maintenance of vocational education is reasonable on the basis of modern requirements to preparation of skilled workers. Methodological approach, theoretical bases and strategic directions of development of theory of the pedagogical planning of maintenance of vocational education, is exposed. Methodological bases of planning of maintenance of vocational education.

Key words: vocational education, planning, maintenance, competences, readiness.

УДК 377.4

Г.М. Романова
м. Київ, Україна

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО РОЗВИВАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. У сучасній професійно-технічній освіті запровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема особистісно розвивальних, є важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Водночас, значна кількість педагогів професійно-технічних навчальних закладів не виявляє готовності до застосування таких особистісно розвивальних технологій, як проблемно-розвивальна, проектна, програмованого навчання, диференційованого навчання, імітаційно-ігрового навчання, контекстного навчання, кейс-технологія та ін. Отже, актуальними є дослідження різних аспектів підготовки викладачів закладів професійно-технічної освіти до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки педагогів до застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання на технологічних засадах присвячені роботи І. Зязюна [1], Д. Левітеса [3], В. Петровського [6], В. Серікова [7], М. Чобітка [8] та ін. Психолого-педагогічні аспекти запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті висвітлюються у працях П. Лузана [4], О. Кошука [2], В. Манька [5] та ін. Узагальнюючи результати вказаних досліджень, можна визначити такі найсуттєвіші ознаки особистісно розвивальних педагогічних технологій.

1. Пріоритет особистісно-сислової сфери того, хто навчається, зокрема мотиваційно-ціннісного її компоненту.

2. Культивування унікального досвіду учня, визнання його права на помилку.

3. Включення досвіду учня до освітнього процесу, актуалізація суб'єктного досвіду, що забезпечується шляхом проблематизації навчального заняття, спільного цілепокладання і планування, постійної рефлексії.

4. Визнання цінності спільного досвіду, взаємодії. Будь-яка робота з учнями є комунікативною подією. Спільний досвід доводить цінність колективної роботи в освітньому процесі.

5. Побудова процесу навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей учня. Навчальний матеріал добирається не тільки і не стільки виходячи з навчальних можливостей учнів, скільки з огляду на індивідуальні способи опрацювання інформації.

6. Переорієнтація процесу навчання на постановку і розв'язання самими учнями навчальних завдань — пізнавальних, дослідницьких, проєктивних тощо. Усвідомленість мети являє собою орієнтири подальших дій тих, хто навчається.

7. Зміна позиції педагога як інформатора і контролера на позицію координатора, фасилітатора, що зумовлює створення умов для становлення учня як суб'єкта діяльності.

Разом з цим готовність педагогів професійного навчання до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій є недостатньо вивченою. Отже, **мета статті** — охарактеризувати стан та обґрунтувати перспективи запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Спрямованість дослідження на запровадження педагогами ПТНЗ особистісно розвивальних педагогічних технологій зумовила постановку проблеми формування їхньої готовності до такої діяльності. Ми розглядаємо готовність педагогів до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій як цілісне внутрішнє особистісне утворення, що ґрунтується на мотивах, особистісних якостях, засвоєних професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, які забезпечують цю діяльність. Отже, готовність педагогів до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій є особистісним утворенням і включає такі компоненти, як мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням щодо запровадження означених технологій), особистісний (значущі для цього здібності та якості особистості), змістовий (сукупність необхідних знань), операційний (сукупність умінь, що дозволяють запроваджувати особистісно розвивальні педагогічні технології).

У процесі дослідження стану готовності педагогів ПТНЗ до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій співробітниками лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (серед них О. Кошук, П. Лузан, В. Манько, Л. Нестерова, Г. Романова та ін.) було визначено, що значна кількість педагогів ПТНЗ (78 %) віддають перевагу застосуванню предметно зорієнтованих педагогічних технологій над особистісно зорієнтованими. У предметно зорієнтованих технологіях основними цілями виступають знання, вміння та навички учнів з конкретних навчальних предметів. Під час експерименту визначено такі основні ознаки технологій, що належать до цієї групи: домінантна позиція педагога, учень — об'єкт педагогічного впливу, діагностична постановка цілі, розподіл змісту на невеликі завершені одиниці («навчальні елементи», «малі тематичні блоки», «модулі» тощо), обов'язковість виконання вимог навчальної програми і навчального плану, поетапне

тестування, критерії засвоєння (еталонні результати), коригувальний зворотний зв'язок. До предметно зорієнтованих педагогічних технологій належать, зокрема, технологія традиційного навчання, технологія повного засвоєння, модульна технологія та ін. Статистичні дані щодо їх застосування педагогами ПТНЗ представлені на рис. 1.

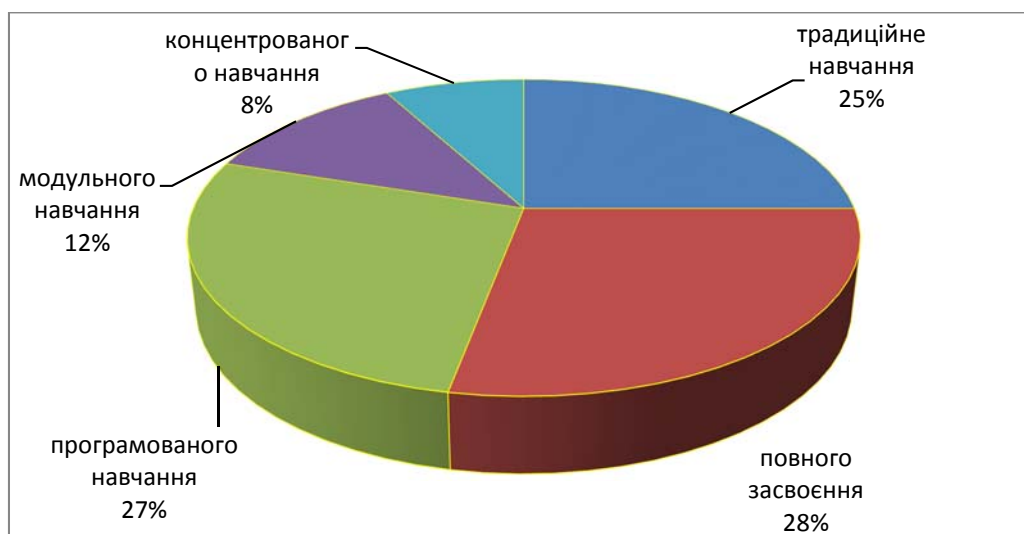


Рис. 1. Застосування предметно зорієнтованих педагогічних технологій у підготовці кваліфікованих робітників

Основними ознаками особистісно розвивальних технологій, які запроваджують 22 % педагогів, є такі: фасилітаційна (підтримувальна) позиція педагога, учень — суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, конструювання цілей щодо розвитку потреб і здібностей учнів засобами навчального предмета, висока частка самостійності учнів, створення «нового» (суб'єктивно нове знання чи особистісне новоутворення — потреби, домагання, здібності, якості), рефлексія, аналіз і врахування особливостей особистості учня.

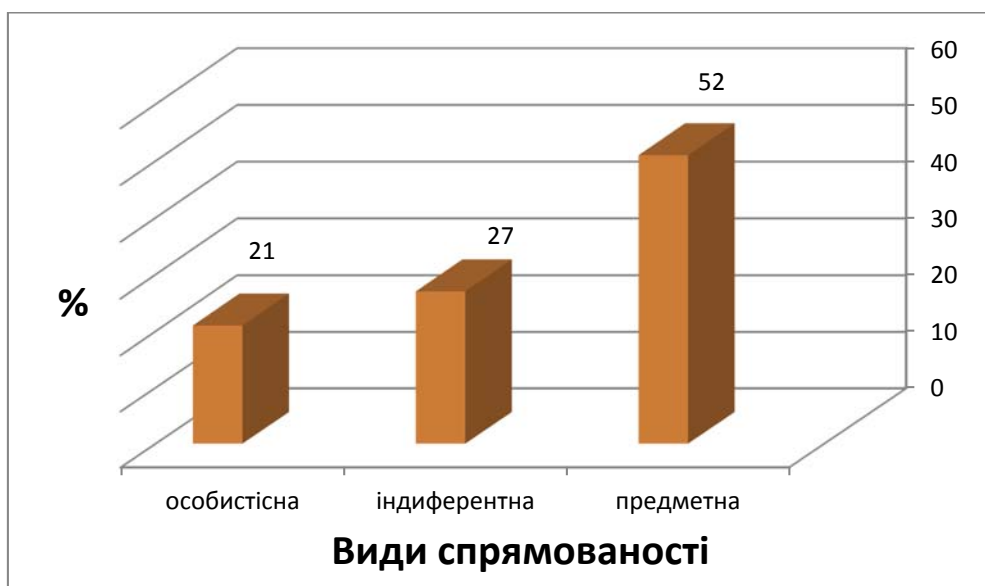


Рис. 2. Прояв видів професійно-педагогічної спрямованості у педагогів ПТНЗ

Такі технології спрямовані на розвиток ключових особистісних компетентностей учнів

(зокрема, креативності, самостійності, активності, комунікабельності, здатності до спільної діяльності та співробітництва), що відповідають вимогам сучасного ринку праці. До цієї групи належать технології проектного навчання, імітаційно-ігрового навчання, кейс-технологія та ін.

Отримані результати пов'язані зі сформованістю у педагогів відповідного виду професійної спрямованості (рис. 2). Експериментальні дані свідчать про те, що більше 50 % викладачів мають предметно зорієнтований вид спрямованості (пріоритети застосування предметно зорієнтованих педагогічних технологій, зокрема, акцент у викладанні робиться на знанневому компоненті). Водночас, у частини досліджуваних (27 %) спостерігається індиферентний вид, що свідчить про неусвідомлення власних установок у викладанні, а у трохи меншій кількості викладачів (21 %) має прояв особистісно зорієнтований вид спрямованості (пріоритети розвитку особистості учнів, індивідуальний підхід тощо).

У процесі дослідження встановлено, що для більшості педагогів характерним є середній рівень готовності до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій, більше третини досліджуваних мають достатній рівень готовності, а високий та низький рівні виражені досить незначно (кожен з них має значення близько 2 %). Отримані результати представлені на рис. 3.

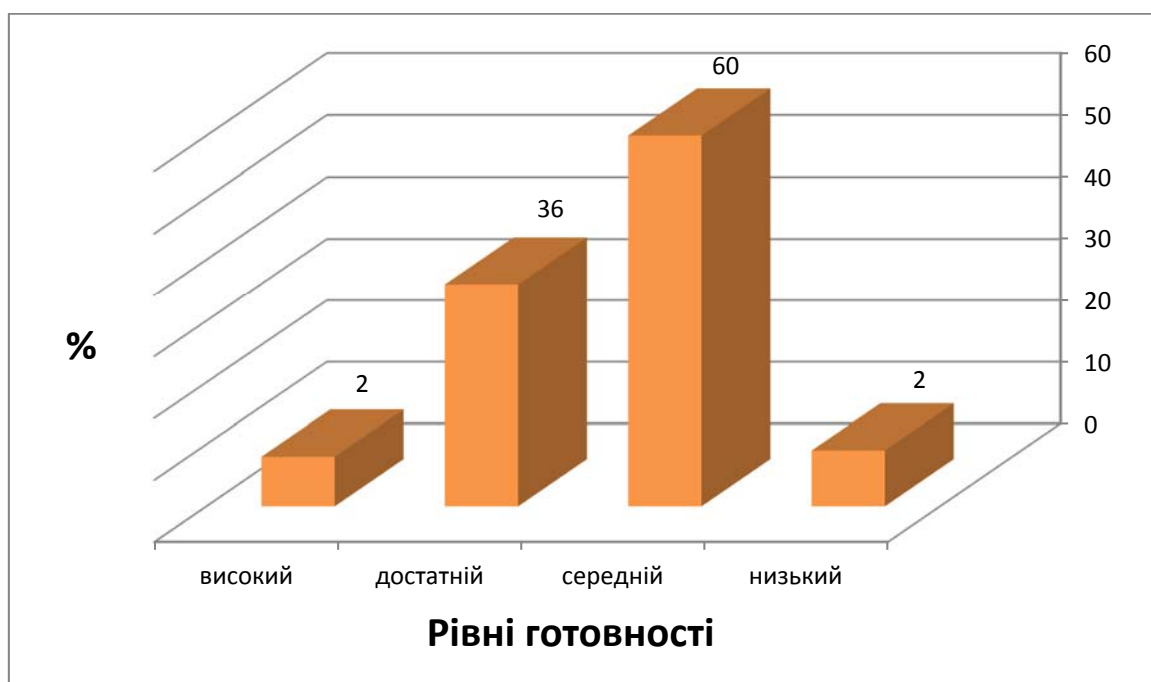


Рис. 3. Рівні готовності педагогів професійного навчання до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій

Отже, високий рівень готовності до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій, який є творчим за своєю сутністю, сформований у дуже обмеженого кола педагогів, що свідчить про необхідність організації спеціальної роботи для його цілеспрямованого формування. Зокрема, актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є навчання студентів — майбутніх педагогів та підготовка педагогів у процесі підвищення педагогічної кваліфікації.

У процесі експериментальної роботи здійснено експертну оцінку ефективності особистісно розвивальних педагогічних технологій для підготовки кваліфікованих робітників, що ґрунтується на компетентнісному підході, зокрема на визначенні впливу застосування конкретних особистісно розвивальних технологій на розвиток особистісних компетентностей учнів. У таблиці 1 представлено 5 провідних позицій серед технологій, які застосовуються в ПТНЗ. У четвертій колонці представлено тріади основних особистісних компетентностей, що розвиваються завдяки застосуванню технології.

Таблиця 1

Рейтинг найпоширеніших особистісно розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті

Ранг	Педагогічна технологія	Особистісні компетентності за результатами ранжування
1	Проектне навчання	– Креативність – Здатність до спільної діяльності та співробітництва – Активність
2	Кейс-технологія	– Аналіз проблем і прийняття рішень – Креативність – Здатність до спільної діяльності та співробітництва
3	Імітаційно-ігрове навчання	– Здатність до спільної діяльності та співробітництва – Комунікабельність – Аналіз проблем і прийняття рішень
4	Проблемно-розвивальне навчання	– Креативність – Аналіз проблем і прийняття рішень – Особистісне самовдосконалення
5	Дистанційне навчання	– Самостійність – Активність – Саморегуляція

Закономірним є те, що першу позицію займає проектне навчання, оскільки саме ця технологія забезпечує навчання через діяльність. Таке навчання реалізує цілі випереджального розвитку автономності й активності.

На теперішній день лабораторія методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України запроваджує розроблені проекти 6 особистісно розвивальних технологій для автотранспортної, будівельної та аграрної галузей, зокрема і представлені у таблиці технології, які обіймають за ранжуванням перші 4 позиції.

На основі отриманих результатів сформульовано такі пропозиції щодо перспектив застосування особистісно розвивальних педагогічних технологій педагогами ПТНЗ:

- сприяти популяризації кращого досвіду діяльності педагогів щодо запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій;
- здійснювати узагальнення, науково-методичне обґрунтування і поширення досвіду застосування педагогами таких технологій на всеукраїнських, регіональних, університетських науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях за круглим столом;
- підтримувати міжнародне співробітництво вищих інженерно-педагогічних навчальних закладів і педагогічних коледжів з метою взаємозбагачення змісту підготовки педагогів для цієї сфери освіти;
- розробляти та запроваджувати інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів до означеного виду діяльності;
- здійснювати навчально-методичне забезпечення застосування педагогами особистісно розвивальних педагогічних технологій;
- розробляти та запроваджувати варіативні програми навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації;
- досліджувати психологічні та педагогічні чинники розвитку суб'єктності й продуктивності педагогів у проектуванні ними навчальних технологій;
- забезпечувати умови для самоосвіти та саморозвитку педагогів у напрямі застосування та проектування інноваційних технологій.

Висновок. Отже, особистісно розвивальні педагогічні технології, які забезпечують формування та розвиток особистісних компетентностей учнів, нині у професійно-технічній

освіті мають обмеження у застосуванні, зокрема в наслідок недостатньої готовності педагогів до їх запровадження.

Означене свідчить про необхідність організації спеціальної роботи для її цілеспрямованого формування. Зокрема, актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є навчання студентів — майбутніх педагогів та підготовка педагогів у процесі підвищення педагогічної кваліфікації.

У подальших дослідженнях планується вивчення психолого-педагогічних умов підготовки педагогів ПТНЗ до застосування особистісно розвивальних педагогічних технологій.

Література:

1. Зязюн І. А. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід. — 2010. — № 23. — Режим доступу до журналу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/index.htm.
2. Кошук О. Б. Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сільського господарства засобами педагогічної гри / О. Б. Кошук // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 6 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. — К. : Вид-во ІТТО НАПН України, 2013. — С. 34-38.
3. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. — М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 320 с.
4. Лузан П.Г. Суть та дефініція поняття «Педагогічна технологія» / П. Г. Лузан // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 6 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. — К. : Вид-во ІТТО НАПН України, 2013. — С. 12-19.
5. Манько В. М. Інноваційні технології навчання професійного спілкування студентів / В.М.Манько, Л.В.Вікторова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. — № 3 (50). — 2013. — Додаток І. — Тем. випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — Т. 2. — С. 165-169.
6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский . — Ростов — на Дону: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии / В. В. Сериков // Проблемы обновления содержания общего образования. — Ростов-на- Дону, 1992. — 153 с.
8. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Г. Чобітько. — К., 2007. — 39 с.

У статті охарактеризовано стан готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до запровадження особистісно розвивальних педагогічних технологій. Наведено дані експериментального дослідження щодо застосування предметно зорієнтованих педагогічних технологій у підготовці кваліфікованих робітників, прояву видів професійно-педагогічної спрямованості у педагогів ПТНЗ, стану їхньої готовності до застосування особистісно розвивальних педагогічних технологій, результатів експертної оцінки ефективності таких технологій для підготовки кваліфікованих робітників. Визначено пропозиції щодо перспектив застосування особистісно розвивальних педагогічних технологій педагогами ПТНЗ.

Ключові слова: *готовність до діяльності, особистісно розвивальна педагогічна технологія, професійна спрямованість педагога, компетентність.*

В статті охарактеризовано состояние готовности педагогов профессионально-технических учебных заведений к внедрению личностно-развивающих педагогических технологий. Приведены данные экспериментального исследования по применению предметно-ориентированных педагогических технологий в подготовке квалифицированных рабочих, проявлению видов профессионально-педагогической направленности у педагогов ПТУЗ, состоянию их готовности к применению личностно-развивающих педагогических технологий, результатам экспертной оценки эффективности таких технологий для подготовки квалифицированных рабочих. Определены предложения по перспективам применения личностно-развивающих педагогических технологий педагогами ПТУЗ.

Ключевые слова: *готовность к деятельности, личностно-развивающая педагогическая технология, профессиональная направленность педагога, компетентность.*

The article outlines the state of readiness of teachers of vocational educational institutions to the implementation of the personality-developing pedagogical technologies. The data of experimental research on the application of domain-

specific pedagogical technologies in training skilled workers, manifestations types of professional-pedagogical orientation of teachers of vocational educational institutions, their state of readiness for use of personality-developing pedagogical technologies, results of expert evaluation of the effectiveness of such technologies for skilled workers. Determined suggestions regarding the prospects of the use of personality-developing pedagogical technologies teachers of vocational educational institutions.

Key words: *readiness, personality-developing educational technology, professional orientation of teacher competence.*

УДК: 37.02:372.8.(477)

О.М. Гомонюк
м. Хмельницький, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми. Глибокі соціальні й економічні зміни, що відбуваються нині в Україні, спонукають до реформування системи освіти, котра має сприяти ствердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто освічена, вихована людина здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено соціальним педагогам.

Аналіз попередніх публікацій. Проблема професійної компетентності одержала свій розвиток у контексті різних досліджень педагогів і психологів: із позицій цілісності розвитку особистості та суспільства (Б. Ананьев, В. Афанасьев, М. Каган, Л. Коган та ін.), її діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьев, С. Рубінштейн та ін.), пізнавальної активності особистості (К. Абульханова-Славська, В. Афанасьев та ін.), самореалізації (І. Кон, А. Петровський, В. Риндак та ін.), особливостей творчого розвитку (А. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.).

Невирішена раніше частина проблеми. Саме демократичне суспільство не тільки дозволяє освіті реалізувати свій гуманістичний потенціал, але й створює умови для збагачення особистості в процесі освіти, висуваючи на перший план її розвиваючу «людиноутворюючу» функцію, не скасовуючи, а якісно змінюючи адаптивну функцію [1, с. 147].

Однак недооцінка гуманістичного потенціалу освітнього процесу і нерозробленість змісту, організаційних форм, методів формування професійно-педагогічної культури студентів не дозволяють виконати стійкий запит на соціального педагога як представника соціономічної сфери нового типу, який з повагою ставиться до соціокультурних цінностей та володіє особистісними якостями, котрі зумовлюють гуманне ставлення до іншої людини, суспільства, природи.

Мета статті. У статті ми розглянемо комунікативну компетентність майбутнього фахівця соціономічної сфери як складову його професійно-педагогічної культури

Виклад основного матеріалу. Визначення компетентності як володіння компетенціями і як якості людини, котра володіє всебічними знаннями в певній галузі, дозволяє визначити дослідникам коло компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець, а на основі цього — рівень його компетентності.

Аналіз наукових праць дослідників І. Беха, О. Безпалько, Є. Бондаревської, Р. Вайноли, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Ісаєва, А. Коломієць, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін. показав зростання інтересу до питань, пов'язаних з професіоналізмом педагога, а саме: професійної спрямованості, професійної компетентності, професійних функцій, професійних якостей, професійних цінностей.

Українські дослідники С. Архипова, А. Капська, О. Карпенко, Д. Годлевська розглядають формування професійної компетентності соціального педагога.

Дослідник Л. Волик розглядає професійну компетентність педагога як сукупність трьох компонентів: предметно-технологічного, психолого-педагогічного та загальнокультурного [3, с. 25]. Автор вважає, що професійна компетентність педагога включає такі складові:

- предметно-технологічна — сформованість технологічного знання, мислення, спрямованого на проектування моделей освітньої діяльності та їх практичної реалізації, гнучких технологічних умінь;

- психолого-педагогічна є відносно самостійною підсистемою в структурі професійної компетентності і містить: освіченість (загально-професійні знання — методики, дидактики, педагогічні технології); уміння (здатність використовувати наявні знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії в освітньому просторі); професійно-значущі якості особистості (рефлексивність, гнучкість, емпатійність, здатність до співпраці тощо);

- загальнокультурна передбачає сформованість загальної культури особистості [Там само, с.25].

У педагогічній науці поки що немає єдиного погляду на види компетентностей. А структуру професійної компетентності вчителя дослідники розглядають як єдність професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів [11; 13].

Так, Н. Кузьміна до професійно-діяльнісного компонента відносить соціальну компетентність, А. Маркова — соціально-психологічну [12; 13].

Схарактеризуємо різні погляди науковців на спеціальну або предметну компетентність.

На думку, Н. Кузьміної, до неї належать:

- диференційно-психологічна компетентність (у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів);

- спеціальна й професійна компетентність (у галузі дисципліни, що викладається);

- методична компетентність (у галузі формування знань та умінь учнів) [12].

У спеціальній компетентності А. Маркова виокремлює у спеціальній компетентності професійно-педагогічну [13].

До предметної (спеціальної) О. Лебедева відносить: психолого-педагогічну компетентність; професійну позицію вчителя; науково-теоретичну та методичну компетентності [14, с. 6].

Спеціальна компетентність поєднує в собі загальнопедагогічну, спеціальну та технологічну, — вважає С. Бурдинська [1, с. 4].

Усі вчені погоджуються, що до комунікативного компоненту професійної компетентності належить комунікативна компетентність. Проте її структуру вони тлумачать по-різному. Так, Н. Кузьміна вважає, що до неї належить соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування [12, с. 12].

Спільну позицію мають С. Бурдинська та А. Маркова, згідно з якою до комунікативного компонента професійної компетентності належить комунікативна компетентність [1; 13].

Проте, треба пам'ятати, що професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога як система компетентностей має співвідноситися із загальною класифікацією професійних компетентностей педагога. Саме тому, її структура теж повинна містити професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

Комунікативна компетентність — здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої, а й опосередкованої взаємодії, в тому числі з літератури, театру, кіно, звідки людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості

міжособистісної взаємодії і засоби їх розв'язання. У процесі опанування комунікативної сфери людина позичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Комунікативна компетентність виявляється у кваліфікованому здійсненні комунікативної діяльності та включає здатності: виявляти ініціативу в спілкуванні; здійснювати «діалог із собою»; виявляти гнучкість у критичних ситуаціях; здійснювати рефлексивне й нерефлексивне слухання, адекватний аналіз комунікативної ситуації; змінювати глибину й коло спілкування; володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; здійснювати сугестивний вплив на вихованців; виявляти комунікативні схильності; встановлювати довірливі стосунки, витримку і такт; здійснювати індивідуальний підхід до вихованців у спілкуванні.

Нині вченими виокремлено такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [7];
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [7];
- адекватна орієнтація людини в самій собі — власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [10];
- готовність і вміння будувати контакт з людьми [10];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [16];
- знання, вміння і навички конструктивного спілкування [8];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [16].

Отже, комунікативна компетентність — це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок.

Педагогічна професія належить до соціономічних видів праці, де спілкування є професійно значущою, суттєвою стороною. Після розв'язання педагогічної задачі (і на цій основі), учитель розв'язує комунікативну задачу з організації безпосередньої взаємодії з учнями, змістом якої виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності тощо [6, с. 63].

У дослідженнях вітчизняних психологів (Г. Балла, М. Боришевського, В. Галузяка, М. Заброцького, Л. Корнева, О. Киричука, С. Максименка, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін.) підкреслюється, що повноцінне спілкування педагога з учнями, котре може забезпечити розв'язання сучасних педагогічних завдань, включає два взаємопов'язаних, однак істотно відмінних рівнів. Перший з них — зовнішній, операційний - пов'язаний з рольовою поведінкою учасників спілкування; інший — внутрішній, глибинний, пов'язаний зі смисловими утвореннями особистості, та такий, що визначає операційний [6, с. 63].

М. Заброцький вважає, що окрім того, повноцінне педагогічне спілкування містить як сторону, що базується на «суб'єкт — об'єктній» схемі (за типом розпоряджень, інструкцій, вимог тощо), за якої партнеру по спілкуванню відводиться роль об'єкту впливів та маніпуляцій, так і сторону, основу на «суб'єкт — суб'єктній» схемі, за якої визнається принципова рівноправність партнерів по спілкуванню [Там само, с. 35].

Отже, розвиток комунікативної компетентності вимагає формування як «суб'єкт — суб'єктної» репродуктивної, операційної складової, так і «суб'єкт — суб'єктної», продуктивної, пов'язаної з особистісними смисловими установками. При цьому визначальною, провідною, тією, що детермінує спрямоване характер педагогічної взаємодії, є саме «суб'єкт — суб'єктна» складова [6; 17].

У перекладі з латинської мови (*communicatio*) «комунікація» означає «повідомлення», «передача», іншими словами — надаю зміст цій взаємодії. Складовою комунікативної компетентності виступають комунікативні вміння, котрі А. Маркова визначає як уміння

встановлювати правильні взаємини і перебудовувати їх відповідно до розвитку особистісного та соціального розвитку учнів [13, с. 56].

Дослідження науковців переконують, що комунікативні уміння пов'язані з організацією взаємин, взаємодії в системі «людина — людина» і є властивістю особистості, що заснована на вольових якостях і характерологічних рисах, здібностях, набутих на основі раніше одержаних знань і навичок досвіду та виявляється в умінні виконувати комунікативну діяльність у нових умовах. Володіння комунікативними уміннями переводить процес спілкування із стихійного у керований [15, с. 3-23].

На думку О. Холостової, компетентність у спілкуванні означає володіння комплексом особистісних можливостей; одна із показників психологічної зрілості та компетентності. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект [18, с. 130]. Провідним показником комунікативної компетентності є вміння слухати.

Роль комунікативної компетентності підкреслює С. Татарничева, вказуючи, що саме вміння спілкуватися великою мірою обумовлює формування інших видів компетентності, таких, як: інформаційна, соціокультурна, білінгвальна, комунікативна (знання іноземних мов) тощо [19, с. 39].

Комунікативна компетентність — це особистісна якість учителя, що визначається його включеністю в педагогічну діяльність і формується в процесі розвитку і саморозвитку особистості в цілому, включаючи пізнавальну, емоційно-вольову і мотиваційну сфери, системи відношень і ціннісних орієнтацій [2, с.14-15].

Комунікативну компетентність майбутнього педагога М. Коць розуміє як сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здатностей до самоконтролю, емпатії, засобів побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності [9, с. 54].

У соціальній психології розрізняють перцептивну, комунікативну та інтерактивні сторони спілкування. Соціально-перцептивна сторона спілкування, відповідно, перцептивна компонента є визначальною в структурі комунікативної компетентності особистості [15; 17].

Отже, комунікативна компетентність є здатністю особистості налагоджувати й підтримувати контакти з людьми в умовах професійної діяльності. Ця складова професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога буде виявлятися в його вмінні впливати на дітей, колег, батьків, організувати це як соціальну взаємодію, що несе в собі особистісний інтерес, педагогічний зміст і значущість для всіх суб'єктів цього процесу.

Література:

1. Бурдынская С. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы (на англоязычном материале) : автореф. дисс. ... на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Бурдынская Светлана Петровна. — СПб., 2006. — 19 с.
2. Введенский В. Н. Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования / В. Н. Введенский. — СПб. : ИОВ РАО, 2003. — 52 с.
3. Волик Л. Анімаційна компетентність як показник теоретичної та практичної готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності [Текст] / Л. Волик // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. — 2009. — № 4. — С. 124-132.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии /Т.П. Гаврилова//Вопр. психол. — 1975. — № 2.—С. 147-158.
5. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Специальный практикум по социальной психологии] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1990. — 96 с.
6. Заброцький М. М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога [Текст] / М. М. Заброцький // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова ; Серія 12. Психологічні науки. — № 6 (30). Ч. 1. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 63-71.
7. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / В. С. Агеев, С. П. Безносков, В. А. Богданов [и др.] // Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л. : Лениздат, 1987. — 143 с.

8. Колот А. М. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. М. Колот // Проблеми вищої освіти. — 2004. — Вип. 37. — С. 3-21.
9. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога [Текст] / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота ; Науково-практичний освітньо-методичний журнал. — 2007. — №1. — С. 52-54.
10. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. — 208 с.
11. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьменко Олександр Анатолійович. — К. , 1998. — 184 с. + дод.
12. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
13. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя [Текст] / А. К. Маркова. // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 56-63.
14. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс. на соискание научной степени кан. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лебедева Ольга Васильевна. — Нижний Новгород, 2007. — 24 с.
15. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1991. — С. 109.
16. Основы конструктивного общения : хрестоматия [Составители: Т. Г. Григорьева, Т. П. Усольцева.]. Изд-во Новосибирского ун-та, Совершенство. 1997. — 150 с.
17. Петровская Л. А. Компетентность в общении : [социально—психологический тренинг] / Л. А. Петровская. — М. : Изд—во МГУ, 1989. — 216 с.
18. Холостова Е. И. Технологии социальной работы / Е. И. Холостова. — М. : Инфра, 2003. — 400 с.
19. Татарничева С. Н. Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татарничева Светлана Николаевна. — Тольятти, 2003. — 319 с.

Професійні компетентності майбутнього соціального педагога — це система професійно значущих якостей, знань, умінь і навичок, об'єднаних гуманно ціннісним ставленням до вихованців, індивідуалізовано творчим підходом до праці, постійною спрямованістю на особистісне й професійне вдосконалення. Сукупність певних компетентностей дозволяє соціальному педагогу як представнику соціономічної сфери виконувати свої професійні функції, успішно адаптуватися до постійно мінливих соціальних і педагогічних умов, досягати досягнення культури та робити свій внесок у її розвиток. Стаття розкриває сутність складової професійно-педагогічної культури — комунікативну компетентність.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, соціономічна сфера, соціальний педагог.

Профессиональные компетентности будущего социального педагога — это система профессионально значимых качеств, знаний, умений и навыков, объединенных гуманно ценностным отношением к воспитанникам, индивидуализировано творческим подходом к работе, постоянной направленностью на личностное и профессиональное совершенствование. Совокупность определенных компетенций позволяет социальному педагогу как представителю социономической сферы выполнять свои профессиональные функции, успешно адаптироваться к постоянно меняющимся социальным и педагогическим условиям, постигать достижения культуры и вносить свой вклад в ее развитие. Статья раскрывает сущность составляющей профессионально-педагогической культуры — коммуникативную компетентность.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, социономическая сфера, социальный педагог.

The professional competence of the future social educationalist is a system of professionally significant qualities, knowledge and skills which are combined by the humanely — valuable attitude to the pupils, which is individualized by the creative approach to work and the constant focus on the personal and professional development. A set of specific competencies is allow the social educationalist to perform successfully their professional functions, to adapt to the non-permanent social and educational conditions, to comprehend the cultural achievements and to contribute to its development. The article is disclose the essence of the nature of the professional pedagogical component of the culture — the communicative competence.

Key words: competence, communicative competence, socionomic specialist, social pedagogues.

МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ПОШУК ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Дистанційне навчання міцно закріпилося у сфері освітніх послуг. Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) відкриває перспективи надання майбутнім фахівцям принципово нових сервісів у сфері освіти, що позначаються терміном «мобільне навчання». Якщо дистанційне навчання дозволило студентам навчатися віддалено від навчального закладу, то мобільне навчання пропонує навчатися у будь-якому місці і в будь-який час, забезпечуючи безперервність і максимальну гнучкість навчального процесу. Ця перевага є визначальною на ринку освітніх послуг, особливо у сфері другої вищої і додаткової професійної освіти.

Мобільне навчання є формою організації навчального процесу, яка заснована на застосуванні мобільних комп'ютерних пристроїв і бездротового зв'язку. Потужність мобільних засобів зв'язку нині перевершує потужність комп'ютерів початку 90-х рр. Причому зазначимо, що у країнах, які розвиваються, використовується більше різних функцій мобільних телефонів, ніж у розвинених країнах [7].

Аналіз попередніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спираються автори. Основа для впровадження мобільних технологій була закладена в далеких 70-х роках ХХ ст., коли американський фахівець у галузі інформатики Алан Кей запропонував ідею створення комп'ютера розміром звичайної книги для освітніх цілей, як інструменту покращення навчального процесу. Стимулом для подальшого розгляду проблеми застосування мобільних технологій був запуск у серійне виробництво перших електронних обчислювальних машин (ЕОМ). З появою стаціонарних комп'ютерів розпочато дослідження зарубіжних науковців щодо використання ІКТ в освітній галузі: Т. Андерсон розробляє теоретико-методичні засади електронного навчання, М. Шарплз і Дж. Еттевел вивчають вплив мобільних засобів на процес навчання, М. Рагус розробляє австралійський державний стандарт мобільного навчання, Дж. Тракслер розглядає перспективи розвитку мобільного навчання [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що існує потреба розглянути деякі аспекти розвитку мобільних технологій, які можна використовувати у навчальному процесі вищих навчальних закладів України.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження сучасного рівня розвитку мобільних технологій, можливості і перспективи їх впровадження у навчальний процес ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку О. Семерікова з розвитком ІКТ виникло явище цифрового бар'єру, подолання якого в системі освіти можливе шляхом забезпечення рівного доступу до мобільних технологій, а саме через організацію у навчальних закладах комп'ютерних кабінетів із сучасним обладнанням і доступом до глобальної мережі [2, с. 14]. Незважаючи на це, у зв'язку зі стрімким розвитком ринку мобільних гаджетів, смартфонів і планшетів виникла нова проблема.

Наказом МОН України від 24.05.2007 № 420 «Про використання мобільних телефонів під час навчального процесу» (п.1: заборонено використання мобільних телефонів у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах під час проведення навчальних занять) [3]. Керівниками багатьох ВНЗ також заборонено використання мобільних телефонів у навчальному процесі. Дотримання цих законів спричинило ситуацію, в якій мобільні технології стали розцінюватися, як джерело списування, засіб зриву навчального процесу. Усунути такий

недолік можна лише в процесі грамотної розробки методичних засад використання мобільних технологій у навчальному процесі [2].

Мобільні технології є складовою мобільної освіти. Часто її відносять до дистанційної освіти, але це не зовсім правильно — вона є її складовою, але у порівнянні з електронним чи дистанційним навчанням забезпечує нові можливості: надає суб'єкту навчання більшу кількість «ступенів вільності» — більшу свободу дій, більшу кількість технічних засобів [4]. У науковій літературі можна знайти багато визначень терміну «мобільна освіта». Більшість науковців розглядає її як один із різновидів електронної освіти, де засобом зв'язку є мережа Internet [5]. У статті «Мобільна освіта» А. Глибовиць зазначає, що мобільні пристрої дають можливість додати в електронну освіту нові можливості та нові види освітніх програм [6]. Мобільною освітою можна вважати електронну освіту, в якій комунікативна взаємодія між користувачем і комп'ютерною системою підтримки забезпечується мобільними пристроями та засобами бездротового зв'язку, що здатні з'єднуватися з глобальною мережею, відображати освітню інформацію і надати двосторонній інформаційний обмін між викладачем і студентом. Мобільне навчання В. Куклев розглядає як електронне за допомогою мобільних засобів, незалежно від часу та місця, з використанням спеціального програмного забезпечення на педагогічній основі міждисциплінарного та модульного підходів [7].

Особливістю сучасної освіти є використання інтерактивних, мультимедійних технологій та ІКТ. До останніх належать технології мобільного навчання, які базуються на використанні глобальної мережі Internet і технічних засобів. Проте, застосування такої технології потребує належної технічної бази навчального закладу, зокрема, це серверні комп'ютери, які обробляють інформацію і є основою для організації баз даних інтернет-ресурсів, а також будь-який гаджет, що має доступ до глобальної мережі засобами WiFi, GRPS, Bluetooth (для підключення до мережі) для того щоб користувач міг зв'язатися зі сервером закладу та отримати необхідну йому інформацію. Мобільні технології дозволяють впровадити нові форми організації процесу навчання, використання яких забезпечить не лише подання матеріалу (текст, графіка), але і його підтвердження з системою гіперпосилань на аудіо і відео ресурси, можливістю наочного демонстрування явищ, процесів (наприклад 3D-моделей), які за відсутності медійного проектора було б важко подати [8].

З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій зросли можливості для їх застосування. За останні роки все більшої популярності набувають навчальні заклади, де суб'єкти навчання перебувають у взаємодії між собою не лише під час заняття, але й мають можливість використовувати мобільні технології для організації навчального процесу у позааудиторний час. Сучасні ІКТ дозволяють забезпечити практично миттєвий обмін повідомленнями між студентом і викладачем. Наприклад, створення сайту навчального закладу, розміщеного на серверному комп'ютері з доступом до мережі Internet дає можливість суб'єктам навчання не лише отримувати загальну інформацію про навчальний заклад чи останні новини, але й організувати свою навчальну інфраструктуру, з використанням окремих технологій, а саме — груповий чат, пересилання пошти, індексований пошук та організація публікації документів. З сучасних програмних продуктів, призначених для організації мережевої взаємодії «студент-викладач» у вільному доступі є Moodle, Learning Space й Atutor. Проаналізувавши їх функціональні можливості, завантаження на серверний комп'ютер, простоту і швидкість доступу до цих ресурсів встановлено, що вони можуть повністю забезпечити дистанційне навчання у ВНЗ, але в силу своєї архітектури і задумки розробників мають багато функцій, призначених для організації навчального процесу без прямого контакту між суб'єктами навчальної діяльності. Цей підхід не є цілком виправданим, адже лабораторні, практичні та семінарські заняття необхідно проводити за допомогою викладачів. Процес навчання повинен проходити у взаємодії не лише «викладач — студент», але і між студентами.

Щоб краще зрозуміти, як побудовані ресурси дистанційного навчання, розглянемо технології їх реалізації і витрати на обслуговування.

Основою апаратного забезпечення інтернет-ресурсів є серверний комп'ютер, що є

логічним пристроєм, який обробляє необхідну інформацію і забезпечує доступ до сайту. Нині можна знайти багато хостинг-компаній, що здають в оренду сервери залежно від потреб клієнта (це може бути окремий тариф для загального користування, так і окремо виділений комп'ютер). У таблиці 1 подано типові витрати на оренду серверної машини, в залежності від обраного тарифу. Дані отримано з української хостинг компанії «FreeHost».

Таблиця 1

Витрати на обслуговування серверної машини

Типи хостингу	Тариф (грн./міс)
UNIX хостинг	Від 16 до 120
WINDOWS хостинг	Від 48 до 60
Хмарний VPS хостинг	Від 104 до 320
Оренда сервера	Від 320 до 1160

Для організації невеликого за обсягом сервера доцільно використовувати Cloud VPS хостинг, що дозволяє налаштувати його робоче середовище і зберегти інформацію у випадку виведення з ладу одного зі серверів, де розміщувався сайт. Хостинг VPS (VDS) — це розподіл фізичного сервера на декілька незалежних віртуальних серверів, кожен із яких має у своєму розпорядженні виділений об'єм пам'яті, процесорний час і дисковий простір. Його перевагою є те, що віртуальний сервер VPS дозволяє встановлювати і налаштовувати програмне забезпечення за бажанням користувача. Найпопулярнішими безплатними операційними системами є Ubuntu server, Linux, FreeBSD, Debian і Centos, серед платних — Windows Server.

Залежно від мови сценаріїв вибираємо тип веб-серверу. В таблиці 2 подано програмні продукти, необхідні для запуску сервера і відтворення коду сценарію сайту.

Нині найбільш популярною є мова сценарію, що підтримується ПП Apache. У сучасних умовах найчастіше використовують PHP — серверну мову сценаріїв, розроблену спеціально для Web з відкритим кодом (Open Source) [9, с. 29]. До HTML сторінки можна додати код, написаний на PHP, який буде виконуватись під час кожного її перегляду.

Таблиця 2

Програмні продукти, що забезпечують функціональність сервера

Мова продукту	Програмне забезпечення
ASP.NET	IIS, IIS Express
C, PHP	Apache (Apache License 2.0), Boa (GPLv2) (discontinued), Cherokee (GPLv2), Hiawatha (GPLv2), Lighttpd (BSD), Nginx (BSD 2-Clause-like), Zeus (proprietary) (discontinued)
Erlang	Yaws
Java	GlassFish, IBM WebSphere Application Server, JBoss, Jetty, JOnAS, Resin, Tomcat
Pike	Caudium, Roxen
Python	Zope
Ruby	Mongrel

У процесі розробки складних проектів доцільно користуватися фреймворками: для PHP — Zend Framework 2.0 (доступний у безоплатній і комерційній версіях). Основна відмінність звичайних проектів від написаних на фреймворці полягає у структурній архітектурі і наявності модулів, які можна визначити як одиницю програмного забезпечення, модифікувати і зв'язувати з іншими модулями для створення більш складних проектів [10, с. 43]. Перевагами використання такої модульної технології є автономність, можливість перенесення на інші проекти і багаторазове використання, легкість і швидкодія, спосіб контролю залежностей тощо.

Для забезпечення швидкого доступу і збереження значної кількості структурованої інформації використовують системи управління базами даних. Лідером серед них є MySQL, яка дозволяє працювати одночасно з декількома користувачами і забезпечує швидкий доступ до даних. Вона доступна в безоплатній і комерційній версіях, тобто можна використовувати

безоплатну відповідно до загальної GNU ліцензії поки не виникне необхідність у додаткових функціях.

Прийняті технологічні рішення дозволяють організувати потужний і швидкий інтернет-ресурс, що відповідає сучасним вимогам суспільства без необхідності придбання додаткових програмних засобів, таких як компіляторів чи щомісячного поновлення ліцензії, без якої технічна підтримка та оновлення платформи проекту неможливі.

Реалізація мобільних технологій з використанням смартфонів і планшетів ґрунтується за подібним принципом. Для отримання інформації пристрій з'єднується з сервером і, відповідно до запиту, формується збір даних для користувача. Особливістю мобільних технологій з використанням смартфонів і планшетів є можливість роботи в «offline» режимі, коли отримані раніше дані програми зберігаються в пам'яті і дозволяють працювати з ними за відсутності доступу до мережі.

Використання мобільних технологій потребує наявності у навчальних закладах точок бездротового зв'язку WiFi, до яких могли б підключатися студенти і викладачі. Якщо немає можливості організувати підключення точок бездротового зв'язку через LAN-порт, то можна налаштувати одну (головну) точку в режимі бездротового маршрутизатора чи точки доступу, що буде під'єднана до мережі Internet, а решта — до ретранслятора [11, с. 99]. У цьому режимі допоміжні точки підключаються через бездротовий зв'язок (WLAN) до доступної бездротової мережі, щоб розширити відповідне покриття.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Для впровадження мобільних технологій потрібно розуміти, що вони можуть дати навчальному процесу, і як ми будемо ними розпоряджатися. Їх корисність залежить від вимог навчального процесу й рішень, які використали під час упровадження. Вдало підібрані технології дозволять не лише спростити використання, але й зекономити на підтримці продукту. Основними чинниками, що визначають потреби навчального процесу є ступінь розвитку інфраструктури (кількість серверних комп'ютерів, вимоги до функціональності, витрати на енергозабезпечення) і розрідженість комунікативного простоту (способи взаємодії суб'єктів навчальної діяльності). Мобільні технології можуть значно покращити процес навчання, але для цього необхідна правова база, що регулюватиме сферу застосування мобільних пристроїв у навчальних закладах. В іншому випадку вони створюють додаткові проблеми, які можуть поставити під сумнів якості отриманих знань.

Викладене вище зумовлює необхідність обґрунтованої стратегії впровадження мобільних технологій у навчальний процес ВНЗ України з урахуванням чинного законодавства.

Література:

1. Traxler J. Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning : The moving finger writes and having writ... / J. Traxler // International Review of Research in Open and Distance Learning. — 2007. — June. Volume 8. — Number 2. — pp. 173—188.
2. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформаційних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореферат на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)». — Сергій Олександрович Семеріков. — Київ, 2009. — 27 с.
3. Наказ МОН України № 420 від 24.05.2007 [Електронний ресурс]. — режим доступу : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-1d4c3a94f8d98>.
4. Технології мобільного навчання [Електронний ресурс]. — режим доступу : <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/306>.
5. Mobile Learning : a Handbook for Educators and Trainers / Edited by : Agnes Kukulska-Hulme, John Traxler. — Routledge, 2005. — 192 p.
6. Глибовець А. М. Мобільна освіта. Матеріали конференції. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dlab.kiev.ua/ITEA2006/tez.html>.
7. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». — Валерій Олександрович Куклев. — Ульяновск, 2010. — 46 с.
8. Козяр М. М. Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі / М. М. Козяр, А. Д. Кузик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми. — Вип. 10. — Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. — С. 340-345.

9. Веллінг Л. Разработка веб-приложений з помощью PHP и MySQL / Л. Веллінг, Л. Томсон. — 4-е изд. — М. : Вильямс, 2013. — 848 с.

10. Krishna Shasankar. Zend Framework 2.0 / Shasankar Krishna. — СПб : Питер, 2014. — 208 с.

11. Гейнер Д. Беспроводные сети. Первый шаг / Джордж Гейнер. — М. : Вильямс, 2005. — 192 с.

У статті на основі аналізу сучасного рівня розвитку мобільних технологій визначено, що мобільним навчанням можна вважати електронну освіту, в якій комунікативна взаємодія між користувачем і комп'ютерною системою підтримки забезпечується мобільними пристроями та засобами бездротового зв'язку, здатними з'єднуватися з глобальною мережею, відображати освітню інформацію і надати двосторонній інформаційний обмін між викладачем і студентами. Мобільні технології дозволяють впровадити нові форми організації процесу навчання, використання яких забезпечить не лише подання матеріалу (текст, графіка), але і його підтвердження системою гіперпосилань на аудіо і відео ресурси. Встановлено, що використання мобільних технологій потребує наявності у навчальних закладах точок бездротового зв'язку WiFi, до яких могли б підключатись студенти і викладачі.

Ключові слова: мобільні технології, WiFi, електронна освіта, аудіо і відео ресурси, глобальна мережа, інформаційний обмін.

В статті на основі аналізу сучасного рівня розвитку мобільних технологій визначено, що мобільним навчанням можна вважати електронну освіту, в якій комунікативна взаємодія між користувачем і комп'ютерною системою підтримки забезпечується мобільними пристроями та засобами бездротового зв'язку, здатними з'єднуватися з глобальною мережею, відображати освітню інформацію і надати двосторонній інформаційний обмін між викладачем і студентами. Мобільні технології дозволяють впровадити нові форми організації процесу навчання, використання яких забезпечить не лише подання матеріалу (текст, графіка), але і його підтвердження системою гіперпосилань на аудіо і відео ресурси. Встановлено, що використання мобільних технологій потребує наявності у навчальних закладах точок бездротового зв'язку WiFi, до яких могли б підключатись студенти і викладачі.

Ключевые слова: мобильные технологии, WiFi, электронное образование, аудио и видео ресурсы, глобальная сеть, информационный обмен.

The paper on the basis of analysis of the current level of mobile technology is determined that the mobile learning e-learning can be considered in which communicative interaction between user and computer system support provided by mobile devices and wireless devices able to connect to the global network, display educational information and provide two-way information exchange between teacher and students. Mobile technology can introduce a new form of participatory learning, the use of which will provide not only the presentation of the material (text, graphics), but its proof system of hyperlinks to audio and video resources. Found that the use of mobile technology requires that points wireless WiFi attended in schools, which would connect students and teachers.

Key words: mobile technology, WiFi, e-learning, audio and video resources, global network, information exchange.

УДК 378.147.111

С.В. Подолянчук
м. Вінниця, Україна

МОНІТОРИНГ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТОМ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Діяльність вищого навчального закладу (ВНЗ) є різноманітною і багатогранною, особливо в умовах постійного реформування та змін зовнішніх і внутрішніх чинників. Тому питання ефективного управління в системі вищої освіти в сучасних умовах є надзвичайно важливими. На думку В. Кременя [8, с. 219] управління вищими навчальними закладами не може зводитися лише до фінансових питань, а серед провідних повинні використовуватись критерії рівності та відповідності навчання сучасним вимогам вищої освіти, наукові дослідження, досвід роботи.

В. Биков вважає, що для поліпшення управління системою освіти необхідно в тому числі удосконалити критерії оцінювання різних видів діяльності (освітньої, науково-методичної,

управлінської) та функціонування структурних підрозділів [2, с. 174], удосконалити і розвинути соціальні й організаційні методи управління та методи змагання в межах навчальних закладів [2, с. 175]. Ключовим елементом у вирішенні окреслених завдань щодо вдосконалення управління системою освіти може стати моніторинг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В загальному розумінні моніторинг — це регулярне спостереження за станом природних, технічних і соціальних процесів з метою їх оцінки, контролю та прогнозування [18, с. 764]. На даний час він використовується в багатьох галузях науки та в різних сферах практичної діяльності, в тому числі в освіті.

Дослідженню проблем моніторингу в освітній галузі присвячено чимало робіт. Якщо не брати до уваги незначні стилістичні відмінності, то більшість науковців під моніторингом в освіті (освітнім моніторингом) розуміє систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи [3; 5; 9; 10; 11], яка забезпечує безперервний аналіз (стеження) за станом системи, прогнозування її розвитку (відповідно до запланованих результатів) [3; 9; 10] та орієнтована на інформаційне забезпечення управління [5; 11].

Об'єктом освітнього моніторингу є діяльність (функціонування) суб'єктів освітньої системи, а предметом — динаміка змін в освітній системі як основа її розвитку [4, с. 64-65]. Об'єктами такого моніторингу найчастіше виступають: система освіти (дошкільна, загальна середня, професійна, вища, післядипломна система освіти або її підсистеми, окремих навчальних закладів, системи освіти певного рівня — національна або загальнодержавна, регіональна, муніципальна тощо) [3; 11; 16]; процеси (педагогічний процес в цілому та окремі його складові: процес морального виховання, процес трудового виховання, процес підготовки дітей до школи, навчальний процес тощо) [3; 11; 16; 17]; діяльність (управлінська, трудова, навчальна, викладацька) [3; 11; 16]; явища (вихованість, освіченість, майстерність педагога та ін.) [3; 11; 16].

Об'єктами освітнього моніторингу можуть також бути ресурси (кадрові, матеріально-технічні) [3, с. 519]; зміст освіти; засоби, що використовуються для досягнення освітніх цілей; рівень навчальних досягнень; результати навчально-виховного процесу [10; 16]. Загалом на думку О. Ляшенка [12, с. 22] об'єктами оцінювання можуть бути всі ті, хто задіяний в обстеженні — учні та студенти, вчителі й викладачі, навчальні заклади, їхні керівники, органи управління різних рівнів та їх інфраструктурні підрозділи тощо.

Сучасні наукові джерела визначають різні види моніторингу в освітній сфері. Найбільш розповсюдженими є класифікації: за призначенням, де виділяють інформаційний та управлінський моніторинги [3; 11]; за засобами, що використовуються для проведення моніторингу, розрізняючи при цьому педагогічний (його підвиди — дидактичний, виховний та освітній), соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний моніторинги [3; 11], та за ієрархією систем управління, де дослідники в різних комбінаціях виділяють доволі подібні рівні, зокрема індивідуальний, інституційний, локальний, муніципальний (міський), регіональний (обласний), державний (національний), міжнародний [3; 4; 10-12].

Звичайно, різні види моніторингу охоплюють різноманітні аспекти функціонування освітньої галузі і часто перекривають один одного за змістом, об'єктом і предметом, засобами реалізації, завданнями, функціями тощо. Це означає, що виокремити види моніторингу в «чистому» вигляді навряд чи є реальним та можливим. Тому розглянемо саме ті організаційні і змістовні форми, які на даний час є найбільш розповсюдженими, а саме педагогічний моніторинг; моніторинг якості освіти; моніторинг якості навчального процесу; моніторинг наукової діяльності; виховний моніторинг.

Педагогічний моніторинг — це супровідний контроль та поточне коригування взаємодії вчителя й учня в організації і здійсненні навчально-виховного процесу [14, с. 14]. Він дає змогу спостерігати за діяльністю вчителів з організації навчально-виховного процесу, а його результатом є підвищення рівня навченості учнів і самоорганізації вчителів [10, с. 2].

Під моніторингом якості освіти зазвичай розуміють систему збирання, оброблення, зберігання й поширення інформації про освітню систему або окремі її частини, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу робити висновок про стан об'єкта в певний час і може забезпечувати прогноз його розвитку [13, с. 38]. Моніторинг якості освіти передбачає оцінювання таких основних складових, як ресурси, що вкладаються в освіту; освітній процес; результати, що їх продукує освітня система [9, 16].

Моніторинг якості навчального процесу, зокрема у системі вищої освіти, формується на основі базових складових, серед яких — професорсько-викладацький склад, методичне забезпечення, зміст підготовки фахівців, організація контролю і управління навчальним процесом та ін.. При цьому негативна оцінка якості хоча б лише за однією базовою складовою призводить до негативної оцінки якості навчального процесу в цілому [17, с. 19-20]. Однією з різновидностей такого моніторингу є моніторинг управління якістю навчального процесу ВНЗ, до основних завдань якого перш за все відноситься розвиток системи управління якістю та інформаційне забезпечення системи прийняття управлінських рішень на різних рівнях [5].

Показники науково-дослідної роботи (НДР) використовуються багатьма різними моніторинговими системами, проте моніторинг наукової діяльності як окремий елемент управління поки що знаходиться на стадії формування. На даний час обґрунтовано методологічні засади та принципи моделювання наукової діяльності ВНЗ [7], а її повноцінний моніторинг, який стосується ВНЗ в цілому або класичних чи окремих груп профільних університетів, ефективно використовується лише на державному рівні.

Виховний моніторинг означає стеження за різними сторонами освітньо-виховного процесу [11, с. 43]. Якщо в навчальній діяльності більш-менш чітко окреслено показники, критерії й рівні навчальних досягнень учнів, то у вихованні визначення результативності виховного процесу є складним і проблемним питанням [6, с. 68].

Загалом моніторинг можна вважати складовою управлінської діяльності, яка забезпечує збирання інформації про об'єкт (процес), який підлягає управлінню [17, с. 14]. О. Ляшенко вважає, що соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що він є категорією і педагогічною, і управлінською, оскільки поєднує принципи управління системою із загально педагогічними принципами функціонування освітньої системи [12, с. 22]. На думку Г. Єльнікової його особливістю є те, що в процесі здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішень [4, с. 64].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Моніторинг в системі вищої освіти в сучасних умовах набув достатньо широкого розповсюдження. Створено чимало моніторингових систем, зокрема якості освіти, якості навчального процесу, в яких присутні показники, що характеризують науково-дослідну роботу. Проте цільове дослідження та аналіз стану і результатів наукової діяльності у ВНЗ поки що обмежуються теоретичними питаннями її моделювання [7], а використання на практиці різноманітних моделей носить епізодичний характер. Відсутність належного обґрунтування доцільності моніторингу наукової діяльності як окремої складової управління університетом стримує процес його активної практичної реалізації.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати місце і роль показників науково-дослідної роботи в різноманітних моніторингових системах та обґрунтувати доцільність організації і проведення моніторингу наукової діяльності як окремої складової управління університетом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність сучасного вищого навчального закладу здійснюється в багатьох напрямках, основними з яких з точки зору управління є освітня, наукова, міжнародна, виховна, інформаційна, адміністративно-господарська та фінансова діяльності. І хоча всі ці напрямки (при збереженні певної автономності) тісно пов'язані один з одним пропонуємо виділити такі види моніторингу у ВНЗ:

- якості освіти;
- якості навчального процесу;
- наукової діяльності;

- міжнародної діяльності;
- виховної роботи;
- інформаційної діяльності;
- адміністративно-господарської діяльності;
- фінансової діяльності.

Окремі з цих видів на сучасному етапі реалізуються достатньо активно, інші ще потребують проведення повномасштабних досліджень, апробації та практичної реалізації.

Моніторинг якості освіти є певною мірою узагальнюючою (інтегральною) характеристикою основної діяльності вищого навчального закладу щодо виконання головного завдання, яким відповідно до Закону України «Про вищу освіту» є здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти. Такий моніторинг тією чи іншою мірою включає практично всі види діяльності ВНЗ, а його об'єктами згідно з [12, с. 22] можуть бути внутрішні й зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання тощо; рівень його засвоєння; демографічні показники доступу до освіти; дані кадрового й ресурсного забезпечення системи освіти; економічні індикатори освіти тощо. Моніторинг якості освіти містить декілька підсистем (структурних елементів), схематично зображених на рис. 1.

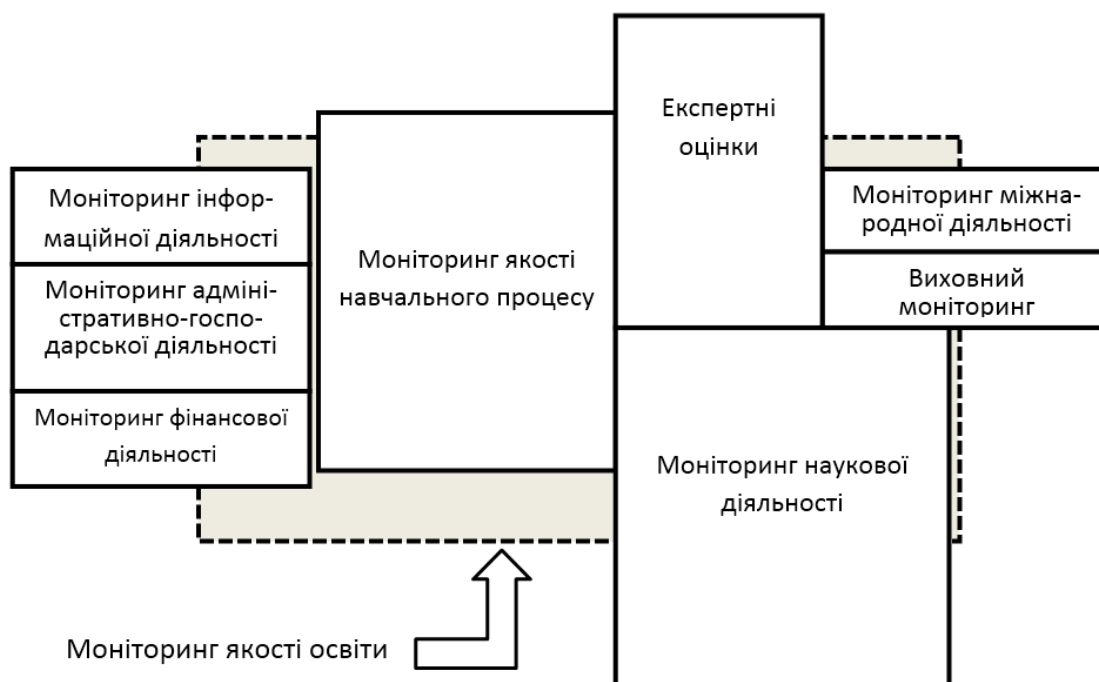


Рис. 1. Структура моніторингу якості освіти

Основною складовою моніторингу якості освіти є, безумовно, моніторинг якості навчального процесу. Такий процес відповідно до [17, с. 169] характеризує закладені в ньому потенційні можливості для вивчення та засвоєння студентом програмного матеріалу за обраним напрямом підготовки і набуття ним певного рівня професійних компетенцій. Показники, які його характеризують, практично повністю або принаймні переважною мірою відображені в показниках моніторингу якості освіти.

Відображення результатів наукової діяльності є фактично обов'язковим і достатньо вагомими компонентом моніторингових систем якості освіти. При цьому акцент робиться переважно на характеристиці науково-педагогічних кадрів. Своє відображення знаходять також

видавнича активність, результати участі студентів у міжнародних та Всеукраїнських студентських олімпіадах і конкурсах наукових робіт, презентація наукових здобутків на міжнародному та національному рівнях.

Показники виховної роботи при оцінюванні якості освіти зазвичай враховуються незначною мірою, оскільки на думку О. Коберника [6, с. 68] в теорії виховання досі немає ґрунтовних теоретико-прикладних досліджень з визначення індикаторів ефективності та результативності виховного процесу. **Якщо такі показники і здійснюють вплив на фаховий рівень підготовки випускників, то в достатньо далекій перспективі.**

Моніторинг міжнародної діяльності як окремих компонент проводиться рідко і зазвичай є складовою інших моніторингових систем, в яких відображається у вигляді окремих показників. Очевидно, це пов'язано з тим, що на практиці здобутки на міжнародному рівні характеризують досягнення у відносно автономних напрямках діяльності, які мало пов'язані між собою.

Моніторинг інформаційної діяльності, показники якого зазвичай також входять до складу інших моніторингових систем, стосується інформаційних ресурсів (бібліотечного фонду та різноманітних баз даних — викладачів, студентів, навчальних планів і програм тощо), мережевого обладнання та інформаційних потоків (як внутрішніх, так і зовнішніх). Бурхливий розвиток інформаційних технологій та їхнє активне використання в навчальному процесі очевидно в найближчій перспективі буде підвищувати вагомість показників такого моніторингу.

Оцінювання, а сучасних реаліях, швидше контроль за адміністративно-господарською та фінансовою діяльностями більше відносяться до компетенції різноманітних контролюючих органів, а з точки зору досліджень — до галузі економічних наук. Проте ресурсне забезпечення, особливо в технічних та природничих галузях, має помітний вплив на якість освіти.

Окремо слід виділити експертні оцінки як елемент зовнішнього оцінювання і, частково, контролю за діяльністю вищих навчальних закладів. Вони характеризують думку колег, роботодавців, студентів, їхніх батьків, різноманітних громадських організацій та засобів масової інформації щодо якості (рівня) підготовки фахівців. В багатьох моніторингових системах експертні оцінки відображаються у вигляді показників репутації вищого навчального закладу, яка стосується не лише освітньої, а й інших видів діяльності (наукової, міжнародної, культурно-просвітницької тощо). Експертів останнім часом також активно залучають до вирішення окремих питань побудови різноманітних моніторингових моделей, зокрема, для визначення вагових коефіцієнтів показників.

Звичайно, запропонована схема (рис. 1) містить певну долю абстрагування і демонструє зв'язок моніторингу якості освіти з іншими структурними елементами, які також пов'язані між собою. Так, у сучасному університеті наявність кваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів є однією з основних характеристик при ліцензуванні та акредитації, інформаційна діяльність здійснюється за допомогою спеціального мережевого обладнання як показника ресурсу, що забезпечує надійне і швидке функціонування інформаційних потоків, а реалізація багатьох наукових проектів і науково-дослідних робіт має фінансове підґрунтя.

Безумовно, оцінювання науково-дослідної роботи може здійснюватись як компонент моніторингу якості освіти, адже на думку В.Г. Кременя високий рівень наукової діяльності розглядається як органічна складова і гарантія якості підготовки висококваліфікованих фахівців в університетах [8, с. 246]. Наукова діяльність безпосередньо впливає на якість навчального процесу, забезпечуючи наукову співпрацю викладачів і студентів, атмосферу творчого пошуку [8, с. 312].

Проте НДР не завжди напряму пов'язана з навчальним процесом. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» здійснення наукової та науково-технічної діяльності також відноситься до головних завдань вищого навчального закладу. Тим більше, що відповідно до [1, с. 233] наукова діяльність (дослідження), як і навчання та передача знань (інновації) на сучасному етапі вважаються головними місіями університетів. Тому її моніторинг слід розглядати як окрему та важливу складову управління університетом.

Обґрунтованість та доцільність такого підходу обумовлена низкою чинників.

1. Діагностика, аналіз та оцінювання науково-дослідної роботи як складової різних моніторингових систем, наприклад, якості освіти, відзначається фрагментарністю та відображенням далеко не всіх важливих показників.

2. Чимало напрямків наукової діяльності, наприклад проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, здійснення інноваційних проектів тощо, практично не пов'язані з навчальним процесом і не знаходять свого відображення в більшості освітніх моніторингових системах, хоча на думку В. Бикова [2, с. 182] саме такі напрямки є характерною особливістю системи освіти як складного об'єкта управління.

3. Моніторинг наукової діяльності як окремий елемент управління університетом дозволяє сформувати завершену картину щодо стану та розвитку науки у вищому навчальному закладі. Такий підхід перш за все дозволяє сформувати потужну інформаційну базу, яку можна використовувати і для діагностики та аналізу стану і розвитку науки у ВНЗ, і для прийняття управлінських рішень.

4. В університетському секторі за даними [15, с. 65] функціонує 26,2 % наукових організацій, а їхня частка в загальнодержавному науковому продукті, особливо у фундаментальних дослідженнях, соціальній та гуманітарній наукових галузях є ще більш помітною.

5. Тематика наукових досліджень часто виходить далеко за межі навчального процесу, що суттєво розширює можливості університету і підвищує його роль як потужного наукового центру.

6. За своєю природою наукові дослідження стосуються найбільш актуальних і важливих проблем сьогодення. Наукові результати відзначаються новизною, часто - складністю сприйняття, а іноді і неоднозначним трактуванням. Тому їхнє використання при підготовці фахівців носить цільовий та епізодичний характер, який зазвичай реалізується у вигляді викладання спецкурсів, спецпрактикумів чи спецсеминарів для достатньо обмеженої кількості студентів.

7. Науково-дослідні роботи навіть у межах конкретного університету здійснюється окремими і достатньо автономними науковими колективами, працівники яких часто представляють різні структурні підрозділи та навіть різні вищі навчальні заклади і наукові установи України та зарубіжжя.

Моніторинг наукової діяльності, подібно до моніторингу якості освіти, також має бути певною мірою узагальнюючою (інтегральною) характеристикою, яка стосується діагностики, аналізу та оцінювання наукової сфери ВНЗ. Він в явному чи опосередкованому вигляді включає показники практично всіх інших видів моніторингу (за винятком виховної роботи), хоча їхня кількість, специфіка та змістовне наповнення будуть дещо іншими. Проте переважна кількість показників такого моніторингу тією чи іншою мірою характеризує перш за все саме наукову діяльність.

Висновки. Моніторинг як система систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи на сучасному етапі активно використовується в системі вищої освіти України. Показники науково-дослідної роботи включені до багатьох моніторингових систем якості освіти та, частково, якості навчального процесу, відіграючи в них достатньо помітну роль.

В той же час моніторинг наукової діяльності, який є узагальнюючою (інтегральною) характеристикою діагностики, аналізу та оцінювання наукової сфери вищого навчального закладу, повинен розглядатись як окрема складова управління університетом. Такий підхід обґрунтований фрагментарним характером відображення окремих напрямків або навіть відсутністю окремих показників науково-дослідної роботи в існуючих моніторингових системах, епізодичним використанням наукових результатів в навчальному процесі, відносною автономністю наукової діяльності сучасного ВНЗ та помітним внеском університетського сектору науки в загальнодержавний науковий продукт. Саме моніторинг наукової діяльності

дозволяє сформулювати завершену картину щодо стану, результатів та розвитку науки у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Aguillo I. F. Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments / I. F. Aguillo, J. L. Ortega, M. Fernández // Higher education in Europe. — 2008. — Vol. 33, №2-3. — p. 233-244.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / Валерій Юхимович Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
3. Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій) / Галина Василівна Єльнікова. — Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. — 128 с. — (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою», Вип. 3 (15)).
5. Зінченко В.О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу / В.О. Зінченко // Науковий вісник Донбасу. Електронне наукове видання. — 2012. — №1 (17) // Режим доступу до журналу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/index.htm
6. Коберник О.М. Педагогічний моніторинг як складова управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія. — 2005. - №2. — С. 66-76.
7. Козловський Ю.М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Юрій Михайлович Козловський. — Львів : СПОЛОМ, 2012. — 484 с.
8. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 448 с.
9. Локшина О.І. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. — 2007. — №2 (55). — С. 60-70.
10. Лукіна Т. Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ / Тетяна Лукіна // Управління освітою. — 2006. — №124. — С.1-8. Вкладка 1 «Моніторинг в освіті».
11. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень / Тетяна Лукіна // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної — К.: К.І.С., 2004. — С. 40-47.
12. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / Олександр Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної — К.: К.І.С., 2004. — С. 21-27.
13. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. — 2007. - №2 (55). — С. 34-40.
14. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т.Б. Волобуєва. — Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. — 96 с. — (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою», Вип. 1 (13)).
15. Пархоменко В.Д. Інформаційна аналітика у сфері науково-технічної діяльності : монографія / В.Д. Пархоменко, О.В. Пархоменко. — К. : УкрІНТЕІ, 2006. — 224 с.
16. Приходько В.М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях та відповідях) / Валентин Миколайович Приходько. — Х. : Вид. група «Основа», 2010. — 192 с. — (Бібліотека журналу «Управління школою», Вип. 3 (87)).
17. Скиба М.С. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / Скиба М.С., Костогриз С.Г., Красильникова Г.В.. — Хмельницький : ХНУ, 2009. — 219 с.
18. Юридична енциклопедія: В 6 т. / [голова редкол. Шемшученко Ю.С.]. — К. : «Укр. енцикл.», 2001. Т. 3 : К-М. — 2001. — 792 с.

Стаття присвячена проблемам моніторингу наукової діяльності. Показані місце і роль показників науково-дослідної роботи в моніторингових системах якості освіти. Обґрунтована доцільність організації і проведення моніторингу наукової діяльності, який є узагальнюючою (інтегральною) характеристикою оцінювання наукової сфери, як окремої складової управління університетом.

Ключові слова: моніторинг, управління, наукова діяльність, науково-дослідна робота, оцінювання.

Статья посвящена проблемам мониторинга научной деятельности. Показаны место и роль показателей научно-исследовательской работы в мониторинговых системах качества образования. Обоснована целесообразность организации и проведения мониторинга научной деятельности, который является обобщающей (интегральной) характеристикой оценивания научной сферы, как отдельной составляющей управления университетом.

Ключевые слова: мониторинг, управление, научная деятельность, научно-исследовательская работа, оценивание.

The article focuses on the issues of scientific work monitoring. The role of scientific indexes in education monitoring is discussed. The article proves the importance and appropriateness of such monitoring, that is declared to be the final integrated evaluation in scientific field as a separate branch of University management.

Key words: monitoring, management, scientific work, research work, evaluation.

УДК 371.011+6(07)+37.013.42

С.І. Ткачук
м. Умань, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти України з'явилася необхідність у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Суспільству потрібні фахівці спроможні творчо підходити до розв'язання проблем, здатні порівнювати, аналізувати, досліджувати та знаходити вихід з нетипових ситуацій у галузі проектування локальних мереж для управління.

Формування професійної компетентності майбутнього інженера-педагога здійснюється в рамках усебічної підготовки. Вона забезпечується створенням безперервної освіти й розвитком студентів, що здійснюється послідовно й поетапно. Це сприяє формуванню стійкої професійної компетентності фахівця, яка виступає одночасно як мета, результат і критерій продуктивності системи формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання компетентнісного підходу вперше було розглянуто в педагогічних публікаціях у 80-х роках минулого сторіччя (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Рівний, А. Шелтен). У російській педагогічній літературі питання компетентнісного підходу й умови впровадження їх в освіту педагогів розглядали В. Байденко, Л. Берестова, В. Болотов, А. Вербицький, О. Денісов, Е. Зеєр, І. Зимняя, Р. Ібрагимов, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Марков, В. Серіков, Р. Соломіна, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. Розвитку професійно-педагогічній компетентності присвячені роботи українських авторів Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, І. Родігиной, С. Ракова, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя.

Компетентнісний підхід визначається як один з основних компонентів концептуальних положень оновлення змісту професійної освіти. «Компетентнісний підхід — це підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, при цьому, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях» [1]. «Мета компетентнісного підходу — забезпечення якості освіти» [1].

Важливе значення у вирішенні проблеми навчання у професійній школі набуває компетентнісний підхід. Компетентність (лат. *competens* — відповідний, здатний) — володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні думки, оцінки. Під час дослідження професійної компетенції педагога А. Маркова зробила висновок, що професійна компетенція педагога — «це така діяльність вчителя, в якій на досить високому рівні реалізується педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, виявляється особа викладача, в якому досягаються відмінні результати в навчанні і у вихованні учнів» [4].

Поняття «компетентність» пов'язане з поняттям «компетенція», під якою розуміють коло питань, в яких фахівець має бути компетентний, сферу діяльності, в якій він реалізує свою професійну компетентність. Компетенції, на думку І. Зимньої [2], як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків) виявляються у компетентностях людини. «Оскільки коло питань», в яких

має бути компетентний фахівець (тобто, його компетентність) широке і неоднорідне, то в структурі професійної компетентності прийнято виділяти різні компоненти, тобто компетенції.

Мета статті — окреслити особливості формування компетенції майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення спецдисциплін.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства система інженерно-педагогічної освіти покликана готувати інженерів-педагогів для системи початкової і середньої професійно-технічної освіти. До неї входить підготовка педагогів професійного навчання, при цьому, необхідно відзначити, що інженерно-педагогічна освіта є самостійним видом освіти, який не слід розуміти як просте складання інженерної і педагогічної.

Особливості інженерно-педагогічної освіти розглянуто в роботі А. Федорова [6]. Інженерно-педагогічна освіта орієнтована не на загальноосвітні предмети, не на продукти і процеси виробництва товарів і послуг, а на групу робочих професій, на професійно-кваліфікаційні вимоги до робітників. Особливості спеціальної підготовки майбутніх інженерів-педагогів складаються з освоєння прийомів проектування і реалізації власних методик підготовки робочих по спектру професій і обов'язкового отримання кваліфікації з робочої професії. Професійна спрямованість освітнього процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів реалізується в інженерно-педагогічній підготовці на основі глибокої інтеграції дисциплін психолого-педагогічного і галузевого компонентів освіти.

Л. Тархан визначила компетентності майбутніх інженерів-педагогів як загальну залежність і готовність мобілізувати в професійній діяльності власні знання, вміння, а також узагальнені засоби виконання дій, набутих у процесі навчання і запропонувала десять компетентностей, складових професійної компетентності інженера-педагога, таких як соціально-психолого-педагогічна, дидактична, спеціальна, методична, інформаційна, управлінська, науково-дослідницька, загальнокультурна, комунікативна і рефлексивна.

Е. Зеєр при дослідженні структурних характеристик особистості інженера-педагога виділив такі підструктури як професійна спрямованість, професійна компетентність, а також соціально значущі і професійно-важливі якості [14, с. 52-54]. Професійну компетентність Е. Зеєр співвідносить з основними функціями інженерно-педагогічної діяльності, такими як навчальна, виховна, мобілізуюча, конструктивна, дослідницька, організаційна, комунікативна, і функція самовдосконалення.

Професійна компетентність інженера-педагога вимагає наявності таких якостей, які б забезпечили реалізацію навчальної, виховної і розвиваючої функцій: глибокі інженерно-педагогічні знання і вміння, виробничі навички з робочої професії, ґрунтовна підготовка з психології, дидактики й методики навчання; знання, вміння й навички з теорії і методики виховання учнів, вікової і педагогічної психології; фундаментальні психологічні знання і діагностичні вміння [14, с. 54]. Отже, професійно-педагогічна компетентність інженера-педагога передбачає низку таких складових:

Цільова компетентність щодо ідеальної моделі майбутнього фахівця, і відповідно, мети навчання і виховання формується у майбутніх інженерів-педагогів під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу.

Прогностична компетентність щодо перспектив розвитку суспільства і професії, з якої відбувається підготовка, а також здатність передбачати наслідки педагогічних впливів. Прогностична компетентність формується під час викладання всіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, до якої належить й психолого-педагогічні дисципліни.

Спеціально-предметна компетентність щодо змісту навчальних предметів з фаху. Формується у майбутніх інженерів-педагогів під час проходження ними загальної інженерної та спеціальної інженерної підготовки.

Соціально-професійна компетентність — це компетентність щодо вимог до відбору змісту освіти майбутнього фахівця і громадянина формується під час вивчення циклу професійно-практичних дисциплін.

Методична компетентність щодо засобів, методів і форм, а також технологій професійного виховання формується під час вивчення теорії та методики виховної роботи в системі профтехосвіти.

Регламентно-нормативна компетентність щодо наукових вимог і нормативно-правової бази організації процесу професійного навчання і професійного виховання формується під час вивчення основ права, загальних основ професійної педагогіки.

Біографічна компетентність щодо походження, а також умов і чинників становлення особистості учнів формується під час вивчення теорії та методики виховної роботи в системі професійно-технічної освіти та під час проходження педагогічних практик.

Психологічна компетентність щодо індивідуальних якостей і особливостей особистості учнів професійно-технічних закладів освіти студенти інженерно-педагогічних спеціальностей набувають під час вивчення основ психології, педагогічної та вікової психології, теорії та методики виховної роботи в системі професійно-технічної освіти, під час проходження педагогічних практик.

Аутопсихологічна компетентність щодо гідності і недоліків власної особистості й діяльності формується під час опрацювання семінарсько-практичних занять дисциплін психолого-педагогічного циклу та під час виконання завдань, спрямованих на самодіагностику студентів з метою подальшої розробки програми самовдосконалення.

Акмеологічна компетентність щодо доведення результатів власної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до рівня педагогічної майстерності і формування основ професійної майстерності. Акмеологічна компетентність формується під час вивчення загальних основ професійної педагогіки, теоретичних основ і практики підготовки кваліфікованих робітників, при знайомстві з особливостями діяльності та спілкування інженера-педагога в контексті сучасних наукових уявлень.

Діагностична компетентність щодо технології контролю навченості та вихованості учнів. Теоретичні і практичні основи з педагогічної діагностики закладаються під час вивчення педагогічних дисциплін.

Управлінська компетентність щодо керування процесами навчання і виховання формується під час вивчення питань управління професійною освітою. Студенти розглядають суть педагогічного менеджменту, особливості управління навчально-виховним процесом у системі професійно-технічної освіти та специфіку організації самокерування колективом учнів навчальної групи.

Комунікативна компетентність — здатність професійно-педагогічного спілкування: з учнями, їх батьками, колегами тощо. Майбутні інженери-педагоги вивчають загальні основи професійно-педагогічного спілкування, особливості професійного спілкування інженера-педагога, теорію і практику безконфліктного спілкування та технології психолого-педагогічної взаємодії.

Зміст інженерно-педагогічної освіти проектується з урахуванням виконання фахівцем повного спектру інженерно-педагогічних функцій, які включають діяльність педагога, інженера і робітника, і з урахуванням формування особи фахівця, здібної до самоосвіти, самореалізації, конкурентоздатної, професійно мобільної.

Виробничо-технологічна діяльність має місце не лише в структурі професійної діяльності інженера-педагога, але і в структурі діяльності інженера і технолога. Аналіз цього феномену з позицій інженерної й інженерно-педагогічної освіти дозволяє скоректувати й обґрунтувати підготовку фахівців до виконання такої діяльності.

Роботи, що виконуються інженером-педагогом у межах виробничо-технологічної діяльності, по виробничій природі ідентичні роботам, які виконуються інженерами і техніками технологами у процесі їх виробничої діяльності. Проте, характер, структура і спрямованість дій інженера-педагога і інженера при проведенні ідентичних робіт мають істотні відмінності, що обумовлено педагогічним характером діяльності інженера-педагога. Аналіз структури

виробничо-технологічної діяльності інженера-педагога і інженера проведений на основі підходу до структури діяльності А. Леонтєва [3].

При здійсненні виробничо-технологічної діяльності інженер-педагог не прагне до створення нової техніки або вирішення тих або інших виробничих проблем, він вирішує, перш за все, педагогічні завдання, маючи при цьому інші цілі, які відрізняються від цілей інженера. Інженер-педагог, окрім технічного, технологічного, організаційно-економічного й інших компонентів своєї діяльності завжди опирається на педагогічний, який є стрижнем і об'єднує всі інші, що підлегли йому.

Аналіз виробничо-технологічної діяльності інженера-педагога дає можливість виявити компоненти, які повною мірою розкривають зміст спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів і можуть бути ефективно сформовані в процесі його підготовки. У структурі спеціальної компетенції інженера-педагога виявлено теоретико-технологічний, проектноконструкторський, технологічний, організаційно-експлуатаційний, робочо-професійний компоненти. Ці діяльнісні характеристики, що входять до складу спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів, передбачають інтеграцію знань, засвоєних навчально-практичних умінь, а також сформованих професійних якостей, таких як розвинене технічне і творче мислення, конструкторсько-технологічні здібності, просторова уява, організованість, спостережливість, точність.

Окрім того, необхідно відзначити, що професія інженера-педагога передбачає обов'язкове володіння робочою професією. Ефективність опанування робочою професією інженером педагогом тісно пов'язана з розвитком відповідних професійно важливих якостей, що необхідно враховувати в процесі його професійної підготовки.

Формування компетенції майбутніх інженерів-педагогів різних профілів, перш за все, здійснюється у межах циклу дисциплін галузевої підготовки, що включають загальнотехнічні, спеціальні дисципліни, а також проходження практик — технологічної і з робочої професії.

Основу діяльності інженера-педагога складає проектування процесу підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей виробництва та сфер обслуговування. Це передбачає необхідність формування знань відповідних виробництв та сфер обслуговування, особливо техніку і технологію на певному інженерно-технологічному рівні. Спеціальні дисципліни займають важливе місце у підготовці фахівця, які за змістом, формами і методами навчання мають специфічні особливості порівняно з дисциплінами загальноосвітніми і загальнотехнічними. Основне завдання їх вивчення — набуття студентами знань про теоретичні основи, які закладено у суть процесів різних виробництв та сфер обслуговування, знання матеріалів, методології проектування, технології й організації даного виробництва та сфери обслуговування, про систему машин, механізмів, апаратів і приладів.

Особливе місце у змісті вивчення спеціальних дисциплін займають форми і методи навчання. Обов'язковим компонентом є практичні і лабораторні роботи, особливе значення має планування самостійної роботи студента до яких належить курсове проектування, виконання розрахунково-графічних робіт, доповідей, рефератів, дослідницька робота. Використовуються різні методи навчання спеціальним дисциплінам, а саме: проблемне навчання, комп'ютерне навчання, індивідуальний підхід, особово-орієнтоване навчання.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що спеціальні дисципліни є основою, які лежать в основі формування компетенції, а при їх вивченні можливе формування спеціальної компетенції як інтеграційної особової характеристики майбутнього фахівця, який буде користуватись попитом у працевластців у сучасних соціально-економічних умовах, які змінюються дуже швидко.

Крім того, компетентність інженера-педагога — це багатофакторне явище, що включає в себе систему теоретичних знань і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе й своєї діяльності, до суміжних галузей знань й ін.).

Основна умова існування й оптимального функціонування будь-якої системи полягає в забезпеченні її цілісності за рахунок взаємодії компонентів. Тому підготовка інженерів-педагогів повинна бути єдиною системою, кожна з підсистем якої включає обидва компоненти освіти — педагогічний та інженерний. У процесі підготовки інженерів-педагогів необхідно реалізувати тісну взаємодію зазначених компонентів їх освіти, а головне — правильне та гармонійне їх поєднання.

Аналізуючи визначення поняття професійної компетентності інженерів-педагогів, слід звернути увагу на те, що в науковій літературі недостатньо уваги приділено проблемі формування професійної культури майбутнього інженера-педагога.

Тому перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у дослідженні проблеми формування культурологічної компетентності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Література:

1. Зеер Е. Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Е. Ф. Зеер // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. Вып. 1 (37). — С.5.
2. Зимня И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34-42.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. / А. Н. Леонтьев — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 186 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
5. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: метод. Пособие / В. А. Скакун — М.: Выш. школ. 1987. — 272 с.
6. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование России: сущность, ведущие понятия: Проблемы инженерно-педагогического образования. Сб. науч. трудов / В. А. Федоров 2003. — С.58-67.

У статті розкриваються теоретичні аспекти формування компетенції майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Ключові слова: професійна освіта, інженер-педагог, компетентність, компетенція, інженерно-педагогічна освіта, виробничо-технологічна діяльність, срецидисципліни.

УДК 378.147

І.В. Хом'юк, В.А. Петрук
м. Вінниця, Україна

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Вища інженерна освіта — це забезпечення професійного і духовного розвитку особистості майбутнього фахівця. Вона включає обов'язковий варіативний компонент гуманітарної, фундаментальної і професійної підготовки. Тобто, у стінах вищого навчального закладу студент має набути як необхідні знання, уміння, навички, так і якості особистості, що обумовлюють здатність творчо удосконалюватись у професійній діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Нині набирає обертів ідея неперервної освіти впродовж життя, чому присвячені численні праці вчених: С. Гончаренка, Р. Гуревича, Н. Ничкало, С. Сисоєвої. Проблеми професійної освіти в контексті міжнародної освітньої політики також не залишаються осторонь уваги вчених України: М. Євтух, М. Лазарев, Л. Нічуговська, П. Підласий, О. Ярошенко та інші. Організацію самостійної роботи студентів

висвітлено у роботах А. Алексюка, В. Козакова, В. Сидоренко, П. Підкасистого та ін. М. Антонов, М. Бурда, О. Дубинчук, Т. Крилова, С. Раков та ін. присвячують свої роботи методиці викладання математики. У дослідженнях учених підкреслюється, що підготовка у ВНЗ сучасного фахівця будь-якої галузі має бути спрямована на оволодіння ним високим рівнем фундаментальних знань та навичок, що дають змогу досконало виконувати посадові обов'язки.

Мета статті — розкрити деякі проблеми викладання фундаментальних дисциплін, зокрема вищої математики у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У роботах відомих дидактів В. Беспалька [1], М. Скаткіна [2] та ін. акцентується на тему, що недостатні знання з фундаментальних дисциплін перешкоджають процесу набуття якісних професійних знань та вмінь. П. Гальперин [3], Н. Талізін [4] підкреслюють, що формування фахівця відбувається під комплексним впливом багатьох факторів, значення яких виявляється з позиції діяльнійшої теорії навчання.

Курс вищої математики у технічному ВНЗ серед інших фундаментальних дисциплін має більший відсоток навчальних годин на перших 2 курсах і відіграє особливу роль у підготовці майбутніх фахівців як у формуванні рівня їх математичної культури, так і у формуванні наукового світогляду, розумінні прикладної і практичної спрямованості математичної теорії, оволодінні методами математичного моделювання.

Мету викладання математики у вищій школі можна сформулювати таким чином: формування особистості студентів, розвиток їх інтелекту, аналітичного мислення, відповідної математичної культури, інтуїції; оволодіння математичним апаратом, необхідним для вивчення загальноінженерних та спеціальних дисциплін, розвиток здібностей свідомого сприйняття математичного матеріалу, характерного для фаху інженера; оволодіння основними математичними методами, необхідними для аналізу і моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності виробництва і вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання і аналізу результатів експериментів.

Задачі викладання вищої математики полягають у тому, щоб продемонструвати сутність наукового підходу до вивчення процесів і явищ оточуючого світу, роль математики у розвитку наукових досліджень і технічному прогресі. Необхідно навчити студентів прийомам дослідження і розв'язування математично формалізованих задач з використанням комп'ютера, виробити у студентів вміння аналізувати одержані результати, навички самостійного вивчення літератури з математики та її застосування.

Розглянемо різні підходи до процесу навчання фундаментальних дисциплін у ВНЗ більш докладно. Перш за все проаналізуємо основні проблеми, виділені Ю. Триусом [5], з якими стикаються студенти під час вивчення математичних дисциплін:

1. Низький рівень базової теоретичної підготовки з математики.

Це положення підтверджують результати написання студентами «нульової» контрольної роботи, яку проводять щорічно на кафедрах вищої математики та фізики ВНТУ на першому практичному занятті. Контрольна робота є вхідним контролем фундаментальної підготовки абітурієнтів, і, на жаль, доводить низький рівень шкільної бази знань (у середньому: якість складає — 24 %, успішність — 60 %).

2. Недостатній рівень практичних умінь та навичок щодо засвоєння теоретичних знань.

Під час складання іспитів з вищої математики та фізики студенти досить часто незв'язно будують доведення теорем, фрагментарно відтворюють знання теоретичного матеріалу і зовсім не розв'язують практичні завдання, які саме вимагають практичних умінь та навичок їх застосування.

3. Невміння застосовувати математичні знання для формалізації практичних завдань та їх розв'язання.

Підтвердженням слугують нездатність студентів використовувати отримані знання під час розв'язування прикладних задач та неспроможність робити висновки з інженерної точки зору, проаналізувавши отримані результати.

4. Низька мотивація до вивчення дисциплін математичного циклу.

За результатами анкетування, в якому взяли участь 93 студенти II курсу Інституту машинобудування та транспорту, одне з питань якого: «Чи усвідомлюєте Ви значення фундаментальної підготовки для подальшої професійної діяльності» отримані такі результати: а) фундаментальна підготовка необхідна для успішної професійної кар'єри — 26 %; б) будемо працювати з готовими шаблонами, що націлені на механічну роботу, абсолютно непов'язаними ні з якою наукою — 38 %; в) фундаментальна підготовка знадобиться, але це буде залежати від місця роботи — 36 %.

5. Недостатній рівень навчально-пізнавальної діяльності.

Підтвердженням є відповідь на питання анкети: «Ваше ставлення до завдань, що виносяться на самостійне опрацювання»: а) позитивне — 34 %; б) завдання просто треба виконати — 48 %; в) всі завдання на самостійну роботу слід відмінити — 18 %.

6. Недостатня кількість годин, передбачених на вивчення математичних дисциплін.

Проаналізувавши робочі плани дисципліни «Вища математика», можна відмітити суттєве зменшення кількості годин аудиторного навантаження і перенесення ваги на самостійне опрацювання (перший семестр навчання на спеціальності системна інженерія — 288 загальних годин, з яких 128 аудиторних та 160 позааудиторних), що вимагає в свою чергу від студентів умінь самостійної роботи в умовах навчання у ВНЗ, які потребують розвитку та удосконалення, а в деяких випадках формування, про що свідчать наші дослідження.

7. Невміння і небажання студентів працювати самостійно.

Згідно з проведеним опитуванням для з'ясування відношення студентів до тем з вищої математики та фізики, що виносяться на самостійне опрацювання отримані результати: а) це один з видів навчання, який необхідно здійснювати — 9 %; б) позитивно, оскільки це допомагає підготуватися до майбутньої професійної діяльності — 14 %; в) негативно, оскільки мені важко самостійно зрозуміти матеріал, не вистачає відповідної математичної підготовки — 40 %; г) це примха викладача, який виносить ті теми на самостійне опрацювання, які не може пояснити сам — 12 %; д) якщо перевірка самостійно вивчених тем не проводиться, то на їх вивчення я не витрачаю часу — 25 %.

8. Відсутність якісних сучасних підручників, посібників та інших методичних матеріалів.

Це говорить про те, що необхідний пошук нових рішень у побудові навчального процесу. Вирішення визначених проблем хвилюють багатьох відомих науковців, викладачів математики, вчителів-методистів. Але однозначної думки щодо вирішення поставлених питань досі сьогодні не існує. Так, І. Васильченко [6] зазначає, що «питання про те, чому навчати в математиці і як навчати математики широко обговорюється у зв'язку з підвищенням ролі математичних методів у розв'язанні конкретних практично важливих завдань... У цілому ми ще не знаємо, як потрібно найбільш ефективно й економно навчати математики при сучасних до неї вимогах» [6, с. 34].

На розв'язання поставленого завдання спрямовано зусилля багатьох викладачів фундаментальних дисциплін. Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно засвоюють знання зовсім не тому, що отримали слабку підготовку в загальноосвітній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як: готовність до навчання; здатність вчитися самостійно; контролювати і оцінювати себе; володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності; уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки.

Різні науковці пропонують свої шляхи вирішення цієї проблеми. Так, для прикладу, О. Скафа [7] організацію практичних занять вбачає в контексті евристичного навчання, наголошуючи на важливості застосування евристичних методів, форм і засобів навчання. Підтримує цю дослідницю і Т. Максимова [8], яка також доповнює практичні заняття евристичними завданнями. На думку Л. Нічуговської [9], домогтися підвищення якості освіти можна шляхом особистісно орієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації навчального процесу. Ми віддаємо перевагу інноваційним методам навчання фундаментальних дисциплін, до яких належить і евристичне навчання. Для цього нами розробляються та

впроваджуються в процес навчання вищої математики студентів технічних ВНЗ інтерактивні технології [10].

Аналізуючи робочі програми із фундаментальних дисциплін, зокрема з вищої математики можна відмітити зменшення аудиторного навантаження та збільшення годин самостійної позааудиторної роботи. Так, згідно з новими галузевими стандартами, маємо для напряму підготовки 0.70106 «Автомобілі та автомобільне господарство» на другому курсі в першому семестрі навчання всього 90 годин (2,5 кредиту) з них: лекцій — 24 год., практичних — 8 год., самостійна робота — 58 год. Тепер давайте проаналізуємо ситуацію. На практичні заняття виділено 8 годин на 16 тижнів навчання, тобто маємо одне практичне заняття на два тижні. При цьому протягом семестру студенти мають засвоїти розділи «Кратні та криволінійні інтеграли», «Функція комплексної змінної» та «Диференціальні рівняння». Таким чином, у середньому на кожний розділ (!) відводиться аж два практичних заняття. Як протягом такого часу можна навчити студентів обчислювати подвійні, потрійні та криволінійні інтеграли, розглянути їх геометричні та фізичні застосування, що так важливо для майбутніх інженерів. Складається враження, що вища математика майбутнім інженерам взагалі непотрібна.

Ще більш парадоксальна ситуація з напрямом підготовки 6.030601 «Менеджмент». Згідно з новим галузевими стандартами з 2013 року навчання у майбутніх економістів вищу математику взагалі читають упродовж лише одного семестру. Загалом маємо 216 годин (6 кредитів) з них: лекцій — 56 год., практичних — 48 год, самостійна робота — 112 годин. При цьому курс складається з тих самих розділів, що й раніше, коли на його вивчення відводилось спочатку 2 роки, потім — 1,5, пізніше — 1 рік, а тепер взагалі — один семестр. Тобто впродовж одного семестру студенти мають засвоїти «Лінійну та векторну алгебри», «Аналітичну геометрію», «Вступ до математичного аналізу», «Диференціальне числення функції однієї змінної», «Функції багатьох змінних», «Інтегральне числення функції однієї змінної», «Диференціальні рівняння», «Ряди». **Метою** вивчення дисципліни є формування у студентів базових математичних знань для вирішення завдань у професійній діяльності, вмінь аналітичного мислення та математичного формулювання економічних задач, що виникають у процесі управління.

Завданнями, що мають бути вирішені у процесі вивчення дисципліни, є набуття студентами знань з основних розділів вищої математики, доведення основних теорем, формування початкових умінь: виконання дій над векторами, матрицями, обчислення визначників; розв'язування систем лінійних рівнянь; дослідження форм і властивостей прямих та площин, кривих і поверхонь другого порядку; знаходження границі степеневих-показникових функцій; дослідження функції за допомогою диференціального числення; здійснення інтегральних числень; дослідження числових та степеневих рядів; розв'язування диференціальних рівнянь першого та вищих порядків.

Результатом вивчення дисципліни повинна стати спроможність студентів самостійно опрацьовувати математичну літературу, поглиблювати знання, розвивати логічне мислення, розв'язувати реальні прикладні задачі та будувати їх математичні моделі у сфері управління.

Ми вважаємо, що за такий короткий час студенти не в змозі засвоїти такий величезний обсяг матеріалу і на завершення семестру в їх головах суцільна «каша». Г. Костюк [11], описуючи процес розуміння, наголошує, що зрозуміти об'єкт — означає розкрити його в усіх зв'язках і відношеннях. Викладачу необхідно чітко формулювати завдання, звертаючи увагу на те, що саме необхідно зрозуміти, починаючи від простих завдань і поступово переходячи до більш складних. У нашому випадку ця поступовість втрачається, тому що за одне заняття ми маємо, наприклад, розглянути табличний метод, метод заміни змінної та інтегрування частинами у невизначеному інтегралі. Постає питання: «А коли розглядати економічний зміст визначеного інтеграла, який виражає обсяг виробленої продукції при відомій функції продуктивності праці?». Усе це веде до формального вивчення дисципліни, до невідповідності між рівнем фундаментальних знань студентів і вимогами набуття якісних знань із загальнотехнічних та

спеціальних дисциплін. У зв'язку з цим висуваються нові вимоги до процесу навчання фундаментальним дисциплінам у технічному ВНЗ.

Висновки. Сучасна задача, що постала перед вищою школою, полягає в масовому професійно спрямованому розвитку творчих здібностей майбутніх інженерів. Сутність вищої освіти нині ніяк не може зводитись тільки до накопичення в пам'яті певних відомостей, до запам'ятовування навчального матеріалу. Запам'ятовування попереднього досвіду, вміщеного в навчальному матеріалі, необхідно лише для того, щоб сприяти виробленню свого власного творчого, новаторського стилю мислення. Таким чином, запам'ятовування не повинно бути головною метою діяльності студента, його головною турботою, а поки, це, на жаль, так.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у тому, щоб забезпечити найбільш раціональний спосіб здобуття знань, а саме — створити для студента умови найбільш наближені до умов його майбутньої практичної діяльності.

Література:

1. Беспалько В. П. Качество образовательного процесса / В. П. Беспалько // Школьные технологии. — 2007. — № 3. — С. 164-177.
2. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1986. — 150 с.
3. Гальперин П. Я. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. — М., 1968. — 238 с.
4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Просвещение, 1975. — 343 с.
5. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики дисциплін: монографія / Ю. В. Триус. — Черкаси : Брама-Україна, 2005. — 400 с.
6. Васильченко І. П. Сучасна математика та її викладання / І. П. Васильченко // Вища школа. — 2001. — № 6. — С. 33-37.
7. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : монография / Е.И. Скафа. — Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. — 439 с.
8. Максимова Т. С. Місце та основні компоненти професійно-евристичної діяльності в процесі формування майбутнього інженера / Т. С. Максимова // Наука і сучасність: Збірник наукових праць. — Том 49. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 81-88.
9. Нічуговська Л. І. Формування конкурентоспроможності студентів ВНЗ в процесі навчання математичними дисциплінами / Л. І. Нічуговська // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Зб. наук. пр. — Вип. 28. — Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2007. — С. 17-19.
10. Петрук В. А. Інтерактивні технології навчання вищої математики студентів технічних ВНЗ / В. А. Петрук, І. В. Хом'юк, В. В. Хом'юк // навчально-методичний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2012. — 93 с.
11. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк. — К. : «Радянська школа», 1976. — 273 с.

У статті досліджується проблема викладання фундаментальних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах, зокрема розглянуто різні підходи до процесу навчання однієї з фундаментальних дисциплін — вищої математики; наведено мету та задачі викладання вищої математики у вищій школі; проаналізовано основні проблеми, з якими стикаються студенти під час вивчення математичних дисциплін; висвітлено погляди провідних науковців, викладачів математики, методистів щодо шляхів покращення вивчення вищої математики майбутніми інженерами.

Ключові слова: вища математика, вміння самостійної роботи, інтерактивні технології, проблеми викладання, фундаментальні дисципліни.

В статье исследуется проблема преподавания фундаментальных дисциплин в высших технических учебных заведениях, в частности рассмотрены различные подходы к процессу обучения одной из фундаментальных дисциплин - высшей математики; приведены цели и задачи преподавания высшей математики в высшей школе; проанализированы основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при изучении математических дисциплин; освещены взгляды ведущих ученых, преподавателей математики, методистов относительно путей улучшения изучения высшей математики будущими инженерами.

Ключевые слова: высшая математика, умения самостоятельной работы, интерактивные технологии, проблемы преподавания, фундаментальные дисциплины.

The paper considers the problem of teaching fundamental subjects in technical institutions for higher education, there had, in particular, been considered the different approaches to teaching one of the fundamental subjects - higher mathematics; there had been presented the objective and the tasks of teaching higher mathematics in institutions for higher education, there had been analyzed the main problems faced by students while studying mathematical subjects; the insufficient number of hours for mathematics, insufficient level of teaching and learning activities.

Key words: Higher mathematics, ability self-study, interactive technologies, the problem of teaching, basic subjects.

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Roman Król
Rzeszów, Polska

CHRZEŚCIJAŃSKI NAUCZYCIEL AKADEMICKI W PRZESTRZENI EDUKACJI JUTRA

Artykuł ten ofiaruję Pani prof. Nelli Nyczkało oraz prof. Romanowi Górewiczowi w darze wdzięczności za trud troski o rozwój osobowości Człowieka

*«(...) nie tak, bowiem człowiek widzi, jak widzi Bóg,
bo człowiek patrzy na to, co widoczne dla oczu,
Pan natomiast patrzy na serce» (1 Sam 16,7).*

Przygotowanie zawodowe, funkcjonowanie w zawodzie i rozwój osobowy nauczyciela akademickiego to wybrane obszary autorskich dociekań naukowo — badawczych, opartych na chrześcijańskiej koncepcji Człowieka, jako obrazu Boga i postrzegania wartości osoby w jej byciu Człowiekiem. Cytatem Biblii, posłużono się w tym tekście do skierowania uwagi Czytającego na ocenę ludzkiego sposobu patrzenia na drugiego Człowieka. Przeciwny ludzkiemu, jest boski sposób patrzenia na Człowieka, który przyjęto tu jako wskazanie do naśladowania przez nauczyciela akademickiego; w przestrzeni edukacji jutra, jak również przyjęcia przez niego postawy pokory w »dotykaniu»² spraw Człowieczeństwa odkupionego zbawcą krwią Chrystusa. Przyjęto, że przyznanie się Człowieka do Jezusa Chrystusa, naśladowanie Go swoim życiem, oznacza bycie chrześcijaninem³ - w przypadku podjętych w tym oto artykule rozważań — *chrześcijańskim nauczycielem akademickim*. Uznano, że zasadniczym walorem bycia chrześcijańskim nauczycielem akademickim jest fakt, iż Chrześcijaństwo, jako religia monoteistyczna, zawdzięcza swoje powstanie boskiej działalności Jezusa Chrystusa, bożej interwencji w dzieje Człowieka i Wszechświata. Przecież «Europa jest nadal silnie naznaczona wartościami chrześcijaństwa: wielu ludzi uznaje chrześcijańską wizję osoby. Ale im bardziej ta wizja zostaje odłączona od swoich korzeni, od wiary, tym bardziej ulega rozmyciu i tym bardziej osoba ludzka jest zagrożona. Kiedy przekonania chrześcijańskie tracą swoje znaczenie w życiu publicznym, powstaje ogromna dysproporcja między naszymi technicznymi możliwościami a naszą siłą moralną»⁴. Przyjęto antropozofię, wedle której osoba nauczyciela akademickiego jest niepodzielną całością, jednością bio-psycho-spoleoczno-duchową, w której dochodzą do głosu różne rodzaje potrzeb, w tym również potrzeby transcendentne i transgresyjne.

Tematykę tego artykułu podjęto dla: — zaoferowania chrześcijańskiego spojrzenia na proces modernizacji⁵ wycinka rzeczywistości pedeutologii akademickiej, jakim jest osoba nauczyciela akademickiego; przyjęcia chrześcijańskiej koncepcji osoby w przekonaniu, że: «Systemowe

© Roman Król, 2014

²M. Mierzwa, *Duchowość chrześcijańska według ks. Jana Balickiego (1869 — 1948)*, Sandomierz 1988. s. 74.

³A. Grabner Haider (red.), *Praktyczny słownik biblijny*, Warszawa 1999, s. 139.

⁴K. Gudrun, *Europa dla Chrystusa!*, Wiedeń

http://www.europe4christ.net/fileadmin/media/pdf/polish/List_do_Europy_6.pdf . 28 01 2012.

⁵K. Duraj Nowakowa (red.), *Modernizowanie pedeutologii akademickie*, Kielce 2003, s. 9-10.

poznawanie świata i człowieka w tym świecie to poszukiwanie w nich harmonii. Ponadto w pedagogice jest to szukanie sposobu powrotu do ładu, harmonii i porządku w świecie współczesnym, przepełnionym bezładem, dysharmonią i chaosem»⁶. Wypełnienie przestrzeni edukacji jutra nauczycielami akademickimi prezentującymi sobą wartości zgodne z Dekalogiem posłużyć może w przywróceniu ładu serca i umysłu — więcej, ładu zagrożonej ludzkiej egzystencji! «Ojciec Święty Benedykt XVI wyjaśnia, (...): «Konsekwencją wiary jest dawanie świadectwa i zaangażowanie. Chrześcijanin nigdy nie może uważać, że wiara jest sprawą prywatną (...). Kościół w dniu Pięćdziesiątnicy ukazuje z całą oczywistością ów publiczny wymiar wiary i głoszenia jej bez lęku każdej osobie. To dar Ducha Świętego, który uzdalnia do misji i umacnia nasze świadectwo, czyniąc je szczerym i odważnym» (Porta Fidei, 10⁷). Dziś rodzi się czasem fałszywa świętość i fałszywa świeckość. Przykładów fałszywej, faryzejskiej religijności czy fanatyzmów religijnych nie brak. Agresywna laickość także daleka jest od zdrowej świeckości. Obydwa zafałszowania są śmiertelnymi chorobami zanurzonymi w pychę i egoizm, w interes własny, bądź zaślepiającą nienawiść zamiast pokornej miłości do prawdy o Bogu i człowieku. W czasach kryzysu Kościoła, wiary, obyczajów czy zagubienia moralnego potrzebni są prorocy odważni, radośni i szczęśliwi; zdolni opuścić bezpieczne tereny zacisza domowego, uzyskanej pozycji, władzy i przyzwyczajzeń, aby iść na każde miejsce wskazane przez Boga. Muszą być zdolni patrzeć na świat oczyma Pana, zdobywać się na wymowne gesty i słowa, jak Jezus»⁸.

1. Chrześcijańskie inspiracje w prognozowaniu i budowaniu struktury alternatywnego modelu osobowego nauczyciela akademickiego

Przekonanie autora do zasadności prognozowania⁹, budowania alternatywnej struktury modelu osobowego, jako chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, pojawiło się w toku własnych przemyśleń, asymilacji negatywnej oceny polskiej rzeczywistości akademickiej dokonanej przez Kwiecińskiego¹⁰, Sawczuka¹¹; postulowanej przez Kwaśnicę¹² zmiany myślenia o nauczycielu, pytań, pedeutologa: „Dlaczego nie możemy wydobyć się z dotychczasowej konwencji myśli o nauczycielu i sposobach jego kształcenia. Dlaczego to, co dzieje się w edukacji nauczycielskiej (w edukacji w ogóle — przypis autora), jest utrwaleniem tradycji, a nie zmianą, racją dawnych rozwiązań, a nie tworzeniem nowych, dlaczego nie jest twórczym przeobrażaniem istniejących koncepcji?»¹³, jak i dokonanej analizy opisu wizerunków sławnych pedagogów polskich¹⁴; w nadziei wykreowania na wzorach z przeszłości, nowego modelu osobowego nauczyciela akademickiego. Wprawdzie każdego z tych *sławnych pedagogów*, wyróżniają osobiste przymioty, jak i oczekiwania wobec osoby nauczyciela (umiłowanie dusz ludzkich, kult nauki i sztuki, charakter, talent pedagogiczny, osobowość, podejście do realizacji procesu dydaktyczno — wychowawczego itd.) i każdy z nich wniósł wiele do bogactwa myśli pedeutologicznej, to jednak w ich poglądach zabrakło autorowi wyraźnego, sakralnego i chrystocentrycznego odniesienia oraz uniwersalizmu¹⁵ w filozofii, jaką uprawiali. Uległy również

⁶ K. Duraj Nowakowa, *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996, s.12.

⁷ Benedykt XVI, List Apostolski w formie «MOTU PROPRIO» Porta Fidei, ogłaszający rok wiary http://www.archibial.pl/website/ads-file/List_Ojca_Swietego_BenedyktaXVI-Porta_fidei.pdf, z dnia 19 02 2013.

⁸ J. Michalik., *Rok Wiary. Ku nowej ewangelizacji, ks. abp Józef Michalik inspirowany pytaniami ks. Zbigniewa Sucheego*, Kraków 20012, s. 38 - 39.

⁹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2010, s. 387. „Ostateczną kontrolą zasadności wielozmiennowego modelu prognostycznego będzie — jak w przypadku każdego przewidywania zajście zdarzeń, które na jego podstawie przewidzieliśmy”.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Epidemie społeczne w środowisku akademickim*, Wrocław 2007, s. 63-74.

¹¹ W. Sawczuk, *Etos pedagogów/Nauczycieli Akademickich — między akademickim sacrum, a rynkowym profanum*, Toruń 2009, s. 307.

¹² Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika T 2, Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s. 291.

¹³ H. Kwiatkowska, *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997, s. 41.

¹⁴ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 1- 470.

¹⁵ *Encyklopedia popularna PWN* © Wydawnictwo Naukowe PWN SA 2011.

zmianie realia społeczno — prawne, a współczesność charakteryzuje duża dynamika zmian. Przyjęto, że stan wiedzy o nauczycielu i rzeczywistości akademickiej, wymagają nowego spojrzenia, na sposób doboru do zawodu, przygotowywania zawodowego oraz miejsce i rolę nauczyciela akademickiego w przestrzeni edukacji jutra. Opisanie wcześniej penetracje naukowej, przyczyniły się do podjęcia w tym oto artykule próby wykreowania alternatywnego, dla przestrzeni edukacji jutra, modelu nauczyciela akademickiego, jako modelu chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, który w swojej aktywności dydaktyczno-wychowawczej skorzysta z założeń humanistycznych, opartych na przekonaniu, wedle którego w oddziaływaniach dydaktyczno — wychowawczych «przenosi» się nacisk z zainteresowania wynikami kształcenia na proces kształcenia, jako naturalną tendencję samoaktualizacyjną. Taki sylogizm transformuje rolę chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, na facilitatora w tym procesie. Przyjęto, że humanizm w procesie dydaktyczno — wychowawczym szkoły wyższej w przestrzeni edukacji jutra, oznacza odnowę, ciągle stwarzanie, chronienie i rozwój wymiaru ludzkiego podmiotów edukacyjnych.

Przyjęto naukę papieża Jana Pawła II, wedle której «Wychowanie chrześcijańskie zmierza ku ukształtowaniu wewnętrznie doskonałego człowieka na miarę pełni Chrystusa. Papież Jan Paweł II w swej pierwszej Encyklice «Redemptor hominis» powiedział, że człowieka nie można poznać bez Chrystusa. Skoro nasze ziemskie życie zmierza do Boga, to droga wychowania nie może realizować się bez wpatrywania się w Tego, który jest Mistrzem¹⁶, Nauczycielem i Przewodnikiem»¹⁷.

Przyjęto też, że nadzieja poety «Niech powstanie nowy człowiek, który nie ulega, ale przekształca świat i myśli w skali całego globu i sam stwarza formację historyczną, zamiast być jej niewolnikiem»¹⁸, może się ziścić, gdyż Nowy Człowiek, chrześcijański nauczyciel akademicki zmieni sposób patrzenia na ludzi, wedle boskiej optyki, gdyż «(...) nie tak, bowiem, jak człowiek widzi, widzi Bóg, bo człowiek widzi to, co dostępne dla oczu, a Pan widzi serce» (1 Sam 16,7)»¹⁹. Te «Nowe narodziny chrześcijańskiego człowieka dotyczą głębokości jego natury i jej zmiany przez czynność samego Boga; by ta czynność stała się dla człowieka czymś widocznym, Chrystus ustanowił sakrament chrztu, ale i poza sakramentem możliwe jest utworzenie nowego życia w człowieku przez miłość boską złączoną z miłością ludzką. (...). Chrześcijański człowiek ma się pozbyć tych wad, jakie rzeczywiście istnieją w ludziach dorosłych, a stać się podobnym do dziecka, tj. jego pokory, czy prostoty, i zacząć od nowa jak dziecko drogę swego rozwoju i postępu. Podobną myśl dostrzeżono pierwszym liście św. Piotra apostoła: «Odrzuciwszy więc wszelkie zło, wszelki podstęp i udawanie, zazdrości i jakiegokolwiek złe mowy, jak niedawno narodzone niemowlęta pragnijcie duchowego, niesfalszowanego mleka, abyście dzięki niemu wzrastali ku zbawieniu» (1 P 2, 1-2)²⁰. Mamy więc w tym liście wyraźną wskazówkę dotyczącą narodzenia duchowego i dziecięctwa, poprzez usunięcie wszelkiego zła, a szczególnie podstęp, udawania, zazdrości, złych mów. Nowe narodzenie duchowe, mające swą analogię z biologicznym, nasuwa myśl, że w nim będą działać podobne do mocy natury siły kierujące ku nowemu rodzajowi życia»²¹.

W nadziei autora, wzór osobowy chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego — w oryginalnym pomysśle nazwany tu OREĎOWNIK²², jest odzwierciedleniem nowego Człowieka. Realizm *orędownika*, uwarunkowany jest przyjęciem przez niego normy eklezjalnej, wedle której, nowy człowiek musi mieć głęboką świadomość «zakotwiczenia» swojej osoby w Chrystusie. «Z Niego i z Jego sakramentalnej obecności w Kościele świętym nowy człowiek (→ *homo novus*) czerpie reguły zachowania, dzięki temu podlega procesowi progresywnej → chrystoformizacji i nabywa model

¹⁶W. Chudy, K. Burski, *Mistrz*, [w:] E. Ziemann (red.), *Encyklopedia Katolicka Tom XII*, Lublin 2008, s.1281-1282.

¹⁷J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberk 2006, s. 330.

¹⁸C. Miłosz, *Zniewolony umysł*, Kraków 1953, s. 20.

¹⁹Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, *Biblia Tysiąclecia*. Opracował zespół polskich biblistów, wyd. 5, Poznań 2007, s. 314.

²⁰Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, *Biblia Tysiąclecia*. Opracował zespół polskich biblistów, Poznań — Warszawa 1982, s. 1378.

²¹W. Granat, *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Lublin 2007, s. 344.

²²W. Doroszewski, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1980, s. 467.

sakramentalnej osobowości. Tak rozumiany wzorzec postawy oraz reguły zachowania są osiągalne tylko w Kościele świętym.

W porządku łaski cały człowiek ma żyć całym Chrystusem, powinien w Niego zapuszczać korzenie i na Nim dalej się budować (Kol 2, 6-7). Im silniejsza chrystoformizacja, tym bardziej człowiek jest poddany na każde tchnienie Ducha Świętego. Poprzez takich ludzi zmienia się oblicze ziemi»²³. Człowiek w drodze, chrześcijański nauczyciel akademicki — *orędownik*, przenikając wartościami ewangelicznymi struktury społeczne, akademickie, staje się drogą Kościoła, zbliża się stale do ideału człowieczeństwa. Można by go ujmować przez pryzmat pielgrzyma, uwypuklającego: «specyficznie ludzką zdolność wykraczania poza cele czysto biologiczne i kierowanie się ideałami, pozbawionymi sensu biologicznego»²⁴. Dla orędownika miejscem uświęcania się jest jego nauczycielstwo. Przyjęto tezę, wedle której, model osobowy ma charakter postulatyczny, wyraża się w nim dążenie do wyobraźalnej doskonałości. Do dalszego namysłu i dokonanych projekcji w tym artykule przyjęto pogląd, wedle którego «(...) znajomość norm i wzorów społecznych zbiorowości, której dotyczy przewidywanie, odgrywa więc doniosłą rolę również w przewidywaniu takich zachowań, które zachodzą na mocy zależności nie matrycowego charakteru. Są to wówczas dwa rodzaje addytywnie działających czynników. Aby w przewidywaniach uwzględnić to dwoiste działanie wzorów kulturowych, będziemy niejednokrotnie musieli zbudować (...) złożony model prognostyczny pewnej konkretnej sytuacji. W modelu takim winny być uwzględnione zarówno pewne normy i wzory kulturowe składające strukturę tej zbiorowości i rządzące zachowaniem się jej członków, jak też inne czynniki wyznaczające ludzkie zachowanie w rozpatrywanych warunkach»²⁵. Doskonałym wzorem dla każdego Człowieka, jest tylko Jezus Chrystus. Potrzeba wzajemnej zachęty, aby wszystko zawierać Mistrzowi, Jezusowi Chrystusowi z wiarą, że podążając za Nim - nie pobłądzimy!

2. Podstawy teoretyczne wizerunku chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego

Przyjęto, że pojęcie wizerunek ma odniesienia do takich sytuacji, w których społeczne oczekiwania składają się na całokształt profesji nauczyciela akademickiego, obejmują możliwie najpełniejszą strukturę jego roli zawodowej, wypełnioną wskazanymi treściami. Wizerunek (niekiedy zamiennie: konterfekt, podobizna, portret, wyobrażenie, wizja, lub obraz) zawodu nauczyciela akademickiego wprowadzono, jako kategoria porządkującą «Jeśli bowiem nie przekonuje nas możliwość oddziaływania wzniosłych wizji na świat realny, to przywołajmy z pamięci te okrutne fakty historyczne, które były urzeczywistnieniem przerażających i podłych myśli człowieka. W tym kontekście wydaje się, że nauki humanistyczne nie powinny rezygnować z poznawania ludzkich wizji i ich elementarnych składników — oczekiwań. Pedagogika — jako częśćka tych nauk — i pedeutologia — jako jej poddyscyplina — bada to zagadnienie w tak istotnym wymiarze, jakim jest zawód nauczyciela. Czym są zatem oczekiwania tworzące wizje profesji nauczycielskiej? Jakie cechy konstytutywne można wyróżnić w strukturze owych wizji? Oczekiwania — w ogólnym ujęciu — to przypuszczenia, nadzieje, pragnienia, które dotyczą oceny czyichś realnych możliwości, bądź stanowią pewien plan do realizacji przez określone jednostki lub grupy. Są one (oczekiwania) spodziewanymi rezultatami czyjegoś postępowania»²⁶. Osobowość Człowieka warunkuje jego postępowanie. Przyjęto definicję, wedle której osobowość nauczyciela akademickiego to» [...] zespół względnie stałych cech i mechanizmów wewnętrznych, od których zależy organizacja zachowania się człowieka, jego psychologiczna tożsamość, kierunki i sposoby przystosowania się do otaczającej rzeczywistości oraz jej przekształcania. Termin osobowość jest związany z pojęciem osoby, które wywodzi się z języka gr. — *prosopon* (łac. *persona*)»²⁷. Psychologia osoby ma ścisły związek z aksjologią. Wyraża się to w fakcie, iż Człowiek nie ustanawia wartości, ale zastaje je w otaczającym go świecie, odkrywa je, poznaje i przeżywa. Wartości z kolei wzbudzają w nim poczucie odpowiedzialności. Stąd też doświadczeniu wartości etycznej towarzyszy poczucie odpowiedzialności za przedmiot będący jej nośnikiem. Uznano,

²³A., J. Nowak, *Norma*, [w:] M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin — Kraków 2002, s. 586.

²⁴A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, Kraków 2000, s. 167.

²⁵S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2010, s. 386.

²⁶L. Górńska, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000, s. 19-20.

²⁷B. Milerski, B. Śliwerski., (red.), *Leksykon, Pedagogika*, Warszawa 200, s. 141.

że: «[...] psychologia personalistyczna ma niejako wpisany w swą istotę charakter etyczny. Zarówno przedmiot zainteresowania (osoba), jak i cel tej psychologii (pomoc jednostce w samorozwoju), a także personalne zaangażowanie badacza, nadają tej psychologii wyraźne rysy etyczne»²⁸. Zasadniczym problemem jest, trudna sztuka doboru drogi wychowania Człowieka, wspierającego go w formowaniu jego własnej osobowości. Gdzie zatem i w czym upatrywać dróg wyjścia z istniejącego stanu rzeczy? «Verba docent, exempla trahunt»²⁹. Prawda ta jest ciągle aktualna. Myślą przewodnią poczynionych tu rozważań uczyniono pogląd, według którego, konieczny staje się żywy przykład chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, jako krzewiciela i «siewcy» wartości. Przykład, jako osobiste świadectwo, jest najskuteczniejszą formą wszelkich oddziaływań dydaktyczno — wychowawczych w trudnym procesie krzewienia wartości.

3. Orędownik jako model chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego

Wykreowanie prognostycznego modelu³⁰ chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, przyjęto jako nadzieję na tworzenie nowej rzeczywistości akademickiej w przestrzeni edukacji jutra.

Definicja własna chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, jako orędownika, zawiera wiele wykładników jego wizerunku osobowego. Przyjęto następującą jej postać słowną: Orędownik jest chrześcijańskim nauczycielem akademickim. Jego wzorem osobowym, mistrzem, nauczycielem i przewodnikiem jest Jezus Chrystus. Orędownik żyje Wiarą, świadomy daru swojego nauczycielskiego powołania. Współdziałając z łaską Pana, daje wiele z serca i umysłu, tam gdzie zostanie powołany. W środowisku swego życia i pracy, przenika struktury akademickie i społeczne wartościami ewangelicznymi. Jako opiekun ludzkiej egzystencji, wspiera Człowieka w jego wszechstronnym rozwoju. Pomaga mu rozpoznać, wydobyć oraz rozwijać jego wrodzone talenty.

Orędownik został typem nauczyciela akademickiego, który ma odpowiadać potrzebom zmiany myślenia o nauczycielu oraz odrodzenia tego wycinka rzeczywistości pedagogii akademickiej, pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych w skali społecznej i indywidualnej. Wpływanie na odrodzenie Człowieka pod względem duchowym, moralnym, intelektualnym, emocjonalnym i kulturalnym uznano, jako nadrzędny cel działalności dydaktyczno-wychowawczej, trwającej przez całe życie. Edukacja ustawiczna w swoim chrześcijańskim kształcie, potrzebuje orędownika, potrzebuje odniesienia do Transcendencji. W twórczości sakralnej Chrystus jest przedstawiany, jako cierpiący i poniżony, kuszony, ukrzyżowany i — martwy. Istnieje też taki nurt twórczości, gdzie Chrystus pokazany jest, jako Orędownik, jako zbawiający nas³¹, orędujący za ludzkością do PANA. To do Niego — Boga, czyli Syna Bożego — zwracają się za pośrednictwem Maryi i Jana Chrzciciela wierni już w pierwszym polskim hymnie narodowym *Bogurodzica*. Proszą o «zbożny pobyt» na ziemi, a po śmierci o życie wieczne w niebie, czyli «rajski przebyt». Orędownik zobligowany jest do odpowiadania miłością w relacji z podmiotami edukacyjnymi, angażując całe swoje jestestwo (serce, duszę i siły). Taka relacja prowadzi do stwierdzenia, że naczelną wartością widzialnej rzeczywistości jest człowiek. Wszystkie wartości, niższe (witalne, zmysłowe) i wyższe (duchowe), są związane z ludzką osobą i mają na celu jej doskonalenie. Godność i wielkość ludzkiej osoby podkreśla chrześcijański dogmat wcielenia, odnoszący się do Chrystusa, jako pośrednika ku wartości najwyższej — Boga, a wartością ograniczoną — człowieka. Orędownik jest ustawicznie zagrożony w swej moralnej kondycji i dlatego potrzebuje odpowiednich środków, by siebie ocalić, to znaczy, by wytrwać w dążeniu do ideału uczciwości, sprawiedliwości, życzliwości. Takim ośrodkiem jest w opisywanym przypadku, kultura umysłowa i moralna, religijność, a ponadto kwalifikacje społeczno-moralne³². Na dramatyczne pytanie: «Któż mię

²⁸M. Straś Romanowska, *Pytanie o aksjologiczny kontekst teorii psychologicznych*, [w:] J. Przesmycka Kamińska (red.), *Refleksje nad etycznymi i teoretycznymi podstawami pomocy psychologicznej*, Wrocław 1994, s. 18.

²⁹C. Michalunio, *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji przysłów zwrotów powiedzeń z indeksem osobowym i tematycznym*, Kraków 2007, s. 662.

³⁰S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2010, s. 387. «Ostateczną kontrolą zasadności wielozmiennowego modelu prognostycznego będzie — jak w przypadku każdego przewidywania zajście zdarzeń, które na jego podstawie przewidzieliśmy».

³¹A. Grabner Haider, (red.), *Praktyczny Słownik Biblijny*, Warszawa 1999, s. 903.

³²T., W. Nowacki., K. Korabiowska Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 118 - 119.

wyzwoli?» — Orędownik może śmiało i z przekonaniem wyznać: *wiara i miłość przyniesione przez Chrystusa*. Orędownik w swoim człowieczeństwie jest wyzwaniem edukacyjnym. «Nie można rozpatrywać edukacji bez sięgania do jej podwalin — do kształtowania człowieczeństwa. W pojęciu człowieczeństwa skupiają się wszystkie możliwe jednostkowe i zbiorcze wartości oraz antywartości przypisywane gatunkowi ludzkiemu. (...) W pojęciu człowieczeństwa, mającym niewątpliwie wymiar uniwersalny i ponadczasowy można wyodrębnić dwie różne orientacje: pierwsza kładąca nacisk na ową idealną stronę człowieka, jego godne szacunku i uznania potencje. Mówi się wówczas człowiek to brzmi dumnie. Wierzący chrześcijanie zwracają się w modlitwach do Boga, jako Jego dzieci. «Ecce homo» jest wektorem w dążeniu do własnej doskonałości. W języku potocznym «wyszedł na ludzi» oznacza osiągnięcie sukcesu, stanie się godnym miana człowieka, nabycie człowieczeństwa. I druga, obejmująca ogół ludzkich zachowań od najbardziej wzniosłych do upodlających. Wszystkie czyny nieracjonalne, wielkie namiętności i zwykłe słabości znajdują usprawiedliwienie w łacińskiej maksymie: «nic co ludzkie nie jest mi obce». Nierzadko powtarzany apel o wyrozumiałość i pobłażliwość utrwalony został w formie frazeologicznej «bądź człowiekiem». (...) Generalnie jednak dla zdecydowanej większości człowieczeństwo jest uznawane, jako wartość skupiająca w sobie cechy wyróżniające człowieka, jako istotę gatunkową. A nawet, jeśli przyjmiamo cechy wspólne ogółu ludzi, a zatem te pozytywne i negatywne, to zasadniczym wyróżnikiem człowieczeństwa są: życie intelektualne, życie emocjonalne, postawa moralna»³³. Ku własnemu człowieczeństwu orędownik zmierzać będzie poprzez intencjonalnie wolne czyny, które go «tworzą», jako osobę budują w nim jego człowieczeństwo. Na pełnię człowieczeństwa orędownika wpływa jego zdolność do bycia kongruentnym³⁴. Przyjęto, że termin ten w przypadku orędownika uwydatnia spoistość wewnętrzną, prawdziwość osoby, jej autentyzm, który jest istotnym rysem opisywanej cechy jego postawy. «Autentyzm to w rozumieniu Rogersa «bycie tym, kim się jest»: czytelna dla innych zgodność pomiędzy wewnętrzną sferą osoby a jej zewnętrznym wyrazem (kongruencja) — «transparentcja», czyli otwarty sposób bycia, nieuciekający się do przybierania masek skrywających prawdziwe stany emocjonalne, do stwarzania pozorów postawy, które nie są rzeczywistymi nastawieniami osoby, czy do «grania ról. Uczniowie wzrastają w kontakcie z nauczycielem, który prawdziwie i otwarcie «jest»³⁵. Przyjęto, że autentyzm, jako rys człowieczeństwa orędownika, wyraża również: «kongruencja (zgodność «wnętrza» osoby z jej zewnętrznym wyrazem), transparentcja («czytelność» wizerunku osobowego), wysoki stopień samoświadomości i samokontroli»³⁶. Przyjęto też, że autokreacja³⁷ orędownika jest formą jego rozwoju w przestrzeni edukacji jutra, to jego okazja do podejmowania życiodajnych czynów kojarzonych z odległą, przyszłościową perspektywą. Zło odsłania obszar «braku człowieka w człowieku», a więc i obszar nadziei. Przyjęto, że nadzieja na zdolność bycia sobą, na realizację swojego człowieczeństwa jest podstawową nadzieją orędownika, żyjącego wedle cnót teologalnych (wiara, nadzieja, miłość). Orędownik w sztuce słowa jest *retorem*³⁸, tworząc piękno myśli i działania oraz przekonywującego słowa, jako zasadniczego środka oddziaływania na podmiot kształcony. Sztuka słowa i jego piękno są obecnie mało dostrzeganym składnikiem oddziaływania społecznego. Przyjęto rekomendować je do zagospodarowania w przestrzeni edukacji jutra Wiele przyczyn się na to złożyło. Do głównych można zaliczyć nieumiejętne korzystanie z wszelkich elektronicznych środków społecznego komunikowania się, niski poziom czytelnictwa i wiele innych³⁹. Od orędownika, jako retora oczekiwane jest posługiwanie się retoryką w przygotowaniu i wygłaszaniu wykładów, przemawianiu pięknym językiem i ze swadą, tak, by był doskonałym interpretatorem tekstów Posiadanie umiejętności retorycznych jest skuteczną formą oddziaływania słownego orędownika. Prowadząc wykład, przestrzegać będzie zasad

³³J. Gajda, *Człowieczeństwo, jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 94 -96.

³⁴M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004, s. 25.

³⁵Tamże, s. 25.

³⁶Tamże, s. 29.

³⁷J. Pawlak, *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenia dla rozwoju człowieka*, Kraków 2009, s. 157.

³⁸H. Zgólkowa (red.), *Retor*, [w:] *Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny, Tom 36*, , Poznań 2002, s. 38.

³⁹K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku, wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2004, s. 229.

poprawnej i pięknej polszczyzny oraz prawideł właściwych zarówno sztuce literackiej, jak i sztuce «żywego słowa». Umiejętność posługiwania się przez orędownika figurami poetyckimi i retorycznymi zapewni jego wykładowi właściwy kunszt wyrażający się również w rytmice mowy poprzez umiejętną budowę okresów zdaniowych i właściwe rozłożenie akcentów logicznych. Wizerunek *orędownika*, jako nauczyciela akademickiego nowego typu, został opisany w kategoriach nauki. Kierowano się przy dokonywaniu tego opisu, ideą integracji i współdziałania różnych dziedzin wiedzy, szczególnie nauk humanistycznych i społecznych, nowych pojęć, kategorii pedagogicznych. «Pojęcie kategorii przeniknęło do języka nauk społecznych z matematyki. (...) Przenikając różne dziedziny i dyscypliny wiedzy, kategorie te, uzyskują duże znaczenie poznawcze, przyczyniając się do intensywnego rozwoju badań naukowych nad podstawami rzeczywistości»⁴⁰. Orędownik został tu uznany, jako nowa kategoria pedagogiczna i badawcza. *Orędownik*, jest sam dla siebie obietnicą do wypełnienia. Powierzone mu zadania wynikają z obowiązujących zadań chrześcijanina, nie są zestawem wydumanych postulatów. Aby zadania te zrealizować, orędownik nieustannie stawia sobie realne wymagania wobec siebie samego, żyje sakramentalnie, modlitwą, dba, aby jego relacje z bliźnimi były potwierdzane bez względu na różne alianse ze złem, z którym wchodzi w kontakt. Konieczny, jest powrót do niezmiennego przesłania Ewangelii, do realizacji, którego potrzeba nowych ludzi i nowych form oddziaływania na Człowieka — uwzględniając zachodzące zmiany cywilizacyjne, myślowe oraz procesy laicyzacji i inne.

* * *

Przyjęto, że w rozważaniach o kształcie przestrzeni edukacji jutra trzeba powrócić do skorzystania z siły kreującej Człowieka, jaką jest etos akademicki. «(...) ważny aspekt etosu, na który należy zwrócić uwagę, to zmiana pokoleniowa w nauce polskiej. «Nie ma tradycji uniwersyteckiej bez etosu pracownika naukowego»⁴¹. Odchodzący powoli z zawodu reprezentują etos, który swymi korzeniami sięga niewątpliwie okresu międzywojennego ubiegłego wieku oraz okresu braku wolności w nauce, w latach powojennych. «Cechą nauki akademickiej w tamtych czasach było współistnienie i mieszanie wzorów partyjności, opozycyjności i normalności w jedną całość, której granice zostały zdefiniowane instytucjonalnie»⁴². Stwierdzono też, że: «Nauka akademicka była spadkobierczynią tradycji przedwojennej nauki, zarówno w aspekcie instytucjonalnym (geneza wielu szkół wyższych była wcześniejsza niż ustroju komunistycznego), jak i w aspekcie personalnym (nadal aktywnie działały środowiska przedwojennej profesury). W nauce akademickiej żywa była także tradycja ścisłej współpracy z nauką światową»⁴³. Wiele kontrowersji wśród pedagogów polega na tym, że nie uświadamiają sobie faktu, iż nie można innych wydobywać z upadku, zanim się samemu nie zdołało wyjść z pełnego chwiejności stanu subiektywnego i stanąć na spiszowym gruncie. Oparciem dla nich może być Człowiek zdolny do odczytania na nowo, niezmiennego przesłania Ewangelii. W nadziei autora, będzie nim chrześcijański nauczyciel akademicki — *orędownik*.

Bibliografia:

1. Benedykt XVI, List Apostolski w formie «MOTU PROPRIO» Porta Fidei, ogłaszający rok wiary http://www.archibial.pl/website/ads-file/List_Ojca_Swietego_BenedyktaXVI-Porta_fidei.pdf, z dnia 19 02 2013.
2. Chudy W., Burski K., *Mistrz*, [w:] Ziemann E., (red.), *Encyklopedia Katolicka*, Tom XII, Lublin 2008.
3. Duraj Nowakowa K., (red.), *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Kielce 2003.
4. Duraj Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996.
5. Gajda J., *Człowieczeństwo, jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] Wojnar I., (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Warszawa 2000.

⁴⁰J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne, odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn, 1997, s. 7.

⁴¹J. Goćkowski, S. Marmuszewski, *Pomieszanie i udawanie w kulturze nauki w PRL*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, Kraków 1995, s. 272.

⁴²J. Goćkowski, A. Woźniak, *Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet — między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Kraków 2003, s. 129.

⁴³W. Sawczak, *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich — między akademickim sacrum, a rynkowym profanum*, Toruń 2009, s. 21.

6. Goćkowski J., Marmuszewski S, *Pomieszanie i udawanie w kulturze nauki w PRL*. [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, Kraków 1995.
7. Goćkowski J., Woźniak A., *Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego* [w:] Ładyżyński A., Raińczuk J., (red.), *Uniwersytet — między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003.
8. Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne, odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997.
9. Górská L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
10. Grabner Haider A., (red.), *Praktyczny słownik biblijny*, Warszawa 1999.
11. Gudrun K. *Europa dla Chrystusa!* Wiedeń
12. http://www.europe4christ.net/fileadmin/media/pdf/polish/List_do_Europy_6.pdf. 28 01 2012.
13. Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004.
14. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.), *Pedagogika T 2, Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.
15. Kwiatkowska H., *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] Kwiatkowska H., Lewowicki T., (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997.
16. Kwieciński Z., *Epidemie społeczne w środowisku akademickim*, Wrocław 2007.
17. Michalik J., *Rok Wiary. Ku nowej ewangelizacji, ks. abp Józef Michalik inspirowany pytaniami ks. Zbigniewa Sucheego*, Kraków 2012.
18. Michalunio C, *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji przysłów zwrotów powiedzeń z indeksem osobowym i tematycznym*, Kraków 2007.
19. Mierzwa M., *Duchowość chrześcijańska według ks. Jana Balickiego (1869 — 1948)*, Sandomierz 1988.
20. Milerski B., Śliwerski B., (red.), *Leksykon, Pedagogika*, Warszawa 2000.
21. Miłosz C., *Zniewolony umysł*, Kraków 1953.
22. Nowacki T. W., Korabiowska Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
23. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2010.
24. Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000.
25. Ożóg K., *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku, wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2004.
26. Pawlak J., *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenia dla rozwoju człowieka*, Kraków 2009.
27. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, Biblia Tysiąclecia, Poznań 2007.
28. Sawczuk W., *Etos pedagogów/Nauczycieli Akademickich — między akademickim sacrum, a rynkowym profanum*, Toruń 2009.
29. Straś-Romanowska M, *Pytanie o aksjologiczny kontekst teorii psychologicznych*, [w:] J. Przesmycka Kamińska (red.), *Refleksje nad etycznymi i teoretycznymi podstawami pomocy psychologicznej*, Wrocław 1994.
30. Zgólkowa H., (red.), *Retor*, [w:] *Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny*, Tom 36, Poznań 2002.
31. Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberk 2006.

Zasadniczą nadzieją autora na sukces pomysłu, dotyczącego modelu nauczyciela akademickiego i sposobu jego formacji osobowej, jako chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego nazwanego orędownikiem, jest oparcie procesu jego formacji osobowej na pedagogii Jezusa, jako Mistrza. Stąd też skonstruowanie alternatywnego dla innych rozwiązań — modelu osobowego chrześcijańskiego nauczyciela akademickiego, jako orędownika — świadka wiary, wypełnia istniejącą lukę w pedeutologii akademickiej w sytuacji rozdroży edukacyjnych na progu XXI wieku, stanowi próbą modernizacji tego wycinka rzeczywistości akademickiej.

Kluczowe słowa: nauczyciel akademicki, orędownik, model, przygotowanie zawodowe.

The principal hope of the author for success of an idea for a model of an academic teacher and his personal formation as a Christian lecturer named proponent, is to base the process of its formation on personal pedagogy of Jesus as a Master. Hence, to construct an alternative to other solutions - a model of personal Christian lecturer as an advocate - a witness of faith, fills a gap in academic situation of Pedeutology educational crossroads at the threshold of the twenty-first century, is an attempt to modernise this segment of the academic reality.

Key words: lecturer, advocate, model, professional preparation.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мета статті полягає в аналізі й узагальненні психологічних закономірностей, шляхів і різних підходів до формування іншомовних мовленнєвих механізмів на початковому етапі оволодіння іноземною мовою в умовах загальноосвітньої школи.

Оволодіння будь-яким шкільним предметом, у тому числі й іноземною мовою, обумовлюється як цілями і завданнями вивчення цього предмета, так і його змістом, що включає знання, вміння і навички.

Засвоєння іноземної мови безпосередньо пов'язане з такими психологічними процесами як мислення, пам'ять, увага, емоції та ін. Тому не дивно, що питання психології оволодіння іноземною мовою займають важливе місце в роботах багатьох учених (В. Артемов, Б. Беляєв, М. Гохлернер, А. Ждан, Н. Імедадзе, Г. Сабурова та ін.).

До найбільш важливих проблем, пов'язаних з процесом засвоєння іноземної мови, належить проблема оволодіння граматичними механізмами мови. Урахування психологічних закономірностей формування цих механізмів є необхідною умовою створення ефективної системи навчання. Основна роль у цьому процесі належить формуванню граматичних навичок.

Згідно з загальноприйнятим визначенням навичка — це автоматизований компонент свідомої діяльності, що виробляється в процесі її виконання [7, с. 167], а набуття навички є діяльністю, свідомо спрямованою на засвоєння певних дій.

Грамматична навичка — це автоматизований компонент мовленнєвої діяльності, психофізіологічну основу якої складають так звані мовні граматичні стереотипи, що формуються і функціонують у результаті постійного вживання мови, тобто в процесі придбання людиною індивідуально-мовленнєвого досвіду [16, с.18].

Навички будь-якої діяльності, в тому числі і мовленнєвої, можуть формуватися: 1) механічним шляхом, шляхом наслідування зразкам і виконання дій за аналогією без їх усвідомлення; 2) свідомим шляхом, коли людина розуміє не тільки зміст, а й механізм, послідовність своєї діяльності. При цьому спочатку усвідомлені дії надалі згортаються в операції і потім перетворюються в навички [11]; 3) шляхом органічного поєднання першого і другого способів, поєднання наслідування й аналітичного усвідомлення предмета навчання, синтетичного розгляду і засвоєння предмета навчання з аналітичним [1, с. 144].

Важливою умовою, що визначає вибір шляху формування мовленнєвих навичок іноземної мови, є урахування вікових пізнавальних можливостей учнів. «Школа, — писав П. Блонський [2, с.158], — навчаючи дітей, неминуче повинна враховувати рівень розвитку їх мислення». Як відомо, в умовах природного спілкування операції мовного оформлення актуально усвідомлюються, і здійснюються на рівні несвідомого контролю. Цей факт став у свій час однією з причин опори на інтуїтивні форми роботи в процесі навчання іноземної мови в умовах школи. Виходячи з практичної мети навчання, в практиці школи багато уваги приділялося імітації та повторенню на шкоду осмисленню мовних явищ. Мовний матеріал на виділявся в якість об'єкта актуального усвідомлення. Такий підхід до навчання базувався на традиційних критеріях оцінки вікових особливостей дітей у засвоєнні знань, тобто на припущенні, що мислення учнів молодшого та середнього шкільного віку має конкретний характер. Як вважалося донедавна, граматичний матеріал іноземної мови, що представляє собою високий ступінь абстракції, недоступний дітям цього шкільного віку.

Однак дослідження сучасних психологів (А. Айдарова, В. Андрієвська, Д. Богоявленський, М. Гохлернер, А. Ждан, С. Жуйков, В. Крутецький, Н. Лейтес, А. Леонтьєв, А. Люблінська,

Д. Ельконін та ін.) спростовують раніше прийняті уявлення про вікові особливості учнів. Учені підкреслюють, що з переходом у середній шкільний вік пов'язана суттєва перебудова навчальної діяльності школяра, що виявляється в підвищенні її самостійності. Помітно підвищується рівень розумового розвитку школярів у порівнянні з молодшими класами. Учень у цьому віці «стає здатним до складнішого аналітико-синтетичного сприйняття предметів і явищ» [10, с. 104]. Крім того, «посилюється довільна сторона пам'яті та уваги: пам'ять і увага поступово набувають характеру організованих, регульованих і керованих процесів» [10, с. 104]. У цьому віці школярі починають свідомо застосовувати спеціальні прийоми логічного запам'ятовування, в процесі якого роблять порівняння, систематизацію, класифікацію. Особливістю пам'яті учнів розглянутого віку є здатність до більш складних асоціацій, зв'язків нового матеріалу зі старим, включення нового в систему вже наявних знань. Школярі в цьому віці переходять від локальних і частково системних асоціацій, характерних для молодших школярів, до внутрішньо-предметних (внутрішньо-системних), а пізніше — до міжпредметних (міжсистемних) асоціацій [14, с. 1962].

Спостерігаються істотні зрушення в розумовій діяльності у бік здатності абстрагувати й узагальнювати, порівнювати, робити висновки, міркувати, доводити; змінюється співвідношення між конкретно-образним і абстрактним мисленням. Зазначений вік сензитивний для формування активного, самостійного, творчого мислення.

У результаті низки психологічних експериментів було встановлено, що учні молодшого, а тим більше середнього шкільного віку здатні робити граматичні узагальнення високого ступеня абстракції. У дітей цього віку розумові здібності ширше і багатше, ніж вважалося раніше [7, с. 1976]. На думку вчених «вікові психічні можливості не є чимось незмінним, неминуче властивим тому чи іншому віку, а самі змінюються, визначаючись конкретно-історичними умовами життя дітей і в якійсь мірі формуються під впливом умов виховання та навчання» [9, с. 50].

Результати досліджень психологів свідчать, що учні молодшого та середнього віку здатні до самостійної творчої роботи. Крім того, розумова діяльність залежить не тільки від віку, а й від характеру розв'язуваних завдань, від прийомів навчання. На думку Н. Менчинської та Г. Сабурової [12, с. 27], навчання «розширює можливості розвитку, воно може його прискорити, вплинути не тільки на послідовність стадій у дитячому мисленні, але навіть на самий характер цих стадій». Між змістом навчання і методами викладання, з одного боку, і рівнем розумового розвитку з іншого, існує прямий зв'язок.

В основі деяких систем навчання іноземної мови лежить інтуїтивний спосіб формування іншомовних мовленнєвих навичок. У процесі введення навчального матеріалу, у тому числі і граматичного, не враховується той факт, що різні мовні явища вимагають різних зусиль, необхідних для їх засвоєння. Усі граматичні явища трактуються і підносяться учням шаблонно, без урахування їх структурних і смислових особливостей і ступеня труднощів, а також без порівняння за подібністю і контрастністю з явищами рідної мови.

Однією з причин побудови навчального процесу на основі інтуїтивного способу формування граматичних навичок є відсутність в учнів іншомовного досвіду, що на думку деяких методистів, і дозволяє в оволодінні іноземною мовою повторити шлях становлення рідної мови. Однак більшість психологів вважає, що процес формування граматичних механізмів рідної та іноземної мов має багато відмінностей (див. роботи Р. Бапсук, Л. Виготського, І. Зимньої, А. Леонтьєва та ін.). Адже, як відомо, практично оволодіння мовою може протікати в умовах природного мовного спілкування, що характерно для засвоєння рідної мови, і в умовах штучного мовного спілкування, коли мова «вивчається в неадекватних його природі умовах» [6, с. 21], що відповідає навчанню іноземної мови в школі.

Як показали дослідження А. Гвоздева [5], дитина навчається правильно говорити рідною мовою, коли у неї на основі повторень, аналогії створюються свої практичні правила зміни слів і побудови речень. На ранній стадії оволодіння рідною мовою система мовних правил засвоюється дитиною інтуїтивно, так як слово є для неї лише сигналом, направляючим її

орієнтовну діяльність по відношенню до об'єктів, які чутливо сприймають, тобто дитина узагальнює та аналізує слова в їх переломленні через досвід мовного спілкування. Розвиток же іноземної мови, на думку Л. Виготського [3, с. 234], «...починається з довільного оволодіння нею і завершується вільним спонтанним мовленням». До початку вивчення іноземної мови в учнів уже сформувалася свідомість і склалися такі розумові процеси, як аналіз, синтез, індукція, дедукція та узагальнення. У результаті усвідомлення й узагальнення граматичної системи рідної мови у них сформувалися навички та вміння оперування нею. В опануванні ж іноземною мовою відсутність мовного середовища позбавляє учня природнього стимулу оволодіння іншою функціональною системою.

Таким чином, більшість психологів вважає, що оволодіння іноземною мовою не повторює і не може повторити процес оволодіння рідною мовою, «... дитина засвоює іноземну мову в школі зовсім іншим шляхом, ніж вона засвоює рідну мову. Жодна з майже фактичних закономірностей, настільки добре вивчених у розвитку рідної мови, не повторюється в будь-якому подібному вигляді при засвоєнні школярами іноземної мови.... Це було б дивом, якби розвиток іноземної мови в процесі шкільного навчання повторював або відтворював пророблений давно, в абсолютно інших умовах шлях розвитку рідної мови» [4, с. 231].

З вищесказаного випливає, що урахування відмінностей у процесі формування мовленнєвих навичок рідної та іноземної мов має обов'язково відобразитися на шляхах і методах навчання іноземної мови в школі. Опора лише на інтуїтивні форми роботи, як свідчать дані психологічної науки і практика викладання, не може привести до бажаних результатів.

Відмінність шляхів засвоєння рідної та іноземної мов не означає, що раніше набутий мовний досвід не впливає на формування нового. Як відомо, оволодіння іноземною мовою відбувається в умовах міжмовної взаємодії. Особливості цієї взаємодії знайшли відображення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (В. Аракін, Р. Барасук, Ю. Жлуктенко, К. Крушельницька, Р. Ладо, А. Леонтьєв, Ч. Фріз, В. Цетлін, Л. Щерба, Л. Якобовіц та ін.) у роботах В. Артемова, Є. Верещагіна, Л. Виготського, М. Гохлернера, Н. Імедадзе, А. Леонтьєва білінгвізм виступає однією з найскладніших проблем сучасної психології, визначення специфіки якої полягає у вирішенні питання співвідношення мови і мислення.

Однак питання про білінгвальне мислення поки ще не знайшло свого однозначного рішення, що на практиці призвело до появи різних систем навчання мови. Деякі автори вважають, що для мислення іноземною мовою характерним є оперування поняттями, властивими конкретній мові, внаслідок чого саме мислення набуває певної своєрідності. У зв'язку з цим ставиться питання про необхідність унормування системи понять іноземної мови.

Ця точка зору характерна для прихильників усних методів навчання мови, які вважають, що рідна мова не тільки не сприяє оволодінню іноземною, але й є перешкодою для утворення іншомовного стереотипу. Вони вважають, що «опора на рідну мову при оволодінні іноземною стримує мислення іноземною мовою На початковому етапі навчання мови учні неминуче вдаються до перекладу, тому що у них ще не закладена основа мислення іноземною мовою. Робити з цього висновок, що навчання має будуватися з опорою на рідну мову неправомірно, так як це не призводить до формування мислення іноземною мовою. Необхідно боротися зі спробами перекладу, виключати його з навчального процесу, а не спиратися на переклад» [15, с. 12].

Ми дотримуємося точки зору, згідно з якою «мовленнєва база людини в процесі розвитку й оволодіння рідною мовою безпосередньо взаємодіє з розвитком розумового апарату, і що сам мовний апарат є матеріалізацією розумового апарату. Код рідної мови є виявленням коду мислення людини. Засвоєння нею іншого, якщо воно відбувається при сформованому рідному мовному коді, може розглядатися як процес взаємодії двох мовних кодів ...» [8, с. 174]. Така точка зору базується на допущенні, що, незважаючи на відмінність мовних засобів вираження, мислення на різних мовах ідентично, що підтверджується аналізом семантичної своєрідності лексики та граматики рідної й іноземної мов. У результаті такого аналізу дослідники прийшли до висновку, що мовні засоби повністю компенсують неоднозначність мовного вираження

думок, почуттів і волі. У процесі оволодіння іноземною мовою, іншомовні мовленнєві вміння опосередковано пов'язані з мисленням через мовні вміння рідної мови, тобто рідна мова являє собою міцно сформовану систему умовних тимчасових зв'язків, на основі яких відбувається оволодіння іноземною мовою. І. Мучник [13, с. 15] пише з цього приводу: «Зміст висловлювання повністю або частково фіксується при цьому в свідомості учнів рідною мовою, потім у процесі внутрішнього мовлення відбувається уявне підшукування іншомовних еквівалентів, після чого слідує зовнішнє іншомовне висловлювання».

Таким чином, характеристика процесу навчання іноземної мови тісно пов'язана з оволодінням рідною мовою. Попередня розумова діяльність, яка допомагає формуванню узагальнень, не акумулюється і не пропадає марно, але включається і входить в якості необхідної передумови в нову роботу думки. Навчання іноземної мови як на свою основу спирається на знання рідної мови.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з аналізом взаємовідносин знань, умінь і навичок у процесі оволодіння іноземною мовою на початковому етапі загальноосвітньої школи.

Література:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам.— М.: Просвещение, 1969.— 279 с.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения.— М.: Просвещение, 1964.— 547 с.
- 4 Выготский Л.С. Мышление и речь.— М.: Просвещение., 1982.— 361 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.— 516 с.
- 5 Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.— 471 с.
6. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: Учебное пособие.— Владимир, 1982.—76 с.
7. Колшанский Г.В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им.М.Тореза.— 1967.- Вып.4.— С165-178.
8. Костюк Г.С. Актуальные задачи школы и проблемы психологии обучения // Вопр. психологии.— 1963.- 5.— С.48-60.
9. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии.— М.: Просвещение, 1972.— 255 с.
10. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностр. яз. в школе.- 1974.- 6.-С.80 — 85
11. Менчинская Н.А., Сабурова Г.Г. Проблема обучения и развития // Вопр. психологи.— 1967.—1.—С.25-36.
12. Мучник А.И. Роль родного языка в процессе обучения устной иноязычной речи // Автореф. дис. ... канд.пед.наук.— М., 1972.— 21 с.
13. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского.— 2-е изд., доп. и перераб.- М.: Просвещение, 1976.- 479 с.
14. Самарин Ю.А. Очерки психологи ума: Особенности умственной деятельности школьников.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.— 504 с
15. Старков А.П. Обучение устной речи.— Воронеж: Изд-во Воронеж ун-та, 1964.— 176 с.
16. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе // Иностр. Яз. В школе.— 1971.— 6.— С.27-37..
17. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки.— М.—Л.: Госиздат, 1929.— 54

Стаття присвячена найбільш важливим проблемам, пов'язаним із засвоєнням іноземної мови та формуванням іншомовних граматичних механізмів. Автором аналізуються психологічні закономірності, шляхи та різні підходи до становлення цих механізмів. У статті узагальнені результати досліджень сучасних учених щодо вікових особливостей учнів молодшого і середнього шкільного віку, відмінностей у процесі формування мовленнєвих навичок рідної та іноземної мов та білінгвального мислення на початковому етапі оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: *уміння, навички, психологічний, пам'ять, мовлення, стереотип, свідомий, інтуїтивний, розумовий, граматичний, система, досвід, сучасний, етап.*

Статья посвящена наиболее важным проблемам, связанных с усвоением иностранной речи и формированием иноязычных грамматических механизмов. Автором анализируются психологические закономерности, пути и разные подходы к становлению этих механизмов. В статье обобщены результаты исследований современных ученых относительно возрастных особенностей учащихся младшего и среднего школьного возраста, отличий в процессе формирования языковых навыков родного и иностранного языков и билингвального мышления на начальном этапе овладения иностранной речью.

Ключевые слова: умения навыки, психологический, память, речь, стереотип, сознательный, интуитивный, умственный, грамматический, система, опыт, современный, этап.

The Article is devoted to the one of the most important problems of the foreign language learning, to the problem of the grammatical mechanisms formation. The psychological rules, the ways and the different approaches to the formation of these mechanisms are analysed by the author. In the article the results of the modern scientists' investigations of the pupils' age peculiarities, differences in the process of the native and foreign language skills formation and the bilingual thinking on the initial stage of the foreign language studying are summed up in the article.

Key words: skills, habits, psychological, memory, speech, stereotype, conscious, intuitive, mental, grammatical, system, experience, modern, stage.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

М.Г. Гулішевська
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах у всіх сферах діяльності перед учнями виникають нестандартні задачі. Для їх розв'язання стійкою є потреба в розвитку творчого потенціалу школярів. Вирішальним фактором при цьому виступає інноваційна діяльність майбутнього педагога. Тому необхідний постійний пошук нових і ефективних систем навчання творчої діяльності та розвитку творчого потенціалу підростаючого покоління. У повній мірі розкрити творчі здібності молодших школярів на уроках української мови можливо завдяки евристичному навчанню.

Аналіз попередніх досліджень. Результати аналізу наукових праць виявили низку досліджень, присвячених проблемі впровадження евристичного навчання в навчально-виховний процес, зокрема праці В. Андреева, М. Бурди, Ю. Колягіна, Д. Пойя, Г. Саранцева, О. Скафи, В. Соколова, Л. Фрідмана, А. Хуторського та ін. Щодо евристичного навчання в початковій школі, то у цьому напрямку працюють такі науковці як О. Голюк, Р. Загоруй, А. Коломієць, Г. Тарасенко. Аналіз публікацій вищезазначених авторів вказує на те, що в навчально-виховному процесі учнів початкової школи евристичне навчання застосовується вельми епізодично.

Тому постає завдання розглянути поняття евристичного навчання, та можливість його застосування на уроках української мови в початковій школі.

Мета статті — виділити методи евристичного навчання, які можна застосовувати на уроках української мови в початковій школі під час вивчення розділу «Текст».

Ми виходимо з того, що на теперішній день від учнів початкової школи вимагаються такі якості, як ініціативність, винахідливість, креативність під час виконання навчальних завдань. Формування цих якостей неможливе без уміння працювати самостійно, творчо. Тому ми звертаємось до **евристичного навчання**, яке передбачає відмову від готових знань, від їх репродукції, а ґрунтується на самостійному пошуку їх.

Під поняттям **дидактична евристика** А. Хуторський розуміє теорію навчання, яка визначає систему цілей, закономірностей, принципів, змісту, технології, форм, методів і засобів, що забезпечують самореалізацію та освітній розвиток учнів і вчителів у процесі створення ними освітніх продуктів у виучуваних ними областях знань і діяльності [8].

А. Хуторський справедливо зазначає, що основною характеристикою евристичного навчання є створення учнями освітніх продуктів у виучуваних предметах та побудова власних освітніх траєкторій у кожній із освітніх областей. Під освітньою продукцією він розуміє, по-перше, матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків, виробів тощо; по-друге, зміни особистісних якостей учня, які розвиваються в навчально-виховному

процесі. Обидві складові — матеріальна та особистісна, створюються одночасно під час конструювання учнем індивідуального освітнього процесу [там же].

За дослідженнями психологів (С. Рубінштейна, Л. Фрідмана, С. Шапіро), для реалізації евристичного навчання виділяють три групи особистісних якостей учнів: креативні (уява, натхнення, інтуїція, неординарність, винахідливість, відчуття новизни, незалежність, схильність до ризику, прогностичність та ін.), когнітивні (допитливість, проникливість, захопленість, кмітливість, аналітичність, пошук проблем, здатність до експериментів та ін.), оргдіяльнісні, або методологічні (цілепокладання, стійкість у досягненні мети, планування, гнучкість і варіативність дій, комунікативність, змістове бачення, рефлексивність, самоаналіз, самооцінка та ін.).

Творча самореалізація учня як основне завдання евристичного навчання розкривається в трьох основних цілях:

- створення учнями освітньої продукції в виучуваних залузях;
- засвоєння ними базового змісту цих галузей через співставлення з власними результатами;
- побудова індивідуальної освітньої траєкторії учня в кожній із освітніх галузей з опорою на особистісні якості [8, с. 148].

Традиційний зміст освіти ускладнює конструювання учнями власних знань. У навчальних програмах, посібниках, підручниках світ реальних об'єктів поданий готовими поняттями, ідеалізованими продуктами пізнання, які отримали не учні, а спеціалісти, вчені, автори підручників. Вивчення учнями інформації про чужі знання практично не залишає місця для створення ними власних знань про реальний світ.

Дана проблема в евристичному навчанні вирішується шляхом зміни методології навчання: спочатку учням у якості освітнього об'єкта пропонують реальні, а не ідеальні об'єкти пізнання. Учитель навчає учнів способам пізнання реальних об'єктів і конструюванню добутих знань. Вивчаючи об'єкт реального світу, молодші школярі шукають і створюють знання про нього, тобто ідеальні теоретичні факти, поняття, закономірності, усвідомлюючи створені знання й способи пізнання, школярі фіксують їх у вигляді особистісного освітнього продукту, що дозволить потім використовувати їх для наступного пізнання реального світу.

Необхідними складовими методики, процесу евристичного навчання української мови в початковій школі повинні бути методи, форми і засоби навчання, які активізують пізнавальну діяльність і організують її так, щоб унаслідок такої діяльності учні отримували новий продукт, нові для них знання і способи діяльності. З. Слєпкань підкреслює, що вибір методів навчання залежить в першу чергу від поставлених цілей і завдань, тобто цілей і завдань розвитку, змісту навчального матеріалу, конкретних умов класу, які визначаються рівнем підготовки учнів до сприйняття нового, їх пізнавальними потребами, сформованістю інтелектуальних навичок і вмінь, саморегуляції [7].

За В. Андрєєвим, **евристичні методи навчальної діяльності** — це система евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) і діяльності учня (методи навчання), розроблених з урахуванням закономірностей і принципів педагогічного управління і самоврядування особистості з метою розвитку інтуїтивних процедур діяльності учнів у виконанні творчих завдань [1].

А. Хуторський класифікував методи евристичного навчання [8]. Для цього він звернувся безпосередньо до основних видів евристичної навчальної діяльності, класифікувавши їх — на оргдіяльнісні, когнітивні і креативні.

Ми зупинимося детальніше на характеристиці деяких спеціальних евристичних методів, які слід використовувати на різних етапах вивчення розділу «Текст» у процесі евристичного навчання української мови в початковій школі.

У сучасній мовознавчій науці загальноновизнаною є думка, що реальною одиницею усного або писемного мовлення є текст, який становить найвищий рівень мовної системи [3].

Визначальні його ознаки — цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, завершеність.

Робота з текстом починається з першого класу. Предметом лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми. Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).

Виконуючи різноманітні усні та письмові вправи, учні набувають практичних умінь і навичок: вони вчаться відрізняти текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом; встановлювати логічний зв'язок між частинами висловлювання; визначати тему тексту і добирати до нього зголовки; ділити текст на логічно-завершені частини — абзаци; складати план тексту і відтворювати текст за планом; знаходити в тексті його композиційні елементи — зачин, основну частину, кінцівку; визначати (по можливості) логічно наголошені слова; відрізняти за стилістичними особливостями художній текст від ділового й розмовного (без уживання термінів); оформляти деякі зразки текстів ділового мовлення: лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу); самостійно (усно і письмово) складати тексти відповідно до ситуації спілкування.

Для формування уявлень про текст у молодших школярів слід застосовувати такі евристичні методи як:

– **метод символічного бачення.** Полягає у відшукуванні чи побудові учнем зв'язків між об'єктом і його символом.

– **метод порівняння** застосовується для порівняння версій різних учнів. Для навчання даному методу учням пропонуються запитання: Що означає порівняти? Чи все і завжди можна порівняти? Вкажіть, що, на ваш погляд, не підлягає порівнянню, і спробуйте порівняти те що не порівнюється.

– **метод евристичних запитань.** Для відшукування свідчень про яку-небудь подію чи об'єкт задаються наступні сім ключових питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли? Парні поєднання питань породжують нове питання, наприклад: Як-Коли? Відповіді на дані питання та їх різні поєднання породжують незвичайні ідеї і рішення відносно досліджуваного об'єкта.

– **метод прогнозування** застосовується до реального чи запланованого процесу. Через заданий час прогноз зрівнюється з реальністю, проводиться обговорення результатів, робляться висновки.

– **метод емпатії (вживання)** означає входження людини в стан іншого об'єкта. Завдяки чуттєво-образному і мисленневому уявленню учень намагається «переселитися» у об'єкт, що вивчається, відчутти і пізнати його зсередини.

– **метод смислового бачення.** Одночасна концентрація учнів на освітньому об'єкті свого зору і розуму дозволяє їм зрозуміти першопричину об'єкта або його внутрішню суть. Вчитель може запропонувати учням для смислового «опитування»: Яка причина цього об'єкта, його походження? Як він побудований, що відбувається у нього всередині? Чому він такий, а не інший? Вправи по цілеспрямованому застосуванню даного методу приводять до розвитку в учнів таких пізнавальних якостей, як інтуїція, інсайт.

– **метод конструювання понять.** Формування в учнів понять, що вивчаються починається з актуалізації опорних знань. Співставляючи і обговорюючи дитячі уявлення про поняття, вчитель допомагає добудувати їх до деяких культурних форм (не обов'язково до тих, які є у підручнику). Результатом такої роботи виступає колективний творчий продукт — спільно сформульоване визначення поняття, яке записується на дошці. Одночасно вчитель пропонує дітям познайомитися з іншими формулюваннями поняття, котрі наведені, наприклад, авторами підручника чи інших книг.

– **метод евристичного спостереження.** Учні, виконуючи спостереження, отримують власний результат, який включає: 1) інформаційний результат спостереження; 2) використаний спосіб спостереження; 3) комплекс особистих дій і відчуттів, супроводжуваних спостереженням.

– **метод «Якщо б...».** Учням пропонується скласти опис чи намалювати картину про те, що буде, якщо в світі що-небудь зміниться, наприклад: зникнуть закінчення в словах чи самі слова, всі об'ємні геометричні фігури стануть плоскими, всі люди переселяться на Місяць тощо. Виконання учнями подібних завдань не тільки розвиває їх здатність уявляти, але й дозволяє краще зрозуміти будову реального світу, взаємозв'язок усього зі всім у ньому, фундаментальні основи різних наук.

– **метод образної картини** відтворює такий стан учня, коли сприйняття і розуміння виучуваного об'єкту як би зливаються, виникає його цілісне, нероздільне бачення. У результаті в учнів виникає образна картина квітки, дерева, Землі тощо. Учням пропонується зобразити, наприклад, свою картину природи чи всього світу, тобто за допомогою малюнків, символів, ключових термінів фундаментальних основ природи, зв'язку між ними. Кожен учень під час такої роботи не тільки думає різними масштабами, співставляє свої знання з різних областей науки, але й відчуває сенс зображуваної реальності.

– **метод придумування** реалізується за допомогою наступних прийомів: 1) заміщення якостей одного об'єкта якостями другого з метою створення нового об'єкта; 2) відшукування властивостей об'єкта в іншому середовищі; 3) заміна елементу об'єкта, що вивчається, і опис властивостей нового, зміненого об'єкта.

Наприклад, запропонуємо текст із серією завдань, що реалізують вищезазначені евристичні методи.

Свого коня рицар скеровував за сонцем. Та ось воно сховалося за обрієм. Тепер неважко було й заблукати. Він вирішив покластися на інстинкт свого коня, знаючи, що коні наділені здатністю знаходити правильний напрямок.

Коли кінь відчув ослаблений повід, він пішов швидше та впевненіше, а невдовзі звернув на лісову стежину.

За мить вершник опинився на лісовій галяві. Тут стояла похилена хижка. Рицар зіскочив з коня й списом постукав у двері.

Довго ніхто не озивався. Нарешті хрипкий голос наказав забиратися геть. На прохання надати нічліг почувалася відповідь, що його дасть Бог. На прохання хоча б указати дорогу йому порадили завітати в болото.

Розгніваний подорожній так трусонув двері, що стіни хатини дрібно затремтіли.

Двері розчинилися. Перед рицарем виріс височенного зросту самітник. В одній руці він тримав смолоскип, у другій — грубезну палицю. Та коли в світлі смолоскипа блиснули шолом та зброя рицаря, хазяїн опустив страхітливу поліняку й запросив гостя увійти.

Коли рицар побачив злиденну обстановку халупи, він здивувався: чого боїться самітник? Хіба знайдуть тут поживу зlodії або розбійники?

– Де поставити коня й де заночувати? — запитав рицар.

Самітник широким жестом обвів хатчину. Він зняв з полиці дерев'яну таріль з горохом та поставив її на стіл (За В. Скоттом).

Завдання до тексту:

1. Який на Вашу думку можна дібрати заголовок до цього тексту?
2. Який із запропонованих заголовків найбільше підходить до цього тексту: «Рицар», «Самітник», «Нічна пригода», «Лісова хижка», «Подорожній».
3. До якого типу належить цей текст?
4. Визначте будову цього тексту?
5. Змініть зачин так, щоб він відповідав тексту міркування.
6. Пояснити лексичне значення слів *інстинкт*, *самітник*. Які асоціації викликають ці слова?
7. Дібрати синоніми до слів *подорожній*, *злиденний*, *трусонув*.
8. Складіть опис хатини зсередини.
9. Складіть абзац про те, що було б якщо рицар не поклався на інстинкт коня.
10. Прослідкуйте як зміниться кінцівка, якщо самітник не дозволить рицарю зайти.

11. Запишіть свої враження про цей текст.

Висновок. Розглянувши поняття евристичного навчання ми дійшли висновку, що воно передбачає відмову від репродукції знань, а базується на самостійному пошуку останніх. Це надає безліч можливостей для розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Проаналізувавши евристичні методи, ми виділили ті, які найкраще підходять для опрацювання молодшими школярами розділу «Текст» на уроках української мови. А також розробили серію завдань, в яких реалізуються виділені евристичні методи.

Література:

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития: учебное пособие / В.И. Андреев. — Казань, 1994. — 247 с.
2. Маглели А. Эвристические методы обучения иностранному языку как условие творческой самореализации учащихся / А. Маглели // English, 1 сентября. — 2011. — № 7. — С. 5-7.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / За наук. ред. М.С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2011. — 364 с.
4. Прач В. С. Евристичне навчання математики: подорож у світ евристики : факультативний курс для учнів гуманітарного напрямку / В. С. Прач, О. І. Скафа. — Донецьк : Ноулідж, 2012. — 275 с.
5. Ротаньова Н. Математика на дозвіллі: перші знайомства з евристикою : навч. посібник для учнів 5-6 класів / Н. Ротаньова, Д. Дьяченко ; під ред. проф. О. І. Скафи. — Донецьк : Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2013. — 84 с.
6. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография / Е. И. Скафа. — Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. — 439 с.
7. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: метод. пособие / З.И. Слепкань. — К.: Рад. школа, 1983. — 192 с.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / А.В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

У статті виділені методи евристичного навчання, які слід застосовувати під час опрацювання розділу «Текст» на уроках української мови в початковій школі.

Ключові слова: евристичне навчання, евристичні методи, українська мова.

В статье выделены методы эвристического обучения, которые следует применять при изучении раздела «Текст» на уроках украинского языка в начальной школе.

Ключевые слова: эвристическое обучение, эвристические методы, украинский язык.

The article highlighted in heuristic learning methods to be applied during the processing section of the «text» in the Ukrainian language lessons in primary school.

Key words: heuristic learning, heuristic methods, Ukrainian language.

Joanna Michalak-Dawidziuk
Warszawie, Polska

KSZTAŁTOWANIE POSTAWY PRZEDSIĘBIORCZEJ W PROCESIE EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZYM

Wstęp. «Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości jest czynnikiem napędowym przyszłego wzrostu i pomoże nam zainspirować kolejne pokolenia przedsiębiorców. Jeżeli mamy utrzymać konkurencyjność Europy, umiejętności radzenia sobie na współczesnym rynku pracy musimy inwestować w ludzi, w ich umiejętności, zdolności przystosowawcze oraz innowacyjność. Oznacza to, że musimy zachęcać do prawdziwej zmiany sposobu myślenia w Europie w kierunku większej przedsiębiorczości, zaczynając od zaszczepiania ducha przedsiębiorczości od najwcześniejszych lat szkolnych.»²

Słowa Androulla Vassiliou, Komisarza ds. *edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży* stanowią ważne przesłanie dla edukacji. Ich determinantem są wymagania jakie stawia rynek pracy przed współczesnym człowiekiem. Odnoszą się one nie tylko do posiadania określonej, specjalistycznej wiedzy, ale także całego szeregu umiejętności i kompetencji, które umożliwiają bardziej holistyczne postrzeganie wykonywanej pracy.

«Przedsiębiorczość jest pojęciem wieloznacznym. Ma wymiar ekonomiczny, psychologiczny, pedagogiczny, socjologiczny i prakseologiczny. Jest rozumiany jako cecha, postawa zdolność, talent, zachowanie działanie gospodarcze, innowacja, twórczość».³

«Przedsiębiorczość jest wyzwaniem dla każdego, życie pokazało, że przedsiębiorcą nikt się nie rodzi, człowiek po prostu nim się staje».⁴ Przytoczona myśl uświadamia proces jakiego człowiek podlega przez całe swoje życie, na każdym etapie swojego rozwoju.

Współczesny rynek pracy wymaga przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności. Pracodawca oczekuje «gotowego» pracownika, tj. takiego którego nie trzeba wdrażać i przyuczać do obowiązków zawodowych lecz w sposób profesjonalny i odpowiedzialny podejmuje obowiązki zawodowe.

Stąd potrzeba tworzenia programów kształcenia w porozumieniu z pracodawcami. «Od ich zaangażowania i współpracy zależy w dużej mierze sukces reformy i sukces dokonywanych zmian.»⁵ Następuje także wzrost znaczenia praktyk zawodowych, stałego doskonalenia procesu dydaktycznego, który uwzględnia m. in. opinię absolwentów uczelni o procesie dydaktycznym. «W ramach reformy edukacyjnej wdrożonej w Polsce w 1999 roku dokonano poważnego przemodelowania relacji wychowawca — podopieczny. Podmiotowość i dialog stanowią podstawę realizacji procesu wychowawczego dziecka. Wzrosło znaczenie wychowania przedszkolnego oraz jego efektywności».⁶

Odpowiedzią na potrzeby współczesnego rynku pracy jest także tworzenie programów kształcenia ukierunkowanych na efekty kształcenia, w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje. Podział ten odnosi się do programów zarówno w szkole podstawowej, jak i gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej oraz na uczelni.

© Joanna Michalak-Dawidziuk, 2014

² *Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie: strategie, programy i efekty kształcenia* Tekst opracowany na podstawie Komunikatu Prasowego Komisji Europejskiej IP/12/365 <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/przedsiębiorczosc.pdf> data dostępu 12.05.2014 r.

³ St. Dawidziuk, *Przedsiębiorczość białkiem rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa, 2013 s.15

⁴ *Ibidem*, 49

⁵ I. Kust, *Doradztwo zawodowe w kontekście wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz zawodowego* (w:) I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk (red.), *Kształcenie i wychowanie dla rynku pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej, Warszawa, 2013, s. 164

⁶ J. Michalak-Dawidziuk, *Kształtowanie u dziecka postaw w świetle metody Marii Montessori* (w:) I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk (red.), *Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa, 2014, s. 250

Priorytetem współczesnego procesu edukacyjno-wychowawczego jest kreowanie w uczniu umiejętności radzenia sobie na rynku pracy. Stąd kluczowa rola kształtowania w ramach procesu edukacyjno — wychowawczego *postawy przedsiębiorczej*. Celem kreowania postawy przedsiębiorczej nie jest przygotowywanie przyszłych przedsiębiorców (choć to nie jest wykluczone), ale wspieranie rozwoju takich cech jak innowacyjność i kreatywność. W środowisku pracy osoba taka charakteryzuje się skłonnością do wychodzenia ze schematycznego myślenia i działania, postrzegania swojego zakresu zadań w sposób holistyczny, tj. w powiązaniu z innymi działaniami, funkcjonującymi w firmie. Osoba przedsiębiorcza posiada umiejętności analityczne a jej działaniu towarzyszy refleksja.

«Termin «postawa» wprowadzony został przez W. J. Thomasa i F. Znanieckiego we wstępie do *Polish Peasant in Europe and America*, dla oznaczenia procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne, jak i potencjalne reakcje każdej osoby wobec społecznego świata. W ich ujęciu, postawa jest zawsze postawą wobec jakiejś wartości, przy czym za wartość uznają, jakikolwiek fakt mający empiryczną treść, dostępną dla członków określonej grupy społecznej i znaczenie, zgodnie z którym jest lub może być obiektem działania»⁷⁸

Badania prowadzone w kolejnych latach doprowadziły do poważnego zróżnicowania pojęcia. W 1939 r. E. Nelson⁹ opublikował artykuł pt. *Attitudes: Their Nature and Development*, w którym wskazał 23 sposoby definiowania pojęcia postawy, tj.:

1. Organiczne popędy.
2. Cele.
3. Motywy.
4. «Jądro uczuć».
5. Emocjonalny czynnik towarzyszący działaniu.
6. Stale odczuwane dyspozycje.
7. Specjalny przypadek predyspozycji.
8. Zgeneralizowane zachowania.
9. Układ nerwowy. Układ nerwowo-mięśniowy.
10. Utrwalone nastawienie.
11. Stan gotowości.
12. Dyspozycje do modyfikowania powstających doświadczeń.
13. Werbalne reakcje ku lub przeciwko psychologicznym obiektom.
14. Społecznie wzbudzone zachowania stałego typu.
15. Reakcja, która jest bardziej funkcją dyspozycji niż bezpośredniego bodźca.
16. Rezultat organizacji doświadczeń.
17. Kierunkowy lub dynamiczny wpływ na reakcję, z którą jest związany.
18. Determinator kierunku działalności.
19. Wskazówka dla zachowań. Punkt odniesienia dla nowych doświadczeń.
20. Reakcja próbna — zachowanie zastępcze.
21. Sposób wyobrażania sobie obiektu. Stan świadomości.
22. «Ogólna suma» inklinacji, uczuć, wyobrażeń, idei, lęków, uprzedzeń, zagrożeń i przekonań na jakiś specyficzny temat.
23. Integracja specyficznych reakcji w ogólny układ».¹⁰

Według S. Nowaka «Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych

⁷ W.J. Thomas, F. Znaniecki, *Polish Peasant in Europe and America*, Boston 1918 — 1920, t. I, s. 21.

⁸ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postaw, analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 12

⁹ Por. E. Nelson, *Attitudes: Their Nature and Development*, «Journal of General Psychology» 1939, vol. 21, s. 367 - 399, cyt. za H. J. Eysenck, *The Psychology of Politics*, London 1957, s. 269.

¹⁰ Tamże, M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy ...*, s.13

przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu».¹¹

«Przedmiotem postawy mogą być pewne zdarzenia lub pewne sytuacje, jak również klasy tych zdarzeń czy sytuacji.(...) Mogą to być również sytuacje lub obiekty nieistniejące, jak na przykład «termonuklearna zagłada świata», «podróże w czasie» itp.»¹² «Drugą ważną cechą tej definicji jest fakt, iż postawa jest zawsze *czyjś* postawą, tzn. jest zjawiskiem istniejącym w psychice ludzkiej. O jej istnieniu i zakresie decyduje to, czy i w jaki sposób dana kategoria przedmiotów jest przez określonego człowieka postrzegana. (...) Trzecią ważną cechą cytowanej wyżej definicji jest *znaczenie przypisywane poszczególnym komponentom postawy*. Wymieniając jako składniki postawy komponent emocjonalno-oceniający, komponent poznawczy i komponent behawioralny, S. Nowak przypisuje jednocześnie komponentowi emocjonalno-oceniającemu rolę istotniejszą niż pozostałym. Jest on czynnikiem konstytuującym (w sensie definicyjnym) postawę. Pozostałe komponenty mogą, ale nie muszą istnieć w danej postawie.»¹³

Postawa przedsiębiorcza w procesie edukacyjno-wychowawczym

Kształtowanie postaw implementuje się w proces wychowawczy. Wychowanie postrzegane jest dwojako tj. «... jako jednostronne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka...»¹⁴ lub «...jako swoisty typ wzajemnych oddziaływań lub jako proces zachodzący w środowisku życia człowieka.»¹⁵ Pierwsze pojęcie prezentowane jest m. in. w następujących definicjach:

- wychowanie jest «włączeniem się człowieka dojrzałego w proces rozwoju psychicznego, który się rozgrywa na jego oczach w człowieku mniej dojrzałym»¹⁶ lub
- wychowanie jest «Sztuką stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój jednostki w określonym kierunku, sztuka posługiwania się pewnymi technikami oddziaływania oraz sztuką sterowania ku określonym celom, które ma na względzie wychowawca.»¹⁷

Drugie podejście prezentuje między innymi następująca definicja:

- «szczególna relacja międzyludzka, w której podmiotem i zarazem przedmiotem czynów wychowawczych jest osoba».¹⁸

Pojęcie *wychowania* definiowane jest także w ujęciu psychospołecznym, czego przykładem są m. in. następujące definicje:

- wychowanie jest procesem «zależności wzajemnej pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznym i społecznym, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia.»¹⁹
- wychowanie jest «procesem zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka».²⁰

Na uwagę zasługuje fakt, iż większość przytoczonych definicji podkreśla, iż *wychowanie jest procesem*. Wymaga zatem czasu, koniecznego do wpaiania określonych postaw w oparciu o obserwację, analizę i wyciąganie wniosków. Tak postrzegane kreowanie postaw umożliwia kształtowanie — w sposób pogłębiony — stosunku do otaczającego świata. Kluczowym wyzwaniem dla współczesnego procesu wychowawczego jest kreowanie właściwej postawy wobec zmiany, która

¹¹ Por. S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 23

¹² Ibidem, s.16

¹³ Tamże, M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy ...*, s.16

¹⁴ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcia, znaczenia, dylematy* (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 31

¹⁵ Ibidem, s.31

¹⁶ E. Sujak, *Życie jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa, 1982, s. 178

¹⁷ G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, przeł. B. Baranowski, red. A. Mońka — Stanikowa, Warszawa, PWN, 1968, s. 14.

¹⁸ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej, ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictwo KUL, Lublin, 1999, s. 320

¹⁹ E. Claparède, *Koncepcja wychowania funkcjonalnego*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t.3, ks. 1: *Myśl pedagogiczna w XX wieku*, red. S. Wołoszyn, Kielce, Strzelce, 1996, s. 170

²⁰ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s.7

jest cechą charakterystyczną współczesnego świata. Elastyczność, szybka adaptacja zmiany oraz umiejętność odnalezienia się w nowej sytuacji zapewnia funkcjonowanie na współczesnym rynku pracy.

Jednocześnie większość przytoczonych definicji łączy fakt, iż *podmiotem procesu wychowawczego jest jednostka*. Fakt, ten podkreśla indywidualizm podmiotu, który podlega procesowi wychowawczemu. Oznacza to niepowtarzalność procesu wychowawczego każdej jednostki, a tym samym potrzebę doboru adekwatnych do konkretnego wychowanka metod współpracy.

Cytowane wyżej definicje wykazują *uczestnictwo dwóch podmiotów w procesie wychowawczym* tj. wychowanka i wychowawcy, które są podstawowymi elementami tego procesu. «W relacji między wychowankiem i wychowawcą stosunek wychowawczy ginie albo przekształca się w przyjaźń. Dlatego też w jedności dwóch podmiotów Ja i Ty wychowawca nie wychowuje lecz samowychowuje się dzięki swoim wychowankom podobnie jak i oni nie mogą stać się bytami osobowymi bez relacji z innymi osobami».²¹

A zatem w procesie wychowawczym zachodzi głęboka interakcja między wychowawcą i wychowankiem. Jednocześnie w trakcie trwania procesu wychowawczego relacje, występujące między wychowawcą i wychowankiem mają charakter dynamiczny, a zatem ulegają zmianom. Rola wychowawcy w trakcie procesu wychowawczego ewaluuje od inspiratora oddziaływania wychowawczego, baczego obserwatora i opiekuna do partnera, który koryguje efekty swojej wcześniejszej pracy wychowawczej.

Proces edukacyjno — wychowawczy to czas kształtowania postaw koniecznych do życia dorosłego w świecie dynamicznych zmian. Ważnym elementem jest dookreślenie postaw, które będą kształtowane w okresie wychowawczym, a także świadomość wychowawcy poszerzania katalogu postaw w trakcie całego procesu wychowawczego danego wychowanka. Procesy następujące w świecie, jednocześnie jego nieprzewidywalność w dłuższej perspektywie, wymaga od wychowawcy otwartości na *zmianę*, która wyzwala potrzebę kształtowania nowych postaw.

Do najbardziej potrzebnych postaw, które konieczne są na rynku pracy należy kształtowanie *postawy przedsiębiorczej*, uwzględniającej takie elementy, jak kreatywność i innowacyjność. Poniższa tabela prezentuje zapisy odnoszące się do kształtowania w procesie edukacyjno-wychowawczym postawy przedsiębiorczej w świetle rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977).

Tabela nr 1

Cele wychowania przedszkola, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego/zadania szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej

Lp.	Poziom kształcenia	Cel wychowania przedszkola /zadania szkoły (wybrane zapisy)
1.	Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego	1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji; 2) budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe; 3) kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek; 4) rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi; (...) 5) budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich

²¹ Tamże, B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcia, znaczenia ...*,s.51

- przemysleń w sposób zrozumiały dla innych;
8 (...)
9 9) kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
1 10) zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.
2. **Szkoły podstawowe**
- 1) realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się;
2) 2) respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń -szkoła-dom rodzinny;
3 3) rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka;
4) 4) kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy;
5) 5) poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
(...)
7 7) dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich;
8 8) sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.
3. **Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego**
- Pr W procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej.
W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postaw poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

Źródło. Opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz.977).

Na poziomie kształcenia gimnazjalnego, szkoły ponadgimnazjalnej oraz policealnej realizowany uwzględniono przedmiot *Podstawy przedsiębiorczości*, którego cele prezentuje poniższa tabela.

Tabela nr 2

Cele przedmiotu *Podstawy przedsiębiorczości* w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej oraz policealnej

Lp.	Etap kształcenia	Cele przedmiotu <i>Podstawy przedsiębiorczości</i>
1.	Gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego	<p><i>I. Komunikacja i podejmowanie decyzji.</i> Uczeń wykorzystuje formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej; podejmuje decyzje i ocenia ich skutki, zarówno pozytywne, jak i negatywne.</p> <p><i>II. Gospodarka i przedsiębiorstwo.</i> Uczeń wyjaśnia zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa i sporządza prosty biznesplan; charakteryzuje mechanizmy funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych oraz rolę państwa w gospodarce; analizuje aktualne zmiany i tendencje w gospodarce świata i Polski; rozróżnia i porównuje formy inwestowania i wynikające z nich ryzyko.</p> <p><i>III. Planowanie i kariera zawodowa.</i> Uczeń opisuje mocne strony swojej osobowości; analizuje dostępność rynku pracy w odniesieniu do własnych kompetencji i planów zawodowych.</p> <p><i>IV. Zasady etyczne.</i></p>

2. **Szkoła policealna**
- Uczeń wyjaśnia zasady etyczne w biznesie i w relacjach pracownik-pracodawca, potrafi ocenić zachowania pod względem etycznym.
1. 1) Przygotowanie do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym.
 2. 2) Kształcenie postawy rzetelnej pracy i przedsiębiorczości.
 3. 3) Kształtowanie umiejętności pracy w zespole i skutecznego komunikowania się.
 4. 4) Kształtowanie umiejętności aktywnego poszukiwania pracy i świadomego jej wyboru.
 5. 5) Poznanie mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej.
 6. 6) Rozwijanie zainteresowania podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej. Poznanie podstawowych zasad podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej w różnych formach, w tym zasad etycznych.
 7. 7) Poznanie roli państwa i prawa w gospodarce rynkowej.
 8. 8) Rola państwa w tworzeniu norm prawnych przeciwdziałających korupcji.
 9. 9) Poznanie zasad funkcjonowania gospodarki europejskiej i światowej.

Źródło. Opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz.977).

Zaprezentowane wyżej dwie tabele potwierdzają implementowanie do procesu wychowawczo-edukacyjnego postawy przedsiębiorczej. Już na poziomie przedszkola rozwijanie takich cech jak: *odporność emocjonalna konieczna do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek, czy też zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności* stanowią dobry początek procesu przygotowywania dziecka do życia dorosłego, w tym kształtowania postawy przedsiębiorczej.

Przedmiot *Podstawy przedsiębiorczości* został wprowadzony do planów kształcenia polskiego systemu edukacyjnego w ramach reformy systemu oświaty w 1999 r. «Celem zmian rozpoczętych w 1999 r. zarówno w polskim systemie oświaty, jak i szkolnictwie wyższym było m. in. dostosowanie procesu kształcenia do współczesnego rynku pracy».²²

Z ogólnopolskich badań przeprowadzonych w latach 2002/2003²³, w których wzięło udział 2 402 nauczycieli na pytanie, czy formy doskonalenia przybliżyły założenia reformy systemu edukacji, udzielono następujących odpowiedzi:

- «*raczej tak*» — 1 106 osób, co stanowiło 46,04 % ogólnej liczby badanych nauczycieli,
- «*zdecydowanie tak*» — 522, co stanowiło 21,73 % ogólnej liczby ankietowanych nauczycieli,
- «*trudno powiedzieć*» — 497, co stanowiło 20,69 % ogólnej liczby biorących udział w badaniach nauczycieli,
- «*raczej nie*» — 212, co stanowiło 4,06 % ogólnej liczby biorących udział w badaniach nauczycieli,
- «*zdecydowanie nie*» — 65, co stanowiło 2,70 % ogólnej liczby uczestniczących w badaniach nauczycieli.

Uzyskane wyniki badań potwierdziły przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy. Warto jednak zauważyć, iż liczną grupę — 774 osób — stanowili nauczyciele, którzy udzielili odpowiedzi «*trudno powiedzieć*», «*raczej nie*» oraz «*zdecydowanie nie*». Można zatem wysnuć wniosek, iż w początkowej fazie wdrażania reformy systemu edukacji poważna część nauczycieli nie była właściwie przygotowana do realizacji nowych zadań.

²² I. Kust, *Nauczyciel jako ważny czynnik jakości kształcenia w reformowanym systemie oświaty*, s. 154

²³ J. Michalak, *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji wdrażanej w Polsce od 1999 r.*, Neodidagmata 27/28, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, 2005 s.101

W oparciu o opracowania m. in. B. Minkiewicza i P. Bieleckiego ustalono listę najbardziej oczekiwanych przez współczesnych pracodawców umiejętności oraz obszarów wiedzy absolwentów - są to²⁴:

- umiejętność rozwiązywania problemów (około 77 % wskazań);
- umiejętności poznawcze i wiedza teoretyczna (po 68 %);
- umiejętność komunikowania się (około 66 %);
- umiejętność pracy zespołowej (około 58 %);
- wiedza fachowa — praktyczna (około 53 %).

Ponadto, opracowano listę koniecznych do pracy umiejętności interpersonalnych i predyspozycji osobowościowych — są to:²⁵

- komunikatywność i umiejętność pracy w grupie;
- kreatywność i otwartość na doświadczenia;
- samodzielność w podejmowaniu decyzji w obszarze kompetencji wynikających z zakresu obowiązków;
- zdolności analityczne;
- chęć uczenia się;
- dyspozycyjność;
- motywacja i entuzjazm;
- zaradność;
- uczciwość;
- stabilność emocjonalna i optymizm;
- odporność na stres;
- systematyczność.

Powyższe listy wymuszają nowe podejście do procesu uczenia się. Poniższa tabela prezentuje różnice w uczeniu się tradycyjnym i przedsiębiorczym.

Tabela 3

Uczenie się tradycyjne a uczenie się przedsiębiorcze²⁶

Uczenie się tradycyjne	Uczenie się przedsiębiorcze
uczenie się od pojedynczego nauczyciela	uczenie się poprzez kontakty z wieloma osobami
pasywna rola ucznia «słuchacza»	uczenie się przez działanie
uczenie się z tekstów pisanych	uczenie się przez wymianę informacji, dyskusję
uczenie się tego co wie nauczyciel	uczenie się przez poszukiwanie i odkrywanie
uczenie się zorganizowane i określone ramami czasowymi lekcji	uczenie się elastyczne, dostosowane do potrzeb uczniów
uczenie się bez presji osiągnięcia celów	uczenie się pod presją osiągnięcia celów
uczenie się przez powielanie doświadczeń innych	uczenie się przez korzystanie z doświadczeń innych
błędy przy uczeniu są karane	uczenie się na własnych błędach
uczenie się poprzez robienie notatek	uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów

Źródło: Opracowanie Autora artykułu *Kształtowanie postawy przedsiębiorczej jako wyzwanie nowoczesnej szkoły na podstawie: A.A. Gibb The Enterprise Culture and Education — Durham University Business School. Materiały na kurs, Durham 1996.*

«W 2012 roku w ramach opracowywania Innowacyjnej Strategii Kształcenia «Krok w przedsiębiorczość» przeprowadzono badania, w których uczestniczyło 53 nauczycieli podstaw

²⁴ B. Minkiewicz, P. Bielecki, *Kwalifikacje absolwentów SGH a potrzeby rynku pracy — opinie środowisk gospodarczych*. [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź, 1999, s. 219.

²⁵ Ibidem, s. 219.

²⁶ Kształtowanie postawy przedsiębiorczej jako wyzwanie nowoczesnej szkoły <http://www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuly/83-ksztatowanie-postawy-przedsibiorczej-jako-wyzwanie-nowoczesnej-szkoly> data dostępu 12.05.14 r.

przedsiębiorczości, matematyki i technologii informacyjnej/informatyki, 1 025 uczniów oraz 53 przedsiębiorców.(...) Analiza wyników badań nauczycieli wykazała, że wśród najczęściej stosowanych metod dydaktycznych są: ćwiczenia, pogadanka i wykład (razem 44 % stosowanych metod). Tylko 1/3 ankietowanych stosuje w nauczaniu metody aktywizujące. (...) Wśród innych metody stosowanych przez nauczycieli znalazły się projekt i praca w grupie». ²⁷

Wyniki omawianych wyżej badań wykazały «... słabą znajomość struktury i zawartości biznesplanu. Może to wynikać, z faktu, że ponad 65 % ankietowanych nigdy nie pisało biznesplanu, co jest konsekwencją przekonania wielu nauczycieli, że jest to zadanie zbyt czasochłonne i trudne do realizacji w warunkach szkolnych». ²⁸

Badania przeprowadzone wśród przedsiębiorców wykazały «... na dostateczne lub małe przygotowanie absolwentów do funkcjonowania w rzeczywistości gospodarczej». ²⁹

Z przytoczonych wyników badań można wysnuć wniosek, iż po trzynastu latach od wdrożenia reformy proces kształtowania postawy przedsiębiorczej wymaga dalszego doskonalenia.

Podsumowanie. Kształtowanie *postawy przedsiębiorczej* jest ważnym czynnikiem wzrostu gospodarczego, zarówno w krajach, których gospodarki podlegają transformacji, jak i tych, które uznawane są za wysokorozwinięte. Postawa ta posiadając wymiar nie tylko ekonomiczny lecz także pedagogiczno-psychologiczny nabiera szczególnego znaczenia dla współczesnego człowieka w kontekście jego jakości życia. *Postawa przedsiębiorcza* jest fundamentem dla funkcjonowania w świecie dynamicznych zmian. Kreatywność innowacyjność, które są cechami charakterystycznymi postawy przedsiębiorczej zapewniają funkcjonowanie na bardzo wymagającym i nieprzewidywalnym rynku pracy. Stąd potrzeba promowania kreowania postawy przedsiębiorczej już od wczesnego etapu wychowawczo-edukacyjnego tj. od przedszkola.

«Zgodnie z niedawno opublikowanym raportem Komisji Europejskiej kształcenie w zakresie przedsiębiorczości jest coraz powszechniej promowane w większości państw europejskich. Osiem państw (Dania, Estonia, Litwa, Niderlandy, Szwecja, Norwegia, Walia oraz flamandzka część Belgii) uruchomiło specjalne strategie promowania kształcenia w zakresie przedsiębiorczości, a 13 innych państw (Austria, Bułgaria, Republika Czeska, Finlandia, Grecja, Węgry, Islandia, Liechtenstein, Polska, Słowacja, Słowenia, Hiszpania i Turcja) włączyło je do swoich strategii uczenia się przez całe życie, strategii na rzecz młodzieży lub na rzecz wzrostu. W połowie państw europejskich przeprowadza się reformy edukacji, których częścią jest zwiększenie roli kształcenia w zakresie przedsiębiorczości. Na potrzeby raportu zatytułowanego «Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie» zbadano 31 państw i 5 regionów europejskich. ³⁰

Poniższy rysunek prezentuje rozwiązania, jakie poszczególne kraje Unii Europejskiej przyjęły w zakresie krajowych/regionalnych strategii i inicjatyw, dotyczących włączania *przedsiębiorczości* do kształcenia ogólnego.

Warto jednak pamiętać, iż oprócz doniosłych działań podejmowanych zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym, ostatecznie w procesie wychowawczym występują dwa podmioty wychowanek i wychowawca, który inspiruje proces wychowawczo-edukacyjny. «W pracy nauczyciela najwyższą wartością powinno być właśnie dobro ucznia, jego dojrzałość, a poczucie odpowiedzialności za to — podstawą etyki zawodowej». ³¹

Oby w tej tak ważnej dla przyszłości wychowanek pracy wychowawczej wychowawcy przyświecały poniższe słowa.

²⁷ *Innowacyjna Strategia Kształcenia „Krok w przedsiębiorczość”*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa, 2012, s.13

²⁸ *Ibidem*, s. 18

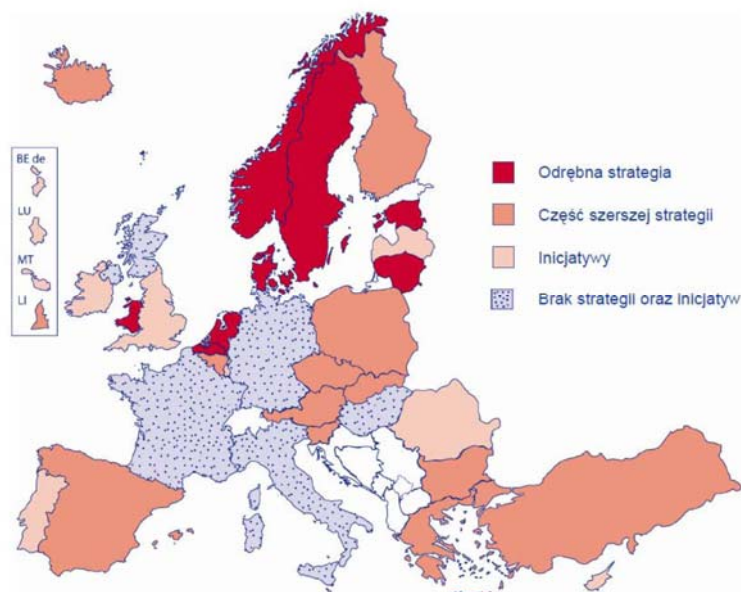
²⁹ *Ibidem*

³⁰ *Tamże, Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie...*

<http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/przedsiębiorczosc.pdf> data dostępu 12.05.2014 r.

³¹ I. Kust, *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, (w:) M. Bajan., S. J. Żurek, *Etyka nauczyciela*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin, 2011, s. 79

«Wychowanie wymaga pasji i zaangażowania. Trudno podważyć tę postawę. Niemal każdemu wychowawcy zależy na tym aby jego działania miały dla ucznia znaczenie, aby robił z nich kształtujący użytek».³²



Rys. 1: Krajowe/regionalne strategie i inicjatywy dotyczące włączania przedsiębiorczości do kształcenia ogólnego (ISCED 1-3), 2011/12

Źródło: Eurydice.

Bibliografia:

1. Claparède E., *Koncepcja wychowania funkcjonalnego*, w: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t.3, ks. 1: *Myśl pedagogiczna w XX wieku*, red. S. Wołoszyn, Kielce, Strzelce, 1996
2. Dawidziuk St., *Przedsiębiorczość biłkiem rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa, 2013
3. Kust I., *Doradztwo zawodowe w kontekście wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz zawodowego* (w:) I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk (red.), *Kształcenie i wychowanie dla rynku pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej, Warszawa, 2013, s. 147 - 169
1. Kust, *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, (w:) M. Bajan., S. J. Żurek, *Etyka nauczyciela*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin, 2011, s. 77-82
4. Kwiatkowska H., *Tożsamość wychowawcy*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2007, s. 17-42
5. Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postaw, analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976
6. Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, przeł. B. Baranowski, red. A. Mońka — Stanikowa, Warszawa, PWN, 1968
7. Michalak-Dawidziuk J., *Kształtowanie u dziecka postaw w świetle metody Marii Montessori* (w:) I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk (red.), *Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa, 2014, s. 249 - 263
8. Michalak J., *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji wdrażanej w Polsce od 1999 r.*, *Neodidagmata 27/28*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, 2005, s. 95 — 106.
9. Minkiewicz B., Bielecki P., *Kwalifikacje absolwentów SGH a potrzeby rynku pracy — opinie środowisk gospodarczych*. [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź, 1999, s. 219.

³² H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2007, s.39

10. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej, ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictwo KUL, Lublin, 1999
11. Nelson E., *Attitudes: Their Nature and Development*, «Journal of General Psychology» 1939, vol. 21, s. 367 - 399, cyt. za H. J. Eysenck, *The Psychology of Politics*, London 1957, Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973
12. Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964
13. Sujak E., *Życie jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa, 1982
14. Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcia, znaczenia, dylematy* (w:) M. Dudzikowa, Czerepaniak- Walczak M. (red.): *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2007, s. 25 - 76
15. Thomas W.J., Znaniecki F., *Polish Peasant in Europe and America*, Boston 1918 - 1920, t. I,

Strony internetowe

1. <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/przedsiębiorczosc.pdf> data dostępu
2. <http://www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuy/83-kształtowanie-postawy-przedsiębiorczej-jako-wyzwanie-nowoczesnej-szkoy>

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz.977).

Europa stoi przed licznymi zmianami, z którymi może zmierzyć się, jedynie wtedy, gdy będzie innowacyjna i dobrze wyedukowana. Ponieważ edukacja jest kluczem do kształtowania relacji między młodymi ludźmi, ich umiejętności i kultury, to jest bardzo ważne, żeby edukacja w zakresie przedsiębiorczości rozpoczynała się od wczesnego wieku. Edukacja w zakresie przedsiębiorczości jest bardzo ważna nie tylko do kształtowania orientacji młodych ludzi, ale także do umiejętności i wiedzy, które są kluczowe dla rozwoju kultury przedsiębiorczości.

Europe faces a number of challenges that can only be met if it has innovative, well-educated. Because education is key to shaping young people's attitudes, skills and culture, it is vital that entrepreneurship education is addressed from an early age. Entrepreneurship education is essential not only to shape the mindsets of young people but also to provide the skills and knowledge that are central to developing an entrepreneurial culture.

УДК 376.545

О.В. Золотарьова
м. Донецьк, Україна

ФОРМИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ В ІЗРАЇЛІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. За загальним визнанням усього сучасного світу, освіта залишається фундаментальною цінністю і визнається ключем у майбутнє. Ціллю освітньої політики Ізраїлю є підготовка дітей та молоді до мирного співіснування в умовах демократичного, багатокультурного суспільства. Освітня система Ізраїлю заснована на єврейських та загальнолюдських цінностях, принципах свободи та толерантності, любові до своєї країни, її традицій, історії та культурно-історичної спадщини. Всі роки свого незалежного існування Ізраїль шукає шляхи передачі високого рівня знань, з акцентом на наукові та технологічні навички, що є вкрай необхідними для подальшого розвитку та процвітання країни.

На основі Закону про державну освіту 1953 року та поправки 1969, 1973, 1979 та 1999 років, Міністерство Освіти і Науки Ізраїлю визначає десять цілей державної освіти в країні. Серед них: «Розвивати особистість дитини, її творчі здібності та всілякі таланти до повного розкриття його потенціалу як людини, з ціллю забезпечення високої якості життя, сповненого сенсом» [2].

Пошук та підтримка тих, хто в подальшому стане інтелектуальною, творчою, спортивною, політичною або суспільною елітою держави, вже давно стали частиною не лише освітньої, а й загальнонаціональної політики Ізраїлю. У країні ведеться постійна робота з пошуку нових форм та методів роботи з обдарованими і талановитими дітьми, розробляються спеціальні програми

та методики, відкриваються школи, спеціалізовані центри для обдарованих дітей, проводяться учнівські Олімпіади, турніри, спортивні змагання, наукові конференції, конкурси учнівської творчості тощо.

Аналіз останніх досліджень. у процесі аналізу наукової літератури було встановлено, що багато ізраїльських науковців займається різними аспектами питання обдарованості: виявлення та оцінювання обдарованих дітей — Nevo David, Zorman Rachel; типи обдарованості — Landau Erika (творча обдарованість), Rachmel Shlomit, Vidergor Hava (соціальна або лідерська обдарованість), Hanna David (математична обдарованість), Rosemarin Shoshana (музична обдарованість); Kohan-Mass Judy, Vidergor Hava (підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями).

Ізраїль є постійним активним членом Всесвітньої Організації Обдарованих і Талановитих Дітей. Країна бере участь у конференціях організації, засіданнях її ради, розробці та впровадженні міжнародних проектів щодо роботи з обдарованими, активно співпрацює з закордонними науковцями та педагогами. В Ізраїлі проходять державні й міжнародні наукові та науково-практичні конференції з вивчення питань дитячої обдарованості.

Мета статті — проаналізувати досвід організації педагогічної підтримки обдарованих школярів у Ізраїлі, розглянувши основні форми роботи з обдарованими учнями в країні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виявленням обдарованих дітей у Ізраїлі займається департамент по роботі з обдарованими дітьми Міністерства освіти Ізраїлю. Кожного року проводиться загальнодержавне тестування учнів третіх класів на обдарованість. За результатами цього тестування всіх обдарованих учнів у країні поділяють на три групи:

1. Діти, що потрапили до п'яти відсотків учнів з найвищим результатом. Їх визначають як талановитих. Таким учням пропонують навчання в класах для обдарованих у загальноосвітніх школах, а також відвідування післяобідніх додаткових занять за програмами збагачення.

2. Діти, що потрапили до трьох відсотків учнів з найвищим результатом. Їх визначають як обдарованих. Таким учням пропонують навчання в спеціальних школах для обдарованих дітей та навчання за різноманітними програмами збагачення.

3. Діти, що за результатами тестування отримали результат IQ 155. Їх приблизно один відсоток. Таких учнів визначають як високообдарованих. Таким учням пропонують індивідуальні форми навчання з персональним тьютором.

В Ізраїлі розбудовано потужну систему педагогічної підтримки обдарованих учнів, що працює як завдяки державним, так і завдяки приватним ініціативам. Основні форми роботи з обдарованими учнями в Ізраїлі становлять:

- спеціальні класи для обдарованих у загальноосвітніх школах;
- спеціальні школи для обдарованих дітей, що спеціалізуються на різних типах обдарованості;
- навчання за програмою пул-аут у центрах збагачення (один день на тиждень);
- додаткові післяобідні заняття для обдарованих дітей (кілька годин на тиждень);
- індивідуальні заняття з тьютором (наставником);
- дистанційне навчання.

Охарактеризуємо окремо всі перераховані форми роботи з обдарованими учнями в Ізраїлі.

Спеціальні класи для обдарованих учнів у загальноосвітніх школах, де діти навчаються постійно. Працюють приблизно в двадцяти п'яти звичайних школах десяти муніципалітетів Ізраїлю. У класах для обдарованих навчаються діти, що за результатами загальнодержавного тесту на обдарованість увійшли до 1 % найкращих учнів за місцем свого проживання. Учні можуть почати або припинити навчання в таких класах будь-коли за власним бажанням. Наявність таких класів дає можливість обдарованим дітям навчатися в окремому класі з початкової до старшої школи, але в умовах звичайної загальноосвітньої школи.

Такі класи, на думку багатьох учителів, психологів, батьків мають багато переваг, а саме: можливість незвичайним дітям навчатися в звичайній школі, брати участь у всіх шкільних заходах, спілкуватися з різними дітьми. На думку багатьох фахівців, навчаючись у спеціальних

класах, але на базі загальноосвітньої школи, діти не відчувають додаткового тиску, не почувають себе ізольовано від своїх однолітків та від звичайного шкільного життя, краще вчаться налагоджувати особистісні стосунки та своє соціальне життя. Навчальна програма в таких класах базується на загальношкільній, але з елементами прискорення, поглиблення знань за багатьма темами, можливістю більш широкого застосування вчителями власних методів навчання, а також можливістю залучення до навчального процесу викладачів університетів. Тож така практика роботи з обдарованими учнями в Ізраїлі є досить розповсюдженою та доволі успішною.

Роль учителя в сучасному класі значно змінюється. Це значною мірою стосується і класів з обдарованими дітьми. Учитель лише пропонує учням найбільш ефективний інструментарій для досягнення цілі, а учні мають самі знаходити шляхи її досягнення. Функція вчителя змінюється, він вже не виступає транслятором готових знань, а виконує роль наставника, керівника навчальним процесом, що направляє учнів, допомагає їм сформувати свої особистісні якості, світогляд, наукові інтереси. Найбільш доцільним у класах з академічно обдарованими учнями є використання пошукових методів навчання. Дослідницькі, аналітичні, порівняльні методи дають набагато більш результатів, не дають учням нудьгувати та пасивно отримувати готові відповіді на питання. Наприклад, учителя математики підкреслюють, що вони не вчать математиці, вони вчать математичному мисленню. Звичайно навчання в класі обдарованих дітей є більш насиченим, швидким та інтенсивним. Діти виконують багато самостійних завдань, досліджень, проектів тощо.

Спеціальні школи для обдарованих дітей

Спеціальні школи для обдарованих дітей працюють в Ізраїлі по всій країні. Такі школи спеціалізуються на різних типах обдарованості. Наприклад, Інститут Вингейт фізичної освіти та спорту (Wingate Institute for Physical Education and Sport near Natanya), що спеціалізується на спортивній обдарованості; Школа Мистецтв Бетзалел (Betzael School of Art), що спеціалізується на творчій обдарованості; Музична школа Тельми Єллін (Thelma Yellin School of Music), що спеціалізується на музичній обдарованості; Середня школа при Єврейському Університеті в Єрусалимі (Hebrew University Secondary School); Школа для обдарованих учнів у Бер Шева (School for Gifted Students in Beer Sheva); Регіональна школа для обдарованих дітей при коледжі Оранім (Regional School for Gifted Children at Oranim College); Інститут молодшої особистості з просування відмінності та творчості (The Young Pearson's Institute for the Promotion of Excellence and Creativity); Ізраїльська Академія мистецтв та наук в Єрусалимі (Israel Arts and Science Academy); AMUTA Єрусалимська школа фізики та математики (Jerusalem School of Physics and Mathematics).

У таких школах учні займаються за спеціальними програмами, які розроблені з урахуванням специфіки окремого напрямку обдарованості учнів. Як можна зрозуміти з назв навчальних закладів для обдарованих, в Ізраїлі є можливість розвивати різні види обдарованості в спеціальних навчальних закладах, багато з яких пропонують не лише навчання, а й проживання. Тож у таких школах займаються не лише навчанням, а й розвитком та вихованням.

Центри збагачення, що працюють за програмами пул-аут

Центри збагачення, що працюють за програмами пул-аут існують в Ізраїлі з початку 80-х років ХХ століття. Один день на тиждень обдаровані школярі не йдуть до школи, а відвідують заняття в центрах збагачення. На відміну від класу для обдарованих, де учні вивчають звичайні шкільні предмети, тільки на більш високому та складному рівні, пул-аут центри пропонують учням додаткові предмети, що є для них цікавими, наприклад, право, медицину, мікробіологію, ракетну техніку та ін.. Така форма роботи з обдарованими учнями є досить популярною в Ізраїлі. Але спеціалісти визнають, що програма має і деякі недоліки:

– багатьом обдарованим учням вкрай недостатньо займатися лише один день на тиждень предметом свого інтересу, тому протягом інших навчальних днів у звичайній школі такі діти можуть нудьгувати;

– у день навчання за програмою пул-аут учні пропускають цілий день занять у школі і потім повинні наздоганяти. Це є частою причиною, з якої діти відмовляються від такої форми навчання.

Треба сказати, що центри збагачення та загальноосвітні школи працюють у тісній співпраці, що допомагає обдарованим учням більш комфортно почуватися в освітньому середовищі. Наприклад, у той день, коли учні виїжджають на заняття в пул-аут центри, вчителям не рекомендують давати контрольні роботи, нові теми, організувати екскурсії або важливі заходи. Це дає змогу обдарованим учням не занадто «випадати» з навчально-виховного простору загальноосвітньої школи. Директори центрів збагачення тісно співпрацюють з директорами та вчителями загальноосвітніх шкіл, постійно проводять спільні консультації.

Навчання за програмами пул-аут має більше прихильників серед учнів середньої школи, а класи для обдарованих — серед учнів початкової та старшої школи. Навчання за програмами пул-аут є найбільш популярним та розповсюдженим серед обдарованих дітей в Ізраїлі. Таким навчанням займаються регіональні та міжрегіональні центри збагачення по всій країні. Вони пропонують навчання обдарованих дітей єврейського, арабського та друзького секторів.

Додаткові післяобідні заняття

Додаткові післяобідні заняття обдарований учень відвідує після обіду один раз на тиждень у школі, де навчається, в місцевому центрі збагачення, або навіть у коледжі або університеті.

Додаткове навчання відбувається у формі додаткових занять або додаткових курсів та триває кілька годин на тиждень. Додатково до знань, що пропонують на звичайних уроках, більшість програм збагачення для обдарованих намагаються пропонувати школярам предмети та заходи, що допоможуть виховати майбутніх лідерів науки, мистецтва, технологій, медицини тощо. Тож, на додаткових заняттях виховують творчі здібності, підтримують розвиток незалежного мислення, готують до роботи в команді, розвивають лідерські здібності та методологічне мислення. Чарівним словом у навчанні обдарованих дітей є *вибір*. Обдаровані діти повинні мати вибір курсів, з яких будуть обирати [5].

Департамент по роботі з обдарованими визначає загальні принципи роботи закладів для обдарованих, але підкреслює, які саме форми навчання обдарованих обирати, які конкретно предмети пропонувати та в якому обсязі, визначають самі навчальні заклади, відповідно до потреб регіону. Департамент здійснює постійний моніторинг навчального процесу, схвалює навчальні плани, але остаточне рішення чому і як навчати, залишається за навчальним закладом. Навчальні заклади лише узгоджують свої програми з Міністерством Освіти.

Дистанційне навчання (Distance Learning)

Ще одним важливим напрямом роботи з обдарованими дітьми в Ізраїлі є дистанційне навчання. Департамент по роботі з обдарованими учнями при Міністерстві Освіти Ізраїлю розробив спеціальну програму он-лайн навчання — Програма наукової освіти в Ізраїлі за допомогою дистанційного навчання (Science Education Program in Israel via Distance Learning). Програму було розроблено з метою ліквідації різниці в можливості навчання дітей з великих міст та дітей з провінції або найбільш віддалених регіонів країни, де обмежено доступ до більшості інших навчальних ресурсів, а також для обдарованих дітей, які відчувають себе самотніми в своєму шкільному оточенні. Програма дистанційного навчання сприяє розвитку вміння школярів працювати незалежно, набувати досвіду самостійної початкової та наукової роботи.

На сучасному етапі Департамент по роботі з обдарованими учнями своїм головним завданням щодо системи дистанційного навчання бачить продовження її модифікації з метою надання можливостей обдарованим та талановитим дітям використовувати та розвивати свій інтелектуальний потенціал засобами ресурсів світового рівня [3, с. 72].

Індивідуальне навчання з тьютором за програмою наставництва

Ця форма навчання в Ізраїлі пропонується лише високообдарованим учням, що за результатами тестування продемонстрували рівень IQ вище 155. Такий ступінь обдарованості виявляється вкрай рідко — приблизно 10-15 учнів на рік. Високообдаровані діти відрізняються

не лише від звичайних, а й навіть від обдарованих [4]. Високообдаровані діти контактують з тьютором — наставником, що є експертом у своїй галузі. Така спільна робота дозволяє обдарованим дітям отримувати професійну підтримку та допомогу в дослідженнях, творчості та інших галузях знань. Досвід роботи з тьютором дозволяє обдарованим учням усвідомити свій потенціал, а можливо навіть визначитися зі своєю майбутньою кар'єрою, оскільки тьютор є для учня рольовою моделлю [4]. Переваги індивідуальної роботи з обдарованими не піддаються сумніву. Така робота поступово вводиться в ізраїльську освітню практику роботи з обдарованими протягом останніх років. Це звісно досить висококваліфікована форма навчання, але без сумніву, дуже ефективна.

Висновки за результатами дослідження. Таким чином, аналіз досвіду організації педагогічної підтримки обдарованих школярів в Ізраїлі доводить, що в країні існує чіткий розподіл обдарованих по групах, який відбувається на основі доступного загальнодержавного тестування на обдарованість. Дуже важливим є фактичне визнання існування різних типів обдарованості, на основі чого школярам пропонується навчання за відповідною програмою в певному навчальному закладі. Вибір форм навчання для обдарованих учнів в країні є досить широким, що дає можливість майже всім обдарованим дітям отримувати належні освітні послуги та всебічну підтримку розвитку їх талантів та обдарувань. Деякі з форм роботи з обдарованими школярами в Ізраїлі заслуговують на більш детальне вивчення з метою можливого подальшого впровадження в українську педагогічну практику.

Література:

1. Бочарова О.А. Система виявлення, навчання та підтримки обдарованої молоді в окремих країнах (Історичний аналіз) [Електронний ресурс] : Гуманізація навчально-виховного процесу [наук.-метод. зб.]. — Слов'янськ, 2009. — С. 244-250. — Режим доступу: <http://dis.podelise.ru/text/index-48414.html?page=220>
2. Законы о системе просвещения [Электронний ресурс] : Министерство Просвещения Израиля. — Режим доступа: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Rusit/ChukimMediniyut/>
3. Золотарьова О.В. Актуальність вивчення досвіду роботи з обдарованими учнями держави Ізраїль // Порівняльні та експериментальні педагогічні дослідження: [зб. наук. пр.]. — Горлівка : Вид-во ГІМ ДВНЗ ДДПУ, 2013. — С. 68-74.
4. Israeli Department of Gifted [website] [Електронний ресурс]. / Режим доступу: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/English/Who We Are/>
5. Nevo B. Education of Gifted Children: a General Roadmap and the Case of Israel [Електронний ресурс] / B. Nevo, Sh. Rachmel. — Режим доступу: <http://gifted.cet.ac.il/CETHandler.ashx?n=CetEntities.FileViewer&i=7b6c26a9-ffd0-426d-b508-19d6c9d151f1&id=32064>
6. Rachmel Sh. Science Education for Gifted Students in Israel Via Distance Learning [Електронний ресурс] / Sh. Rachmel, R. Zorman, T. Ben-Yehuda, Z. Stossel. — Режим доступу: <http://www.chaperone.sote.hu/rshlomit>

У статті проаналізовано досвід організації педагогічної підтримки обдарованих школярів в Ізраїлі. Визначено критерії розподілу дітей на групи залежно від ступеню їх обдарованості. Розглянуто основні форми роботи з обдарованими учнями в країні, а саме: спеціальних класів та спеціальних шкіл для обдарованих, пул-аут центрів, додаткових занять, дистанційного навчання та тьюторства.

Ключові слова: Ізраїль, дистанційне навчання, класи для обдарованих, обдаровані школярі, пул-аут центри, форми роботи, школи для обдарованих.

В статье проанализирован опыт организации педагогической поддержки одарённых школьников в Израиле. Определены критерии распределения детей по группам в зависимости от степени их одарённости. Рассмотрены основные формы работы с одарёнными учащимися в стране, а именно: специальных классов и специальных школ для одарённых, пул-аут центров, дополнительных занятий, дистанционного обучения и тьюторства.

Ключевые слова: Израиль, дистанционное обучение, классы для одарённых, одарённые школьники, пул-аут центры, формы работы, школы для одарённых.

In the article the experience of pedagogical support of gifted schoolchildren in Israel is analyzed. The criteria of division of children according to the degree of their giftedness are defined. The main forms of work with gifted children in Israel are observed, namely: special classes and special schools for gifted, pull-out centers, enrichment classes, distance learning and tutoring.

Key words: Israel, distance learning, gifted classes, gifted schoolchildren, pull-out centers, forms of work, schools for gifted.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТВОРУ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Постановка проблеми. Перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства зумовлює необхідність перебудови всієї системи освіти, змінює освітні потреби щодо підготовки й розвитку сучасного спеціаліста, мобільність якого залежить від володіння інформацією та здатності до обміну нею, комунікативності, самостійного набуття необхідних для професійної діяльності знань, умінь, навичок.

Створення умов для нових, комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними — складне педагогічне завдання і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем [4].

Актуальність дослідження проблеми інтерактивних форм комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання української літератури учнів обумовлена тим, що:

- 1) зазначена проблема до цього часу цілісно не досліджувалась;
- 2) учитель, як правило, недостатньо володіє інтерактивними формами комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання української літератури;
- 3) обмежене використання інтерактивних форм і методів у навчально-виховному процесі звужує можливості формування та активізації умінь та навичок з української літератури;
- 4) недостатня компетентність учителя з інтерактивного навчання знижує ефективність шкільної освіти та навчальних досягнень учнів з української літератури. Саме тому інтерактивні комп'ютерно-орієнтовані технології уже не раз були об'єктом різнопланових наукових інтересів дослідників Н. Морзе, Н. Дементієвська, О. Науменко, О. Бурдак, В. Разумовського, О. Христіанінова та інших. У працях зазначених дослідників розроблені концепції, рекомендації, сформульовані висновки щодо використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі загальноосвітньої школи та вищих навчальних закладів.

Мета статті — розглянути можливості використання інтерактивних комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання під час вивчення твору «Лісова пісня» Лесі Українки в шкільному курсі української літератури.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. Христіанінов [6, с. 59], упровадження комп'ютера у навчальний процес не тільки звільняє викладача від рутинної роботи з організації навчального процесу, а й надає змогу створити багатий довідковий та ілюстративний матеріал, поданий у найрізноманітніших формах, як-то: текст, графіка, анімація, звукові й відеоеlementи. Інтерактивні комп'ютерні програми активізують усі види діяльності людини: розумову, мовленнєву, фізичну, перцептивну, що прискорює процес засвоєння матеріалу. Отже, застосування мультимедійних засобів і технологій дає змогу побудувати таку схему навчання, в якій доречно поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчального процесу створює нову якість передавання й засвоєння системи знань.

Відомо, що підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Традиційне тлумачення терміна «методи навчання» — «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [2, с. 11]. Інтерактивні методи включають велику кількість новітніх ідей у проведенні занять, саме тому методи інтерактивного навчання можна розглядати як найбільш сучасну форму активних методів навчання. Слово «інтерактив» (пер. з англійської «inter» —

«взаємний», «act» — діяти) означає взаємодіяти. Навчальні програми інтерактивні, вони підтримують діалог учня з комп'ютером.

Ідея застосування комп'ютера в навчальному процесі виникла у зв'язку з реалізацією програмованого навчання. Не викликає сумніву те, що його застосування приводить до якісних змін у змісті, методах, формах навчання [3]. Проте досить нещодавно побутувала думка, що сфера застосування комп'ютера обмежена переважно предметами фізико-математичного та природничо-наукових циклів. При вивченні гуманітарних дисциплін його використовували лише як засіб унаочнення і як довідник. У міру зростання можливостей комп'ютера сфера його застосування значно розширилася. Доведено, що комп'ютер — це універсальний засіб навчання, який з успіхом можна використовувати при вивченні будь-яких навчальних предметів, у тому числі й гуманітарних [5, с. 172]. З його допомогою можна не лише формувати в учнів репродуктивні знання та вміння, але й розвивати їх винахідливість, кмітливість, творчі здібності.

Сучасному вчителю літератури вже недостатньо просто мати ґрунтовні предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому необхідно творчо використовувати набуті знання в нестандартній змінній ситуації, виявляти конструктивність в організації і плануванні педагогічного процесу.

Розглянемо, як під час вивчення твору Лесі Українки «Лісова пісня» можна використовувати інформаційні технології. Найвидатнішим драматичним твором Лесі Українки, справжнім шедевром української і світової літератури стала драма-феєрія «Лісова пісня». Творчість кожного поета чи письменника містить у собі певні виховні та навчальні елементи. І це не лише тоді, коли поет свідомо ставить собі завдання навчати чи виховувати. Навіть тоді, коли намагається заперечити будь-яку суспільну функцію літератури, він усе ж таки бажає, щоб читачі перейняли цей його погляд, — отже, таки хоче їх виховати в цьому напрямі. Використовуючи інтерактивні комп'ютерно-орієнтовані технології навчання під час вивчення твору «Лісова пісня» Лесі України в шкільному курсі української літератури ми підсилюємо виховне та дидактичне значення твору. Проте програмний засіб потрібно заповнювати таким змістом, який найбільш ефективно може бути репрезентований за допомогою комп'ютера і лише тоді, коли він матиме навчально-виховне значення.

На уроках української літератури використовують дидактичні мультимедійні матеріали. Під мультимедіа ми будемо розуміти комплекс апаратних та програмних засобів, що дозволяють застосовувати комп'ютер з текстом, зі звуком, графікою, анімацією та відео. Мультимедійні засоби дають змогу полегшити усвідомлене, неформальне отримання сталих знань учнями, зробити цей процес творчим, цікавим, яскравим — естетизувати його, щоб на основі сформованого інтересу закласти підвалини потреби в самоосвіті, самовдосконаленні в подальшому житті. Мультимедійні презентації стають новим інструментом педагога.

Використання комп'ютерів розширює можливості наочних засобів навчання. Наочні методи навчання можна поділити умовно на дві групи: метод ілюстрування і метод демонстрування. Метод ілюстрування є ефективним при створенні літературного портрету Лесі Українки. Це мультимедійний проект, що містить документи, листи, фотографії, таблиці, ілюстративний матеріал, аудіо- та відео фрагменти, скомпоновані у послідовному порядку, що дає змогу найбільш повно й яскраво розповісти учням про життєвий і творчий шлях поетеси (рис.1).

Метод демонстрування під час вивчення «Лісової пісні» реалізується через використання динамічних таблиць, які допомагають учням зрозуміти процес «народження» і функціонування інформації: потрібні елементи з'являються і зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються; для створення бажаного ефекту можна застосовувати звукове оформлення, анімаційні вставки тощо. Матеріал підбирається з орієнтацією на асоціативне, образне мислення учнів, що дає змогу швидко запам'ятати та якісно застосувати набуті знання. Інформація в такому випадку подається поетапно, що є необхідною умовою при поясненні композиційних особливостей «Лісової пісні». Головний зміст «Лісової пісні» розкривається в розвитку категорії трагічності, через яку відбувається і становлення Мавки, і прозріння Лукаша, що ми і можемо

змодельовати за допомогою мультимедійної презентації через використання анімацій та гіперпосилань.



Рис. 1. Веб-сторінка розробки уроку

Блок-схема — це комплексний матеріал за певною великою темою, розташований у послідовному порядку і поділений на мікротеми за допомогою функції «гіперпосилання». Використання блок-схеми є ефективним при поданні великого за обсягом матеріалу, тобто при поясненні історії створення драми-феєрії, її джерел, конфлікту та проблематики.

Використання творчих комп'ютерних завдань потребує попереднього ознайомлення учнів із тематикою та суттю проблеми, окреслення термінів виконання, допомоги учневі в пошуку необхідних матеріалів, оцінюванні їх та систематизації, створенні умов для оформлення та подання підготовлених завдань у комп'ютерному варіанті. Ефективним засобом перевірки учнями засвоєних знань є дидактичні ігри. Дидактичними називають ігри, спеціально створені або пристосовані для завдань навчання. На уроках із застосуванням комп'ютерних дидактичних ігор знаходять втілення такі принципи та складові гуманізації, як фундаменталізація, діалогізація, діяльнісність, естетизація, національний характер тощо. Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють дидактичні ігри, які є аналогами популярних сучасних телепередач: «Найрозумніший», «Перший мільйон», «Що? Де? Коли?» та ін.

Надзвичайно вдало можна формувати на інтерактивній дошці тестові завдання, сканворд, літературний диктант. При натисненні на тригери на дошці поетапно з'являються питання та варіанти відповідей.

При цьому для кожного типу контролю потрібно використати свою тематику, наприклад, для аналізу особливостей розвитку сюжету застосувати літературний диктант, для контролю засвоєння біографії Лесі Українки — сканворд, тести — для перевірки розуміння проблематики та композиції. Це різнорівневі комплексні завдання, що поєднують у собі репродуктивні і творчі елементи (рис. 2).

Висновок. Отже, комп'ютер та інтерактивні дошки на уроках української літератури поступово стають звичними засобами навчання, використання яких роблять урок динамічним, яскравим і, звичайно, набагато результативнішим. Мультимедійний урок — один із засобів

особистісного навчання. Такий урок розрахований на кожного учня окремо і на клас загалом. Кожен епізод уроку в окремого учня викликає особисті почуття, бачення в окремих його частинах цілого, захоплення і бажання знайти результат, відповісти на поставлені запитання, бути активним. Такий урок не примушує, а заохочує, пробуджує інтерес, захоплює побаченим і власними перемогами, які здобуті на певному етапі чи взагалі на уроці. Такі уроки емоційно насичені, різновидні і різнопланові, вони різнорівневі, творчі і художні.

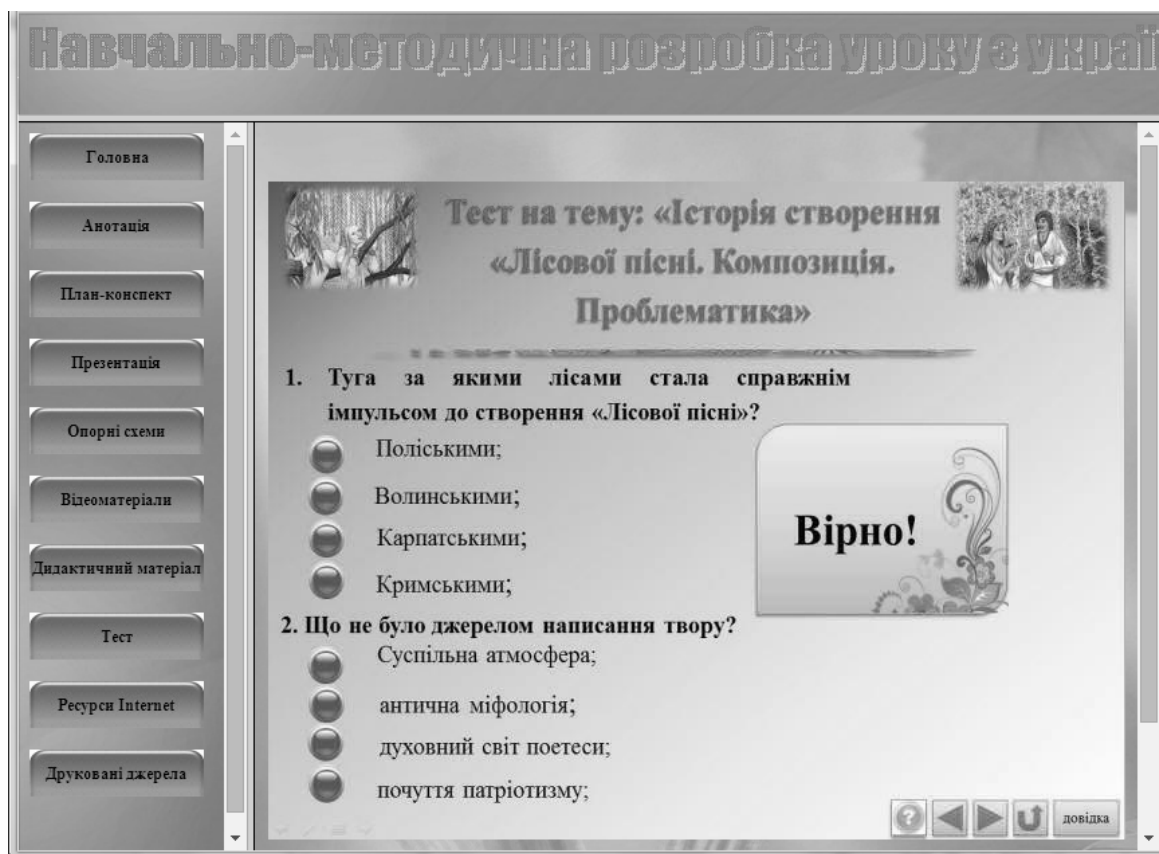


Рис. 2. Тестове завдання, розроблене з використанням тригер-технологій

Головне завдання використання інтерактивних комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання у процесі вивчення української літератури — підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність його опанування школярами. Загальноновизнано, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає. Отже, використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня як особистості, висуває нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним учнем під час навчально-виховного процесу.

Література:

1. Бурдак О. О. Використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в освітньому процесі вищої школи / О. О. Бурдак // Особливості підготовки сучасного фахівця. — 2012. — С. 309-317.
2. Інноваційні технології у вивченні англійської мови. — Київ : Шкільний світ, 2008. — 126 с.
3. Науменко О. М. Особливості інтеграції комп'ютерно орієнтованих засобів навчання в процес підготовки вчителя у педагогічному коледжі. [Електронний ресурс] / О. М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. — 2009. — Вип. 3. — Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/em11/emg.html.
4. Морзе Н. В., Дементієвська Н. П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів. [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. — 2001. — Вип. 1. — Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/em1/emg.html.

5. Педагогіка : Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. — Вінниця : Видавництво ТОВ фірма «Планер», 2012. — 400 с.

6. Христіанінов О. М. Концептуальні підходи до створення і застосування комп'ютерних презентацій навчального призначення / О. М. Христіанінов // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2006. — № 2. — С 59-69.

У статті розглянуто можливості використання інтерактивних комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання під час вивчення твору «Лісова пісня» Лесі Українки в шкільному курсі української літератури, описані формати і тематика дидактичних матеріалів для вивчення твору, охарактеризовані способи використання технічного забезпечення і програмних засобів для зацікавленості учнів навчальним матеріалом та підвищення якості знань.

Ключові слова: українська література, комп'ютерно-орієнтовані технології, інтерактивні технології, мультимедійні засоби.

В статье рассмотрены возможности использования интерактивных компьютерно-ориентированных технологий обучения при изучении произведения «Лесная песня» Леси Украинки в школьном курсе украинской литературы, описаны форматы и тематика дидактических материалов для изучения произведения, охарактеризованы способы использования технического обеспечения и программных средств для заинтересованности учащихся учебным материалом и повышения качества знаний.

Ключевые слова: украинская литература, компьютерно-ориентированные технологии, интерактивные технологии, мультимедийные средства.

The article examines the possibilities of using interactive computer-based learning technologies in the study of the work «Forest Song» Lesya Ukrainian school course in Ukrainian literature describes the formats and themes of teaching materials for the study of the work, described how to use technical support and software to students' interest learning and increasing knowledge.

Key words: Ukrainian literature, computer-oriented technologies, interactive technologies, multimedia.

УДК 378.2 : 373.3.011.3-051

Л.І. Коломієць
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

Постановка проблеми. Процеси реформування дошкільної, початкової і педагогічної освіти в Україні активізують потребу перегляду організаційних, методичних і змістових засад професійної підготовки майбутніх учителів школи І ступеня у вищих навчальних закладах. Вимоги сучасності — підготовка педагога нової формації, здатного не лише забезпечити високий рівень викладання навчальних дисциплін, а й на основі вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей створити в освітньому середовищі початкової школи максимально сприятливий адаптивний і розвивальний соціально-психологічний простір. Це висуває необхідність формування діагностичної культури майбутніх учителів-початківців, розширення їхнього професійного теоретико-методичного досвіду.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Для нашого дослідження першочергового значення набувають сучасні наукові публікації, у яких розкрито зміст понять «психологічна готовність до школи», «шкільна зрілість», систематизовано їх компоненти (А. Богуш, Т. Бондаренко, Н. Ключко, Г. Назаренко, О. Проскура, Т. Фадеева та ін.). У рамках окресленої нами проблеми цінними є теоретичні розвідки про сутність і складові діагностичної діяльності вчителя школи І ступеня (І. Лапшина, С. Мартиненко, О. М. Мельник, І. О. Пальшкова та ін.), методику дослідження психологічної готовності дітей до школи (М. Бітянова, І. Галян, К. Гуревич, Ю. Забродін, Р. Овчарова та ін.).

Мета статті — обґрунтування змістових і методичних аспектів підготовки майбутніх учителів до діагностики психологічної готовності дітей до школи.

Виклад основного матеріалу. В новітніх психолого-педагогічних дослідженнях (С. Мартиненко, О. Мельник, І. Пальшкова, О. Проскура та ін.) особлива увага акцентується на необхідності формування системи діагностичних умінь майбутніх учителів початкових класів. «Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, — зазначає С. Мартиненко, — є засобом формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі. Саме тому підготовка вчителя до діагностичної діяльності передбачає його підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «вчитель — учень» [5, с. 129]. Водночас така сфера педагогічної практики виступає важливим інструментом підвищення ефективності освітнього процесу на основі психолого-педагогічного вивчення особливостей особистісного та інтелектуального розвитку дітей, їхньої навченості, вихованості, сформованості знань умінь і навичок [10, с. 85].

Діагностична діяльність учителя початкової школи нині визначається таким чином:

– нова та обов'язкова функція професійної діяльності вчителя, яка має на меті її діагностичний супровід, що передбачає володіння майбутніми вчителями знаннями і засобами вивчення індивідуальних особливостей навчання, виховання і розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, міжособистісних стосунків у колективі та методиками врахування їх у професійній діяльності (С. Мартиненко);

– свідома, цілеспрямована активність, спрямована на виявлення стану, рівня розвитку, змін суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування навченості та вихованості учня і колективу, розроблення стратегії, добір необхідних методів і засобів організації педагогічного процесу, зростання педагогічної майстерності вчителя (О. Мельник);

– обстеження дошкільника, учня чи дорослої людини з метою визначення індивідуальних особливостей розвитку психіки: пізнавальних процесів, здібностей, рис особистості, мотивації, відхилень від «норми» (О. Проскура).

У контексті досліджуваної нами проблеми зазначені визначення дають можливість виокремити такі важливі аспекти підготовки майбутніх учителів до діагностики психологічної готовності дітей до школи: *змістовий* — систематизація та збагачення знань студентів про психологічну готовність дітей до школи, її складові; *методичний* — формування в майбутніх учителів уявлень про чинні підходи й арсенал методів діагностики психологічної готовності дітей до школи, розвиток умінь проводити дослідження з урахуванням особливостей процедури обраної методики, специфіки діагностичного процесу з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Розглянемо кожен із зазначених аспектів. Проблемі психологічної готовності дітей до школи присвячені публікації відомих психологів і педагогів (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Русова, К. Ушинський та ін.). У них психологічна готовність дітей до школи визначається як цілісна система взаємопов'язаних властивостей дитячої особистості, яка акумулює особливу мотивацію, соціальну контактність, рівень розвитку пізнавальної діяльності, довільності психічних процесів, механізмів емоційно-вольової регуляції поведінки.

У новітніх психолого-педагогічних дослідженнях цю проблему називають «одним із суттєвих аспектів у вивченні проблеми наступності ступеневої освіти, що потребує нового онтологічного трактування, виходячи із розуміння нових вимог етнокультурного розвитку суспільства та прийнятих стандартів дошкільної та початкової освіти» [10, с. 85-86]. С. Мартиненко дослідження готовності дітей до школи вважає першим з п'яти етапів у структурі педагогічної діагностики вчителя початкової школи, а в якості основних показників виділяє «мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову, особистісну, нейрофізіологічну готовність, а також виховний потенціал сім'ї» [6, с. 39].

Дослідники нині однак стають в тому, що особливо пильної уваги заслуговують питання виявлення параметрів, показників і діагностичних критеріїв психологічної готовності дитини до

школи, які мають стати змістовим аспектом професійної підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності. «Вивчення готовності до шкільного навчання та її структури, — зазначає Т. Фадєєва, — сприяє обґрунтованому переходу дитини до нового для неї етапу соціальної адаптації і слугує практиці діагностування, а на її основі — стратегії організації й управління в навчальному процесі школи» [10, с. 85]. Науковець зауважує також, що «визначення параметрів та показників рівня готовності до шкільного навчання має спиратися на практико-орієнтовану інформацію про попередні етапи життєдіяльності дитини та зважати на вимоги школи щодо підготовки дітей; враховувати віковий ценз дітей, що приходять до школи та вікові норми психічного розвитку; орієнтуватися на прийняті стандарти освіти суміжних ступенів освіти» [там само, с. 87].

«Психологічна готовність до шкільного навчання, — згідно з визначенням О. Проскури, — це комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя і формуванню учбової діяльності. Ці якості певним чином групуються і розглядаються як складові, або компоненти, психологічної готовності до школи» [8, с. 49]. Основними складовими психологічної готовності, на думку науковця, є такі: мотиваційна, емоційно-вольова, розумова готовність, а також готовність до взаємодії і спілкування з учителем та однокласниками.

Історико-педагогічний аналіз проблеми підготовки дітей до школи в теорії і практиці вітчизняної психолого-педагогічної науки представлений у дисертаційних дослідженнях Т. Бондаренко (2008) та Н. Ключко (2011). Дослідниці, на основі вивчення стану розроблення окресленої проблеми у вітчизняній науці (Т. Бондаренко (друга половина ХХ ст.), Н. Ключко (ХХ ст.)), формулюють такі власні визначення процесу підготовки дітей до школи та його результату — готовності дитини до шкільного навчання:

– комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізичний, психічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний); створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності (Т. Бондаренко);

– рівень функціонального, психічного і соціального розвитку дитини, за якого вимоги систематичного навчання не стануть надмірними й не обумовлять негативних змін у її здоров'ї (Н. Ключко).

Зрештою, компонентами та критеріями готовності дітей до вступу до школи Н. Ключко визначає фізичну готовність, психологічну готовність (особистісна — мотиваційна, комунікативна, вольова, емоційно-моральна, розвиток самосвідомості; інтелектуальна — розвиток пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява), уваги, мовлення), загальну обізнаність, ознайомлення з навколишнім світом, формування елементарних математичних уявлень, навчання грамоти [3, с. 9].

Таким чином, змістом підготовки майбутніх учителів початкових класів мають стати знання про сутність психологічної готовності дітей до школи, її складові та діагностичні індикатори (інтелектуальні й особистісні), значущі для суб'єкта навчання — першокласника. Дослідження психологічної готовності дітей до школи має проводитися з метою забезпечення індивідуального підходу до учнів на початку навчання, профілактики їхньої неуспішності, попередження шкільної дезадаптації. Очевидно, що реалізація цієї мети передбачає формування в майбутніх учителів уявлень про чинні підходи й арсенал методів діагностики психологічної готовності дітей до школи, розвиток умінь проводити дослідження з дітьми 6-річного віку. Загалом у контексті досліджуваної нами проблеми такі вміння майбутніх учителів початкових класів передбачають сформованість:

– обізнаності з наявним арсеналом методик діагностики психологічної готовності дітей до школи, використання яких не вимагає додаткової фахової кваліфікації (такі методики мають бути пристосовані для використання у роботі з контингентом старшого дошкільного й

молодшого шкільного віку, володіти задовільними психометричними показниками, мати відповідні тестові норми);

– альтернативності у виборі засобів діагностики, які виступатимуть у ролі основних методів збору діагностичної інформації та в якості підтвердження отриманих у дослідженні даних (тестові методики, спостереження, вербально-комунікативні методи, аналіз продуктів дитячої творчості та навчальної діяльності, педагогічні характеристики, аналіз навчальних ситуацій тощо);

– технологічності діагностичної діяльності (особливості застосування конкретної діагностичної методики під час індивідуального та групового тестування; формулювання чітких інструкцій дітям; урахування вимог допустимої тривалості дослідження; планування етапів діагностичної процедури; дотримання етичних засад; підготовка необхідного стимульного матеріалу, бланків тощо);

– спроможності інтерпретувати, пояснити та використати отримані під час діагностики дані для оптимізації взаємодії з першокласниками, попередження труднощів, які можуть виникнути в процесі їхньої навчальної діяльності та адаптації до шкільного навчання;

– готовності критично аналізувати результати власної діагностичної діяльності, у разі потреби — звертатися за кваліфікованою професійною допомогою до інших фахівців, зважати на їхні рекомендації, залучатися підтримкою, співпрацювати тощо.

Нині у практиці діагностування використовують кілька підходів щодо дослідження готовності дітей до шкільного навчання. Прихильники педагогічного підходу, зокрема, пропонують визначати міру підготовки дітей до школи за рахунок сформованості у дошкільників умінь читати, міркувати, писати, декламувати вірші тощо [2, с. 322]. У контексті нейропсихологічного і психофізіологічного супроводу навчального процесу обґрунтовується можливість прогнозування успішності шкільного навчання дитини на основі дослідження міри сформованості й розвитку її індивідуального латерального профілю (А. Сиротюк). Індивідуальний латеральний профіль — це індивідуальне поєднання асиметрії півкуль головного мозку, моторної (рука, нога, обличчя, тіло) та сенсорної (око, вухо, нюх, смак) організації. Загалом виокремлюється 32 типи латеральної організації. Основними є такі 4 типи: перехресний, змішаний, односторонній та гармонійний латеральні профілі.

Сприятливими для початку шкільного навчання й адаптації до школи фахівці вважають перехресні профілі з домінуючою правою або лівою півкулями. Такі першокласники мають гарну успішність, високий супротив стресу (100 %), швидко сприймають нову систему шкільних вимог. Найбільш критичними для успішності й адаптованості учнів до школи є односторонні латеральні профілі.

Досить поширеним у практиці діагностики готовності дітей до школи є психологічний підхід, який передбачає використання під час дослідження різних тестів, методик та діагностичних програм, побудованих на основі теоретичних уявлень авторів-розробників про готовність як результат психічного розвитку дітей упродовж дошкільного періоду. Розмаїття наявного арсеналу пояснюється неоднозначністю трактування понять «психологічна готовність до школи», «шкільна зрілість», детермінуючих факторів і діагностичних індикаторів успішності початку шкільного навчання дітей.

На думку М. Акімової, К. Гуревича сукупність діагностичних методик, які використовуються нині під час дослідження психологічної готовності дітей до школи, можна розділити за такими параметрами: форма проведення, діагностичні індикатори, характер показників готовності, міра формалізації процедури тестування тощо (див. рис. 1) [9, с. 417].

Для прикладу, в якості тестів шкільної зрілості можна назвати «Орієнтовний тест шкільної зрілості» А. Керна — Я. Йірсека (1978), що дає уявлення про міру дозрівання мозкових структур дитини через розвиток її сенсомоторної координації та тонкої моторики руки. Зразком таких методик також вважають інтелектуальні шкали П. Я. Кееса (1983), які визначають особливості розвитку уваги, пам'яті, логічного, просторового мислення й інших значущих для шкільного навчання факторів.

Критерії класифікації	▶ Види методик
Діагностичні індикатори психологічної готовності	▶ – Інтелектуальні; – особистісні; – –
Характер показників готовності	▶ – кількісні; – якісні;
Форма проведення	▶ – індивідуальні; – групові;
Структурна специфіка методики	▶ – окремі методики, спрямовані на дослідження деяких компонентів готовності; – діагностичні програми, зорієнтовані на виявлення сформованості комплексу психологічних характеристик, значущих для шкільного навчання;
Змістова специфіка методики	▶ – тести шкільної зрілості; – тести готовності до школи; – методики сформованості психологічних передумов оволодіння учбовою діяльністю;
Міра формалізації процедури тестування	▶ – методики з низькою формалізацією; – методики з високою формалізацією;
Психометричні показники	▶ – методики з задовільними показниками надійності, валідності; – методики з невизначеними показниками надійності, валідності; – методики з незадовільними показниками надійності, валідності.

Рис. 1. Класифікація методик діагностики психологічної готовності дітей до школи

Тести готовності до школи поєднали дві групи методик: тести навченості в дошкільному віці (тести досягнень) і тести здібностей або прогностичні тести, що використовуються для оцінювання готовності дитини до навчання в першому класі. В їх основі — принцип достатнього мінімуму: оцінюються тільки ті психічні властивості дитини, без яких неможливо визначити міру її готовності до шкільного старту. Такими показниками автори-розробники, передусім, вважають здібності дитини до розумової активності (ініціативність і наполегливість у розумовій діяльності, пізнавальний інтерес); здатність здійснювати елементарні висновки, міркувати; можливості саморегуляції навчальної діяльності (сприймання навчальної задачі, усвідомлення мети, вміння планувати дії з її досягнення, контролювати результати, орієнтуватися на зразок); спроможність утримувати в пам'яті невеликі обсяги інформації; розвиток активного і пасивного словника, фонематичного слуху.

При використанні тестів готовності до школи міра підготовки дитини 6-7 років визначається за допомогою комплексу, що складається з одного або кількох простих тестів, об'єднаних у діагностичну програму. Залежно від обраної методики дослідження може тривати від 15-20 хв. до 1,5 год. Прикладами тестів готовності до школи є такі: діагностична програма Н. Гуткіної (1993); комплексна методика перевірки готовності до школи «Я хочу, могу, буду

добре вчитися» (Л. Кондратенко, Л. Богуславська, 1998); методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, 2001); методика дослідження готовності до шкільного навчання (Ю. Гільбух, С. Коробко, Л. Кондратенко, 1988) та ін.

В основі розроблення методик вивчення сформованості психологічних передумов оволодіння навчальною діяльністю лежить положення Д. Ельконіна про завдання діагностики психічного розвитку особистості в перехідні періоди. Видатний психолог уважав, що діагностична схема має передбачати виявлення новоутворень вікового періоду, що завершився, та появу й рівень розвитку симптомів, що характеризують прихід наступного періоду. На етапі вступу до школи таким важливим індикатором є, зокрема, довільність психічних процесів і поведінки дітей. Зразками методик вивчення сформованості психологічних передумов оволодіння навчальною діяльністю є такі: «Будиночок» (Н. Гуткіна, 2002); «Візерунок» (Л. Цеханська, 1978); «Графічний диктант» (Д. Ельконін, 1988); «Малювання по точкам» (А. Венгер, 1981) та ін.

Висновки. Таким чином, урахування змістового й методичного аспектів підготовки студентів до діагностики психологічної готовності дітей до школи під час навчання у вищому навчальному закладі допоможе їм у майбутньому на основі інтегрованості наявних знань, умінь і навичок розв'язати перше професійне завдання — ефективно організувати навчально-виховну взаємодію з дітьми на етапі їхнього вступу до школи. Це вимагає високого рівня професійного включення в проблему, належних рефлексивних здібностей і прогностичності педагогічної діяльності.

Література:

1. Бондаренко Т. М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. М. Бондаренко. — Луганськ, 2008. — 20 с.
2. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. — К. : Академвидав, 2009. — С. 322- 330.
3. Клочко Н. Л. Вступ до школи як загальнопедагогічна проблема в історії розвитку початкового навчання в Україні (ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Л. Клочко. — Вінниця, 2011. — 20 с.
4. Лапшина І. Система підготовки майбутнього вчителя до діагностики рівня готовності дитини до школи / І. Лапшина, Ю. Дзюбанок // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки. — № 5 (168) березень. — Частина 1. — Луганськ : ЛНУ, 2009. — С. 210-215.
5. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. — К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. — 434 с.
6. Мартиненко С. М. Орієнтовні методики педагогічного діагностування рівнів готовності дитини до навчання в школі / С. М. Мартиненко // Початкова школа. — 2008. — № 2. — С. 39-41.
7. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Мельник. — К., 2002. — 21 с.
8. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О. В. Проскура. — К. : Освіта, 1998. — 199 с.
9. Психологическая диагностика : Учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб. : Питер, 2008. — С. 413-430.
10. Фадеева Т. О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням / Т. О. Фадеева. — Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. — 226 с.

У статті розглядаються змістові та методичні аспекти підготовки майбутніх учителів до діагностики психологічної готовності дітей до школи.

Ключові слова: психологічна готовність дітей до школи, діагностична діяльність учителя початкової школи, професійна підготовка вчителя у педагогічному вищому навчальному закладі.

В статье рассматриваются содержательные и методические аспекты подготовки будущих учителей к диагностике психологической готовности детей к школе.

Ключевые слова: психологическая готовность детей к школе, диагностическая деятельность учителя начальной школы, профессиональная подготовка учителя в педагогическом высшем учебном заведении.

The article is depicted the content and methodological aspects of training the future teachers to diagnose psychological readiness of children for school.

Key words: *psychological readiness of children for school, diagnostic teaching practices of primary school, teachers' training in the pedagogical university.*

УДК 378.937:792.07

В.Л. Мозговий
м. Миколаїв, Україна

РЕЖИСУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НОВОГО ЗНАННЯ

Постановка проблеми. Введення у систему професійної підготовки майбутніх учителів будь-якої інновації потребує у першу чергу осмислення дослідником сутності нового знання, його природи походження, обґрунтування відповідної методологічної основи. Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії автору цієї статті на практиці неодноразово доводилося репрезентувати науковцям, педагогам-практикам характерні ознаки нового педагогічного знання. Урахування значимості методологічної характеристики нового знання мотивувало нас до проведення відповідного сутнісного аналізу явища у контексті дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Аналіз попередніх досліджень. Методологічна складова педагогічного дослідження є обов'язковою умовою обґрунтування завершеної наукової проблеми. На доцільності розробки цього напрямку наголошується у роботах Н. Боритко, С. Гончаренко, В. Давидова, В. Загвязинського, І. Зязюна, А. Коржуєва, В. Краєвського, Ю. Сурміна та ін.

Об'ємність і ґрунтовність відповідної роботи формують ознаки фундаментального педагогічного дослідження. Урахування цієї позиції стало передумовою аналізу режисури педагогічної дії з позиції нового знання.

Метою цієї статті є проведення методологічної характеристики нового знання, що розкриває сутність режисури педагогічної дії.

Виклад основного матеріалу. Одним із методологічних елементів педагогічного дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії нами визначено *нове знання*.

Щодо створення характеристики нового знання доречно звернути увагу на рекомендації О. Новикова, який зазначає, що «...педагогічна дисертація повинна містити нове педагогічне знання, незважаючи на те, що воно отримане з використанням досягнень психології, економіки, юриспруденції та інших наук» [5, с. 21].

Тому методологічну характеристику нового знання проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії розпочнемо із встановлення сутності феномену «нове знання».

Досліджуючи природу та функції освітніх інновацій, В. Загвязинський зазначає, що «...нове в психології і педагогіці — це не лише ідеї, підходи, методи, технології роботи з людиною або колективом (їх вивчення, удосконалення, перетворення), які в представленому вигляді, в подібних конфігураціях ще не пропонувалися, проте той комплекс елементів, що вони мають, наділений прогресивним початком і дозволяє у певних умовах і ситуаціях ефективно вирішувати завдання навчання і виховання» [3, с.17].

Однак одним із завдань методологічного розділу нашого дослідження є отримання нового наукового знання. Тому в подальшій роботі ми скористаємося рекомендаціями С. Гончаренка і характеризуватимемо нове знання з урахуванням методологічних принципів наукового

дослідження, а саме: об'єктивізму, всебічності, сутнісного аналізу, принципів єдності історичного і логічного та цілісності [2, с.73-76].

Саме ці принципи стануть для нас орієнтиром у створенні методологічної характеристики нового знання, пов'язаного з реалізацією проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії на основі цілісного підходу.

Першим принципом, що дозволить методологічно характеризувати нове знання, розглянемо *принцип об'єктивності*. Характеризуючи вказаний принцип, В. Загвязинський констатує, що «Він (принцип об'єктивності) має вираження у всебічному урахуванні фактів, що породжують ті чи інші явища, умови, в яких вони розвиваються; у адекватності дослідницьких підходів і засобів, що забезпечують можливість отримати істинні знання про об'єкт дослідження; передбачає виключення суб'єктивізму, однобічності та упередженості в підборі та оцінці фактів» [3, с. 40].

Реалізуючи принцип об'єктивізму у процесі обґрунтування нового знання, пов'язаного з дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, слід, у першу чергу, звернути увагу на низку факторів, що стали передумовою розробки вказаної тематики. Одним із основоположних факторів, на нашу думку, слід вважати пріоритетність гуманістичної парадигми у постіндустріальному освітньому просторі. Вказана наукова позиція простежується у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, О. Бондаревська характеризує гуманітарну методологію науки про виховання зазначає, що «Відповідно до уявлення про цілісність людини в освітньому процесі вбачається навчально-виховний конструкт, що здатен розвивати фізичні, душевні і духовні сили особистості у напрямку їх саморозвитку та самоорганізації» [1, с. 7]. У контексті наведеної думки актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії очевидна. Нові знання, що розкривають функціональність режисури педагогічної дії як певної професійної функції зможуть взяти на себе місію такого конструкта і забезпечити сучасний навчально-виховний процес новою формою педагогічної взаємодії, у якій ініціатива вчителя зможе формувати потребу учня до всебічного розвитку.

Другим не менш важливим фактором, що активізував наші пошуки у зазначеному напрямі, є існування певної типології сучасного вчителя. Вказана типологія не є визначеними рівнями професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасної педагогічної освіти. Однак особистий педагогічний досвід автора дозволяє стверджувати про значні успіхи педагогів, які володіють прийомами організації динамічної педагогічної дії. Сучасний учень, студент, якого оточують стрімкі інформаційні потоки, хоче бачити біля себе сучасного, освіченого у різних галузях науки, техніки, мистецтва вчителя. Тому майбутнім учителям треба бути готовими до саморефлексії, творчого пошуку в аспекті створення професійного іміджу та власного стилю професійної діяльності. Режисура педагогічної дії у своїй структурі має характерні засоби, способи, методи і форми організації педагогічної взаємодії, використання яких виведуть суб'єктно-суб'єкту парадигму в освіті на новий рівень розвитку.

Третім фактором, що зумовив пошук нових способів організації педагогічної взаємодії за рахунок режисури педагогічної дії, є подолання опору дитини процесу навчання. Як педагогічна проблема вказаний факт був визначений ще А. Макаренком [4], до тепер, на жаль, не втратив актуальності. Сучасна педагогічна наука цю проблему визначає як «...активний пошук способів подолання відчуження дитини від освітнього процесу» [1, с. 7].

Низький рівень формування у сучасних молодих людей ціннісного ставлення до знань має досить серйозні передумови, беззаперечно пов'язані із соціально-економічним, моральним, духовним розвитком суспільства. Однак не використати можливість створити умови для того, щоб особистість зробила крок і сама усвідомила значущість і цінність отриманих нею знань, умінь і навичок, є досить простим рішенням учителя виправдати опір учня, студента процесу навчання. Експериментально-дослідна робота, у рамках якої перевіряється результативність режисури педагогічної дії, якраз і направлена на визначення найбільш дієвих підходів до

організації педагогічної взаємодії майбутніх учителів з учнями, студентами та дорослими людьми, що визначили одним із особистісних пріоритетів освіти впродовж життя.

Виділені нами фактори якнайкраще характеризують нові знання, пов'язані із дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії стосовно принципу об'єктивності. Безперечно, подібних факторів за умови більш детального аналізу було б значно більше. Однак саме вказані фактори є досить серйозними причинами для пошуку теоретично обґрунтованих й експериментально перевірених нових знань стосовно організації педагогічної взаємодії у сучасному освітньому просторі.

Другим принципом, що розширить описову характеристику нового знання, пов'язаного із проблемою підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії буде методологічний принцип *усебічності*.

Досліджуючи режисуру педагогічної дії як феномен педагогічної освіти, ми маємо враховувати весь спектр взаємозв'язків і впливів вказаного явища із компонентами та елементами сучасного освітнього середовища. Тому перспективи розвитку режисури педагогічної дії залежать від усебічності урахування багатьох факторів, які дуже часто перебувають у стадії динамічного розвитку. А саме: 1) фактори взаємозв'язку (значущість обґрунтованих позицій режисури педагогічної дії для сучасної педагогічної теорії і практики); оволодіння майбутніми учителями функцією режисури педагогічної дії; оцінка режисури педагогічної дії у контексті реалізації суб'єктно-суб'єктної парадигми; взаємозв'язок режисури педагогічної дії із театральною та мистецькою педагогікою; міждисциплінарний зв'язок із дисциплінами (педагогічна майстерність, акторська та режисерська майстерність та ін.); 2) фактори впливу (вплив режисури педагогічної дії на загальнодидактичні підходи до організації навчально-виховного процесу; вплив режисури педагогічної дії на стереотипи та кліше поведінки майбутніх учителів у налагодженні педагогічної взаємодії; вплив режисури педагогічної дії на методики викладання різнопрофільних предметів, вплив режисури педагогічної дії на мотивацію учнів, студентів до навчання, самовиховання, етичний та естетичний розвиток та ін.).

Таким чином, завдяки принципу всебічності визначено фактори, що відображають взаємозв'язки та впливи на формування нового педагогічного знання, пов'язаного із дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Третім принципом, що допоможе нам глибше проаналізувати нове знання, пов'язане із дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії є *сутнісний аналіз*.

Обґрунтовуючи принцип сутнісного аналізу, В. Зягвизинський зазначає, що «...вказаний принцип передбачає рух дослідницької думки від описової характеристики до пояснення, а від нього до прогнозування розвитку педагогічних процесів і явищ» [3, с. 41].

Аналізуючи сутність нового знання, що пов'язаного із дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, у першу чергу, слід звернути увагу на характерну приналежність вказаного феномену саме до педагогічної теорії. Вказана позиція є принципово важливою для нас. Оскільки тривалий час педагоги-практики використовували елементи театральної педагогіки у навчально-виховному процесі, то утвердилася думка, що режисюра як педагогічний прийом, найбільш доречна тоді, коли в рамках навчального або виховного заняття реалізується інсценування будь-якого матеріалу. Із режисурою педагогічної дії вказана позиція не має нічого спільного. Режисюра педагогічної дії не є запозиченим прийомом, способом чи формою театральної педагогіки. Забезпечуючи майбутніх учителів новими знаннями, уміннями і навичками, що сприятимуть налагодженню результативної педагогічної взаємодії, зазначений педагогічний феномен у своїй сутності становить комплекс педагогічно орієнтованих засобів, способів, методів і форм організації педагогічної дії.

Передбачаючи перспективи розвитку режисури педагогічної дії як функції майбутніх учителів, можемо спрогнозувати очікувані характерні зміни як самого феномену, так і, відповідно, освітнього середовища, у якому він існуватиме. Навчально-виховний процес завдяки

використанню майбутніми вчителями режисури педагогічної дії поступово набуватиме ознаки динамічності, що, в свою чергу, потребуватиме нового бачення ролі вчителя і учнів. Побудова педагогічної взаємодії, що базуватиметься на принципах довіри, рівності прав, урахування інтересу, мотивуватиме майбутніх учителів до підбору педагогічно доцільних учинків, які стануть основою для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, а в подальшому і педагогічної майстерності. Ідея створення активного поля педагогічної взаємодії, за нашими сподіваннями, буде сприйнята учнями, студентами і стане основою для всебічного розвитку особистості та її творчого потенціалу.

Узагальнюючи методологічну характеристику нового знання у контексті принципу сутнісного аналізу проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, зазначимо, що наведені позитивні сутнісні ознаки в силу певних прямих і опосередкованих впливів можуть мати й інші прогнози розвитку. Однак концептуальна ідея, закладена нами в основу режисури педагогічної дії, орієнтована виключено на реалізацію позицій гуманістичної освіти й виховання.

Четвертим принципом, що суттєво доповнить методологічну характеристику нового знання, пов'язаного із дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, є *єдність історичного й логічного*.

Проведений нами історичний аналіз розвитку режисури педагогічної дії дав можливість прослідкувати генезис вказаного педагогічного феномену у контексті певних періодів. Отримані результати мають ознаку новизни є актуальними для реалізації сучасного освітнього процесу. Реалізуючи вимогу наступності принцип єдності логічного й історичного дозволив узагальнити набутий педагогічний досвід наукових досягнень минулого у рамках дисертаційної роботи. Дослідження походження та становлення режисури педагогічної дії логічно визначило сутність та її місце у контексті сучасної педагогічної освіти.

Таким чином, принцип єдності історичного й логічного є тією обов'язковою умовою, що забезпечує нове знання ґрунтовною історико-теоретичною базою, яка дозволить на сучасному етапі розроблення проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії визначити найбільш результативні вектори її реалізації.

П'ятим принципом, у контексті якого буде проведено узагальнюючу методологічну характеристику нового знання, пов'язаного із дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, визначено *принцип цілісності*.

Зазначений принцип має важливе значення для обґрунтування методології нашого дослідження. Цілісний підхід, на основі якого реалізовувалась побудова методології дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, забезпечив процес наукового пізнання системністю та послідовністю вивчення усіх структурних елементів зазначеного феномену, встановлення комплексу відношень як всередині педагогічного явища, так і ззовні. Осмислення цілісності режисури педагогічної дії як феномену сучасної педагогічної освіти уможливило визначення принципово важливих теоретико-методологічних позицій професійної підготовки майбутніх учителів. Свідоме відхилення дослідження вказаного педагогічного феномену як ізолюваного явища переконало нас у результативності цілісного вивчення проблеми, що забезпечило нове знання смислоутворювальною ідеєю.

Висновок. Ураховуючи вищезазначені методологічні характеристики нового знання, пов'язаного із проблемою підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, можемо зробити висновок, що використання принципів наукового дослідження сприяло системному аналізу вказаного явища та цілісному осмисленню значущості нового знання для педагогічної теорії і практики.

Подальші перспективи дослідження ми пов'язуємо з розробкою теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Література:

1. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е. В. Бондаревска // Педагогика. — № 7. — 2012. — С. 3-13
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. — К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 3-е изд., испр. — М.: Академия, 2006. — 208 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко. — М.: Педагогика, 1981. — 624 с.
5. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / Александр Михайлович Новиков. — 3-е изд. — М.: Издательство «Эгвес», 2003. — 120 с.

У статті на основі методологічних принципів проведено характеристику нового знання, що розкриває сутність режисури педагогічної дії як феномену сучасної педагогічної освіти. Акцентується увага на доцільності методологічного обґрунтування нового знання пов'язаного з дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Ключові слова: режисура педагогічної дії, нове знання, методологія, підготовка майбутніх учителів.

В статье на основе методологических принципов проведена характеристика нового знания, что раскрывает сущность режиссуры педагогического действия как феномена современного педагогического образования. Акцентируется внимание на целесообразности методологического обоснования нового знания связанного с исследованием проблемы подготовки будущих учителей к режиссуре педагогического действия.

Ключевые слова: режиссура педагогического действия, новое знание, методология, подготовка будущих учителей.

The characteristic of new knowledge is done on the basis of methodological principles which reveals the essence of the pedagogical action direction as a phenomenon of the modern pedagogical education. The attention is concentrated on the reasonability of the methodological grounding of new knowledge connected to the investigation of the problem of the preparation of future teachers to the pedagogical action direction.

Key words: the pedagogical action direction, new knowledge, methodology, the preparation of future teachers.

УДК 378:11

Н.Л. Панасюк
м. Луцьк, Україна

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта має вирішальне значення для розвитку особистості, соціальних інститутів, суспільства в цілому. Офіційним визнанням цієї ролі стало законодавче проголошення сфери освіти як пріоритетне.

Розвиток системи освіти нині характеризується пошуком нових форм і методів функціонування системи, зростанням варіативності видів навчальних закладів та освітніх програм.

Сучасна освіта перетворилася із замкнутої системи в діалектично розвинуту відкриту систему, яка створюється суспільством для виконання соціально заданих функцій і не може існувати незалежно від суспільства. Закон України «Про освіту» ставить перед навчальними закладами кінцеві цілі, регламентує її діяльність, але способи досягнення цих цілей навчальні заклади обирають самостійно на підставі всебічного аналізу державного і соціального замовлення на освітні послуги, готовності педагогічного колективу вирішувати ці завдання, здатності адміністрації управляти саморозвитком навчальних закладів у сучасних умовах, наявністю матеріальної та технічної бази.

Удосконалення освітньої системи багато в чомусь визначається організацією її управління.

Від того, як буде вирішуватися проблема управління, залежить доля освіти та розвитку суспільства в цілому. Стара система управління освітою в чому зруйнована, нова створюється, при цьому централізоване управління поступається самостійності регіонів, районів, навчальних закладів.

Концепція модернізації російської освіти на період до 2013 року визначила, що головним завданням російської освітньої політики є «забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави».

Проблема якості освіти хвилює всю світову спільноту. Багато розвинених країн стурбовані сучасним станом освіти і роблять спроби підвищити його якість. Гострота питання зумовлена насамперед глобальними проблемами людства, мінливими умовами життя, вимогами сучасності. Для того, щоб не втратити досягнення навчальних закладів при всіх змінах у загальну освіту, створити умови для самореалізації та розвитку особистості, необхідно забезпечити управління якістю освіти на всіх рівнях.

Суб'єктами освітнього процесу є керівники навчальних закладів, учителі, учні, батьки. Для узгодженості їх дій і успішного досягнення освітніх цілей оптимальними шляхами правомірно ставити питання про управління освітнім процесом. Управління засноване на системному знанні суб'єктом.

Таким чином, проблема дослідження породжена соціально значущими протиріччями між незадоволеністю якістю сучасної освіти, потребою в постійному його підвищенні відповідно до запитів особистості, суспільства, держави і реальними можливостями традиційної системи освіти дозволити ці протиріччя. На теперешній день існують різні напрями підвищення ефективності управління якістю освіти в освітній установі. До них належать: акредитація освітнього закладу, система оцінки якості освіти, моніторинг освітнього процесу, внутрішній контроль та ін.

У визначенні завдань розвитку сучасної освіти та його реформуванні пріоритетне місце займають питання забезпечення його якості. В останні роки проблема якості освіти набула надзвичайної актуальності. Серйозний вплив на актуалізацію якості освіти як сучасну соціально-педагогічну проблему чинить зростаюча інтелектуалізація виробництва, поява ринку освітніх послуг, розвиток інформаційних технологій.

По-справжньому концепція якості освіти лише складається: визначаються підходи, досліджуються різні аспекти якості, розробляються його критерії та показники. Слід зазначити, що проблема якості освіти як науково-теоретична проблема є досить складною, комплексною. Для розкриття цієї проблеми необхідно звернутися до основних понять дослідження - «освіта» та «якість».

Поняття «освіта» в педагогіці трактується дуже широко і невизначено. У нього вкладають ціннісні, процесуальні, результативні, системні аспекти функціонування соціальних інститутів суспільства, доповнюючи його різним змістом. Освіта розглядається і на різних рівнях його організації - особистісному, інституціональному, регіональному, державному.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення проблеми. Традиційно в багатьох словниках, концепціях освіти відводиться роль формування інтелекту. Наприклад, у своїй концепції Е. Гусинський дає таке визначення поняттю освіта: «Освіта — процес прилучення особистості до культури, придбання грамотності в її мовах і орієнтованості в її текстах». Інше його визначення: «Освіта — процес і результат становлення, формування та розвитку системи понять, уявлень про світ, що дає можливість у ньому орієнтуватися» [4, с. 136].

Як процес і результат навчання і виховання освіта розглядається і в інших джерелах. Так, наприклад, педагогічний словник визначає дане поняття як «процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок; необхідна умова підготовки людини до життя»; філософсько-енциклопедичний словник трактує його як «процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідна умова підготовки до життя і праці» [7,

с. 141].

У цій же логіці Закон «Про освіту» представляє освіту як «цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави».

А. Татур, розглядає освіту як соціальний інститут, який можна представити у вигляді чотирьох основних систем:

- 1 — система управління освітою (вирішує завдання створення сприятливих умов фінансових, організаційних, інформаційних, нормативно-правових, матеріально-технічних для ефективного функціонування і розвитку інших трьох систем);
- 2 — система формування змісту освіти (чому навчаємо?);
- 3 — система організації навчальної діяльності (як вчимо?);
- 4 — система оцінки якості освіти (що в результаті отримуємо?).

Узагальнюючи різні визначення поняття, можна зробити висновок, що «освіта взагалі» не є щось одномірне і якісно одноманітно визначене. І якщо опиратися на найбільш важливі та принципові смисли поняття «освіта», то необхідно відзначити, що, по-перше, це цілком самостійна форма суспільної практики (система діяльності, структур організації та механізмів управління), особлива соціальна інфраструктура, що пронизує всі інші соціальні сфери, а тим самим забезпечує цілісність суспільного організму.

По-друге, це універсальний спосіб трансляції історичного досвіду, загальний механізм соціального наслідування, зв'язування воедино деякої спільності людей і способу їх життя, передачі та збереження норм і цінностей спільного життя в часі.

По-третє, це загальна культурно-історична форма становлення і розвитку сутнісних сил людини, набуття ним образу людського у часі історії і просторі культури, людини, здатної до самоосвіти, а тим самим — і до саморозвитку.

У цих трьох інтерпретаціях освіта є розвиваючою і розвивається.

Звернімося до розгляду поняття «якість». У філософському словнику представлено наступне визначення: «Якість є суттєва визначеність предмета, з якої він є даними, а не іншим предметом і відрізняється від інших предметів. Якість предмета не зводиться до окремих його властивостей. Воно пов'язане з предметом як цілим, охоплює його повністю і невіддільне від нього. Тому поняття якості зв'язується з буттям предмета».

Згідно з С. Ожеговим, «якість — наявність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет або явище від інших; ту чи іншу властивість, гідність, ступінь придатності». У сучасних дослідженнях якість розглядається як сукупність характеристик об'єкта, що належать до його здатності задовольняти встановлені і передбачувані потреби.

У літературі розглядається і так зване виробниче трактування якості, де ключовим стає поняття «якості продукції» як сукупності суттєвих споживчих властивостей цієї продукції, які є значущими для споживача. Слідуючи цьому трактуванню, Л. Моїсєєв та М. Поташник виділяють дві ознаки якості будь-якої продукції. У сучасному розумінні якість освіти — це не тільки відповідність знань учнів державним стандартам, але й успішне функціонування самого навчального закладу, а також діяльність кожного педагога й адміністратора в напрямі забезпечення якості освітніх послуг.

Якість є складним і суперечливим поняттям, з наведеного визначення його впливають принципові протиріччя: між статичними і динамічними моментами якості, між внутрішньою його сутністю і реальним виявом, між якістю результату і якістю процесу. Суперечності у філософському розумінні якості визначають і складність педагогічної проблеми забезпечення якості та управління якістю в освіті. Не можна не погодитися з висновком В. Воротилова і Г. Шапоренковой: множинність прохань до утворення різних соціальних, професійних груп, окремих особистостей породжує різноманіття цілей, а результати освіти можуть бути оцінені різними суб'єктами, за різними критеріями, у різних вимірах, на різних рівнях.

Цей же висновок впливає з позиції авторів підручника з педагогіки і психології А. Реана, Н. Бордовський, С. Розума. На їхню думку, якість освіти залежить від того, наскільки здійснюється відповідність:

1) цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи освіти та на рівні окремого освітнього закладу;

2) між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини;

3) теоретичних знань і вмінь їх практичного використання в житті і професійній діяльності.

Таким чином, виявляються нерозривно пов'язаними, з одного боку, якість освіти конкретної людини, якість освітнього процесу, конкретної освітньої системи і системи освіти в цілому, і, з іншого боку, якість теоретичних знань, практичних навичок, особистісних якостей [1; 3].

Якість освіти є механізм соціального регулювання освітньої сфери, який зумовлює її оптимальне функціонування і виступає результатом поєднання інтересів і потреб різних соціальних суб'єктів. Цікавою, хоча, можливо, і спуперечливою, є спроба класифікації підходів до визначення якості освіти, дана В. Воротіловим і Г. Шапоренковой, узагальнююча різні позиції з даної проблеми. Автори виділяють такі підходи до розуміння якості освіти:

– Відповідність очікуванням і потребам особистості та суспільства (С. Шишов, В. Кальней, А. Моїсеєв, Є. Яковлев);

– Сформований рівень знань, умінь, навичок та соціально значущих якостей особистості (Є. Бондаревська, Л. Редько, Л. Санкін, Є. Тонконога);

– Відповідність сукупності властивостей освітнього процесу і його результатів вимогам стандарту, соціальним нормам суспільства, особистості (В. Байденко; В. Ісаєв, Н. Селєзньова, А. Суббето);

– Відповідність результату цілям освіти, спрогнозованим на зону потенційного розвитку особистості (М. Поташник, В. Полонський, В. Панасюк, А. Крохмалі);

– Здатність освітньої установи задовольняти встановлені та прогнозовані потреби (Г. Бордовський, Т. Шамова, П. Третьяков, Г. Володіна).

Подібна класифікація є дещо розмитою за критеріями. Більш конкретним, хоча і більш загальним, може бути визначення поняття якості освіти по відношенню до:

1) результатів освітнього процесу;

2) самого освітнього процесу;

3) освітньої установи, що здійснює освітній процес з відповідними результатами [7; 4].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді побудови освітнього процесу як системи з оптимальним набором елементів з точки зору можливості її коригування у міру необхідності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Надзвичайна актуалізація проблеми якості освіти пов'язана також з розвитком в останні десятиліття так званої «філософії загальної якості». У рамках цієї філософії відбувається переосмислення традиційного поняття якості як ступеня відповідності якому-небудь стандарту, у нашому випадку освітньому, тобто в якій мірі споживачі задоволені наданими освітніми послугами. Під загальною системою оцінки якості освіти розуміється сукупність організаційних і функціональних структур, норм і правил, що забезпечують засновану на єдиній концептуально-методологічній базі оцінку освітніх досягнень учнів, ефективності діяльності освітніх установ та їх систем, якості освітніх програм з урахуванням запитів основних споживачів освітніх послуг. У зв'язку із зростанням вимог до якості освіти як загальноосвітньої тенденції, на що орієнтує Концепція модернізації російської освіти на період до 2010 р. і положення Болонської декларації, все більш затребуваною стала методологія управління якістю. При розгляді управління якістю освіти відштовхнемося від визначення, даного Н. Селєзньовою та А. Суббето, згідно з яким це «е управління якістю стосовно до всіх об'єктів і процесів в освіті» [6; 4].

Здійснення управління якістю освіти являє собою складне, багатofункціональне завдання, вирішуване одночасно на декількох рівнях (загальнодержавному, міжгалузевому, відомчому, регіональному, рівні освітньої установи), з урахуванням адекватної зміни за різними напрямлінням (організаційним, структурним, змістовним, кадровим, методичним).

Під управлінням якістю С. Трапідин розуміє цілеспрямовану, комплексну і скоординовану

діяльність керівного складу, викладачів і учнів з реалізації впливу на освітній процес з метою досягнення його цілей.

О. Назарова при конкретизації цього поняття звертає увагу на управлінні процесами, процедурами та операціями, які ведуть до підвищення якості знань, рівня освіченості.

Мета управління якістю освіти, як відзначають Т. Шамова та Т. Давиденко, в тому, щоб побудувати освітній процес як «систему з оптимальним набором елементів з точки зору можливості її коригування у міру необхідності» [5, с. 186].

Загальні принципи управління якістю освітнього процесу, представлені С. Трапідциним.

Перша група принципів визначає систему управління якістю освітнього процесу як цілісну, єдину по своєму компонентному і функціональному наповненню, що володіє певною ієрархічністю. Тим самим процес управління якістю такої системи також ускладнюється, набуття цілісності та єдності вимагає, можливо, перегляду ієрархічної будови.

Друга група принципів визначає характер управління якістю освітнього процесу. Це діяльність не епізодична, а безперервна, що динамічно розвивається. Циклічність освітнього процесу формує циклічність управління його якістю. Менеджмент знань, не вносить суттєвих змін у реалізацію цих принципів, за винятком посилення динамічності управління [2; 5].

Соціальна обумовленість управління якістю впливає з соціально значущих цілей і функцій освітнього процесу, оскільки освітня система входить в соціальну над систему більш високого порядку. Виховні і розвиваючі аспекти управління, активність і залучення в управління суб'єктів освітнього процесу відповідає сутності менеджменту знань.

Як впливає з теорії управління якістю, діяльність з управління якістю може мати коригувальний і попереджувальний характер. Формулювання перспективності та випереджаючого характеру управління якістю освітнього процесу актуалізує діагностичну роботу щодо своєчасної фіксації стану процесу. Управління якістю освітнього процесу, як будь-яка діяльність, вимагає позначення деяких правил, алгоритмів, схем, інакше кажучи, повинна відповідати вимогам технологічності. Але при цьому необхідна гнучкість в управлінні, тим більше це стосується настільки стохастичної системи, як освітній процес.

Принцип адаптивності орієнтує на внесення відповідних коректив з урахуванням умов конкретного освітнього процесу, всіх його компонентів та учасників. Менеджмент знань зміщує пріоритети у бік гнучкості управління. Однак без певного рівня технологічності взагалі не можна говорити про управління. Тому важливою проблемою, і освітня практика це показує, стає пошук балансу між деякою прописаною схемою і вільною траєкторією розвитку освітнього процесу.

Реалізація принципів результативності та ефективності управління зумовлює здійснення процедури моніторингу з надання інформації для прийняття управлінських рішень. Необхідна система критеріїв та показників, на підставі яких здійснюється порівняння варіантів рішень.

Принцип оптимальності орієнтує на вибір найкращого, що сприяє підвищенню якості освіти. Цей принцип в управлінні якістю освіти розглядається також у площині оптимізації самого процесу управління. Оптимізація в такому випадку зводиться до пошуку оптимального варіанта управління у кожному з контурів і співвідношення між ними.

Принцип оптимальності заслуговує на особливу увагу при розгляді менеджменту знань в освітньому процесі. Оптимальність управління якістю при наявності різних контурів управління і декількох каналів інформації при прийнятті управлінських рішень визначає принцип вибору управлінських рішень.

Висновки. Таким чином, розгляд освітнього процесу з позицій управління якістю дозволяє говорити про актуальність застосування інформаційного та персоніфікованого підходів, виділених у концепції менеджменту знань, у системі моніторингу якості освіти.

Література:

1. Высшее образование в XX I веке: подходы и практические меры. — Париж: ЮНЕСКО.
2. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. Гребнев // Высшее образование в России. — 2004. — № 1. — С. 36-43.

3. Вікторов В.Г. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) [Електронний ресурс] / В.Г. Вікторов // Мультиверсум. Філософський альманах. — К.: Центр духовної культури. — 2006. — № 52. — Режим доступу до журн.: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_52/Viktorov.htm
4. Панасюк Н.Л. Теоретична модель управління якістю освіти. /Н.Л. Панасюк// Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: наук. журнал — Вип. 13 — Луцьк: ЛНТУ, 2014. — С. 135-140.
4. Рапацевич Е.С. Большая современная энциклопедия. / Е.С. Рапацевич — Минск, 2005. — 720 с.
5. Філософія: підруч. / Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. — К.: Либідь, 2002. — 408 с.
6. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А.М. Сохор. — М.: Педагогика, 1974. — 192 с.
7. Чернишова Є.Р. Інформаційно-технологічне забезпечення формування кадрового потенціалу вищих навчальних закладів /Є.Р. Чернишова// Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: наук. журнал — Вип. 13 — Луцьк: ЛНТУ, 2014. — С. 140-147.

У даній роботі висвітлені основні актуальні проблеми та тенденції управління якістю освіти які знаходяться в пошуках нових форм свого буття, найбільш адекватних сучасному динамічному стану світової еволюції і особливостей цивілізації, духовності і культури. Освіта стає способом, що забезпечує існування соціуму як суспільства з певними цілями розвитку та пов'язаної з ними структурою.

Ключові слова: *розвиток, управління, якість освіти.*

В данной работе освещены основные актуальные проблемы и тенденции управления качеством образования находящихся в поисках новых форм своего бытия, наиболее адекватных современному динамическому состоянию мировой эволюции и особенностей цивилизации, духовности и культуры. Образование становится способом, обеспечивающим существование социума как общества с определенными целями развития и связанной с ними структурой.

Ключевые слова: *развитие, управление, качество образования.*

In this paper we highlight the main problems and trends in quality management education who are in search of new forms of existence, the most appropriate modern dynamic of the global evolution and characteristics of civilization, spirituality and culture. Education becomes a way that ensures the existence of society as a society with certain development goals and related structures.

Key words: *development, management, quality education.*

РОЗДІЛ 3

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

УДК 377:81'276.6:64](07)

С.М. Вдович
м. Львів, Україна

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ПТНЗ

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми. Сучасні педагогічні технології нині активно досліджуються педагогами-теоретиками. Сутність сучасних педагогічних технологій обґрунтовується у роботах А. Беляєвої, В. Безпалька, Ю. Васькова, Г. Васяновича, І. Дичківської, І. Нікішиної, О. Пехоти, Г. Селевка, С. Смірнова та ін. Проблеми впровадження освітніх інновацій вивчають І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Єрмаков, В. Ільченко, Н. Пастернак, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, Ю. Швалб, М. Ярмаченко; їх класифікації представлені у роботах К. Ангеловські, І. Дичківської, К. Роджерса, І. Підласого, Г. Селевка та ін.; дослідження інноваційних педагогічних технологій здійснюють М. Кларін, В. Лозова, О. Пехота, С. Подмазін, І. Прокопенко, Г. Селевка та ін.

Мета статті — розглянути можливості використання сучасних педагогічних технологій у мовній підготовці учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. В учнів ПТНЗ головною є спрямованість на усвідомлення себе як особистості, самоутвердження та самореалізацію. Однак низький рівень підготовки із загальноосвітніх дисциплін, прогалини у знаннях, характерні для більшості учнів закладів профтехосвіти, часто-густо не дають їм можливості проявити себе, показати з кращого боку, що призводить до втрати інтересу та зниження мотивації навчання. Рівень знань і вмінь, якого вимагає сучасний ринок праці, інколи для таких учнів стає недосяжним. Допомогти подолати цю проблему може *технологія диференційованого навчання*, суть якого полягає у введенні так званого базового рівня й орієнтації учнів на різні рівні засвоєння однакового обсягу навчального матеріалу.

При застосуванні диференційованого підходу на уроках мови є можливості розвивати творчі задатки всіх учнів, при цьому не потрібно збільшувати обсяг матеріалу, що вивчається, достатньо урізноманітнити завдання, які пропонуються учням для виконання, що викличе інтерес до навчального матеріалу, підвищить мотивацію до вивчення мови. Так, для більш підготовлених учнів пропонуються такі види завдань: складання текстів диктантів; складання карток-завдань із матеріалу, що вивчається; складання узагальнюючих таблиць для роботи на уроках; придумування лінгвістичних казок-мініатюр; робота з додатковою літературою (словниками, довідниками, різноманітними посібниками тощо); перевірка індивідуальних завдань, виконаних учнями з нижчим рівнем підготовки; взаємоперевірка й аргументоване оцінювання виконаних на уроці завдань; виконання обов'язків консультанта з групової роботи; праця учня «вчителем» (проведення фрагмента уроку) тощо. Водночас менш підготовлені учні мають змогу виконувати посильні для них завдання з метою опанувати базовий рівень.

Як уже зазначалося, значна кількість учнів ПТНЗ має недостатню загальноосвітню підготовку, в тому числі мовну, що в подальшому призводить до відсутності зацікавленості,

захоплення українською чи іноземною мовою, швидкого забування засвоєного матеріалу. Крім цього, як правило, у закладах профтехосвіти дисциплінам гуманітарного циклу відводиться другорядна роль, оскільки головним є здобуття майбутньої професії, а на вивчення української мови та літератури відводиться недостатня кількість навчальних годин (всього 35 годин із мови та 70 — із літератури на рік, тобто 1 година з мови та відповідно 2 години з літератури на тиждень). Зміст цих дисциплін у програмах і підручниках подрібнений на відносно самостійні, логічно завершені розділи, теми, параграфи. При відведенні 1 години на тиждень на вивчення української мови, коли паралельно вивчається ще з десяток дисциплін, у тому числі зі спеціальності, навчальний матеріал подається незначними порціями, відірваними в часі одна від одної, що не лише не сприяє цілісному сприйняттю навчальної дисципліни, а навпаки, призводить до швидкого забування вивченого матеріалу. Альтернативою існуючому стану справ могла би стати **технологія концентрованого навчання**, при якій увага педагогів та учнів зосереджується на більш глибокому вивченні кожного предмета за рахунок об'єднання занять у блоки, скорочення кількості дисциплін, що вивчаються паралельно, впродовж навчального дня чи тижня.

Основними засобами досягнення поставлених завдань із мовної підготовки учнів із використанням технології концентрованого навчання є: вивчення навчального матеріалу великими блоками (на першому році навчання той чи інший розділ мовознавства вивчається повністю, на другому році — повторюється та поглиблюється, причому новий матеріал ділиться на обов'язковий і необов'язковий); багатократність варіативного повтору (теми та розділи навчальної дисципліни повторюються при кожному «зануренні»); постійне використання так званих опорних матеріалів (таблиць, плакатів, складених із використанням символів, малюнків, різних шрифтів, кольорів і виділень); проговорювання в парах (учні повторюють, проговорюють один одному почуте, при цьому мають змогу надолужити пропущені пояснення вчителя); взаємонавчання (учні навчають один одного, що вимагає підвищеної уваги, відповідальності, сприяє ефективному засвоєнню матеріалу); використання дидактичних ігор (відпочиваючи, учні успішно засвоюють навчальний матеріал); робота зі словником, яку доцільно проводити при вивченні орфографії; робота над помилками (розробляються індивідуальні карти учнів, де виписані їх помилки, та подаються відповідні вправи на засвоєння тих чи інших правил правопису); емоційне налаштування учнів на роботу (створення відповідного настрою при написанні творів, переказів, творчих робіт із використанням аудіо- та відеозаписів).

Нині досить поширеним є **модульне навчання**. Основним засобом модульного навчання є модульні програми, які складаються з окремих модулів, що охоплюють по декілька уроків різних типів. Моделювання уроку (теми, розділу) передбачає комбінування різних методів і прийомів навчання, видів наочності, опорних конспектів, ілюстративного матеріалу тощо.

Технологія модульного навчання активно використовується у практиці викладання української та іноземної мов. Засвоєння навчального матеріалу з мови у вигляді модулів дозволяє учням скласти цілісне уявлення про структуру мовних явищ. З цією метою пропонується створити модель мовного явища, використовуючи графічні позначки, символи, схеми й інше, яка формує концентрований образ мовного явища і стає дієвою інформацією про структурну цілісність теми. План модульного заняття з мови може складатися з таких частин: мотивація учнів, повторення вивченого, сприйняття й осмислення нового матеріалу (самостійна робота, робота в малих групах, колективна робота, рефлексія), закріплення вивченого, контроль. Пропонується використовувати такі види навчальної діяльності при засвоєнні мовних явищ: змістово-пошукову, адаптивну, контрольну-смыслову, системно-узагальнюючу та контрольну-рефлексивну.

Ефективними при використанні модульної технології на уроках мови є такі вправи та завдання: ситуативні вправи; редагування текстів, речень; створення мовленнєвої ситуації; завдання проблемно-пошукового характеру; вправи з елементами безмашинного програмування, нові форми диктантів [6, с. 112]. Моделювання навчального процесу дає змогу проектувати пізнавальну діяльність учнів, сприяє міцності та мобільності застосування знань.

Не менш популярним у сучасній освітній практиці є *метод проектів* — сукупність прийомів дій учнів у певній послідовності для досягнення поставленої мети — вирішення проблеми, особистісно значущої для учнів та оформленої у вигляді певного кінцевого продукту.

Використання технології проектів у вивченні мови сприяє формуванню у процесі говоріння, аудіювання, читання та писання мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь учнів; вдосконаленню вміння працювати з текстами різних стилів і типів мовлення на рівні інформаційно-змістової обробки; формуванню навичок самостійної роботи, самоосвіти, самоорганізації, співпраці; розвитку інтелектуальних, комунікативних, творчих здібностей особистості; формуванню вольових якостей характеру учнів; поглибленню знань із теми дослідження; підвищенню рівня мовної підготовки; формуванню дослідницьких навичок роботи над темою проекту тощо; становленню національної, духовно багатого мовної особистості.

На уроках мови можна використовувати такі види проектів: інформаційні (підготовка доповідей, повідомлень із певної теми); видавничі (підготовка рефератів, статей); сценарні (розробка позакласних заходів із мови); творчі (випуск журналів, альманахів, збірок, макетів, стіннівок, проведення конкурсів, екскурсій, організація виставок) [6]. Результатами роботи над проектом можуть бути: наукова доповідь із постановкою проблем, аналізом основних тенденцій розвитку досліджуваної теми і науковими висновками; словник сучасної лексики; статут товариства захисту української мови; комп'ютерна програма з української мови; презентація з тієї чи іншої теми тощо.

На уроках мови в ПТНЗ доцільно активно використовувати *технологію навчального діалогу*, яка сприяє інтелектуальному й емоційному розвитку особистості (таких якостей, як стійкість уваги, спостережливість, пам'ять, здатність аналізувати діяльність партнера, уява), вдосконаленню мовленнєвих здібностей учнів, розвитку здатності сприймати висловлювання співрозмовника, швидко орієнтуватися в ситуації та розуміти почуття, переживання й амбіції партнера по спілкуванню, стимулює спільну діяльність учителя й учня.

Організація занять із використанням діалогу — це серйозна і добре продумана діяльність педагога. Технологія навчального діалогу починається з організації навчального кабінету. Оскільки при діалогових формах учасники спілкування взаємодіють віч-на-віч, доцільно змінити звичне розміщення столів у кабінеті, що сприятиме виникненню в учнів готовності до нестандартної навчальної ситуації. Не менш важливим є зміст діалогу. Вчитель-мовник, використовуючи технологію навчального діалогу, на своїх уроках має змогу не лише передавати учням знання, нову інформацію з проблем мовознавства, а й розвивати їх комунікативні здібності, навчати взаємодіяти з іншими членами суспільства, а також виховувати.

На уроках мови рекомендується використовувати такі види діалогу: інформаційний (отримання інформації) — організовується у процесі оволодіння новими знаннями; інтерпретаційний (обмін думками, оцінка відомих фактів, їх інтерпретація) — застосовується у будь-якій частині уроку та сприяє розвитку діалогічного навчально-наукового мовлення, осмисленню наукової інформації, оперуванню нею з використанням термінів, збільшенню швидкості інтелектуально-мовних реакцій у спонтанному діалозі. Критеріями оцінювання діалогічної діяльності учнів є: відповідність їх реплік темі заняття, змістовність спілкування, грамотність, дотримання мовленнєвого етикету.

Використання технології навчального діалогу є надзвичайно важливим у професійно-технічних навчальних закладах, у яких готують фахівців професій типу «людина — людина». Навчити учнів грамотно, легко, вільно спілкуватися — це одне з головних завдань учителя-мовника. При цьому слід пам'ятати про професійну спрямованість діалогів, що використовуються на уроках мови (як рідної, так й іноземної). Значну увагу слід приділяти професійній лексиці, вживанню термінів, іншомовних слів. Однак мовна підготовка не повинна обмежуватися уроками мови. У цьому контексті актуальною є тісна співпраця і взаємодія вчителів-мовників із викладачами спеціальних дисциплін.

Найбільше зацікавлення в учнів ПТНЗ викликають *ігрові технології*, які все ширше застосовуються нині у практиці навчання і виховання. Можна виділити такі види уроків мови з

використанням ігрових технологій: урок-гра; ігрова організація навчального процесу з використанням ігрових завдань (урок-змагання, урок-конкурс, урок-мандрівка, урок-КВК); ігрова організація навчального процесу з використанням завдань, які звичайно пропонуються на традиційному уроці (віднайди орфограму, зроби розбір слова, речення, тощо); використання гри на певному етапі уроку (на початку, всередині, укінці; ознайомлення з новим матеріалом, закріплення знань, умінь і навичок, повторення і систематизація вивченого); різноманітні види позакласної роботи з мови (лінгвістичний КВК, екскурсії, вечори, конкурси, олімпіади тощо).

У юнацькому віці визначальними є націленість особистості на самоутвердження перед суспільством, гумористична забарвленість діяльності, прагнення до розіграшу, орієнтація на мовленнєву діяльність. Тому в мовній підготовці учнівської молоді найдоцільніше використовувати ділові ігри.

Ділова гра використовується для вирішення комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвитку творчих здібностей, формування загальнонавчальних умінь, дає змогу учням зрозуміти і вивчити навчальний матеріал із різних позицій.

На уроках мови доцільно використовувати такі види ігор: ігри-вправи — вдосконалюють пізнавальні здібності учнів, сприяють закріпленню навчального матеріалу, розвивають уміння застосовувати його в нових умовах (кросворди, ребуси, вікторини тощо); ігри-мандрівки — сприяють осмисленню і закріпленню навчального матеріалу (розповіді, дискусії, творчі завдання, висловлювання гіпотез та ін.); ігри-змагання, під час проведення яких учні змагаються, розділившись на команди.

У мовній підготовці доцільно використовувати ігрові елементи, пов'язані з такими видами діяльності: робота з різними джерелами лінгвістичних знань (навчальною та довідковою літературою, словниками, документами, художніми текстами); пошук необхідної інформації; обґрунтування власних ідей, пропозицій, поглядів, позицій; дискусія, обговорення, ведення ділового діалогу; розвиток ораторських здібностей учнів, формулювання запитань і аргументованих відповідей тощо.

Ефективними при вивченні мови учнями ПТНЗ будуть такі ігри: «Розкидання думок», «Обери питання», «Незавершеність», «Мозкова атака», різноманітні вікторини, робота в динамічних парах та ін.

Для учнівської молоді характерна орієнтація на груповий характер ігор, а також включення у гру сторонніх осіб у якості глядачів, слухачів, експертів, груп підтримки тощо. Саме тому неабиякий інтерес серед учнів ПТНЗ викликають організовані вчителем «Клуби знавців», КВК, прес-конференції, презентації, брифінги, в яких можуть задіюватися всі учні навчальної групи, залучатися учні з інших груп, а також викладачі з інших дисциплін, використовуватися тематика, пов'язана з майбутньою професійною діяльністю.

На уроках мови в ПТНЗ доцільно розв'язувати різноманітні ігрові завдання, пов'язані з роботою зі словом: розв'язування кросвордів, сканвордів, шарад, головоломок, анаграм, метаграм, логогрифів, омографів, омонімів; пошук помилок у тексті (наприклад, хто за певний час віднайде більше помилок у тексті) тощо. Такі ігрові елементи на уроках мови не лише пожвавлюють навчальний процес, а й розвивають пам'ять, логічне мислення учнів.

Серед сучасних педагогічних технологій неабиякий інтерес викликає **технологія «портфоліо»**. Портфоліо дозволяє накопичувати досягнення, відслідковувати професійне зростання, представляти діяльність і професійний розвиток за окремий проміжок часу. Завданням цієї технології є аналіз і узагальнення власної роботи, відображення динаміки професійного зростання, повне й ефективне представлення досвіду роботи. Портфоліо сприяє виявленню рівня оволодіння учнем уміннями і навичками, прогалин у підготовці, труднощів, які виникають при засвоєнні навчального матеріалу; створює мотивацію до навчання, інтерес до навчального предмета; сприяє розумовому розвитку, критичному ставленню до навчальної діяльності; формує культуру мислення, логіки, аналізу, узагальнення, систематизації, класифікації тощо.

Ефективним у мовній підготовці учнів ПТНЗ є створення тематичних портфоліо. З тієї чи іншої теми викладач пропонує завдання різних рівнів складності, визначає їх «вартість» (кількість балів), критерії оцінювання та процедуру захисту портфоліо. Після перевірки всіх портфоліо викладач організовує їхню презентацію і публічний захист. Учні виступають перед групою, розкривають зміст своїх робіт, а інші учні задають питання, обговорюють, а потім виставляють свої оцінки за власними критеріями. У ході обговорення викладач обов'язково повинен виділити цікаві моменти портфоліо, найкраще розкриті теми, головний висновок по всьому портфоліо (переваги і недоліки).

Висновки. Таким чином, викладач-мовник, використовуючи сучасні педагогічні технології, нині має широкі можливості для мотивації учнівської молоді до вивчення рідної мови. Упроваджуючи сучасні педагогічні технології у навчально-виховний процес ПТНЗ, викладач-мовник має, передусім, добре оволодіти тією чи іншою технологією, розробити відповідні уроки чи систему уроків, враховуючи розумові та вікові можливості учнів, а також передбачити професійне спрямування вивчення мови. У подальшому плануємо представити можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці учнівської молоді в ПТНЗ.

Література:

1. Горбич О. И. Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе : лекции 1-4 / О. И. Горбич. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. — 80 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://rus.1september.ru/view_article.php?id
2. Горбич О. И. Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе : лекции 5-8 / О. И. Горбич. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. — 80 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://mulganov.ucoz.ru/ped_teh5-8.pdf
3. Підборський Ю. Діалогові технології як частина комунікативного середовища у навчально-виховному процесі / Юрій Григорович Підборський // Гуманітарний вісник. — № 24. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gvpkhdpi/2012_24/278_282.pdf
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. — К. : В-во А.С.К., 2003. — 240 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М.: 1998. — 256 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.rusfolder.com/31986878>
6. Симоненкова Т. П. Інноваційні технології навчання на уроках української мови // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — 2011. — № 5. — С. 110-113.

Розглядаються можливості використання сучасних педагогічних технологій у мовній підготовці учнів професійно-технічних навчальних закладів, зокрема технології диференційованого навчання, концентрованого навчання, модульне навчання, метод проєктів, технологія навчального діалогу, ігрові технології, технологія «портфоліо».

Ключові слова: педагогічна технологія, мовна підготовка, диференційоване навчання, концентроване навчання, модульне навчання, метод проєктів, технологія навчального діалогу, ігрові технології, технологія «портфоліо».

Рассматриваются возможности использования современных педагогических технологий в языковой подготовке учащихся профессионально-технических учебных заведений, в частности технологии дифференцированного обучения, концентрированного обучения, модульное обучение, метод проектов, технология учебного диалога, игровые технологии, технология «портфолио».

Ключевые слова: педагогическая технология, языковая подготовка, дифференцированное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, метод проектов, технология обучающего диалога, игровые технологии, «портфолио».

The article considers possibilities of using modern educational technologies in teaching language to vocational schools' students, in particular technologies of differentiated, concentrated and modular training, project method, educational dialogue technology, gaming technologies, and the «portfolio» technology.

Key words: educational technology, language training, differentiated training, concentrated training, modular training, project method, educational dialogue technology, gaming technology, «portfolio» technology.

ПРО СИСТЕМУ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ПТНЗ З НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ РОБОТИ У ПЕРЕДАТЕСТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Тенденції політичного, економічного, культурного розвитку суспільства потребують нових підходів до професійної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. Тому розвиток професійної компетентності заступників директорів з навчально-виробничої роботи спрямований на створення гармонійної цілісної системи на кожному освітньому рівні, яка включала б у себе взаємоузгоджені методи дій та компоненти, які націлені на покращення процесу навчання й виховання учнів. Для реалізації цієї системи потрібен заступник директора з НВР нового типу, який володіє високою інформаційно-аналітичною компетентністю, який здатний об'єктивно оцінювати проблеми, критично мислити та творчо підходити до професійної діяльності.

Сучасність вказує на відсутність системного підходу у вивченні роботи заступників директорів з НВР та на необхідність:

- об'єктивної оцінки професійної діяльності заступника з НВР;
- вдосконалення системи його роботи;
- проведення атестації керівника;
- вивчення його професійного досвіду та ін.

Проблеми розвитку професійної, а також інформаційно-аналітичної компетентності спеціалістів у системі професійної освіти з різних точок зору розглядали науковці А. Верлань, Р. Гуревич, В. Кухаренко, Н. Баловсяк, В. Болотова, А. Кравцова, Н. Морзе, П. Каравелло, Е. Клапаред, Е. Мейман, А. Оробинський, О. Смолянiнова, Е. Тарндайк; А. Хуторський.

Так, під час вивчення діяльності заступника з НВР необхідно проводити всебічні дослідження ділянок роботи в цілому та з окремих питань, щоб у кінцевому результаті дати відповідь чи має зміст роботи системний характер.

Об'єктивна оцінка роботи заступника директора з НВР неможлива без його результативності, яка визначається рівнем сформованості різноманітних компетентностей педагогічних працівників та рівнем навчальних і виробничих досягнень учнів. Адже наразі вимоги до результату роботи професійно-технічного навчального закладу висуваються не тільки державними органами, а й самими учнями та їх батьками. Наскільки випускники ПТНЗ зможуть реалізувати себе у самостійному житті, наскільки вони будуть затребувані на ринку праці, залежить репутація та існування навчального закладу.

Тому, **метою статті** є висвітлення особливостей діяльності заступників директорів з НВР в умовах інформаційно-аналітичного супроводу під час вивчення їх системи роботи у передатестаційний період.

Досягнення вищезазначеної мети потребує виконання наступних функцій:

1. Аналітично-прогностичної (здійснення діагностики і спонукання до самодіагностики професійної діяльності);
2. Планування (допомога у формуванні проблеми й очікування результатів);
3. Організаційно-координаційної (консультації щодо розробки програми, організація показу успіхів, підбір літератури);
4. Контрольно-оцінювальної (планування системи контролю ПТНЗ);
5. Регулятивно-корекційної (рефлексивна оцінка процесу і результатів, вихід на нову проблему);
6. Соціально-психологічної (створення сприятливого мікроклімату, необхідного для продуктивної роботи педагога, стимулювання);

7. Цільової (допомоги у виборі форм реалізації програми самоосвіти) [1, с. 48].

Перед заступником директора стоять наступні завдання:

- створити умови для інтелектуального, соціального, духовного розвитку та самореалізації;
- досягти оптимального впливу самоосвіти на розвиток особистості викладача та учня;
- забезпечити максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості з метою забезпечення самовдосконалення.

Керівництво самоосвітньою діяльністю розпочинається зі встановлення напрямку самоосвіти на діагностичній основі з урахуванням результатів моніторингу педагогічної, методичної, психологічної підготовки викладачів. Результати досліджень зберігаються протягом кількох років, що забезпечує неперервне відстеження їх змін та дає змогу прогнозувати розвиток і стан фахового рівня.

Вищезазначені завдання і заходи потребують:

- комплексного підходу до окреслення основних напрямів роботи заступника директора з НВР для визначення рівня професійних компетентностей;
- системного інформаційно-аналітичного супроводу, який можливий у разі відповідної інформаційно-аналітичної компетентності у заступників і педагогічних працівників;
- встановлення відповідності займаній посаді заступником з НВР.

Один з перших напрямів є *робота заступника з педагогічними працівниками*. Ця ділянка роботи вимагає, насамперед, високого професіоналізму та комунікативності. Вивчення системи роботи педагогічних працівників — одна з важливих форм внутрішньоучилищного контролю. Водночас це досить велика за обсягом і важлива за значенням ділянка роботи, де протягом навчального року заступник директора з НВР поглиблено працює з викладачами, майстрами виробничого навчання у напрямі розвитку як професійних так і інформаційно-аналітичних компетентностей.

Надання практичної допомоги з окремих питань в організації навчально-виробничого процесу. Особливо необхідно звертати увагу під час атестації заступників на обсяг проведеної ними роботи з молодими педагогічними працівниками з метою надання практичної допомоги в їх професійному та інформаційно-аналітичному становленні.

Якщо на думку педагогічного колективу в роботі заступника директора з НВР чітко відслідковуються позитивні чи негативні тенденції з реалізації окремих питань навчально-виробничого процесу, то представники колективу мають вивчати їх у системі, щоб з'ясувати причини успіхів і невдач.

Систематична діяльність заступника з НВР як керівника, що включає три групи вмінь — уміння управляти собою і колективом, уміння взаємодіяти у процесі розв'язання різноманітних професійних завдань та уміння аналізувати і прогнозувати тобто мати необхідну інформаційно-аналітичну компетентність.

Робота заступника директора з викладачами, майстрами виробничого навчання, які мають значний досвід роботи у системі ПТО, а саме — творче використання у своїй керівній діяльності досвіду педагогічних працівників, творчий підхід до перебудови власної системи управління.

Вивчення заступником з НВР окремих питань роботи:

- стан розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників;
- стан навчально-виробничої роботи та рівень підготовки учнів до виробничої діяльності;
- вивчення досвіду роботи колег регіону та інших областей.

Вивчення системи роботи заступника директора з НВР в цілому найдоцільніше проводити під час підготовки різноманітних звітів чи атестації заступника. Для цього можна відстежити такі питання, як:

- навчально-виробнича та психологічна підготовка;
- якість виконання професійних обов'язків;

- самоосвітня робота і підвищення інформаційно-аналітичної компетентності;
- робота з удосконалення навчально-матеріальної бази ПТНЗ;
- якість ведення документації.

Тому особливу увагу необхідно звернути на поетапність і характеристику дій заступника директора з НВР у передатестаційний період.

1. Розробка програми розвитку професійної компетентності.

Програма розвитку професійної компетентності відповідає посадовій інструкції заступника директора з НВР

Мета програми розвитку професійної компетентності полягає у формуванні вмінь заступника директора з НВР розкрити найкращі сторони своєї професійної діяльності, окреслити труднощі в реалізації поставлених завдань та намітити шляхи подолання визначених проблем.

Розвиток професійних компетентностей здійснюється протягом усього міжатестаційного періоду, що передбачається програмою розвитку професійних компетентностей на період п'ять років. Особливу увагу необхідно звернути на розробку індивідуального проектного плану на навчальний рік, який є одночасно програмою самоосвіти заступника директора з НВР та включає загальні характеристики професійних компетентностей. В індивідуальному річному плані повинні бути чітко окреслені індивідуальні та групові форми роботи у колективі, шляхи підвищення професійної компетентності, а також занотовано позитивні й проблемні аспекти діяльності та шляхи вирішення проблем.

2. Комплектація матеріалів атестаційної справи заступника директора з навчально-виробничої роботи.

- Атестаційна справа (посадова інструкція, характеристика, основні досягнення за останні п'ять років, перспектива діяльності на займаній посаді у розрізі розвитку ПТНЗ).
- Передатестаційний індивідуальний план розвитку на навчальний рік.
- Річна циклограма діяльності (перелік виконуваної роботи за кожний місяць року).
- Звіти перспективного плану у розрізі професійної діяльності заступника з НВР.
- Діючий план перспективної діяльності ПТНЗ.
- Друковані праці управлінського (методичного) спрямування.
- Узагальнення і аналітична обробка професійних досягнень, які напрацьовані заступником за атестаційний період.

Цей етап передбачає обов'язковий інформаційно-аналітичний підхід до діагностування власних професійних напрацювань. Виявлені проблеми повинні бути усунені до початку експертизи створеної комісії.

3. Експертиза професійної компетентності заступника директора з НВР.

Експертизу проводить створена комісія з числа керівних кадрів ПТНЗ, методистів Навчально-методичного центру та представників департаменту освіти. На основі конкретних результатів комісія робить висновки про можливості та конкретні перспективи розвитку заступника директора з НВР, про можливі труднощі й умови їх подолання, про необхідність застосування певних ресурсів. Може виникати необхідність щодо доповнення й одержання нових даних про заступника директора.

4. Загальне оцінювання професійної діяльності.

Оцінка діяльності заступника директора з НВР має стати фактором, який стимулює його професійний розвиток. Тому заступникові директора з НВР необхідно бути переконаним в об'єктивності оцінки; сприймати оцінку як корисну для себе; знати, що потрібно зробити, аби усунути визначені недоліки; бажати їх усунути; бути впевненим, що йому буде надана потрібна допомога.

5. Складання звіту, прийняття управлінського рішення на засіданні атестаційної комісії.

Відбувається на основі аналізу результатів, і є завершальним етапом діагностування професійної компетентності заступника директора з НВР. Звіт, повинен містити мотивовану експертну оцінку, тобто думку, судження експерта про предмет експертизи. Отже, основна мета звіту полягає у визначенні чітких рекомендацій, що сприятимуть підвищенню рівня професійної

компетентності заступника директора з НВР, оптимальному оновленню змісту професійної компетентності. Експертні висновки є основою для прийняття атестаційною комісією відповідного конструктивного управлінського рішення.

Також, важливу роль у вивченні системи роботи заступника директора з НВР відіграє узагальнення його роботи згідно з розробленим у ПТНЗ плану перспективного розвитку закладу на три роки. При цьому заступник, який атестується, виступає на педагогічній нараді та на засіданні атестаційної комісії зі звітом плану перспективного розвитку ПТНЗ.

Характеристика заступника директора з НВР, що атестується, завершується конкретними пропозиціями щодо його кваліфікаційного рівня чи педагогічного звання. Атестаційна комісія прагне, щоб оцінка роботи заступника була об'єктивною, повною, кваліфікованою, щоб сприяла вдосконаленню його адміністративної діяльності і всього навчально-виробничого процесу ПТНЗ.

Заступник директора професійно-технічного навчального закладу з навчально-виробничої роботи, має постійно працювати над розвитком власних професійних здібностей:

- комунікативності, що включає гарне ставлення до педагогічних працівників, учнів та їх батьків;
- професіоналізму, який передбачає системне оновлення сучасними інформаційно-виробничими матеріалами;
- динамізму — здатності до вольового впливу й логічного переконання;
- емоційної стійкості — здатності володіти собою, намагатись бути зразком для педагогічних працівників;
- оптимістичного прогнозування результатів діяльності педагогічного колективу;
- здатності до прогнозування шляхом системного впровадження інформаційно-аналітичної діяльності.

Інформаційно-аналітичне мислення людини, яка працює з педагогічними працівниками, частково характеризується такими рисами, які він має у собі системно формувати й розвивати:

- уміння бачити і передбачати необхідне в отриманій інформації;
- уміння передбачати кілька варіантів і вибирати оптимальний (варіативність мислення);
- уміння знаходити нові варіанти розв'язання проблеми з урахуванням обставин, які виникли;
- уміння конструювати нестандартні побудови для досягнення потрібного результату;
- уміння передбачати наслідки з урахуванням отримання аналітичних результатів та приймати відповідні рішення тощо.

Оновлення і реорганізація системи освіти вимагає системного проведення різноманітних форм навчально-виробничої й інформаційно-аналітичної роботи, засвоєння інновацій, які відповідають спрямованості конкретного навчального закладу та подолання формалізму в професійній діяльності заступника директора з НВР.

Вивчення системи роботи заступників директорів з навчально-виробничої роботи сприяє розкриттю їх потенціалу, окресленню рекомендацій і порад, яких вони потребують, та, як наслідок, удосконаленню організації навчально-виробничої діяльності.

Література:

1. Великанова А. В. Вопрос о профессиональных компетентностях педагога и новые подходы к аттестации и повышению квалификации работников образования / А. В. Великанова. — Самара, 2003. — 130 с.

У статті розглядається необхідність упровадження системних підходів до вивчення роботи заступника директора професійно-технічного навчального закладу з навчально-виробничої діяльності, в умовах інформаційно-аналітичного супроводу, згідно з сучасними соціально-економічними вимогами. Визначені основні функції, завдання та напрямки, які стоять перед заступником директора у міжатестаційний період. Розроблено програму розвитку професійних компетентностей заступника з навчально-виробничої роботи у передатестаційний період.

Ключові слова: професійний досвід, інформаційно-аналітична компетентність, атестація, програма розвитку, самоосвіта, експертна комісія.

В статье рассматривается необходимость внедрения системных подходов к изучению работы заместителя директора профессионально-технического учебного заведения по учебно-производственной деятельности, в условиях информационно-аналитического сопровождения, согласно современным социально-экономическим требованиям. Определены основные функции, задачи и направления, которые стоят перед заместителем директора в межаттестационный период. Разработана программа развития профессиональных компетенций заместителя по учебно-производственной работе в предаттестационный период.

Ключевые слова: профессиональный опыт, информационно-аналитическая компетентность, аттестация, программа развития, самообразование, экспертная комиссия.

This paper deals with the need to introduce systematic approaches to the study of the deputy director of vocational education institution for teaching and production activities in terms of information- analytical support under the current socio- economic requirements. The basic functions, objectives and facing the deputy director of mizhatestatsiynnyu period. A program of professional competence Deputy for teaching and production work in the pre-certification period.

Key words: expertise , information and analytical competence , certification , program development , self-education , expert committee.

УДК 377.3:063

Т.М. Герлянд
м. Київ, Україна

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПТНЗ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Професійна освіта в Україні переживає складний період свого розвитку і становлення. Можна безперечно стверджувати, що вона знаходиться у кризовій ситуації. Багато в чому це пов'язано зі зниженням престижу робітничих професій у сучасному суспільстві, які є недостатньо привабливими для молоді, бо її не влаштовують умови професійної діяльності: застарілі виробничі технології, низька заробітна плата, соціальний статус у суспільстві, перспективи подальшого професійного зростання і розвитку як особистості в цілому та ін.

У свою чергу, виробництво в умовах ринкової економіки більш гостро потребує кваліфікованих фахівців. Нині соціум переживає гострий дефіцит у фахівцях багатьох робітничих професій. Більш того, ця проблема загострюється у зв'язку зі складною несприятливою демографічною ситуацією та останніми політичними подіями в Україні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наразі залишається не відпрацьованою цілісна теорія організації безперервної професійно-технічної освіти, не розроблені методи, умови і способи практичної реалізації актуальних завдань, які полягають у максимальному забезпеченні потреб та вимог системи підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів. Окремі питання і шляхи їх реалізації, зокрема загальноосвітньої підготовки в системі цієї освіти, відображені у дослідженнях вітчизняних науковців: А. Алексюка, М. Анісімова, С. Артюха, С. Гончаренка, Г. Гордійчук, Р. Гуревича, Л. Заскалети, І. Зязюна, О. Коваленко, А. Лігоцького, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Олійника, Л. Сушенцевої, О. Щербак, а також зарубіжних вчених: російських — Ю. Бабанського, С. Батишева, В. Безрукової, А. Біляєвої, В. Болотова, Е. Зеєра, Н. Кузьміної; білоруських — Б. Белькевича, М. Цирельчука, А.Шкляра; польських — С. Квятковського, Ф. Шльосека та ін.

Здійснений нами аналіз науково-методичної літератури системи професійно-технічної освіти засвідчив про те, що проблема загальноосвітньої підготовки, зокрема майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників, здатних до подальшої активної професійної діяльності,

вимагає пильної уваги і подальшого ґрунтовного дослідження. Як показує вивчення сучасної практичної діяльності аграрних професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), навчальна, методична, виховна робота у них ведеться на стихійно-емпіричному рівні, без обліку використання педагогічних інновацій, соціального замовлення суспільства, новітніх досягнень сучасної педагогіки.

Метою статті є обґрунтування особливостей структури загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ аграрного профілю, їх критеріальних характеристик та показників.

Виклад основного матеріалу. Неможливо не визнати, що сучасний період розвитку суспільства характеризується нестійкістю соціально-економічної ситуації. Професійно-технічна освіта повинна, більшою мірою, орієнтуватися на задоволення потреби сучасного аграрного ринку праці, конкретних роботодавців, що обумовлено наступними причинами:

- зростанням вимог до кваліфікації та якості підготовки фахівців цієї галузі;
- посиленням конкуренції на ринку праці, появою нових професій;
- зміною характеру економічних і соціальних факторів соціуму;
- невідповідністю діючих освітніх стандартів сучасним тенденціям розвитку виробництва, вимогам роботодавців до рівня підготовки фахівців.

Основними проблемами низького рівня загальноосвітньої підготовки ми вважаємо наступне:

- недостатня мотивація учнів до навчальної діяльності;
- низький потенційний рівень навчального процесу у ПТНЗ;
- недостатній матеріально-технічний ресурс закладу;
- стійка тенденція до зниження рівня якісної професійно-технічної освіти.

Також в умовах становлення сучасного ринку праці, що висуває нові вимоги до рівня компетентності випускників ПТНЗ, зміст аграрної професійно-технічної освіти не встигає за змінами регіональної економіки. Соціальне партнерство тут реалізується недостатньо успішно, оскільки об'єднання роботодавців слабо залучене до розробки та реалізації державної освітньої політики у аграрному секторі.

Тому зараз, як ніколи, зростає роль якісної загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ. Наразі головним для викладачів предметів цього циклу постає питання про необхідність переосмислення ключових методологічних підходів до організації навчального процесу та його взаємодії з професійною підготовкою в динамічно змінюваних ринкових умовах. Ось чому особливу роль у них набувають підвищення якості цієї освіти на основі впровадження державних освітніх стандартів нового покоління. І велике навантаження тут лягає на викладачів предметів загальноосвітнього циклу. Але, в свою чергу, розробники стандартів також нагадують, що основні загальноосвітні програми «спрямовані на вирішення завдань формування загальної культури особистості, адаптації особистості до життя в суспільстві, на створення основи для усвідомленого вибору і освоєння професійних освітніх програм» [3]. У цьому контексті загальноосвітні предмети жодною мірою не повинні втрачати свого пріоритетного значення: адже основним завданням навчання та виховання як і раніше залишається формування гармонійно розвиненої, успішної особистості, та й у нових стандартах, у розділі загальних компетентностей, розробники прямо проголошують це, додаючи ще такі рівні як знання, уміння, комукація, автономність і відповідальність.

І нагальне завдання відповідно до цих проблем — розробити робочі програми із загальноосвітніх дисциплін таким чином, щоб у них був відображений не тільки навчальний процес, але і його результати, чітко прописані види контрольних, практичних, лабораторних і самостійних робіт, орієнтованих на аграрний вид діяльності, де перевіряються отримані уміння і знання. Для викладачів загальноосвітнього циклу це буде нелегко зробити, так як розробники стандартів не поскупилися надати більш-менш чіткі формулювання для викладачів спецдисциплін, а на предмети загальноосвітнього циклу цього не було зроблено, і тому останні мають повністю покладатися на власну компетентність та професіоналізм. Звичайно, для цього

знадобиться чимало зусиль та часу і від педагогічних колективів, і від індивідуальної майстерності кожного викладача. Але нові загальноосвітні стандарти припускають як ніколи тісну співпрацю, взаєморозуміння між викладачами загальноосвітніх та спецдисциплін, надають широкі можливості для творчості, сміливого ведення інноваційної діяльності та самовираження.

У зв'язку з цим, основна мета загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ — формування в учнів професійного інтересу до освітньої діяльності та особистісно-значущих якостей майбутнього фахівця-аграрника в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін (у тісному взаємозв'язку із загальноосвітніми дисциплінами, проходження виробничої практики відповідно до навчального плану та здійснення на цій основі усвідомленого вибору учнями професії аграрника з урахуванням їх особистих інтересів).

Відповідно до загальної мети визначені наступні завдання загальноосвітньої підготовки:

- створення в навчально-виховному процесі соціально-педагогічних умов, що забезпечують переростання пізнавального інтересу в професійний;
- формування системи базових знань, умінь, навичок відповідно до вимог державного освітнього стандарту, навчальних програм загальноосвітньої школи, що мають бути з професійним нахилом;
- забезпечення професійної спрямованості вивчення учнями предметів загальноосвітнього циклу, вектором на інтеграцію освітньо-виховних цілей, засвоєння учнями змісту цих дисциплін з професійно значущими цілями їх загальноосвітньої підготовки;
- виховання у майбутніх кваліфікованих робітників особистісно значущих якостей майбутнього аграрія;
- систематичне включення учнів до практичної навчальної діяльності, а також до проведення у ПТНЗ освітньо-виховних заходів.

Після розгляду змісту та особливостей загальноосвітньої підготовки, на підставі вищевикладеного, наше дисертаційне дослідження зосередилося на критеріальних характеристиках рівнів сформованості загальноосвітньої компетентності як ключової особливості розвитку професійно спрямованої особистості майбутнього кваліфікованого робітника-аграрія у результаті його базової середньої підготовки у ПТНЗ.

Поняття «критерій» має значення «... підстави для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [7, с. 349]. За словником української мови «показник» — це «... свідчення, доказ, ознака чого-небудь, ... наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [7, с. 10].

Проблема діагностування критеріїв сформованості досліджуваного явища перебуває в колі уваги багатьох учених. Аналіз досліджень [1; 2; 4-5; 8] свідчить про те, що:

- кількість критеріїв, запропонованих різними вченими для визначення рівня сформованості перебуває у межах від 3 до 5. Переважна більшість науковців дотримується думки про доцільність введення чотирьох критеріїв, пов'язаних з рівнем теоретичної підготовки, практично-діяльними вміннями та мотиваційно-рефлексивною сферою особистості;
- кількість показників критеріїв сформованості явища, які пропонують дослідники, перебуває у межах від 3 до 6. Основними показниками критеріїв мають бути рівень навчальних досягнень, міцність набутих знань, ставлення до предмету, вміння використовувати на практиці набуті знання, різні види ставлень особистості;
- кількість рівнів сформованості кожного критерію лежить у межах від 3 до 4. На думку більшості вчених необхідно виділяти низький, середній, достатній та високий рівні.

У власних підходах до визначення критеріальних характеристик досліджуваного явища ми виходили з того, що:

- вибір критеріїв має бути узгодженим зі структурою професійної спрямованості загальноосвітньої підготовки, тобто відображати стан сформованості кожного її компонента;
- значення кожного критерію має визначатися на основі його показників. Їх кількість повинна бути достатньою для висновку про сформованість відповідного критерію;

– виявлення показників має здійснюватися із залученням спеціальних методик, які можуть бути авторськими або розробленими іншими вченими і адаптованими до потреб нашого дослідження.

Кожен критерій висвітлює найвищий рівень прояву досліджуваного явища і вимагає розробки певних компонентів та показників, на підставі яких ми можемо бачити розвиток досліджуваного нами явища.

Учень, який навчається у ПТНЗ, здатний застосовувати дослідницький підхід у різних сферах діяльності, у різних ситуаціях, що підтверджує поліфункціональність, універсальність загальноосвітньої підготовки у закладах професійно-технічної освіти. Це можуть бути аналітичні, критичні, комунікативні та інші уміння, а також особистісні якості, які у кінцевому результаті набувають ознак компетентності, у нашому випадку ми можемо стверджувати, що мова йде про загальноосвітню компетентність у контексті цієї підготовки.

Керуючись визначенням поняття «компетентність» як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, уміння, цінності, інші якості» згідно з Національною рамкою кваліфікації (затвердженої 23 листопада 2011 року, № 1341) [6, с. 11], загальноосвітню компетентність (ЗК) ми розглядаємо як інтегративну властивість особистості, що виражається у певній сукупності необхідних знань, якостей та специфічного досвіду особисті, що дозволяє їй професійно підходити до вирішення різноманітних питань у відповідній галузі знань, науковій або практичній діяльності. Ця компетентність мобільна, рухлива, варіативна у будь-якій ситуації, на будь-якому предметному матеріалі і виступає у нашому дослідженні основним параметром загальноосвітньої підготовки, що потребує виокремлення його критеріальних характеристик для подальшого діагностування.

Складність структури і змісту загальноосвітньої підготовки зумовлює необхідність виділення основних показників, які відображають її сутнісні характеристики. Основні показники, структурні компоненти змісту ЗК і відповідні рівні її сформованості представлено нами нижче.

Для з'ясування переліку критеріїв та показників рівнів сформованості ЗК учнів аграрних ПТНЗ ми у своєму дослідженні спираємося на інтегрований та компетентнісний підходи. Ці підходи мають нормовану сферу викладання, сформовані зразки результатів діяльності особистості та вимоги до їх якості, певний рівень її функціональної грамотності, що не зводиться до набору знань і умінь, а до цілісності, конкретності сприйняття ситуації, готовності до отримання нового продукту.

Структурні характеристики ЗК вимагають розгляду цього феномену як динамічного утворення, в якому виділяються окремі одиниці — компоненти. Ми визначили наступну систему компонентів сформованості ЗК майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Розуміння нами ЗК як інтегративної властивості особистості та врахування положення про єдність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів надало нам можливість зупинитись на потребо-мотиваційному, інформаційно-когнітивному, операційно-діяльнісному та особистісно-рефлексивному критеріях, що виступають змістовними характеристиками структурних складових ЗК.

За цими критеріями були виділені чотири групи показників сформованості ЗК. Під показниками сформованості ми розуміємо якісні характеристики досить стійких властивостей або їх сукупність, що визначають ступінь прояву критеріїв, узгодженості їх між собою.

Потребо-мотиваційний критерій є основою, на якій будується ЗК майбутнього кваліфікованого робітника-аграрія. До нього належать показники: сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності; здатність усвідомлювати свою роль і призначення; потребу в оволодінні новими знаннями.

Інформаційно-когнітивний критерій включає: навчально-інтелектуальні вміння (сприймання, аналіз, осмислення інформації, запам'ятання, виділення нового та ін.); знання прав споживача, покупця, клієнта, виробника тощо; здатність учня орієнтуватися в інформаційному

просторі.

Операційно-діяльнісний містить показники: *уміння створювати умови успішного виконання діяльності (дотримання розпорядку дня, організація робочого місця та ін.); володіння математичними знаннями й уміннями розрахунків (на рівні, що узгоджуються з вивченими математичними дисциплінами); уміння читання, усного та писемного спілкування.*

Особистісно-рефлексивний критерій відображає показники: *самостійність, відповідальність, ініціативність, чесність; вольові якості, наполегливість, самоповага; уміння самоконтролю власної самоосвітньої діяльності, рефлексія.*

Висновки. Отже, на основі вищезазначених показників нами у процесі діагностування будуть встановлені відповідні рівні сформованості ЗК. Визначення рівнів сформованості є складною педагогічною системою, ефективність якої залежить від критеріальних показників.

Це надасть нам можливість простежити динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатньо розвинуті критерії та показники, намітити шляхи подальшого розвитку й обрати засоби та методи, за допомогою яких можна було б впливати на розвиток ЗК. Це забезпечить нам можливість проведення ґрунтовного діагностичного дослідження з даної проблематики. Це є перспективою подальших розвідок у напрямі дослідження з метою визначення методичних підходів до якісного процесу загальноосвітньої підготовки.

Таким чином, ЗК є підставою для розвитку інших більш конкретних компетентностей, оскільки вона допомагає учневі навчатися, дозволяє стати йому більш гнучким, конкурентним, допомагає бути більш успішним у подальшому житті, що і визначає значимість її формування. Обраний нами напрям дослідження буде мати своє продовження у розробці комплексної методики діагностики сформованості рівнів ЗК та її поетапного формування.

Література:

1. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Микола Вікторович Анісімов. — Черкаси, 2012. — 428 с.
2. Гордійчук Г.Б. Педагогічні умови забезпечення наступності вивчення природничо-математичних дисциплін у загальноосвітніх школах та професійно-технічних училищах: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Борисівна Гордійчук. — Вінниця, 2006. — 260 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_...
4. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): Автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.Г. Заскалета. — К., 2000. — 22 с.
5. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Петро Григорович Лузан. — К., 2004. — 498 с.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікації // Освіта. — 2012. — 4-11 січня. — С. 11.
7. Словник української мови: В 11 томах. — К.: Наукова думка, 1973. — Т. 4. — С. 349; Т. 2. — С. 10.
8. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : [монографія] / Л.Л. Сушенцева; за ред. Н.Г. Ничкало. — Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. — 439 с.

У статті розглянуто зміст та особливості загальноосвітньої підготовки, критеріальні характеристики сформованості загальноосвітньої компетентності як ключового вектору розвитку професійно спрямованої особистості майбутнього кваліфікованого робітника-аграрія у результаті його базової середньої підготовки у ПТНЗ.

Ключові слова: *загальноосвітня компетентність, критерій, компетентнісний підхід, професійна спрямованість.*

В статье рассмотрено содержание и особенности общеобразовательной подготовки, критериальные характеристики сформированности общеобразовательной компетентности как ключевого вектора развития профессионально направленной личности будущего квалифицированного рабочего-агрария в результате его базовой средней подготовки в профессионально-техническом учебном заведении.

Ключевые слова: *общеобразовательная компетентность, критерий, компетентностный подход,*

професійна направленість.

In article considers the content and features of general education, criteria of formation characteristics comprehensive competence as main vector of development professionally directed personality the future skilled worker-agrarian as result of his training basic secondary in vocational technical school.

Key words: *comprehensive competence, criterion competence, approach, professional orientation.*

УДК 377.112.4 : 373.67

О.М. Дубницька
м. Львів, Україна

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічного оновлення суспільства і його духовного відродження, діяльність професійних навчальних закладів художнього профілю потребує відповідних змін. Вони викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливе лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожного учня. У світлі означених проблем перед викладачем професійно-технічного закладу художнього профілю постають нові завдання щодо формувань творчих умінь і навичок майбутніх фахівців. Адже він є суб'єктом загально-соціальної, навчальної, виховної та організаційної діяльності, який формує професійні якості майбутніх фахівців.

Аналіз попередних досліджень. Вирішення проблеми формування творчої особистості суттєво залежить від викладача, творча педагогічна діяльність якого стає основним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожного учня. Різні аспекти проблеми становлення творчої особистості викладача висвітлені в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Так, специфіка педагогічної творчості викладача розглянута в наукових працях В. Загвязинського, Н. Кичук, Л. Лузіної, М. Поташника, С. Сисоевої та ін. [1; 5; 7]. Такі вчені, як В. Кан-Калик, М. Никандров, Л. Рувинський розглядають педагогічну творчість з точки зору пошуку рішень у постановці нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [3]. Відповідно до специфіки педагогічної творчості формується і творча особистість викладача. Проблемама, що пов'язані з цими питаннями, були розглянуті у роботах І. Зязюна, М. Лещенко, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницької та ін.

Не дивлячись на широке висвітлення проблем творчої підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів художнього спрямування існує низка суперечностей: між вимогами викладання щодо розвитку художніх здібностей учня і недостатнім рівнем його готовності до цього виду професійної діяльності; між необхідністю індивідуального підходу до кожного учня зокрема і готовністю викладача до такого виду праці; між сучасними виробничими вимогами щодо навчання мистецьких спеціальностей і наявним матеріально-технічним обладнанням художнього професійно-технічного навчального закладу.

Розв'язання зазначених суперечностей потребує впровадження нових підходів до організації навчально-виховного процесу, а також більш широкого висвітлення ролі викладача в підвищенні якості професійної підготовки фахівців ПТНЗ художнього профілю.

Мета статті. З огляду на це метою статті є визначення ролі особистості викладача професійно-технічного закладу художнього профілю, його впливу на формування творчих умінь і навичок учня в навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що рівень творчої діяльності викладача визначається конкретним напрямом

його педагогічної діяльності. М. Поташник виділяє творчу діяльність учителя щодо його підготовки до уроку чи позаурочного заходу. В. Кан-Калик визначає творчі рівні діяльності вчителя щодо вміння керувати засвоєнням знань через взаємодію з учнівським колективом. Як зазначає О. Отич, професійні мистецькі знання викладачів художньо-професійних і професійно-художніх навчальних закладів мають володіти найширшим колом мистецьких компетенцій, адже вони охоплюють переважно такі складові образотворчого мистецтва, як кольорознавство, ліплення, рисунок, композиція тощо [4]. А фундатор вітчизняної мистецької освіти О. Рудницька вперше в українській педагогіці заявила про необхідність виокремлення педагогіки мистецтва у самостійну галузь та введення до наукового обігу відповідного поняття — «педагогіка мистецтва», якій «притаманні специфічні засоби реалізації цілей навчання й виховання в їх сучасній гуманітарній парадигмі» [6]. Проте вплив викладача на розвиток формування творчих умінь і навичок учня знаходиться на стадії всебічного дослідження.

Викладання у професійному навчальному закладі, на думку І. Зязюна — є мистецтвом і наукою. Під мистецтвом він розуміє неповторність кожного заняття, його «хід, емоційне забарвлення, використовувані засоби», а під наукою — «об'єктивні закони, що фіксують суттєві зв'язки і відношення, притаманні процесу освіти, який базується на взаємодії викладання і навчання» [2, с. 355-356]. З огляду на специфіку підготовки майбутніх фахівців художнього профілю це закони та закономірності взаємодії мистецтва й художньої творчості, закони і закономірності навчання та творчості. При цьому теоретичне вирішення завдань творчості в навчальному процесі має розглядатися з урахуванням діалектичного взаємозв'язку естетичної настанови в суспільстві і практики мистецтва.

Варто зазначити, що ефективність формування творчої особистості учня безпосередньо залежить від володіння викладачем базовими прийомами педагогічної техніки, зокрема техніки мовлення, його творчої діяльності та рівня професійної майстерності. Ми погоджуємося з думкою про те, що навчити творчості може тільки творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами, розвинутою творчою уявою, фантазією та інтуїцією, схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю продуктивного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій.

Професійна підготовка майбутніх фахівців мистецького напрямку має певні особливості. У професійно-технічні навчальні заклади вступають обдаровані учні, з певними знаннями і вміннями. Тож перед викладачами стоїть складне завдання у подальшому розвитку художніх здібностей. Щоб досягти цього перед викладачем стоїть низка завдань щодо:

- опанування учнями художньо-практичними вміннями;
- розвитку художніх здібностей, асоціативного мислення;
- виховання потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні;
- розкриття природних даних і творчих умінь, що закладені природою;
- залучення учнів до творчості, пробудження й розвитку інтересу, художнього смаку, зацікавленості учнів до предметів художньо-естетичного циклу;
- сприяння розвитку пізнавальної та творчої активності учнів у образотворчому та декоративно-прикладному мистецтві, художній творчості, активізувати самостійний творчий пошук при вирішенні завдань.

Окрім того багато уваги необхідно приділити:

- формуванню в учнів емоційно-ціннісного ставлення до явищ дійсності та мистецтва;
- цілеспрямованому формуванню інтересів і мотивації навчання;
- формуванню художньо-образного мислення як основи розвитку творчої особистості;
- формуванню цілісної уяви про національну художню культуру та її місце у світовій художній культурі;
- розвитку сенсорних та інтелектуальних процесів, прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення);

– розвитку наочно-образного, просторового, колористичного, композиційного мислення;

– розвитку творчої уяви та творчих здібностей, варіативного мислення, ініціативи, фантазії;

– оволодінню інтонаційно-образною мовою мистецтва на основі складання досвіду творчої діяльності й взаємозв'язків між різними видами мистецтва.

Формування професійної майстерності учнів ефективно за умови використання викладачем активних методів навчання і виховання, вивчення передового досвіду інших педагогів, інноваційних технологій, організації творчих виставок та конкурсів, мастер-класів, презентацій творчих робіт тощо. Необхідною умовою розвитку особистості є вироблення індивідуального творчого методу, що формується в процесі навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної діяльності. Завдання викладача — створити для учнів атмосферу емоційної діяльності, насичену свідомим трудовим прагненням.

Нині формування індивідуального творчого методу відбувається завдяки інтеграції багатьох наук: історії мистецтв, рисунка, живопису, композиції, скульптури. Але головна роль належить рисунку, живопису та скульптурі, оскільки під час виконання завдань з цих дисциплін формуються практично-творчі навички майбутнього митця.

З огляду на це викладачі уроків естетичного циклу, а саме образотворчого мистецтва виділяють три нерозривні частини навчання: знання, уміння та емоції. Вивчення досвіду викладачів художніх професійно-технічних навчальних закладів Львівщини (Н. Дюг, Т. Федечко, О. Погребняк та ін.) дозволив нам підсумувати, що окрім наполегливої праці, високої самоорганізації, працездатності, обов'язкового засвоєння правил зображення та опанування образотворчої техніки вони вважають не менш важливим уяву та емоційне сприйняття. Саме такий підхід до навчання вимагає від викладачів значних зусиль, пошуку нових шляхів і методів розв'язання навчальних завдань, щоб спрямувати інтерес учня в потрібному напрямі, розбудити творчу уяву або хоч би цікавість. Важливою умовою є також наявність доступних для учня матеріалів, технік виконання. При такому підході творчі здібності розвиватимуться ефективніше, а процес творення буде спрямованим на досягнення поставленої мети.

Також вивчення досвіду викладачів щодо формування творчих здібностей учнів дозволяє узагальнити педагогічну діяльність у низку закономірностей — порад:

Корекція педагогічної діяльності. Викладач так планує урок, щоб учень більшу частину завдання виконував під його керівництвом (удома учень лише деталізує роботу). Це дає можливість об'єктивно оцінити зростання його досягнень і скорегувати творчий потенціал на правильне вирішення навчального завдання.

Використання міжпредметних зв'язків. Створення на уроці творчої атмосфери з використанням міжпредметних зв'язків (музика, історія, література, народознавство, географія та ін.) із метою активізації творчого потенціалу учня та набутого ним досвіду.

Навчальне завдання. На кожен урок викладач ставить лише одне конкретне навчальне завдання для учнів. Під час оцінювання навчальних досягнень учнів головну увагу приділяє реалізації завдання (форма, колір, простір, об'єм, композиція, сприймання дійсності, творів мистецтва).

Секрети митця. Порада має на меті практичну демонстрацію викладачем процесу роботи над твором, показ послідовності роботи над творчим завданням, які супроводжуються його коментарем.

Техніки. Знаючи та враховуючи здібності кожного учня, викладач ставить відповідні навчальні завдання, в різноманітних техніках, для подальшого розвитку цих здібностей.

Матеріально-технічне забезпечення. Наявність доброякісних матеріалів — один із шляхів до розвитку творчих здібностей учнів (пензлі, фарби, м'які графічні матеріали та ін.).

Колір. Щоб учень ефективніше працював у кольорі, відчував, як утворюються нові кольори, відтінки, необхідно навчити його працювати з різноманітними матеріалами.

Диференціація. Виходячи з нахилів учнів до того чи іншого виду діяльності, враховуючи диференційований підхід до виконання роботи кожним учнем, учитель добирає навчальне завдання.

Фронтальна робота викладача. Під час виконання навчального завдання учнями викладач скеровує зусилля своїх виконавців на правильне розв'язання завдання. Так, зокрема, викладач радить своїм вихованцям навчитися вчасно зупинитись, щоб не зіпсувати роботу, помічати та виправляти власні недоліки в роботі.

Оцінювання навчальних досягнень учнів (практичних досягнень і теоретичних знань).

Педагоги-практики віддають перевагу груповій формі оцінки навчальних досягнень учнів. Учуть їх оцінювати, аналізувати та знаходити помилки у власних творчих роботах, порівнюючи їх з рівнем та якістю робіт своїх однокласників. Оцінити ж зусилля кожного учня під час виконання практичного завдання може тільки викладач.

Теоретичні знання визначаються за допомогою опитування, у вигляді гри, проведення різноманітних конкурсів, вікторин, розгадування кросвордів, відповідей на запитання до теми, тестів. Головним при цьому є не дослівна відповідь на поставлене запитання, а розуміння його змісту, ерудованість учня.

Педагог у сфері художньої освіти має дбати не лише про передачу класичних знань і досвіду, що характерно для академічно спрямованого навчання, а й про розвиток індивідуальних якостей майбутніх фахівців, які мають володіти сучасними засобами, техніками і прийомами творчості, вміти мислити без шаблонів, їхні роботи повинні відрізнятися оригінальністю. Водночас, викладачу потрібно учня мотивувати, пробудити в ньому внутрішнє бажання оволодіти знаннями і творчими вміннями. Досягнення цієї мети залежить від особистісних якостей викладача. У педагогічній діяльності особливого значення набувають такі особистісні якості викладача як ерудованість, комунікабельність, толерантність, гнучкість, гуманність, здатність до адекватного сприйняття потреб та вимог суспільства і відповідного коригування своєї роботи, спостережливість, уважність, тактовність, самокритичність, потреба у постійному самовдосконаленні, дисциплінованість і висока вимогливість до себе. Саме такий підхід до навчання створює умови для формування фахівця самобутнього, оригінального і затребуваного.

Висновок. Отже, з огляду на специфіку навчальної та організаційно-виховної діяльності ПТНЗ художнього профілю роль викладача характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який він викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками.

Література:

1. Загвязинський В. І. Деякі нетрадиційні погляди на творчість / В. І. Загвязинський // Обдарована дитина. — 2006. — № 5. — С. 40-43.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. — С. 355-356. 208 с.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
4. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад) / О. М. Отич // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. — С. 65. — 255 с.
5. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. — М. : Знание, 1987. — 80 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О. П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський щорічник. — Київ ; Ченстохова. — 2000. — Вип. II. — С. 233-234.
7. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоева. — К. : Міленіум, 2006. — 344 с.

У статті розглянуто роль викладача щодо формування вмінь та навичок творчої особистості учня професійно-технічного навчального закладу художнього профілю в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: викладач, професійна підготовка, художній профіль, творча особистість.

В статье рассмотрена роль преподавателя относительно формирования умений и навыков творческой личности ученика профессионально-технического учебного заведения художественного профиля в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: преподаватель, профессиональная подготовка, художественный профиль, творческая личность.

The article examines the role of teacher relation to forming of abilities and skills of creative personality of student of vocational education institution of artistic type in to educational process.

Key words: teacher, professional training, artistic type education, creative personality.

УДК 377.3

Л.Н. Зельман
м. Львів, Україна

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Постановка проблеми. У 90-х роках ХХ століття почався новий період розвитку України як самостійної держави. Відбулися важливі зміни не лише в суспільно-політичних і соціально-економічних процесах, а й у системі освіти. Постала потреба якісної підготовки висококваліфікованих фахівців, а особливо фахівців сфери обслуговування, бо саме ця сфера в економічно розвинутих країнах є однією з важливих складових економіки.

В умовах швидкого розвитку промисловості та сфери обслуговування конкурентоспроможність кваліфікованих робітників проявляється не лише високим рівнем знань науково-технологічних процесів і можливістю здійснювати виробничі завдання, а й професійними якостями, які проявляються в уміннях самостійно знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, проявляти ініціативу, спілкуватись з клієнтами тощо. Це передбачено тим, що працівник сфери обслуговування має враховувати індивідуальні особливості користувача послуг, його смаки та низку інших чинників. Розв'язання цих питань потребує визначення структури професійних якостей та особливостей їх формування у майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування, що дасть можливість впливати на процес розвитку цих якостей, формувати саме ті групи якостей, які найкраще відповідатимуть майбутній професійній діяльності працівників сфери обслуговування.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми. Питання професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників професійно-технічних навчальних закладів досліджували Б. Адабашев, Я. Камінецький, І. Козловська, А. Литвин, М. Лобур, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Романишина, Л. Руденко, П. Сікорський та ін. Проблему розвитку професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування розглядаються на дисертаційному рівні І. Довженко, І. Жоровою, Н. Котляревською, І. Матійків та ін.

Мета статті — охарактеризувати різні підходи до класифікації професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників; здійснити аналіз основних професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Сфера обслуговування, до якої належать професії типу «людина — людина», є надзвичайно важливим чинником у житті суспільства, бо охоплює широке коло послуг, а саме: торговельні, побутові, соціально-культурні, житлово-комунальні, транспортні, послуги зв'язку, інформаційні, консультативні, ліцензійні та фінансові послуги. Зі здобуттям незалежності з'явилися нові види послуг, тому сучасні умови потребують конкурентоспроможного робітника широкого профілю. Конкурентоспроможність працівника — це відповідність рівня професійної підготовки вимогам ринку праці щодо здійснення певного виду діяльності [13, с. 116]. Головними чинниками конкурентоспроможності працівника є:

працьовитість, творче ставлення до професії, здатність бути лідером, неперервний саморозвиток, а головне — реалізація професійних та особистісних якостей працівника в реальних умовах праці, що базуються на теоретичних і практичних навиках навчання. Таку підготовку забезпечують професійно-технічні навчальні заклади.

Розвиток професійних якостей сприятиме вдосконаленню конкурентоспроможності майбутніх робітників сфери обслуговування на ринку праці. Компетентний працівник сфери обслуговування — це фахівець, який уміє ефективно застосовувати свої професійні знання в нових соціально-економічних умовах. Тому поряд із технологічною підготовкою спеціаліста важливого значення набуває формування професійних якостей.

У педагогічній літературі знаходимо різні підходи до класифікації професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників. Г. Васянович зазначає, що «професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників — це інтегральна характеристика особистості, яка включає соціальні, особистісні, морально-етичні, емоційно-вольові, комунікативні й організаційні якості» [1, с. 10]. В. Онищенко наводить класифікацію професійних якостей майбутніх кваліфікованих фахівців «за критерієм відповідності того чи іншого комплексу професійних якостей певній фундаментальній педагогічній теорії»: антропології, психології, етиці, естетиці, когнітології, герменевтики, аксіології, акмеології, поетики, соціології [11, с. 22]. Е. Зеєр зазначає такі якості: спостережливість, образна, рухова та інші види пам'яті, технічне мислення, просторова уява, рішучість, витривалість, самоконтроль та інші [7].

У науково-педагогічній літературі, окрім поняття «професійні якості», зустрічається й поняття «професійні здібності». І. Жорова послуговується поняттям «професійні здібності». Однак дослідниця зазначає, що «професійні **здібності** — це комплекс **якостей** (виділено нами — *З. Л.*) особистості, який формується впродовж усього життя людини у процесі її професійної діяльності та забезпечує високий рівень трудових операцій» [4, с. 166]. У педагогічному словнику здібності визначаються як психологічні можливості людини, які забезпечують їй більш високі, ніж в інших людей, показники в діяльності, а також є необхідною умовою успішної діяльності [14, с. 38], здібності поділяються на загальні (виявляються у всякій діяльності) та спеціальні (характерні для певних видів діяльності — математичні, технічні та ін.) [2, с. 135]. В «Енциклопедії освіти» **здібності** визначаються як «індивідуально-психологічні **якості** особистості, які є передумовою успішного виконання нею певної діяльності» [3, с. 135].

Як зазначає І. Жорова, «визначення структури професійних здібностей працівників сфери обслуговування дає можливість впливати на процес їх розвитку, формувати саме ті групи здібностей, які оптимально відповідають майбутній професійній діяльності» [4, с. 166]. Виходячи з багатофункціональності професійної діяльності працівника сфери обслуговування, дослідниця виділяє шість груп провідних професійних здібностей, які розвиваються у процесі навчально-пізнавальної діяльності під час професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки: атенційні (концентрація та стійкість уваги, переключення уваги з одного об'єкта на інший); мнемічні (сприйняття, збереження та відтворення інформації, пам'ять на кольоровий матеріал, на конкретно-образний та схематичний матеріал); перцептивні (розвиток властивостей органів чуття, через які здійснюється сприйняття предметів та явищ навколишнього середовища; розвиток сенсорики, лінійний окомір; тактильно-кінестезійна чутливість); мисленнєві (логічне мислення, творче мислення, естетична значущість); психомоторні (координація рухів рук — у професійній діяльності працівників сфери обслуговування кравця (закрійника, перукар) основні виробничі дії виконуються за допомогою рук, тому координація рухів верхніх кінцівок виділена як професійна здібність); комунікативні (спілкування — найбільш важливий чинник, оскільки інші фактори реалізуються за допомогою спілкування) [4, с. 35].

Удосконалення та формування професійних здібностей здійснюється у системі професійно-технічної освіти з урахуванням багатофункціональності професії працівника сфери обслуговування. Професійні якості потребують розвитку, тренування та вдосконалення.

Процес формування професійних якостей, на думку І. Жорової, здійснюється за допомогою теоретичного та виробничого навчання, який проходить у три етапи: етап первинної

професіоналізації — учні засвоюють технічні знання, спеціальну термінологію, оволодівають основами виконання технічних операцій; етап професійної досконалості — формування фундаментальних знань, удосконалення професійних умінь та навичок; етап професійної реалізації — розкривається творчий потенціал учнів у процесі професійної діяльності [4, с. 94].

На нашу думку, доцільно виділити такі професійні якості, які мають бути притаманні висококваліфікованому робітнику сфери обслуговування:

1. Професійна компетентність — єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, яка проявляється в здатності та готовності до здійснення діяльності, що базується на знаннях та досвіді, які отримані в процесі навчання й орієнтовані на успішну та самостійну участь у цій професії.

І. Матійків зазначає, що професійна компетентність має цілісний характер і є продуктом професійної підготовки, охоплюючи при цьому такі три сфери розвитку: сферу діяльності, соціальну сферу, сферу особистості та її самосвідомості [8, с. 16].

У науковій літературі можемо зустріти такі види компетентності: професійну, соціально-комунікативну та компетентність самоуправління.

До професійної компетентності належать такі складові: організація праці, аналіз документації завдань діяльності, дотримання вимог виробництва, оволодіння додатковими кваліфікаціями та професіями, високий рівень культури праці.

До соціально-комунікативної компетентності належать такі здібності: здатність до співпраці у професійному колективі, уміння ефективно співпрацювати з членами виробничого колективу, здатність розв'язувати конфліктні ситуації.

Компетентність самоуправління складають такі елементи: виявляти ініціативу у виконанні завдань, уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми, творчий характер мислення, здатність до управління виробничим колективом [15, с.6].

Саме компетентнісний підхід, як показує світова практика, у змозі забезпечити підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних до ефективної самореалізації у професійній діяльності, зокрема у сфері обслуговування.

2. Здатність працівника пристосуватися до колективу, до змісту, умов та режиму трудової діяльності; здатність швидко адаптуватися до змін на ринку праці та ефективно здійснювати професійні дії в складних умовах. Майбутній працівник сфери обслуговування, який здатний до мобільної адаптації, зможе ефективно здійснювати свою професійну діяльність.

Виділяють такі види адаптації: психофізіологічна адаптація — така адаптація буде залежати від стану здоров'я працівника, реакції організму на зовнішні чинники (освітлення, шум); професійна адаптація — здатність працівника адаптуватися до умов та змісту трудової діяльності певного виду роботи, вміння приймати самостійно правильні рішення, відповідати за ці рішення, готовність людини до інновації, здатність до розробки нових ідей, нових виробів та їх упровадження, розвиток наукової творчості в процесі праці, що є дуже важливою в сучасних економічних умовах; соціально-психологічна адаптація — здатність взаємодіяти з колективом, із яким здійснюється професійна та суспільна діяльність.

3. Здатність до професійної взаємодії. Професійна взаємодія тісно пов'язана з комунікативною компетентністю. Саме за допомогою якісної професійної комунікації буде успішно здійснюватися професійна взаємодія між фахівцем сфери обслуговування та клієнтом. Комунікативна компетентність включає в себе культуру спілкування, риторику мовлення, невербальне мовлення. В. Черевко пропонує термін — «особистісно-професійна комунікативна компетентність» (ОПКК). За допомогою ОПКК працівник сфери обслуговування швидко орієнтується в ситуації, робить професійний вибір засобів спілкування, які будуть найбільш ефективні для вирішення проблеми. ОПКК включає в себе теоретичні знання з психології спілкування, адекватну орієнтацію в конкретних комунікативних цілях, володіння технікою спілкування, уміння конструктивно вирішувати конфлікти та ін. [цит. за: 12]. Саме вміння ввічливого обслуговування клієнтів обумовило необхідність введення комунікативних здібностей до структури професійних якостей.

Високий загальноосвітній рівень — здобуття кваліфікованих умінь та знань у навчальному закладі, професійних навичок на виробництві, що засвідчується документами про освіту (дипломи, атестати). Серед навчальних закладів ПТО важливу роль відіграють професійно-технічні навчальні заклади з багатоступеневим навчанням, які готують висококваліфікованих працівників та високоморальну людину. У Законі України «Про освіту» визначено, що «випускникам професійно-технічних навчальних закладів відповідно до їх освітньо-кваліфікаційного рівня присвоюється кваліфікація «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду» [5]. Кваліфікований робітник — це спеціаліст, який має необхідні знання та вміє їх застосовувати для вирішення завдань певної галузі.

Прагнення до підвищення своєї кваліфікації під час трудової діяльності — широкопрофільна професійна підготовка, готовність працівника до постійного професійного зростання, вдосконалення вмінь і навичок та поглибленого вивчення теоретичних знань, підвищення своєї майстерності, здійснення творчого підходу до діяльності. У Концепції розвитку професійно-технічної освіти зазначено, що безперервна освіта «зумовлює необхідність посилення ролі професійно-технічної (професійної) освіти як динамічної системи, що здійснює активний вплив на подальший розвиток економіки, забезпечує випереджувальну професійну підготовку, наступність і взаємозв'язок усіх видів і рівнів професійної освіти» [10, с. 85].

Основне завдання робітника цієї сфери — це якісне надання послуг, тому, крім професійних аспектів, варто значну увагу приділити формуванню особистих якостей робітника сфери обслуговування, а саме: пунктуальності, тактовності, дисциплінованості, працелюбності, ініціативності, чесності, порядності та ін.

Дослідники поділяють особисті якості на такі: психологічні (емпатія (здатність до переживання), емоційність, терпимість, відкритість); мисленнєві (аналітичність, креативність, спостережливість, критичність мислення); поведінкові (здатність до імпровізації, готовність до ризику, управлінських дій) [15, с. 7].

Аналіз професійних та особистих якостей майбутніх фахівців сфери обслуговування у структурі їхньої професійної компетентності дозволяє розглянути його ще з однієї позиції — це зовнішній вигляд. «Ураховуючи високий рівень конкуренції на ринку праці, бути кваліфікованим фахівцем недостатньо — необхідно сформувати свій особистісний імідж» [9], таким чином виділимо такі компоненти: одяг, зачіска, макіяж, наявність чи відсутність фізичних вад та ін. Зовнішній вигляд виступає не лише важливим чинником успішної професійної діяльності, конкурентоспроможності, а й показником особистісного успіху та здатності відповідати соціальним нормам.

Висновки. Таким чином, аналіз педагогічної літератури показав, що розвиток професійних якостей особистості виступає важливою складовою успішного навчання та подальшої професійної діяльності. Визначені вище професійні якості є основними в роботі працівника сфери обслуговування. Професійні якості перебувають у взаємозв'язку, впливають одна на іншу, характеризуються взаємодією. Перелік цих якостей варто доповнювати й уточнювати, тому складним і суперечливим залишається питання щодо структури якостей та їх класифікації.

Література:

1. Васянович Г. П. Професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування // Звітна науково-практична конференція Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України «Професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників»: зб. матеріалів. — Львів: СПОЛОМ, 2014. — 144 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. — Київ: Юнікор Інтер, 2008. — 1036 с.
4. Жорова І. Я. Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / І. Я. Жорова — Херсон: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, 2007. — 218 с.
5. Закон України «Про освіту». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу :

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

6. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Професійно-технічна освіта. — 1998. — № 1. — С. 2-12.
7. Зеєр Є. Ф. Психологія професій: Навчальний посібник для студентів вузів. — М. : Академічний проект; Фонд «Мир», 2005. — 336 с.
8. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / І. М. Матійків — Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2008. — 22 с.
9. Морнева М. О., Парамоненко Л. М. Імідж як складова професійної підготовки майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування населення. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspsui/bitstream/123456789/1674/1/Morнева.pdf>
10. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 200 с.
11. Онищенко В. Д. Науково-методологічні принципи формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників в умовах техніко-технологічних змін // Звітна науково-практична конференція Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України «Професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників»: зб. матеріалів. — Львів : СПОЛОМ, 2014. — 144 с.
12. Сараєва С. О. Підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування до професійної взаємодії як дидактична проблема. — [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://ito.vspu.net/upload/zbirnuku/imad/z_30/r3/pidgotovka_kvalifikovanuh_robirnikiv.pdf
13. Словник термінів з професійної освіти / авт. кол. за ред. О. І. Шапран. — Переяслав-Хмельницький : «Видавництво КСВ», 2013. — 276 с.
14. Термінологічний словник з курсу «Педагогіка»: Навчально-методичний посібник / за ред. В. І. Старости. — Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2012. — 144 с.
15. Формування професійної компетенції фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / за ред. Лозовецької В. Т. — К. : Педагогічна думка, 2010. — 134 с.

У статті здійснена спроба аналізу основних професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників, наведено різні підходи сучасних науковців щодо структурування професійних якостей майбутніх працівників сфери обслуговування. Виділено професійні якості, які мають бути притаманні кваліфікованому робітнику сфери обслуговування: професійна компетенція, адаптація, професійна взаємодія.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, професійні здібності, професійні якості, компетентність, адаптація, підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування.

В статье предпринята попытка анализа основных профессиональных качеств будущих квалифицированных рабочих, приведены различные подходы современных ученых по структурированию профессиональных качеств будущих работников сферы обслуживания. Выделены такие профессиональные качества рабочему сферы обслуживания: профессиональная компетенция, адаптация, профессиональное взаимодействие.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, профессиональные способности, профессиональные качества, компетентность, адаптация, подготовка квалифицированных работников сферы обслуживания.

The article is an attempt to analyze the main merit of future skilled workers, the examples of different approaches of contemporary scholars on merit structuring future service workers are given. The professional qualities that should be inherent in skilled workers of the service sector, which are distinguished here, are the following: professional competence, adaptation, professional interaction.

Key words: vocational education, professional skills, professional skills, competence, adaptation, training of skilled service sector workers.

МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПТНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ PR-ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. У практиці управління професійно-технічними навчальними закладами (ПТНЗ) все більшого значення набуває створення їхнього позитивного іміджу. Це пов'язано з тим, що ПТНЗ провадять діяльність в умовах ринкових відносин, а конкуренція при обмежених фінансових можливостях орієнтує керівників на освоєння теоретичних концепцій менеджменту, освітнього маркетингу. Проблемою залишається недостатність знань і досвіду щодо організації маркетингової діяльності з використанням PR-технологій, яка дасть можливість забезпечувати дослідження попиту на освітні послуги та певні знання понад стандарти, встановлені державою, впливати на розвиток освітніх потреб громадян, формувати позитивний імідж ПТНЗ.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Освітній маркетинг є одним із напрямів управління ПТНЗ в умовах ринкової економіки. Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, свідчить про актуальність питання ефективності освітнього маркетингу в професійно-технічних навчальних закладах (зокрема з використанням PR-технологій) і його недостатню розробленість на даному етапі.

Теоретико-методологічні засади філософського аналізу освітнього маркетингу ґрунтуються на роботах чималої кількості дослідників (Г. Армстронг, П. Дракер, Дж. Еванс, Ф. Котлер, Ж.-Ж. Ламбен, С. Леві, П. Самуельсон, М. Сарен та інших).

Деякі елементи філософського аналізу маркетингу в освіті науково обґрунтовані в дослідженнях, що присвячені проблемам підвищення соціальної та економічної ефективності освітньої сфери; стосуються інноваційних процесів. Якщо узагальнити результати досліджень науковців, то отримаємо обґрунтування освітнього маркетингу як інноваційного управлінського механізму, що забезпечує адаптацію освітньої сфери до потреб соціально орієнтованого ринкового суспільства. Серед досліджуваних проблем переважають питання економіки освіти, суб'єкт-об'єктний аналіз освітніх процесів, організаційний аспект освітньої діяльності, взаємодія споживачів і виробників освітніх послуг, становлення маркетингових механізмів організаційного та державного управління у сфері освіти.

Управління освітніми, зокрема й професійно-технічними навчальними закладами із застосуванням маркетингу розглядали Б. Братаніч, М. Вачевський, М. Волкова, С. Захаренко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Т. Оболенська, В. Олійник, З. Рябова, С. Соловійов, О. Телетов та ін.

Незважаючи на численні дослідження, соціально-педагогічні проблеми управління професійно-технічним навчальним закладом із застосуванням маркетингу так і залишаються недостатньо вирішеними.

Мета статті — розкрити основи використання маркетингу, що є важливими для визначення стратегії управління в умовах ринкових відносин, забезпечення сприятливих умов для розвитку педагогічної системи ПТНЗ, ефективного управління матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами, зокрема із застосуванням PR-технологій.

Виклад основного матеріалу. Економіка України відчуває дефіцит кваліфікованих робітників у багатьох галузях виробництва. Випускники шкіл, дезорієнтовані на ринку освітніх послуг, обирають фах на основі зовнішньої привабливості професії. Аби підвищити престиж робітничих професій і професійно-технічних навчальних закладів загалом, необхідно провадити маркетингову діяльність, самопрезентацію ПТНЗ, яка б відповідала сучасним стандартам управління й інформаційного суспільства.

Маркетингове управління — соціальна технологія, сутність якої полягає у вивченні освітніх потреб (пропозицій) споживачів, їх формуванні та задоволенні в майбутньому на основі надання освітніх послуг для розвитку особистості споживача, піднесення освіти як соціальної цінності й розроблення стратегії діяльності навчального закладу [7, с. 1].

Конкурентоспроможність навчального закладу науковці трактують як «стан, за якого навчальний заклад має високі кінцеві результати, користується підвищеним попитом батьків і має постійну потребу в розвитку» [8, с. 119].

Об'єктами маркетингу є педагогічні складники: рейтинг викладачів і майстрів, рівень навчально-методичного, інформаційного забезпечення навчально-виробничого та виховного процесів, комплекс супутніх освітніх послуг, навчально-матеріальна база ПТНЗ, громадський престиж і привабливість професій чи спеціальностей серед різних груп населення.

Завданням маркетингових комунікацій є забезпечення тривалого добробуту ПТНЗ, що можливе за наявності наступних чинників: потреб споживачів; життєво важливих інтересів споживачів; інтересів професійно-технічного навчального закладу; інтересів суспільства.

Для комплексного дослідження стану застосування основ маркетингу в управлінській практиці функціонування ПТНЗ було з'ясовано ступінь обізнаності керівників з понятійно-термінологічним апаратом, проведені анкетування, бесіди з керівниками, проаналізовано роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації відділу післядипломної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Підтверджено, що на часі є здійснення психологічної підготовки керівників закладів освіти до управління з використанням маркетингу.

Результати анкетування керівників ПТНЗ Львівщини та їхніх заступників свідчать про наявність у них проблем при здійсненні маркетингової стратегії, реалізації технологій формування іміджу закладу. Це перешкоджає ПТНЗ забезпечувати зміцнення конкурентних позицій у довгостроковій перспективі, підвищувати популярність закладу, позитивно впливати на якість професійно-технічної освіти й полегшувати розпізнавання ПТНЗ на ринку освітніх послуг.

Виявлено, що при плануванні маркетингової діяльності в ПТНЗ варто враховувати вплив соціально-економічних чинників: складний фінансовий стан сімей учнів, збільшення кількості життєвих проблем і обмежених можливостей, зростання злочинності та безробіття, погіршення екологічної ситуації, залишковий принцип фінансування системи професійно-технічної освіти, приналежність викладачів і майстрів до соціально незахищених груп населення, зростання кількості неблагополучних сімей тощо.

Важлива роль належить соціальним партнерам ПТНЗ, серед яких — центри зайнятості, кадрові агентства, освітні й страхові фонди, асоціації, роботодавці, засоби масової інформації. Переважно здійснення маркетингової діяльності ПТНЗ зводиться до співпраці зі засобами масової інформації, що обмежене короткими рекламними повідомленнями про спеціальності, які можна отримати в училищі. А продумана маркетингова стратегія діяльності в ПТНЗ становить базу для прийняття управлінських рішень щодо розширення, оновлення або скорочення освітніх послуг. Окрім того, вона створює позитивний імідж закладу, сприяє формуванню освітніх потреб з метою піднесення професійної освіти як соціальної цінності.

Відділ маркетингу функціонує у ВПУ № 20 м. Львова, що є експериментальним майданчиком відділу економіки професійно-технічної освіти Львівського науково-практичного центру. Основна його робота скерована на допомогу випускникам ВПУ в працевлаштуванні, формування позитивного іміджу училища.

Сучасне виробництво вимагає висококваліфікованих робітників, управлінців середньої ланки. Підготувати таких фахівців за короткий термін без урахування професійної придатності дуже важко. Саме тому при ПТНЗ доцільне створення відділів маркетингу, що займалися б профорієнтацією і працевлаштуванням випускників. Профконсультант і майстри виробничого навчання ВПУ № 20 розробляють плани працевлаштування і проводять профконсультування на всіх стадіях його виконання. Вони створюють банк даних про учнів, яким необхідне

працевлаштування, а також картотеку роботодавців, визначають канали контактів із ними щодо найму, підбирають кандидатури, які найбільше відповідають вимогам конкретних робочих місць та ін. На основі створеного досьє абітурієнта, яке містить відомості про сім'ю, результати медичних обстежень, успішність, особливості характеру, нахили та інтереси, даються рекомендації щодо побудови індивідуальних програм освоєння професії.

Відповідно до посадової інструкції, завідувач відділу маркетингу (зв'язків із випускниками та виробництвом) Вищого професійного училища № 20 має такі обов'язки: здійснювати керівництво аналізу діяльності випускників училища та розвитку виробництва і сфери послуг; здійснювати маркетингове дослідження ринку освітніх послуг і ринку праці для визначення поточної й перспективної потреб у кадрах; вивчати розвиток виробництва та сучасних технологій для встановлення вимог роботодавців до рівня підготовки працівників; пошук свого сегмента на ринку освітніх послуг і ринку праці; забезпечувати зв'язки з колишніми випускниками ВПУ; аналізувати ситуації, конкуренцію, збирати внутрішню й зовнішню інформації.

Завідувач відділу має займатися розробкою конкретних заходів щодо вдосконалення процесу підготовки кадрів відповідно до певних сегментів ринку освітніх послуг і ринку праці (визначення потенційних споживачів освітніх послуг; формування такого набору професій чи спеціальностей, що відповідає видам професійної діяльності, для яких необхідні працівники вибраного сегмента ринку праці; внесення змін у навчальні плани та програми підготовки учнів чи слухачів, удосконалення змісту, форм і методів професійного навчання, враховуючи вимоги роботодавців до професійного рівня випускників училища через картки зворотного зв'язку, в яких оцінено якість підготовки випускника; розроблення програми розвитку надання освітніх послуг ВПУ на перспективу).

Посадова інструкція передбачає організацію рекламної діяльності ВПУ; участь у налагодженні співробітництва з центрами зайнятості та іншими організаціями, установами, підприємствами.

Діяльність відділу маркетингу доводить, що якщо у ПТНЗ керують із використанням основ маркетингу, орієнтуючись не лише на кількість учнів, викладачів, майстрів і розміри навчально-матеріальної бази, а й на визначені характеристики та обсяги потреб ринку праці, попиту споживачів на освітні послуги, то імідж закладу зростає.

Розглядаючи діяльність ПТНЗ щодо просування своїх освітніх послуг, особлива увага приділяється маркетинговим комунікаціям. Традиційно в комплексі маркетингових комунікацій виділяють рекламу й PR. В умовах комерціалізації освітні заклади зіткнулися з необхідністю самостійно виробляти й реалізовувати стратегію виживання на вітчизняному ринку. Формування ринку освітніх послуг передбачає наявність конкуренції між навчальними закладами.

У нашому суспільстві вже стійко вкорінилася теза про те, що будь-яка позитивна інформація про організацію, що з'являється у пресі, — це піар. При цьому під піаром часто розуміють рекламу, спрямовану на побудову позитивного іміджу.

PR — це стосунки між організацією і громадськістю, тобто між цими суб'єктами повинен бути якийсь діалог [2]. PR має бути запланованою й систематичною діяльністю. Вона не може включати в себе одну подію або захід — це цільова кампанія, що складається з багатьох заходів.

На думку Т. Примак, у створенні та проведенні PR-кампаній важливу роль відіграють комунікативні технології, за допомогою яких встановлюється комунікаційний контакт між особами, підприємством, громадськістю, різними організаціями. Одним із найважливіших завдань PR є забезпечення встановлення такого контакту, який давав би змогу досягти поставлених цілей із мінімальними витратами [6, с. 120].

Комунікативні технології — це сукупність знань, відомостей про послідовність операцій, що виконуються для встановлення психологічно-інформаційного контакту між індивідами [6, с. 121].

Постійна самопрезентація училища сприяє тому, що ПТНЗ є видимим у суспільстві. Одним із найважливіших напрямів PR-технологій в управлінні ПТНЗ є використання Інтернет-ресурсів.

Робить різнопланову інформацію про ПТНЗ відкритою для загалу розміщення її на сайті училища, перетворюючи його із закритої системи у відкриту. Сукупність веб-сторінок певної тематики, збережених на одному сервері, та із системою навігації, що дає можливість переміщуватися між ними за допомогою гіперпосилань, утворює сайт [4, с. 47].

Сайт ПТНЗ допомагає оперативно реагувати на потреби ринку освітніх послуг, ринку праці. Крім того, його важливою функцією є дидактична, адже учні мають змогу не витратити час на пошуки в Інтернеті необхідних для навчання підручників, а читати їх безпосередньо на училищному сайті, постійно бути в курсі усіх подій, що відбуваються у ПТНЗ, бачити результати свого навчання й досягнення інших. Звичайно, сайт буде корисним за умови його якісного й систематичного наповнення; насиченість різноплановою інформацією; відсутність громіздкої графіки; наявність «зворотного зв'язку», де зазначено контактну інформацію, можна залишати коментарі й відгуки; статистична інформація щодо відвідувачів сайту.

PR-технології передбачають проведення дискусій, круглих столів, семінарів, виставок творчості та конкурсів фахової майстерності серед учнів і майстрів, днів відкритих дверей, а також особистих зустрічей. Письмова комунікація передбачає підготовку з рекламною метою прес-релізів, брошур, буклетів, листівок. Необхідно скласти план роботи із засобами масової інформації, бути гнучкими й адаптовуватися до ситуації, яка виникла; спілкуватися з журналістами, які представляють різні видання, щоб уникати некомпетентного та недоброчесного висвітлення подій. Аби працювати в напрямі збільшення кількості публікацій про певне ПТНЗ, необхідно створити базу друкованих ЗМІ, радіо, телебачення, інтернет-видань, вказавши адреси, контактні телефони, прізвища редакторів і журналістів, які пишуть на тему освіти. Загальні правила відносин зі ЗМІ мають базуватися на тому, що потрібно пропонувати пресі інформацію, яка гідна за стандартами мас-медіа називатися новиною. І це не обов'язково має бути реклама, тобто стаття, за публікацію якої платять гроші. Друковані й електронні ЗМІ радо використовують новини, які вміло подані та продумані.

Будь-яка новина — це самопрезентація, яка є прихованою рекламою, що працює на імідж ПТНЗ. Цілі піару можна поділити на дві категорії: інформація — про освітній продукт, послугу, подію чи діяльність організації; мотивація — переконання когось зробити щось.

Для управління ПТНЗ піар-діяльність може мати наступні завдання: побудова позитивного іміджу ПТНЗ, що сприятиме його розвитку; формування громадської свідомості мешканців, привернення їхньої уваги до освітньої діяльності ПТНЗ; підвищення довіри до ПТНЗ; запобігання виникненню негативної позиції щодо ПТНЗ; поширення інформації про перспективи й можливості випускників ПТНЗ у вашому регіоні; побудова зацікавленості певними спеціальностями, які здобувають у ПТНЗ; підтримка запровадження нових послуг; мотивування персоналу — підвищення ентузіазму працівників; утримання видатків на промоцію ПТНЗ на низькому рівні.

За таких умов розвитку держави відповідальність керівників значно підвищується. Вони мають «діяти розважливо, толерантно, спираючись на власний і колективний досвід щодо нововведень» [1, с. 186]. Необхідно зважати на те, що мислення керівника має бути протокольним; безінерційним; методичним; конструктивним [5, с. 309].

Складові іміджу керівника можна визначити так: професійні якості (інтелект, знання предмета, вміння подати себе, привернути до себе увагу й впливати на аудиторію, стиль проведення занять, доступність, чіткість у викладі матеріалу, пунктуальність, вимогливість, культура мови); комунікативні (почуття гумору, манера спілкуватися з аудиторією); особистісні (впевненість у собі, емоційність, артистичність, манера одягатися, доброзичливість, справедливість); позиція в міжособистісному спілкуванні, звертання до слухачів на ім'я, манера поведінки, партнерські відносини в аудиторії; рольові (статус у соціальному середовищі, репутація) та ін. [3].

Отже, маркетингова діяльність ПТНЗ із застосуванням PR-технологій дозволить сформуванню нового інформаційно-освітнього середовища завдяки інтеграції зусиль інженерно-педагогічного колективу й соціальних партнерів, сприятиме підвищенню ефективності

навчально-виробничого й виховного процесів, виробленню нових підходів до результатів освіти.

Література:

1. Васянович Г. П. Вибрані твори : В 5-ти т. — Т. 4 : Психологія і педагогіка : лекції / Григорій Петрович Васянович. — Львів : Сполом, 2010. — 512 с.
2. Карий О., Процак О. Громада і влада : участь громадськості у місцевому самоврядуванні. Співпраця зі ЗМІ / Серія «Навчальні програми для працівників органів місцевого самоврядування». Книга 7 : навчальний посібник [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <file:///E:/parts/abbreviation.htm>.
3. Крутій Катерина. Можливості PR-технологій і публісیتی у формуванні позитивного іміджу дошкільного навчального закладу / Катерина Крутій [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.ukrdeti.com/metodrabota/mr5_4.html.
4. Морзе Н. В. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховних процес закладів ПТО : методичний посібник / Н. В. Морзе. — К. : Арт Економі, 2011. — 168 с.
5. Освітній менеджмент : навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К. : Шкільний світ, 2003. — 400 с.
6. Примак Т. О. PR для менеджерів і маркетологів : навчальний посібник / Т. О. Примак. — К. : Центр навчальної літератури, 2013. — 202 с.
7. Рябова З. В. Маркетингові дослідження якості надання освітніх послуг навчальним закладом / З. В. Рябова [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2013_1/13rzvpngz.htm.
8. Телетова С. Г., Телетов О. С. Педагогічний маркетинг у діяльності навчальних закладів / С. Г. Телетова, О. С. Телетов // Маркетинг і менеджмент інновацій. — 2011. — № 3. — С. 117-124.

У статті розкрито можливості використання освітнього маркетингу для визначення стратегії управління в умовах ринкових відносин, забезпечення сприятливих умов для розвитку педагогічної системи ПТНЗ, ефективного управління матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами, зокрема із застосуванням PR-технологій.

Ключові слова: освітній маркетинг, професійно-технічні навчальні заклади, управління, маркетингова діяльність, маркетингові комунікації, PR-технології.

В статье раскрыты возможности использования образовательного маркетинга для определения стратегии управления в условиях рыночных отношений, обеспечение благоприятных условий для развития педагогической системы ПТУЗ, эффективного управления материальными, финансовыми и человеческими ресурсами, в частности с применением PR-технологий.

Ключевые слова: образовательный маркетинг, профессионально-технические учебные заведения, управление, маркетинговая деятельность, маркетинговые коммуникации, PR-технологии.

The article deals with the possibilities of using educational marketing to determine management strategies under market conditions; providing favorable conditions for the VET system development; efficient management of material, financial and human resources, in particular using PR-technologies.

Key words: educational marketing, vocational schools, management, marketing activities, marketing communications, PR-technologies.

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ І АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ

Постановка проблеми. Особливості сучасного економічного розвитку держави спонукають до корекції парадигми професійно-технічної освіти, вектор якої націлений на перехід від соціально-орієнтованої освітньої діяльності до особистісно-орієнтованої. Реформування освіти радикально змінює статус і освітні функції викладача, зростають вимоги до його фахової компетентності та рівня професіоналізму, який віддзеркалюється у його педагогічній майстерності.

Педагогічна майстерність, як комплекс особистісних властивостей викладача, забезпечує самоорганізацію професійної функції, що є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності психолого-педагогічної діяльності, конкурентоспроможності закладу у сфері освітніх послуг.

Аналіз попередніх досліджень. Останнім часом збільшилася кількість наукових розробок, присвячених дослідженню педагогічної діяльності, професіоналізму педагога. У цих працях розглядається: взаємозалежність успішної професійної діяльності та педагогічної майстерності вчителя, викладача (І. Зязюн, Р. Гуревич, М. Кухарев, С. Павлютенков, Г. Хозяїнов), психологічні основи педагогічної майстерності (Ф. Гоноболін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Е. Помиткін), педагогічна культура (В. Гриньова, Т. Іванова, М. Касьяненко, А. Коломієць), педагогічна техніка (В. Миндикану, Г. Сагач, Г. Тарасенко, В. Шахов). Питання індивідуалізації та особистісної орієнтації, гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу порушені у дослідженнях Г. Балла, Г. Васяновича, О. Глузмана, Г. Дегтярьової, В. Кременя, В. Кузнецової, Н. Ничкало, С. Сисоевої, О. Шестопалука. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти висвітлювали В. Безпалько, Л. Виготський, Б. Гершунський, Р. Гуревич, А. Дьомін, М. Козяр, В. Ледньов, А. Лігоцький, А. Литвин, П. Олійник, І. Підласий, В. Рибалка, В. Радкевич. Особливості формування особистості вчителя розкриті у працях С. Гончаренка, Л. Губерського, В. Журавського, І. Зязюна, І. Надольного, В. Огнев'юка, О. Савченко та ін. Сучасні педагогічні пошуки спрямовані на проникнення у зміст поняття особистості, поглиблення його положень через інтерпретацію якостей, актуалізованих новими соціальними обставинами, щоб не тільки адекватно зрозуміти сутність особистості, але й використати ці знання у власній педагогічній діяльності.

Вважаємо, що високих рівнів педагогічної майстерності можна досягти шляхом цілеспрямованого запровадження комплексу науково-педагогічних підходів до її розвитку: компетентнісного (для забезпечення наступності та перспективності освітнього змісту); аксіологічного (з метою посилення ціннісного ядра педагогічної майстерності); особистісно-діяльнісного (для вдосконалення професійно значущих якостей і особистісних рис педагога); акмеологічного (що дозволяє скерувати педагогічну діяльність у русло позитивних якісних змін щодо розвитку педагогічної майстерності).

Метою статті є обґрунтування особистісно-діяльнісного й акмеологічного аспектів розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах підвищення якості професійної освіти прямо пропорційно залежить від рівня підготовки компетентних, творчих, висококваліфікованих педагогічних працівників ПТНЗ, які відповідають суспільним вимогам. У цьому контексті одним з основних завдань розвитку педагогічної освіти є забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на основі особистісної педагогіки [8]. Вирішення цього завдання можливе шляхом гуманізації освітнього процесу і демократизації стосунків між його учасниками, міждисциплінарної інтеграції в освіті та її орієнтації на

безперервність [1]. Найважливішими чинниками цього процесу є прагнення майбутнього педагога до самореалізації, особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, престиж професіоналізму.

Розвиток педагогічної майстерності викладача відбувається через такі напрями, як: планування індивідуальності у своїй професійній діяльності; формування професійно-педагогічної ролі, прагнення до професійного зростання, саморозвитку. Об'єктивною оцінкою фахової підготовки педагога є сформованість його професійних і особистісних якостей, які дають можливість впевнено почувати себе в професійній діяльності, успішно вирішувати складні завдання навчально-виховної роботи, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності. Важливим стає також формування готовності до гнучкої переорієнтації в рамках професії й поза нею; продукування професійної готовності, свідомості, розвитку готовності до безперервної освіти; розвитку педагогічних здібностей та педагогічного мислення; формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; прагнення до творчого пошуку, інновацій.

Органічно поєднуючи усі види діяльності, педагог забезпечує запланований результат, що досягається якісним освітнім процесом і домінуванням провідного виду діяльності – педагогічної. Ступінь педагогічної діяльності, який ґрунтується на певному фаховому рівні педагога, його загальній культурі та практичному досвіді, характеризує педагогічна майстерність. Вона передбачає не лише досконалі фахові знання, уміння, навички, а й наявність відповідних особистісних якостей — гуманності, комунікабельності, емпатії, толерантності тощо. Удосконалення професіоналізму та майстерності відображають єдність теоретичної та практичної готовності педагога до виконання діяльності та характеризують її.

І. Зязюн наголошує, що слід приділяти належну увагу формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму педагогів у конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу у ПТНЗ, створюють перспективи для формування і удосконалення професійної готовності педагога [2, с. 4]. Цілеспрямована і послідовна робота педагога в цьому напрямі сприяє його професійно-педагогічному розвитку, який забезпечується в умовах неперервності професійної освіти. Через постійне самовдосконалення й самоосвіту викладача закладаються основи педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності.

Успішність педагогічної діяльності відбувається через упровадження системи професійних якостей, виражених передусім в організаторських, дидактичних, перцептивних, комунікативних, сугестивних, дослідницьких, науково-пізнавальних педагогічних здібностях. До важливих професійних якостей педагога належать також дисциплінованість, організованість, наполегливість, систематичне підвищення професійного рівня і прагнення постійно підвищувати якість своєї праці, відповідальність тощо. Високий рівень педагогічної майстерності викладача забезпечує йому можливість значних досягнень у професійній діяльності (саморегуляція, особистісне вдосконалення) й дозволяє в процесі професійного становлення досягти певного рівня професіоналізму.

Підвищення якості професійно-технічної освіти, рівня готовності викладачів вирішувати виробничі завдання і проблеми в межах своєї компетентності забезпечить створення професійних і освітніх стандартів нового покоління, що має враховувати нові тенденції у функціонуванні системи професійно-педагогічної освіти. Методологічне забезпечення цього процесу полягає у визначенні закономірних зв'язків розглядуваних об'єктів, сукупності теоретичних положень, необхідних для його обґрунтованого вивчення. Обравши комплекс методологічних підходів (компетентнісний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний та акмеологічний) та враховуючи обмежений обсяг статті, ми акцентуємо увагу на особистісно-діяльнісному та акмеологічному підходах щодо розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Основи особистісно-діяльнісного підходу в освіті закладені у працях І. Беха, Є. Бондаревської, Е. Зеєра, Л. Мітіної, А. Хуторського, І. Якиманської. Він передбачає створення

у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців відповідних умов для розвитку їхньої особистості як суб'єкта професійно-освітньої діяльності. Тобто особистість на цьому етапі є метою, суб'єктом, результатом і головним критерієм ефективності педагогічного процесу, що досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, який дозволяє їй знаходити і обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки. Л. Мітіна до психологічних основ особистості майбутнього професіонала відносить особистісну спрямованість, поведінкову гнучкість і професійну компетентність [6, с. 35], які дозволяють йому реалізувати ціннісні еталони, засновані на визнанні важливості й унікальності окремої особистості та пов'язані переважно з потребами у самоповазі й у спільній діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід до освіти розглядається в єдності особистісного та діяльнісного компонентів, де особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання знаходиться його суб'єкт зі своїми мотивами, цілями, психологічними особливостями. У особистісному аспекті професійна майстерність педагога розглядається як результат поєднання розвинених достатньою мірою особистісних характеристик і сформованості сукупності знань, вмінь і навичок, яка забезпечує високий рівень успішності професійної діяльності фахівця. Діяльнісний компонент відображає суб'єкт-суб'єктну взаємодію у навчальній діяльності та передбачає вивчення способів і засобів професійної діяльності.

Характерними рисами особистісно-діялісного підходу до вивчення і реалізації особистісно орієнтованого освітнього процесу є: особистісно значущі цінності, система позитивних мотивів діяльності; посилення ролі викладача в активізації пізнавальної діяльності студентів, всебічного їх розвитку, де у центрі процесу знаходиться особистість студента з його неповторними індивідуальними властивостями; організація процесу навчання на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, педагогічної співпраці при вирішенні навчально-пізнавальних завдань; надання кожному суб'єктові навчального процесу можливості індивідуального освоєння і перетворення навколишньої дійсності, використовуючи особистісний досвід [7].

Синтез особистісних і професійних якостей педагогічного працівника відображається у його педагогічній майстерності. Особистісно-діялісний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога виявляється в двоєдиній ролі: не тільки як форма взаємодії викладача і студента, але і як предмет вивчення засобів професійної діяльності майбутнього педагогічного працівника. Отже, викладач, здійснюючи особистісно-діялісний підхід у предметно-методичній підготовці студента, водночас навчає його технологіям особистісно орієнтованого навчання, формує спрямованість майбутнього фахівця на особистісно орієнтовану професійно-педагогічну діяльність.

Останнім часом істотно змінюючи акценти у сфері професійної підготовки і в системі безперервної освіти інтенсивно розвивається акмеологія. Її предметом є закономірні умови, фактори і стимули самореалізації творчого потенціалу людини в процесі її життєвого шляху, розвиток творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин життя й професіоналізму. У зв'язку з цим найважливішими акмеологічними чинниками є прагнення до самореалізації, високі особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, престиж професіоналізму, а також усі суб'єктивні риси, які сприяють зростанню професійної майстерності [5, с. 45]. Сутність акмеологічного підходу у контексті нашого дослідження полягає у тому, що особистісні та суб'єктно-діялісні характеристики педагогічного працівника ПТНЗ вивчаються в єдності, усіх взаємозв'язках і опосередкуваннях. Його особливістю є спрямованість на покращення якості професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, самовдосконалення і саморозвиток викладача в освітньому середовищі, розвиток його педагогічної майстерності. За умов акмеологічного підходу домінує проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. Крім того, як зазначає Н. Кузьміна, акмеологія сприяє досягненню педагогом вершин професіоналізму, що виявляється не тільки у високій результативності діяльності, а й у:

- гуманістичній орієнтації на розвиток особистості учнів ПТНЗ засобами окремих навчальних предметів;
- виборі педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей учнів;
- підготовці учнів до наступних етапів педагогічного маршруту [3, с. 112].

Реалізація акмеологічного підходу у професійній діяльності викладачів ПТНЗ відображається в оволодінні ними акмеологічними стратегіями творчої самореалізації у процесі розвитку педагогічної майстерності. Предметом акмеологічних досліджень, за Н. Кузьміною, є цілеспрямована особистість на етапі професійної зрілості, коли найбільш успішно проходять процеси самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення. До акмеологічних чинників вона відносить об'єктивні причини, які зумовлюють самоспрямування особистості, а практичне вирішення питання особистісного та професійного успіху забезпечують акмеологічні прийоми [4].

Отже, у контексті акмеологічного підходу до оцінки якості професійної діяльності викладача ПТНЗ провідними є поняття майстерність і професіоналізм. Акмеологічний аспект проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності педагогічного працівника ПТНЗ полягає в тому, що вершин професіоналізму і майстерності має досягати сама особистість, причому її професійна діяльність відіграє домінуючу роль у цьому процесі. Професійно значущі особистісні риси і якості є необхідними ознаками педагогічної майстерності.

Висновок. Опираючись на викладені положення, варто зазначити, що високий рівень педагогічної майстерності викладача ПТНЗ є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності психолого-педагогічної діяльності. Досягнення високого рівня педагогічної майстерності потребує цілеспрямованого неперервного самовдосконалення. Це можливо за умов застосування до процесу розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ особистісно-діяльнісного та акмеологічного підходів, що передбачатиме визнання унікальності особистості викладача ПТНЗ, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу і дозволить спрямовувати педагогічну діяльність у русло позитивних змін щодо розвитку особистісних і професійних якостей, необхідних для активної фахової педагогічної практики, професійного зростання та підвищення рівня педагогічної майстерності.

Предметом подальших досліджень вважаємо розроблення методики розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ з урахуванням викладених концептуальних підходів щодо органічного поєднання підготовки педагогів професійного навчання у системі підвищення кваліфікації з розвитком їхньої педагогічної майстерності з метою цілісного професійного розвитку і саморозвитку професіоналізму сучасного викладача.

Література:

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. — К. : ВПОЛ, 2000. — С.157-162.
2. Зязюн І. А. Вузівська підготовка педагога до профільного навчання учнів старших класів / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. — К.; Вінниця, 2004. — Вип. 4. — С. 3-11.
3. Кузьміна Н. В. Предмет акмеології. — 2_е изд., испр. и доп. / Н. В. Кузьміна. — СПб. : Политехника, 2002. —189 с.
4. Кузьміна Н. В. Професионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьміна. — М. : Высшая школа, 1989. — 186 с.
5. Литвин А. Освіта дорослих у контексті акмеологічного підходу / Андрій Литвин, Лариса Руденко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. — 2010. — Вип. 2. — С. 43-52.
6. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28-38.
7. Педагогика : учебн. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с.

8. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОНУ №998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс] — Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/education/average/.../knc.doc.

У статті обґрунтовані особистісно-діяльнісний і акмеологічний аспекти розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів та їх вплив на якість професійної підготовки конкурентоздатних фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна майстерність, викладачі ПТНЗ, особистісно-діяльнісний та акмеологічний підходи.

В статье обоснованы личностно-деятельностный и акмеологический аспекты развития педагогического мастерства преподавателей профессионально-технических учебных заведений и их влияние на качество профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, преподаватели ПТУЗ; личностно-деятельностный и акмеологический подходы.

The personality and activity and acmeological aspects of pedagogical skills development of vocational schools teachers and their impact on the quality of training competitive specialists are revealed in the article/

Key words: vocational education and training, pedagogical skills, teachers of vocational education schools, personality and activity, and acmeological approaches.

УДК 37.013.77

В.Ф. Орлов
м. Київ, Україна

АКСІОЛОГІЯ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПТНЗ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність проблеми зумовлена як новизною феномена особистого успіху для сучасного українського суспільства, так і його поширеністю в сучасній соціальній реальності. Період розвитку вітчизняного суспільства характеризується докорінною якісною зміною системи цінностей, детермінованою соціально-економічними та культурними перетвореннями. Процес трансформації українського суспільства загалом торкнувся сфери його цінностей та ідеалів зокрема. Укладання системи цінностей молоді, у тому числі цінностей щодо життєвого і професійного успіху, нині відбувається в умовах конфлікту з інститутами соціалізації. Успішність будь-яких суспільних перетворень визначається не лише об'єктивними змінами, що відбуваються в економічній і соціальній сферах, а й відповідною трансформацією системи цінностей та ідеалів як найважливіших регуляторів вибору професій. Відтак, феномен успіху безпосередньо пов'язаний із ціннісними орієнтаціями особистості й істотно впливає на укладання системи ціннісних пріоритетів кожної людини, що слугують засадничим підґрунтям окреслення життєвої стратегії особистості.

Отже, дослідження процесу формування у майбутніх фахівців уявлення про успіх як фактор професійного вибору корелює з їхніми ціннісними уявленнями і зумовлює кар'єрне зростання, а також має очевидне, прогностичне значення, оскільки проектується на перспективу розвитку вітчизняного суспільства загалом.

Вивчення феномену успіху можливе на перетині комплексу гуманітарних наук — філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо. Актуальним завданням теоретичних досліджень із психопедагогіки є конструювання комплексної моделі успіху, типологія таких моделей і використання цього інструментарію в емпіричних дослідженнях та педагогічній практиці.

Аналіз наукових досліджень, на які спирається автор, виокремлення аспектів проблеми, які ще недостатньо вивчені. Теоретичну основу досліджень, що безпосередньо торкаються проблематики успіху, а також присвячені вивченню життєвих планів, пов'язаних із

включенням молоді в соціальну структуру є праці А. Матуленіса, М. Руткевича, М. Тітма, Е. Саара, Г. Чередниченко та інших. Вчені досліджували питання диспозиційної регуляції цілеспрямованої і соціальної поведінки особистості (Н. Наумова, В. Ядов), життєвих цінностей (Н. Головатий, В. Головенько), культурних цінностей особистості (А. Андреєнкова, Т. Іванова, Л. Злочевська та ін.), трансформації соціально-професійних груп у пострадянському суспільстві (Н. Журавльова, В. Мансуров, В. Ягупов), проблеми вибору професії (Д. Закатнов, Є. Клімов та інші).

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Позиції дослідників щодо дефініції успіху є різними. Зокрема, психологи визначають успіх як визнання результату особистісного досягнення індивіда, соціологи — як визнання результату досягненням з боку суспільства. Дослідники зіштовхуються з явищем плюралізму у визначенні природної сутності й змісту феномену успіху. З огляду на це, відзначимо, що учні ПТНЗ і студенти ВНЗ, вкладаючи абсолютно різний зміст в поняття успіху, у виборі професії керуються різними мотивами, що позначається на якості наукових праць, в яких даний принциповий факт не враховується.

Серед західних психологів і соціологів, насамперед слід відзначити дослідження Д. Мак Клелланда (*David Clarence McClelland*), який у 1940-ві роки за допомогою тематичного апперцептивного тесту, створеного в 1930-ті роки Генрі Мюрреєм і Крістіаной Морган, вивчав людські спонукання і виділив три групи першорядних мотивів: мотивацію досягнення; мотивацію причетності; мотивацію влади [9]. Його дослідження показали, що вмотивованість працівника важливіша за наявні у нього практичні навички.

Емпіричні дослідження фіксують велику різноманітність мотивів навчальної діяльності і професійного вибору школярів, учнів ПТНЗ і студентів вищих навчальних закладів. Актуалізується питання про пошук факторів, що детермінують вибір професії. Зазначені фактори є предметом дослідження ряду вітчизняних дослідників [І. Добренко [3], Є. Єгорова [6], Д. Закатнов [4; 5] та інші]. Аналіз їх робіт дозволяє виявити ключові фактори вибору професії учнями ПТНЗ: ціннісні орієнтації, життєвий і професійний досвід та уявлення про успіх і засоби його досягнення.

Із позицій аксіологічного підходу, система цінностей молоді є головною детермінантою їхніх уявлень про життєвий і професійний успіх. Відтак, уявлення про успіх доцільно вивчати як результат цілеспрямованої та ефективно організованої людської діяльності, позитивно оцінюване досягнення, яке відповідає соціетальним і особистісним нормативам або перевищує їх.

На різних етапах суспільного розвитку підходи до формування уявлень про життєвий і професійний успіх різнилися специфічними особливостями. Так, характерною ознакою ціннісних орієнтацій у радянському суспільстві був пріоритет духовних цінностей над матеріальними. Відтак, в уявленнях людей про життєвий і професійний успіх домінувало прагнення «йти через освіту в інтелігенцію».

Західна модель ціннісних уявлень про успіх визначалася формулою: «на основі наполегливої праці можна досягти багатства як нагороди за працю і суспільні цінності» [8].

Серед моделей успіху, властивих деяким суспільним утворенням, відзначають існування «гедоністичної — з, можливо, найменшими зусиллями — до багатства як джерела насолод» і «аскетичної — через відмову від матеріальних насолод — до досягнення ідеальної, духовної мети» моделей успіху [10].

В умовах суспільних кризових станів і невизначеності критеріїв успіху, в суспільстві одночасно співіснують декілька моделей успіху, а також різні компромісні варіанти і стратегії, які є перехідними від домінування радянської моделі успіху до розуміння успіху у «приватному житті», схвалюваного і прийнятого «близькими» (компромісна модель) або поєднують у собі окремі ознаки тих чи інших моделей [7].

Варіанти процесу формування уявлень про життєвий і професійний успіх відрізняються характеристикою специфічних цінностей. За результатами наших спостережень помічено суттєві відмінності в ціннісних орієнтаціях учнів і викладачів ПТНЗ, які висловили прихильність

до «західної» моделі успіху, від тих, хто зробив вибір на користь радянської чи компромісної моделей. Також виявлені істотні відмінності в уявленнях про успіх. Пояснити ці відмінності можна виходячи з різних позицій: віковими особливостями учнів, соціальним походженням і станом, рівнем їх соціалізації, особливостями тієї спеціальності, яку дає певний навчальний заклад тощо. Важливу роль відіграє характер вже сформованої життєвої позиції особистості майбутнього фахівця і його наставників.

Відсоткове співвідношення прихильників конкретних моделей у різних ПТНЗ і на різних курсах змінюється. Наприклад, учні старших курсів ПТНЗ на відміну від першокурсників, схильні заперечувати старе розуміння успіху і способи його досягнення, звичай, які існували у старій культурі. Виявлено залежність такого співвідношення від вибору професії.

Прихильники західної моделі великого значення надають самостійності, відповідальності та цілеспрямованості, вмінню ставити і досягати мети за допомогою компетентності та професіоналізму. Для них важливо не тільки досягти особистого успіху, але й бути оціненими великою кількістю людей, отримати можливість упливати на них, домогтися їх визнання. Для людей, які дотримуються інших моделей успіху, означені цінності є менш важливими. Найбільш поширеною серед учнів ПТНЗ є компромісна модель успіху як результат трансформації радянської моделі в нових соціально-економічних умовах. За даними дослідження, її дотримуються 47,8 % респондентів. Успіх у межах цієї моделі розуміється як досягнення, що схвально сприймається найближчим оточенням. Матеріальні фактори в цьому випадку враховуються, але не грають вирішальної ролі; цінність освіти досить висока, хоча і недостатньо чітко вербалізована. Це модель «скромного успіху» [11]. Вона є досить поширеною серед учнів ПТНЗ.

У учнів, що дотримуються різних уявлень про успіх, істотно розрізняються мотиви вступу до навчального закладу. Так, наприклад, для прихильників західної моделі успіху характерним є прагнення отримати високооплачувану і престижну професію, яке для учнів із іншою моделлю успіху, як правило, не має особливого значення. Найчастіше в учнів ПТНЗ вирішальне значення має бажання оволодіти певним видом професійної діяльності. У питанні вибору значимим може бути престижність професії, яка визначається переважно порадами найближчого оточення, а також ураховується близькість до місця проживання. Таким чином, ми можемо розглядати прихильність респондентів певної моделі успіху в якості суттєвого фактора професійного вибору.

Дія тимчасових, економічних, соціальних факторів все більше стимулюють особистість до дорослішання. Не виняток і професійна сфера особистісного простору. Так, в середньому вважається, що початком періоду ранньої зрілості можна назвати вік 19-20 років (Б. Ананьев, Е. Еріксон, Д. Вейлант та ін.) [1]. Саме цей віковий період збігається з початком професійного самовизначення, що в подальшому є підґрунтям для формування професійної ідентичності.

Кожний віковий етап професійного та особистісного становлення характеризується своїм змістом та динамікою. Ми акцентуємо увагу на закономірностях професійного аксіогенезу учнів ПТНЗ переважно юнацького віку. Оскільки процеси, що відбуваються в цьому періоді, по-перше, задають тонус у розвитку і формуванні психічних і соціально-психологічних якостей, по-друге, визначають контури майбутньої концепції «Я-професійне». Враховуємо також, що в умовах ПТНЗ відбуваються процеси прискореної (ранньої) соціалізації. Внаслідок чого учні старших курсів і випускники ПТНЗ у більшості вигідно відрізняються від своїх ровесників-школярів своїми поглядами на життя, уявленнями про життєвий успіх і ціннісними орієнтаціями.

Дорослішання детермінується процесом професійного самоусвідомлення. І, — як констатує Л. Балецька, — «диференціація елементів «професійної свідомості» (думок, почуттів, імпульсів, цінностей, пріоритетів, інтересів, цілей, амбіцій) переростає в їхню подальшу інтеграцію» [2]. Вона звертає увагу на те, що у процесі професійного становлення створюються збалансовані конструкти, а саме: «професійні установки», «успіх», «кар'єрне зростання», «професійна відповідальність», «індивідуальна карта цінностей» та ін. Висновки автора

співзвучні нашій позиції щодо актуалізації проблем ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця та особистісній вмотивованості його професійного становлення і розвитку.

У вимірі методології, це — феноменологічний підхід, що ґрунтується на теорії Я-концепції, яка, у свою чергу, концентрується на індивідумі як суб'єкті прийняття рішення, визнаючи, що уявлення про себе — це не концепції себе у вакуумі, але себе в конкретній ситуації. Вказаний підхід був оптимальним для духу часу 1950-60-х рр. й спричинив появу великої кількості відповідних досліджень. Онтогенетичні підходи — обумовлюються тим, що зростання — це стадія дитинства, в ході якої формуються Я-концепції. Проте в світоглядних уявленнях про професії переважають ідентифікації з ключовими фігурами, фантазіями й ейдосами дитинства. Підходи, що стосуються прийняття рішень — виникли в епоху 1970-х рр., засновані на понятті стилю рішень, кожний із яких може використовуватися в певний момент часу людиною, якщо навіть їй притаманні контекстно- або змістовно-орієнтовані стилі. Вітчизняний суб'єктно-діяльнісний підхід уможливорює цілісний розгляд кар'єрних орієнтацій, які є актом свідомості, кар'єрних планів, дій, спрямованих на втілення у життя власних уявлень індивіда про професійний і життєвий успіх.

Серед пріоритетних завдань професійного становлення учнів, що реалізуються в рамках психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців у період їх навчання у ПТНЗ, можна виділити наступні:

- допомога учням в уточненні, конкретизації та підвищенні реалістичності уявлень про професійну діяльність за обраною спеціальністю;
- надання педагогічної і психологічної підтримки у формуванні уявлень учня про професійне майбутнє і допомоги в професійній самоідентифікації;
- сприяння усвідомленню учнями своїх професійних намірів, прагнень і приведення їх у відповідність з ціннісними орієнтаціями;
- допомога майбутнім фахівцям у виявленні факторів схильності до обраної професійної діяльності (тобто у виявленні професійно важливих якостей, проблемних якостей, проблемних зон розвитку та ресурсів).

З метою перспективного професійного становлення учнів ПТНЗ, рекомендуємо використовувати дискусійний практикум «Сходінками — до успіху», мета якого — розвиток рефлексії уявлень про професійний успіх, готовності до самостійної професійної діяльності, до праці як засобу самореалізації, здатності до планування свого професійного майбутнього.

Завданнями даного заходу є:

- надання допомоги учням у виборі моральних цінностей і пріоритетів їх ділових якостей як факторів успіху;
- сприяння усвідомленню учнями власного життя, її цілей, розуміння своїх сил і можливостей;
- розробка спільно з учнями індивідуальної програми самовдосконалення, спрямованої на досягнення успіху в професійній діяльності.

Висновки, рекомендації, перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи сказане, зауважимо, що формування уявлень учнів ПТНЗ про життєвий і професійний успіх залежить від цінностей, які домінують у певному суспільстві чи культурі: успіх або неуспіх особистості оцінюється соціальним оточенням, з огляду на наявність або відсутність об'єктивного результату (досягнення мети) і значимості виконуваної діяльності відповідно до системи суспільних цінностей; урізноманітнення форм і методів самопізнання і самовдосконалення, формування уявлень про професійний успіх, професійного становлення майбутніх фахівців є показником творчої діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів, вони є тим найближчим оточенням, в якому формуються ціннісні орієнтири учнів.

Отже, питання формування уявлень про життєвий і професійний успіх, визначення поведінкових стратегій особистості як індикаторів успішності, соціально схвалюваних практик,

є надзвичайно актуальним, а аксіологічний підхід до вирішення проблем професійного розвитку майбутніх фахівців є надзвичайно перспективним.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — 3-е изд. — СПб. [и др.]: ПИТЕР, 2010. — 282 с.
2. Балецкая Л.Н. Атрибуты профессионального успеха / Балецкая Л.Н. // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4; URL: Код доступа: www.science-education.ru/110-9865
3. Добренко І. А. Професійне самовизначення випускників ПТНЗ: соціально-психологічний аспект / І. А. Добренко // Дидактика проф. школи : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Хмельниц. нац. ун-т [та ін.]. — К. ; Хмельницький, 2005. — Вип. 3. — С. 198-200.
4. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. / Д. О. Закатнов. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 160 с.
5. Закатнов Д.О. Підготовка учнівської молоді до вибору професійної кар'єри на засадах особистісно орієнтованого підходу / Д.О.Закатнов // Прогностичні аспекти проектування діяльності професійно-технічного навчального закладу: методичний посібник /В.М.Аніщенко, М.А.Вайнтрауб, Д.О. Закатнов [та ін.]; за ред. Д.О.Закатнова. — Дніпропетровськ: ДЦПТОПТ, 2010. — С.78-90.
6. Єгорова Є. В. Професійні орієнтації та особливості професійного самовизначення учнів ПТНЗ у сучасних соціально-економічних умовах / Є. В. Єгорова // Проблеми сучас. психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Кам'янець-Подільський, 2008. — Вип. 1. — С. 63–71.
7. Ключкова О.А. Влияние представлений об успехе на профессиональный выбор личности / Ключкова О.А. // <http://rudocs.exdat.com/docs/index-174108.html>
8. Huber R.M. The American Idea of Success. — N.-Y., 1971.
9. McClelland's Human Motivation Theory. Discovering What Drives Members of Your Team. Електронний ресурс. Код доступу: <http://www.mindtools.com/pages/article/human-motivation-theory.htm>
10. MacClelland D.C. The Achieving Society. — N.Y., 1961.
11. Mirvis P.H., Hall D. T. Psychological Success and the Boimdaryless Career // Journal of Organizational Behavior. — 1994. Jul. Vol. 15.

У статті визначено й охарактеризовано деякі особливості процесу формування уявлень учнів ПТНЗ про професійний і життєвий успіх, що детермінується системою моральних цінностей, укладених у свідомості певних соціальних груп. Автором запропоновані різні підходи до вирішення психолого-педагогічних проблем особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців.

Ключові слова: аксіологія, уявлення, професійний успіх, мотивація, ціннісні орієнтації, самопізнання і самоідентифікація.

В статье определены и описаны некоторые особенности процесса формирования представлений в учащихся ПТУ о профессиональном и жизненном успехе, что детерминируются системой моральных ценностей, сформировавшихся в сознании определенных социальных групп. Автором предложены различные подходы к решению психолого-педагогических проблем личностного и профессионального развития будущих специалистов.

Ключевые слова: аксиология, представление, профессиональный успех, мотивация, ценностные ориентации, самопознание и самоидентификация.

The article identifies and describes some features of the formation of concepts in vocational school students about their professional and life success, which are determined by a system of moral values that have emerged in the minds of certain social groups. The author offers a variety of approaches to solve the psychological and pedagogical problems of personal and professional development of future professionals.

Key words: axiology, presentation, professional success, motivation, values, self-knowledge, self identity.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ ТЕХНІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Постановка проблеми. Духовний світ особистості є унікальним і самотутнім, адже під впливом однакових зовнішніх чинників соціального оточення, у людей формується різний досвід, у тому числі й художньо-естетичний. У невербальному діалозі між різними культурами за рахунок художньо-образної мови художньо-естетичний досвід людини наповнюється смисловою інформацією, від змісту якої залежить ціннісне ставлення особистості до дійсності.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми естетичною виховання і його зв'язку з формуванням життєвого досвіду особистості, у якому провідну роль виконує освітня система, розглядалися в працях філософів (І. Зязюн, М. Каган, І. Кант, В. Разумний, Ф. Шіллер), фахівців творчих професій і мистецтвознавців (Л. Волошин, О. Дацко, Є. Лазарев, Н. Сбітнева, Р. Шмагало), психологів (Г. Балл, В. Рибалка, В. Роменець), педагогів (Т. Андрущенко, І. Бех, М. Лещенко, О. Отич, О. Рудницька), фахівців технічного профілю (О. Магницький, В. Пірайнен, О. Половінкін). Проте роль естетичної освіти у розвитку художньо-технічної творчості майбутніх робітників технічних професій недостатньо розглянута в теорії та методиці професійної освіти, що і зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є розглянути основні засади формування художньо-естетичного досвіду майбутніх робітників у професійній школі.

Виклад основного матеріалу. В основі формування художньо-естетичного досвіду лежить творчий процес інтерпретації об'єкту розгляду, яким найчастіше буває твір мистецтва. За допомогою мовних кодів, характерних для художньо-образної мови, особистість проникає в природу естетичного і художнього. Особливістю цього процесу є те, що він звернений до внутрішнього «Я» та об'єктивується через співпереживання, викликає емоції та почуття, впливає на розвиток не тільки якостей і здібностей особистості, але творчу діяльність людини.

Відповідно до «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» (автор Л. Масол, 2004) основними завданнями є: *розширення і збагачення* емоційно-естетичного і художньо-естетичного досвіду, формування культури почуттів, універсальних якостей творчої особистості; *розвиток* загальних і художніх здібностей, художньо-образного мислення; *виховання* в учнів естетичного ставлення до дійсності, мистецтва, природного і предметного середовища, сучасної техніки, засобів масової інформації; виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів; *формування* системи знань та уявлень про сутність, види і жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови різних видів мистецтв; *опанування* художніми вміннями та навичками, навичками художньої самоосвіти та самовиховання; *формування* потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку; готовності використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями; формування художньої компетентності. Ці завдання не менш актуальні і для професійно-технічної освіти, зокрема для учнів, які навчаються технічних професій.

Концепція художньо-естетичного виховання учнів реалізується в системі художньо-естетичної освіти та виховання, яка має таку структуру: *базовий освітньо-виховний компонент*, що передбачає навчання, виховання й розвиток учнів під час вивчення предметів і курсів освітньої галузі «Мистецтво — Естетична культура» і складається з інваріантної та варіативної частин: *позаурочний компонент*, що передбачає організацію діяльності учнів поза межами класу

і навчального закладу в різноманітних колективних і групових формах; *позашкільний освітньо-виховний* компонент, що передбачає участь учнів у роботі різних типів позашкільних навчальних закладів; компонент *художньо-естетичної самоосвіти та самовиховання*. Особливістю впровадження цієї Концепції в роботу професійно-технічних навчальних закладів є те, що перший компонент у запропонованому вигляді не передбачений у сучасних навчальних планах і може бути реалізований лише через естетичний потенціал дисциплін гуманітарного, природничо-математичного і професійного блоків. Інші компоненти більшою або меншою мірою реалізуються у ПТНЗ різних профілів підготовки, але з більшою ефективністю для професій художнього профілю. Відмінення предмету «Естетика» в ПТНЗ негативно вплинуло на наступність художньо-естетичного виховання майбутніх робітників.

Концептуальні засади формування змісту художньо-естетичної освіти та виховання в професійно-технічних навчальних закладах визначаються її метою з урахуванням професійної діяльності: опанування цінностей вітчизняної та зарубіжної художньої культури як складових єдиної духовної спадщини людства; профільна диференціація змісту художньо-естетичної освіти, спрямована на вивчення кращих зразків виробів, які мають відношення до професії; розвиток образного мислення як необхідної складової творчого мислення; вивільнення різних видів обдарованостей учнів, що у подальшому дозволить розширити основи для їх адаптації в професійній діяльності. Впровадження курсів типу «Дизайн промислових виробів» тощо дозволить ознайомлювати учнів з тенденціями розвитку галузі, підходами до вибудовування професійної кар'єри.

Як зазначає В. Разумний, естетична освіта здійснюється через регульовану, багатопланову, але цілісну сукупність дій (інтелектуальних, ігрових, предметно-творчих, художньо-образних), у результаті яких реалізується педагогічний процес за універсальною формулою «потреба — переживання — дія». У цьому процесі домінантою є художньо-образні дії, які в широкому значенні розуміють як мистецтво, яке може бути присутнім і в трудових уміннях і навичках, і в будь-яких видах праці (наприклад, спорті) [7, с. 12-13]. Учений називає педагогіку естетичної освіти художньою педагогікою, зазначаючи, що вона вирішує два завдання: «збереження великих і плідних традицій художньої педагогіки як зафіксованих, так і цілком фольклорних, а також збагачення їх новим, унікальним і невідомим раніше естетичним досвідом інформаційної цивілізації, що означає лавиноподібне залучення все нових і нових мільярдів представників роду людського до емоційного аспекту духовної культури та одночасне колосальне зростання практичного значення цього аспекту, неспіврозмірне зі всім тим, що людство знало раніше» [7, с. 13]. У надрах цієї педагогіки ще на зорі історії людства зародилась і विकристалізувалась бінарна художня педагогіка, яка будувалася на відношенні «майстер — підмайстер (учень)», коли передавався емоційний досвід від людини до людини. Її розквіт припав на період цехової організації різних ремесел, але, як показує історичний досвід, ця традиція триває і дотепер, тільки вже називається по-різному: майстер-клас, стажування у майстра, навчання в школі майстра тощо.

Наразі художня педагогіка набуває нового статусу в зв'язку з тим, що всі галузі суспільного виробництва потребують працівників будь-якої професії чи виду праці, які б володіли навичками художньої діяльності. Оскільки в умовах сучасного ринку лавиноподібно зростає потреба в художніх послугах, а підготовлених у спеціалізованих навчальних закладах фахівців є недостатньо, вільні робочі місця займають працівники без спеціальної освіти (дилетанти), але які досягнули необхідних умінь і навичок самоосвітою. Актуальною є потреба вивчення в навчальних закладах різних типів блоку художньо-творчих дисциплін або, принаймні, спецкурсів, які готують молодих людей до естетичного аспекту майбутньої професії.

Художня педагогіка через свій зміст, систему і структуру дозволяє включитися учням у професійно орієнтовану діяльність не на рівні цікавих розповідей, а активної участі, яка формує ціннісно-емоційне ставлення до неї. А це вже передбачає створення певних умов для такої практичної діяльності в навчальному закладі (залежно від профілю професійної підготовки таку діяльність можна організувати в межах урочної чи позаурочної роботи).

У технічному виробництві задіяні не лише інтелектуальні, винахідницькі здібності людини, але й естетичні, коли естетична компонента вноситься в професійну діяльність для задоволення естетичних інтересів, створюючи передумови для промислової естетики. Теорією естетичного процесу в сфері виробництва та естетизації технічних виробів та обладнання є технічна естетика. Наступною (третьою) сферою прояву естетичного у виробництві є дизайн, який стосується перш за все форм виробів і предметів людського оточення. Тому потреба в естетичній культурі є актуальною і в виробничо-технічній діяльності, яка є важливою сферою життя суспільства і зберігає свою соціальну функцію незалежно від змін у науці та техніці.

Технізація професійної діяльності ґрунтується на застосуванні новітньої техніки і технологій, які розширюють можливості, а з часом її змінюють, але вже на принципово іншій основі. Особливістю цього моменту є те, що: «Техніцизм як спосіб творчого мислення, стан самосвідомості побудований на самопідкоренні техніці, виявляється у спробі підмінити художні прийоми прийомами техніки, а процес художньої творчості технологічними прийомами електронно-комп'ютерної апаратури. Техніцизм не передбачає певного смислового і емоційно-особистісного аспекту» [6, с. 177]. Проте в умовах єдиного культурного процесу людина як фахівець не може визначати пріоритетними лише технологічно-утилітарні питання, бо саме в інженерно-технічній творчості, у виробничо-технічній діяльності орієнтирами мають бути також етичні та естетичні чинники життя.

Зв'язок людини з реальністю є складним процесом і визначається через акти усвідомлення тих моментів, які є актуальними для неї. Складність полягає в тому, що одночасно в свідомості перебігають два процеси, які відрізняються спрямованістю назовні та всередину, більшою абстрактністю, раціональністю і меншою жорсткістю і контрольованістю, тобто одночасно здійснюються абстрагування та естетичне сприйняття, але за різними стратегіями. У результаті виникає фрагментарність сприйняття реальності, на що звертає увагу А. Маслоу: «Кінцевим продуктом абстрагування служить математичне рівняння, хімічна формула, карта, діаграма, ескіз, карикатура, поняття, модель, теоретична система — все це відходить все далі і далі від початкової дійсності («карта не є територія»). Кінцевим продуктом естетичного, неабстрагуючого сприйняття є цілісний образ, де все в рівній мірі цінується і розмитий розподіл на менш і більш важливе. Перевага віддається багатству образу перед спрощенням і схематизацією» [3, с. 34]. Якісні зміни в цілісному образі особистість може виявити за допомогою рефлексії, заглибившись в образ як продукт естетичного сприйняття.

Естетична діяльність оперує образами, активність утворення яких залежить від уміння особистості розрізняти в об'єкті такі властивості як «образність» і «предметність», «цілісність» і «частковість». Якщо в образах наголошують на їх компонентах чи характеристиках, то мають на увазі спеціалізовані образи, які по суті є трансформованими образами сприйняття. В естетичному сприйнятті переважає «образність» [5, с. 41]. Змістовна наповненість образу пов'язана з репрезентацією дійсності. В. Петрушенко наводить такий ефект образного сприйняття: «для того, щоб проникнутись красою та своєрідністю якоїсь квітки, нам зовсім не обов'язково споглядати її багато разів та у будь-якому вигляді і ракурсі; одного, але цілісного та вдумливого сприйняття може виявитись для цього достатньо» [5, с. 187-188]. Самозамкнутість образу означає, що він вже сформувався і не тяжіє до змін.

Як наголошує Ю. Борев, хоча «універсальною формою естетичної діяльності є творчість за законами краси» [1, с. 16], необхідно розрізняти естетичну діяльність у художній і позахудожній сферах, оскільки діяльність за законами краси в індустріальній та технічній сферах передбачає в першу чергу художнє проектування, а якщо повністю охоплюється процес промислового виробництва, то має місце вже дизайн. Отже, будь-яка форма діяльності людини, в тому числі й технічної, здійснюється за її законами та законами естетики. У душі кожного фахівця має бути присутнє на певному рівні розвитку естетичне начало, яке формує здатність сприймати і творити красу, ґрунтуючись на закономірностях образного мислення.

Результатом внутрішньої духовної діяльності людини щодо досягнення естетичного в навколишній реальності є формування естетичної свідомості, яка складається з почуттів,

уявлень, поглядів та ідей. Аналіз механізмів цих компонентів дозволяє виділити масовий і спеціалізований рівні естетичної свідомості, а рівні особливостей відображення дійсності — чуттєво-емпіричний, раціональний і теоретичний. Оскільки під впливом історичного поділу праці, який призвів до поділу трудової діяльності, орієнтованої на споживчі та духовні потреби, то й естетична свідомість поділилася на два типи — споживчу і творчу. Як показує практика, протягом усього часу існує тяжіння до діалогу цих двох свідомостей, що виражається в спробі надати різноманітними способами виробничій діяльності художньо-естетичного забарвлення. Наприклад, від спроб прикрашання засобів виробництва і знарядь праці до впровадження мистецьких інсталяцій у простір промислового підприємства. О. Невоїса, аналізуючи світ мистецьких відкриттів професора Берлінського університету, датсько-ісландського художника Олафура Еліассона на дніпропетровському заводі сталевих продукції, зазначає, що: «непередбачуване мистецтво з його сміливими рішеннями знаходить гармонію у заводському просторі, де порядок і передбачуваність відіграють вирішальну роль. Саме мистецтво надає нам нові поштовхи для думки, аналізу, пошуку себе, тому навіть на високооцифрованому виробництві людина не може перетворитися на гвинтик, адже її творча природа постійно шукатиме нових відкриттів та емоційних вражень» [4, с. 6]. Вже враження від інсталяції «Матеріал — це рух» у виробничому цеху змінює світоглядну орієнтацію сучасного робітника: «Активність цієї інсталяції полягає у трансформації ідеально круглої форми до видовжених еліпсів, створюючи двомірність та ілюзію обертання диска в просторі. Ця змінність, з одного боку, нагадує сонячний рух, з іншого — ніби символізує трансформацію краплини сталі під час виробничого процесу» [4, с. 7]. Інтерактивний діалог робітника з естетично забарвленим професійним змістом інсталяцією пробуджує його творчий потенціал, насичує його професійну діяльність духовністю.

Сутність естетичної функції мистецтва полягає в формуванні естетичних смаків, здібностей і потреб людини, ціннісної орієнтації в світі, пробудженні духу творчості, бажання і вміння творити за законами краси, вивільнення творчого потенціалу. У результаті реалізації цієї функції реальність розглядається крізь призму образності [1, с. 106]. Важливість цієї функції полягає в тому, що в людині (фахівці) пробуджується художник, який під час виготовлення виробу намагається виявити його внутрішню міру, тобто зробити його за законами краси, дбаючи і про користь, і про зручність.

У творчому процесі під впливом різних вражень у підсвідомості народжується багатоманітність образів, мислительних зв'язків між явищами, що дає можливість знайти значну кількість варіантів вирішення проблеми. Саме завдяки естетичному відчуттю, відчуттю гармонії та краси із знайдених варіантів відбираються кращі образи і рішення [1, с. 143]. Ця засада при організації творчої діяльності учнів орієнтує педагога на знаходження різних методів і прийомів виявлення в предметі розгляду такої властивості, як образність, і формування в учнів цього вміння. Сучасне виховання та освіта людини має спрямовуватись на відновлення рівноваги між «образністю» і «предметністю», на підвищення значення естетичного, неабстрагуючого, феноменологічного сприйняття, яке охоплює все багатство дійсності, та інтеграцію емоційного та інтелектуального. Причому необхідно розрізняти два рівні естетичної культури: *репродуктивний*, на якому особистість здатна осмислювати і засвоювати усталені погляди на зразки художньо-естетичного досвіду суспільства, та *творчий*, коли її естетичний розвиток відбувається на основі діалогу між нею та об'єктом розгляду, має для неї самоцінність, а естетичне сприйняття переважає над мистецькою інформацією.

Естетичний досвід особистості формується на основі її властивостей та певних аспектів життєвого досвіду: «настановлення на естетичне сприйняття та емоційно-відчуттєва чутливість до прекрасного; досвід діалогічного спілкування з творами мистецтва; знання в галузі мистецтвознавства; здатність усвідомити, сформулювати та обґрунтувати свою індивідуальну оцінку предмета з точки зору краси; вміння втілювати свої думки та відчуття в естетично значущих творах мистецтва» [2, с. 115]. Цей перелік можна доповнити, для ситуації майбутнього робітника можна додати: ознайомлення зі змінами виробу, які відбувалися з ним протягом

тривалого часу від появи на ринку і дотепер (культурна спадщина професійного характеру), основами дизайну професійного характеру, виготовлення виробів технічної, художньо-технічної та художньої творчості з застосуванням дизайнерського підходу.

Висновок. Таким чином, можна дійти висновку про те, що в сучасних умовах адаптація робітника в сфері зайнятості підвищується у випадку, коли він може застосувати творчі здібності і вміння, які часто стосуються певного доповнення до професійної діяльності. Для учня важливим інструментом опанування професійного досвіду в навчальному закладі є художньо-технічна творчість, яка ґрунтується на його естетичній свідомості та художньо-естетичній культурі, які формуються відповідною освітою. Оскільки у базовому освітньо-виховному компоненті професійно-технічної освіти для технічних професій відсутнє навчання художньо-естетичних основ, це актуалізує проблему пошуку шляхів вивчення художньо-естетичної компоненти професійної діяльності.

Література:

1. Борев Ю.Б. Эстетика /Ю.Б.Борев. — 4-е изд., доп. — М. : Политиздат, 1988. — 399 с.
2. Етика і естетика : навч. посібник / Петрушенко В.Л. та ін. ; за ред. В.Л.Петрушенко. — Львів : Вид-во «Львівська політехніка», 2000. — 180 с.
3. Интегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.] ; за ред. Г.О. Балла. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 206 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу ; пер. с англ. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
5. Невојса О. Світ відкриттів Олафура Еліассона / О.Невојса // Ковальська майстерня. — 2012. — №4 (30). — С.6-9.
6. Петрушенко В.Л. Епістемологія як філософська теорія пізнання : монографія / В.Л.Петрушенко. — Львів : Вид-во «Львівська політехніка», 2000. — 296 с.
7. Разумный В.А. Художественная педагогика Режим доступа: http://www.koob.ru/razumnii_vladimir_aleksandrovich/hud_ped

Розглядається важливість розвитку естетичної свідомості та культури в майбутнього робітника, вплив художньо-естетичної інформації на розвиток його художньо-технічної творчості та формування художньо-естетичного професійно орієнтованого досвіду.

Ключові слова: естетична свідомість, художньо-естетичний досвід, художньо-технічна творчість, робітник, технічна професія.

Рассматривается важность развития эстетического сознания и культуры в будущего рабочего, влияние художественно-эстетической информации на развитие его художественно-технического творчества и формирование художественно-эстетического профессионально ориентированного опыта.

Ключевые слова: эстетическое сознание, художественно-эстетический опыт, художественно-техническое творчество, рабочий, техническая профессия.

The importance of aesthetically beautiful consciousness and culture development in the future worker, the influence of artistic and aesthetic information on the development of his artistic-technical creation and forming of the artistic and aesthetic professionally oriented experience is examined in the article.

Key words: aesthetically beautiful consciousness, artistic and aesthetic experience, artistic-technical creation, worker, technical profession.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЕРЕВООБРОБНОГО ПРОФІЛЮ

Нинішній етап становлення і реформування системи професійної освіти відкриває реальні можливості реалізації завдань «Національної доктрини розвитку освіти» в якій пріоритетними напрямками державної політики є підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчального процесу. Стратегічний напрям розвитку педагогічних систем, упровадження новітніх інноваційних технологій навчання, практика педагогічної роботи вимагають звернути увагу на вирішення проблеми ефективності педагогічного процесу та освітньої діяльності.

Наше дослідження спирається на дидактичні і методичні розробки, автори яких здійснювали пошук шляхів підвищення якості навчального процесу. У процесі дослідження ми звернулися до наукових праць з проблем дидактики професійної освіти (С. Батишев, О. Гребенюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Г. Гуторов, І. Ключков, М. Махмутов, Н. Ничкало, Ю. Тюнников, О. Шильникова, М. Шкодін та ін.), удосконалення навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах (Л. Волович, В. Башарін, В. Боярчук, О. Дубинчук, М. Думченко, К. Катханов, А. Кирсанов, І. Козловська, О. Новиков, В. Паламарчук, В. Радкевич, В. Скакун та ін.).

Як показало вивчення стану практики поставленої проблеми, ефективність професійно-практичної підготовки у професійно-технічних навчальних закладах є недостатньою. Це зумовило **мету статті** — проаналізувати шляхи підвищення ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців на прикладі деревообробного профілю.

Про ефективність професійно-практичної підготовки можна судити з огляду на зростання її результативності та зменшення затрат. Результативність оцінюється за якістю виготовленої продукції, рівнем сформованих професійних якостей учня та ступенем активізації навчально-виробничої діяльності. Зменшення затрат у першу чергу торкається науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки. Розрахунок ефективності професійно-практичної підготовки ($E_{\text{ппп}}$) можна здійснювати як відношення її результативності ($R_{\text{ппп}}$) до затратності ($Z_{\text{ппп}}$).

$$E_{\text{ппп}} = \frac{R_{\text{ппп}}}{Z_{\text{ппп}}} \quad (1)$$

Результативність професійно-практичної підготовки забезпечується як зовнішніми умовами (якість продукції, яку виготовляють майбутні столярі, може підвищитися шляхом використання більш дорогих матеріалів, а професійні якості майбутніх різьбярів — за рахунок правильного профвідбору за професійними здібностями), так і внутрішніми (активізація навчально-виробничої діяльності учнів та інженерно-педагогічних працівників).

Аналіз професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців, як процесу «виробництва» інтелектуального продукту, дає підстави визначати її ефективність на основі раціонального використання технічних (засоби навчання), матеріальних (кошти) і трудових (інженерно-педагогічні кадри) ресурсів, застосування ефективних засобів «виробництва» (методи навчання) та досягнень науково-технічного прогресу. Якщо розглядати професійно-практичну підготовку майбутніх фахівців деревообробного профілю як процес «виробництва» матеріального продукту, то показниками її ефективності можуть бути продуктивність та рентабельність. За аналогією з виробництвом, продуктивність навчально-виробничої діяльності, вимірюється

кількістю виготовленою учнем продукції в одиницю часу або кількістю часу затраченого учнем на освоєння виробничої операції, продукції чи надання послуги.

Під час виробничого процесу зростання продуктивності залежить від рівня кваліфікації працівника. Рентабельність у виробничому процесі визначається відношенням прибутку до затрат і підвищується вдосконаленням технології. Трудомісткість — зворотний показник продуктивності. У навчально-виробничому процесі трудомісткість — витрати педагогічних зусиль на професійно-практичну підготовку учнів. Зростає самостійність учня — зменшується трудомісткість. Так згідно з критеріями кваліфікаційної атестації випускників за професією «Столяр» оцінка є нижчою, якщо учень засвоює навички під керівництвом у контрольованому середовищі та виконує завдання під керівництвом, оцінка підвищується, якщо учень забезпечує самоконтроль роботи та може вирішувати проблеми незалежно.

Підвищення ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців деревообробного профілю може відбуватися на основі різних підходів: екстенсифікації та інтенсифікації. Екстенсивний (від лат. *extensivus* — розширювальний) підхід передбачає досягнення результатів у навчанні за рахунок кількісних чинників (збільшення часу навчання, кількості годин підготовки, підвищення розряду тощо). Формула підвищення ефективності буде мати такий вигляд: зростають затрати але зростає результативність. У такому випадку зростання затрат є виправданим, бо ріст результативності є значним. Екстенсивний підхід є доцільним на початкових етапах виробничого навчання з метою освоєння базових операцій. Наприклад, професійна підготовка за професією «Столяр» — другого розряду передбачає освоєння пиляння, стругання, свердління деревини, довбання та різання стамесками, виготовлення найпростіших столярних з'єднань є найбільшою за кількістю годин підготовки і становить 452 годин. Цей підхід є необхідним і під час підготовки висококваліфікованих фахівців вузького профілю. Наприклад, більше часу відводиться на освоєння обмеженої кількості складних операцій (реставраційні роботи, різьба багатофігурних скульптурних композицій) під час підготовки за професією «Різьбяр по дереву» 6 розряду.

Ще одним варіантом екстенсивного навчання є необхідність збільшення часу на підготовку слабких учнів. Кожен рівень може бути пройдений екстенсивно (за семестр) чи інтенсивно (за модуль). Подібна проблема вирішується дослідженням Л. Гуляєвої. Якщо група є гомогенною, то: а) у випадку слабкої групи проблемно-модульна технологія легко дозволяє перейти від звичайного стандартного навчання (суворо за лімітом часу, відведеного в типовій програмі) на екстенсивне навчання, що дозволяє пройти частину програми у більш повільному темпі; б) якщо навчальна група (клас у цілому) однозначно «сильний», то проблемно-модульна технологія дозволяє перейти від стандартного до інтенсивного навчання, тобто до прискореного [4, с. 31].

Необхідність інтенсифікації сучасного педагогічного процесу зумовлено збільшенням обсягу навчальної інформації та необхідність пошуку методів і технологій навчання. Інтенсифікація (від фр. *intensification* — напружено, роблю) передбачає досягнення у навчанні бажаних результатів за рахунок використання потенційних можливостей.

Підвищення ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців деревообробного профілю шляхом інтенсифікації передбачає, що результати збільшуються швидше, ніж затрати.

$$\Delta P_{\text{инт}} > \Delta Z_{\text{инт}} \quad (2)$$

Інтенсивне навчання відбувається у прискореному темпі та з ущільненням або інтеграцією змісту. Воно вимагає використання інноваційних методів, засобів навчання. Інтенсифікація відбувається під час професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців за інтегрованими професіями, наприклад «Столяр — різьбяр по дереву», «Столяр — верстатник деревообробних верстатів», «Столяр — виробник художніх виробів з дерева» тощо.

З позицій інтенсифікації проаналізуємо як підвищити результативність професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців ($\uparrow \Delta P_{\text{инт}}$). Перш за все, це відбувається за рахунок зростання рівня компетентності майбутніх фахівців. У моделі фахівця виділяється три

компонента (за Э. Зеєром): 1) екстрафункціональні компетенції — якості, необхідні фахівцю незалежно від його професії; 2) поліфункціональні компетенції — якості, необхідні фахівцям близьких, споріднених професій; 3) функціональні компетенції — набір професійних компетенцій, які визначають основні види діяльності фахівця [7, с. 59]. Це відповідає структурі навчального плану, що передбачає загальноосвітню, загальнопрофесійну та спеціальну професійну підготовку. До екстрафункціональних компетенцій, які формуються під час професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців, належать: ініціативність (оперативне реагування на педагогічні дії, прагнення взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання, актуалізована потреба «втрутитися» в навчальну ситуацію, досягнути її конструктивних змін); самостійність (самостійне виконання навчальних завдань, саморегуляція діяльності); старанність (точність і повнота виконання завдань, регулярна ретельна підготовка до занять); наполегливість (здатність до зосередженості та вольового зусилля, тривалість вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам); емоційність (зацікавлене, активно-позитивне ставлення до процесу роботи, домінування позитивних емоцій).

Аналіз критеріїв кваліфікаційної атестації дозволив виділити такі загальнопрофесійні вимоги (поліфункціональні компетенції): раціонально і ефективно організовувати працю на робочому місці; додержуватись норм технологічного процесу; не допускати браку в роботі; знати і виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці і навколишнього середовища, додержуватись норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт; використовувати в разі необхідності засоби попередження й усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо); знати інформаційні технології. Загальнопрофесійні вимоги майбутніх фахівців є спільними для усіх професій деревообробного профілю та не відрізняються за рівнями кваліфікації. Тому інтенсифікація навчання майбутніх фахівців деревообробного профілю на рівні поліфункціональних компетенцій повинна проводитися шляхом інтеграції змісту професійно-практичної підготовки за різними рівнями кваліфікації.

На основі порівняння кваліфікаційних вимог (функціональних компетенцій) майбутніх фахівців деревообробного профілю можна зробити висновок про відмінності між професіями за об'єктом, на який спрямовані основні трудові функції робітника, наприклад, у столяра це види професійної діяльності (деревообробки), у різьбяр — предмет професійної діяльності, верстатник деревообробних верстатів — технологічний процес. Тому, інтенсифікація професійно-практичної підготовки фахівців деревообробного профілю за інтегрованими професіями повинна проводитися шляхом інтеграції змісту навчання на рівні функціональних компетенцій.

Окрім рівня компетенцій, результативність професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців визначається рівнем активізації навчально-виробничої діяльності. Активізація процесу навчання — удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність у всіх ланках навчального процесу [5, с. 21].

Характерними особливостями методів активного навчання є: активізація мислення (учні спонукаються до активності незалежно від того, бажають вони цього чи ні); постійне залучення учня у навчальний процес (практично протягом усього заняття); формування навичок та умінь нестандартного вирішення професійних проблем (наприклад, шляхом ігрового імітаційного моделювання); орієнтація на самостійне творче вироблення рішень; підвищення мотивації й емоційності навчання; спонукання суб'єктів навчального процесу до діалогічної взаємодії; постійна взаємодія учнів і вчителів на основі прямих і зворотних зв'язків [5, с. 73-78].

Активізація навчання застосовується за двома схемами: перша оптимізує навчальну діяльність учнів у цілому (задіяна уся система професійно-практичної підготовки), а друга передбачає спеціалізовані активні методи (діапазон застосування обмежений декількома уроками виробничого навчання). До загальних активних методів належать: 1) метод нелінійного структурування процесу навчання; 2) метод згорнутих інформаційних структур; 3) метод використання фреймових схем-опор.

Таким чином, ефективність професійно-практичної підготовки залежить від сформованості компетентності ($K_{\text{ппп}}$) та активізації навчально-виробничої діяльності майбутніх фахівців ($A_{\text{НВД}}$):

$$E_{\text{ппп}} = f(K_{\text{ппп}}, A_{\text{НВД}}) \quad (3)$$

Підвищення ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців деревообробного профілю шляхом інтенсифікації передбачає мінімізацію затрат — їх оптимізацію ($\downarrow \Delta Z_{\text{ппп}}$).

Оптимізація процесу навчання — вибір оптимального варіанту процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації. Основними критеріями є результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань, витрати часу й зусиль педагогів і учнів [3, с. 239]. Шляхи оптимізації: формулювання мети і завдань, відповідність змісту меті і завданням, вибір доцільного поєднання форм навчальної діяльності, раціональне поєднання методів навчання, складання плану, здійснення плану, аналіз результатів і оцінка.

Зменшення затрат у процесі професійно-практичної підготовки полягає в оптимізації науково-методичного забезпечення шляхом його модернізації та стандартизації. Ці процеси є взаємопов'язаними та взаємозалежними.

Модернізація трактується як удосконалення, оновлення об'єкту, приведення його відповідно до нових вимог і норм, умов, показників якості. Макропроцес переходу від традиційного до модернізованого у трьох різних значеннях: 1) як внутрішній розвиток; 2) наздоганяюча модернізація; 3) процеси еволюційного розвитку, тобто модернізація як перманентний процес, що здійснюється за допомогою інновацій. На думку В. Краєвського, завдання модернізації освіти полягає в забезпеченні її якості, відповідно до запитів сучасного життя і потреб розвитку країни, забезпеченні варіативності освітніх програм [6].

Модернізація науково-методичного забезпечення передбачає: вимоги професійного поля; інформаційну базу, що містить когнітивний компонент (сукупність фундаментального і техніко-технологічного знання, визначаюча зміст професійної діяльності) і біхевіористичний компонент (сукупність психолого-педагогічних вимог до типу професійного мислення фахівця, що відображає характер професійної діяльності); педагогічний інструментарій трансформації когнітивного компоненту інформаційної бази в зміст навчання; професіограму, що містить модель професійної діяльності і модель фахівця; механізм визначення коректності і ефективності системи науково-методичного забезпечення проектування змісту [2, с.11].

Стандартизація — досягнення впорядкування в певній галузі за допомогою встановлення положень для загального і багаторазового застосування щодо реальних та потенційних завдань. Ця діяльність виявляється в розробці, публікації, застосуванні стандартів.

На думку Д. Чернілевського, практичне проектування та втілення стандартів професійної освіти — праксеологічна складова теорії стандарту. Цей процес включає: технологізацію відродження стандартів освіти; органічне поєднання практичної і теоретичної підготовки майбутнього фахівця; запровадження новітніх педагогічних технологій навчання, що зреалізують стандарти професійної освіти; навчально-методичне забезпечення стандартів професійної освіти; діагностика та моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до стандартів [8, с. 102].

За діалектичною логікою стандарт на початку виникає як деяка «аномалія», «відхилення від правил», а лише з часом демонструє свій закономірний характер [1, с. 98]. Тобто шлях полягає від модернізації до стандартизації. Зворотний зв'язок — це шлях від стандартизації до модернізації, як удосконалення, оновлення об'єкту, приведення його у відповідність із новими стандартами.

Виробничий аспект визначено нормативними документами конкретної галузі виробництва (наприклад, Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, Вип. 16 «Оброблення деревини та вироблення виробів з деревини», Краматорськ: Центр продуктивності,

видання друге, доповнене, 2005р.), а навчальний — відображено у стандартах підготовки фахівця. Наразі розроблено і впроваджено низку Державних стандартів професійно-технічної освіти за такими професіями деревообробного профілю: верстатник деревообробних верстатів (ДСПТО-7423.2-D.20.00-2008); виробник художніх виробів з дерева (ДСПТО 7331.2.-DD.20.50-2008); паркетник (ДСПТО 7132.2.F45044-2006); реставратор виробів з дерева ДСПТО 7133.2 - 00.92.52-2008; різьбяр по дереву та бересті (ДСПТО 7331.2 D36053_2006); столяр (ДСПТО 7422.2-DD.20.00-2008); столяр будівельний (ДСПТО 7124.2.F45063-2006); столяр з виготовлення художніх меблів, художник розмальовування по дереву (ДСПТО 7324.1.D36069-2006); тесляр (ДСПТО 7124.2.F45064-2006).

Інваріантна складова науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки у професійно-технічних навчальних закладах містить кваліфікаційну або освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника, навчальний план, навчальну програму, наскрізну програму професійно-практичної підготовки, робочу навчальну програму з професійно-практичної підготовки, перелік навчально-виробничих робіт, план виробничого навчання групи. Відповідно до змін у техніці, технологіях, організації праці навчальний заклад самостійно визначає варіативний компонент робочих навчальних планів (до 20 відсотків у межах загального часу) та робочих навчальних програм (до 20 відсотків навчального предмета і виробничого навчання). Модернізація торкається як варіативної (у першу чергу) так і інваріантної складових.

Отже, ефективність професійно-практичної підготовки залежить від модернізації ($M_{НБЗ}$) та стандартизації науково-методичного забезпечення ($C_{НМЗ}$).

$$E_{ППП} = f(M_{НБЗ}, C_{НМЗ}) \quad (4)$$

Можна зробити висновок, що підвищення ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців деревообробного профілю виявляється у: підвищенні рівня компетентності майбутніх фахівців; активізації навчально-виробничої діяльності; модернізації та стандартизації науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки.

Література:

1. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании: анализ современного состояния: Монография / В. И. Байденко. — М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалиста, 1998. — 249 с.
2. Галеева Р. Б. Научно-методическое обеспечение проектирования содержания профессионального образования в системе многоуровневой подготовки специалистов в области маркетинга: автореф. дис. на стиск. науч.ст.канд.пед.наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Раиля Бариевна Галеева — Казань, 2004. — 23 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник : наук. видання / Семен Устимович Гончаренко. — К. : Либідь, 1997 — 374 с.
4. Гуляева Л. В. Здійснення продуктивної діяльності за проблемно-модульною технологією навчання / Л. В. Гуляева // Навчальна продуктивна (творча) діяльність у різних ланках системи освіти: Збірник наукових повідомлень. — Київ — Бердянськ, 1998. — Частина 2. — С. 29-33.
5. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации /Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. — 2005. — №1. — С. 73-78.
6. Краевский В. В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования /Володар Викторovich Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». — 2003. — 07 ноября. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711—04.htm>.
7. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VII Всерос. научно - практ.конф.: в 8 ч. Ч. 2 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ.; Челяб. ин-т перепод. и пов.квал.работ.образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. — М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2008. — 334 с.
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. — М. : ЮНИТИ, 2006. — 288 с.

Обґрунтовано авторський підхід до проблеми ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців деревообробного профілю та визначено чинники впливу на неї. Розглянуто екстенсивний та інтенсивний

шляхи підвищення ефективності. Визначено особливості модернізації та стандартизації науково-методичного забезпечення професійної підготовки

Ключові слова: професійно-практична підготовка, ефективність, екстенсифікація, інтенсифікація, оптимізація, науково-методичне забезпечення.

Обосновано авторский подход к проблеме эффективности профессионально-практической подготовки будущих специалистов деревообрабатывающего профиля и определены факторы влияния на нее. Рассмотрены экстенсивный и интенсивный пути повышения эффективности. Определены особенности модернизации и стандартизации научно-методического обеспечения профессиональной подготовки

Ключевые слова: профессионально-практическая подготовка, эффективность, экстенсификация, интенсификация, оптимизация, научно-методическое обеспечение.

Author approach is grounded to the problem of efficiency of professionally-practical preparation of future specialists of woodworking type and the factors of influence on her are certain. The extensive and intensive ways of increase of efficiency are considered. The features of modernization and standardization of the scientifically-methodical providing of professional preparation are certain

Key words: professionally-practical preparation, efficiency, extensification, intensification, optimization, scientifically-methodical providing.

РОЗДІЛ 4

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

УДК 378.094.147:53

О.С. Домінський
м. Вінниця, Україна

ОЛІМПІАДИ З ФІЗИКИ В КОЛЕДЖАХ

Постановка проблеми. Науково-технологічний прогрес, інноваційний розвиток забезпечуються інтелектуальною елітою, творчими, натхненними, неординарними особистостями.

Одним із надважливих компонентів, які сприяють створенню і підтримці на високому рівні наукового, технічного, політичного і культурного потенціалу країни, є налагодження системи пошуку, навчання і виховання обдарованих індивідуумів. Японці підраховали: 3-5 % талановитих людей дають 95 % ВВП. У країнах з високим науково-технічним потенціалом обдарованим учням, студентам приділяється надзвичайно велика увага. У США молоді люди, які продемонстрували високі досягнення в навчанні нагороджуються грамотами Президента країни. В Японії кожну талановиту молоду людину бере під опіку держава чи фірма. У Росії в 1996 році була розроблена Федеральна програма «Розвиток творчості й обдарованості», яка зі змінами в подальшому була продовжена на період 2011-2015 рр. В Україні нещодавно створено Інститут обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук.

Плекати еліту суспільства — першочергове завдання сучасної школи, коледжів, університетів. Сучасна освіта вимагає модернізації змісту, методів, форм навчального процесу з урахуванням таких факторів, як відкритість, самоорганізованість, саморозвиток, самоуправління, нелінійність і креативність мислення. Пошуки нових шляхів у викладанні також є важливою частиною науки. Викладання, яке рухається вслід за наукою, повинно постійно змінювати свої форми, ламати традиції, шукати нові методи.

У наш час спостерігається помітне підсилення ролі фундаментальних наук у процесі підготовки фахівців усіх профілів. Серед базових дисциплін, які в період глобалізації, інформаційної революції, технологічних проривів, прискорення темпу соціальних змін забезпечують стрімкі зрушення в науці та техніці, є фізика.

Лауреат Нобелівської премії з фізики Р. Фейнман писав: «Я хотів би, щоб більшість з вас змогли оцінити красу нашого прекрасного світу і разом з тим одержати фізичне уявлення про світ, яке, я думаю, складає в даний час істинну культуру наших днів. (Ймовірно, знайдуться викладачі інших дисциплін, які захочуть щось заперечити, але я твердо знаю, що вони абсолютно неправі)» [8, с. 255].

Для виявлення та розвитку творчих здібностей учнів і студентів, прищеплення інтересу до науково-дослідницької діяльності, створення належних умов для підтримки обдарованої молоді практично в усіх країнах світу проводяться предметні та наукові олімпіади. Такі держави, як США, Росія, Китай готують команди до учнівських та студентських олімпіад не менш ретельно і цілеспрямовано, ніж до класичних Олімпійських ігор.

Досвід переконує, що найбільш успішно оволодівають майбутньою професією, а в майбутньому стають креативними висококваліфікованими фахівцями саме ті молоді люди, які в студентські роки систематично і цілеспрямовано готувалися до предметних олімпіад, конкурсів фахової майстерності та брали в них участь. Подальший розвиток олімпійського руху є одне з пріоритетних завдань на шляху модернізації нашої освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми обдарованості, таланту досліджували в своїх працях Г. Айзенк, С. Берт, Д. Гілфорд, Дж. Рензуллі, А. Танненбаум, Л. Терстоун, Е. Торндайк, Е. Торренс, Дж. Фельдхусен, К. Хеллер, Д. Богоявленська, П. Капіца, Н. Лейтес, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шадриков, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кремень, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва.

О. Матюшкін виділяє в системі творчого потенціалу людини такі складові: задатки, нахили, які проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості; домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до пошуку і розв'язання проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації, схильність до постійного порівняння, співставлень; вловлювання, розуміння, швидкість оцінок і шляхи відбору рішень, адекватність дій; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбство, систематичність у роботі, сміливість у прийнятті рішень; інтуїція, схильність до швидких оцінок, рішень, прогнозів; швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю; здатність до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних та спеціальних нових проблем, задач, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій та інше.

Д. Богоявленська в своїх роботах вказує на характерні якості обдарованих індивідуумів: рефлексивний спосіб переробки інформації; миттєве проникнення в суть явища, процесу; швидке засвоєння діяльності, індивідуальний стиль діяльності; здатність виділяти в задачі різноманітні зв'язки; схильність відшуковувати і формувати загальні закономірності; висока питома вага знань про способи діяльності й умови їх використання.

Талановита молода людина прагне до нових пізнавальних ситуацій, вона отримує задоволення від самого процесу пізнання.

Фундатори олімпіадного руху з фізики в Україні — С. Гончаренко, А. Шапіро, А. Федорченко, Є. Коршак та інші. Нині плідно працює в цьому напрямі І. Анісімов, Б. Кременський, Г. Саліван, І. Гельфгад, В. Олексюк, А. Березовський, В. Заболотний, Ю. Пасіхов.

В Україні щорічно проводяться Всеукраїнські учнівські та студентські олімпіади з фізики. З ініціативи викладачів Вінницької фізико-математичної гімназії № 17 двадцять років поспіль на базі навчального закладу проводиться Всеукраїнська комплексна олімпіада з математики, фізики, інформатики «Турнір чемпіонів». У ній беруть участь переможці Всеукраїнських олімпіад з названих предметів, а також учні з ближнього зарубіжжя. Ініціатором і організатором цих олімпіад є Заслужений учитель України Ю. Пасіхов.

На жаль, серед студентів коледжів та технікумів проведення олімпіад, творчих конкурсів, конкурсів фахової майстерності ще не стало системою. З фізики, наприклад, за роки незалежності не було проведено жодної Всеукраїнської олімпіади. Викладачі обмежуються проведенням районних, міських та обласних олімпіад. Ми ставимо за мету започаткувати діяльність творчої групи, яка б об'єднала зусилля викладачів-ентузіастів щодо створення організаційного комітету для проведення Всеукраїнської олімпіади з фізики серед студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Метою статті є аналіз сучасного стану роботи з обдарованою студентською молоддю в коледжах, інформування читачів-освітян про шляхи підготовки студентів до олімпіад з фізики у ВНЗ I-II рівнів акредитації. З'ясування сутності та ролі цього напряму навчально-виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Олімпіадний рух у вищих навчальних закладах є важливим інтеграційним стрижнем освітньої системи. Він підтримує єдиний освітній простір, сприяє єднанню креативних студентів і викладачів, каталізує творчий пошук та підвищення

кваліфікації, стимулює саморозвиток особистості, її прагнення до самовдосконалення та реалізації потенційних можливостей.

Підготовці студентів до олімпіад передують повсякденна багаторічна підготовка самих викладачів. Насамперед — це глибокі міцні знання зі свого предмета, методики його викладання, знання педагогіки та психології спілкування з обдарованою молоддю. Потрібна зміна педагогічної свідомості, стереотипів сприйняття студентів, спілкування з ними і поведінки. Студент виступає як суб'єкт спільного освітнього процесу, а не як об'єкт педагогічного впливу. Важлива демократизація і гуманізація всіх навчальних процедур, створення творчої і вільної атмосфери учіння. Обдаровані студенти дуже чутливі до оцінки їх мислительної діяльності, спроможності до здобутків. Важливу роль відіграє постійна підтримка їх діяльності, демонстрація віри в майбутні перемоги.

Починати шукати майбутніх талановитих студентів потрібно ще на шкільних лавах. Під час профорієнтаційної роботи, спільних вечорів «Цікавої фізики», за результатами фізичних олімпіад, які проводять викладачі вишів з учнями шкіл, майбутніми абітурієнтами. Потрібно організовувати гуртки поглибленого вивчення фізики для учнів навколишніх шкіл на базі вищих навчальних закладів.

З перших днів навчання в коледжі важливо створювати в групах гомогенні об'єднання студентів (бригади) з рівними здібностями і відповідно диференціювати завдання для них. Надавати можливість працювати в цих об'єднаннях студентам за спеціально розробленими гнучкими, індивідуалізованими програмами. У подальшому з різних академічних груп відбираємо когорту студентів для індивідуальної роботи з метою підготовки учасників майбутніх олімпіад, творчих конкурсів. Оцінюючи можливості студентів, звертаємо увагу на розуміння ними основних теоретичних положень, уміння проникнути в суть фізичних процесів, явищ, застосовувати набуті знання при проведенні лабораторних та практичних робіт. Важливими є прагнення, емоційне занурення в діяльність, працездатність, інтуїція, мистецтво вибирати різні шляхи розв'язання задач, прогнозування рішень, швидкість рішень, оцінок і прогнозів, загальне задоволення від процесу і результатів діяльності, швидкість уловлення суті, смислу.

Можна виділити такі вимоги до програм навчання студентів у процесі підготовки до олімпіад. Програми підготовки повинні включати вивчення узагальнюючих тем; передбачати інтеграцію тем з різних розділів фізики з метою здатності до зіставлення різнорідних явищ і процесів; формування навичок і методів дослідницької роботи; включати фронтальні та демонстраційні експерименти, поглиблені лабораторні та практичні роботи; сприяти вивченню способів одержання знань; забезпечувати гнучкість та варіативність процесу підготовки з точки зору змісту форм і методів навчання; підтримувати і розвивати самостійність у навчанні; сприяти розвитку рефлексії, самопізнання.

При підготовці до олімпіад братися до повторення певного розділу потрібно з представлення навчального матеріалу у вигляді замкнутої цілісної системи. Окремі елементи системи (спостережувані явища, досліди, поняття, закони, методи фізики тощо) мають бути пов'язані і структуровані у певній ієрархічній залежності. Фізичний матеріал повинен чітко проступати у взаємних причинно-наслідкових зв'язках, що сприятиме розумінню логіки процесу пізнання. Одночасно відбувається поглиблення здобутих знань, усвідомлення сутнісних, найбільш значущих характеристик і зв'язків, відображених через структуру знань. Методологічно надзвичайно важливо показати студентам не лише підсумки пізнання науки, а й шляхи її становлення. Молоді люди не лише мають зрозуміти, чому цікаво займатися фізикою, але й відчувати, якою дорогою ціною даються перемоги, і якими важкими бувають дороги, які до них ведуть.

Однією зі складових успіху під час підготовки до олімпіад є мотивація пізнавальної діяльності. Студенти коледжу значною мірою оцінюють своє навчання з позицій своєї майбутньої професії. Важливо доказово переконати студентів, які опановують технічні

спеціальні дисципліни, в необхідності глибокого вивчення фізики, яка є основою всіх технічних наук.

Глибина розуміння фізичних законів визначається ступенем уміння розв'язувати задачі з фізики. С. Гончаренко писав: «Саме розв'язування задачі дає змогу встановити, наскільки свідомо і глибоко засвоєний теоретичний матеріал..., вміння застосовувати загальні теоретичні закономірності до розв'язування конкретних завдань» [1, с. 3].

Важливо не лише знати, а, насамперед, уміти вибрати для кожної конкретної задачі потрібні закони, які описують те чи інше явище, процес. Усвідомлювати ступінь спільності різних фізичних законів, межі їх застосування, їх місце в загальній фізичній картині світу.

Потрібно практикувати розв'язування задач кількома способами, вчити студентів порівнювати розв'язки, робити висновки про оптимальні варіанти одержання результатів. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, формує навички застосування теорії до вирішення практичних задач. Підготовка до олімпіад здійснюється постійно і планомірно. Починати необхідно з глибокого оволодіння теоретичним матеріалом, використовуючи не лише підручник, а й додаткову літературу, різноманітні збірники задач. Необхідно мати певну класифікацію задач, яка дозволяє впорядковувати підхід і методи їх розв'язування. Зрозуміло, що не можна обмежитися розв'язуванням задач, які слугують лише ілюстрацією правила, формули, закону. Поступово потрібно переходити до задач, які для свого розв'язку потребують певних зусиль і роздумів. На кінець розглядаються складні задачі, для розв'язку яких мало просто розуміти матеріал і знати формули, а й уміти виділяти у фізичному явищі суттєві сторони, впевнено володіти математичним апаратом, уміти бачити в складному просте і в простому глибоке. Приступати до розв'язування задачі потрібно з вираження фізичного змісту явища в загальному вигляді за допомогою відповідних рівнянь або формул. При цьому глибокого розуміти загальні вирази і чітко уявляти основну ідею розв'язування. Ніяких універсальних рецептів, шаблонів для розв'язування задач, тим більше олімпіадних, не існує. Шлях до розв'язку — це індивідуальний і захоплюючий науковий пошук. Процес пошуку правильного розв'язку задач є в якійсь мірі певним дослідженням, сповненим роздумів і сумнівів. Уміння приходить лише в результаті постійної і наполегливої праці, з набуттям досвіду. Найефективніший спосіб розв'язувати задачі — це просто показувати, як вони розв'язуються, а найефективніший спосіб навчитися розв'язувати задачі — це просто їх розв'язувати.

Найбільшу користь приносять задачі, які спонукають задуматися над фізичними явищами, розвивають здібності самостійно мислити, привчають бути готовими до нестандартно поставленого запитання, до нетривіального розв'язку. Нестандартність мислення лежить в основі майже всіх винаходів і наукових відкриттів, вона в усі часи приводить до народження ідей, що рухають людство вперед.

«Способів розв'язування багато: експериментальний, графічний, алгебраїчний, алгоритмічний тощо. А мистецтво завжди одне — майстерність + інтуїція + емоції + фізичне мислення + життєвий досвід + знання + вміння + моделювання + невгамовне бажання розв'язувати і розв'язувати + талант + ... У виборі методу і способу розв'язування задачі першість належить інтуїції, яка, на нашу думку, є одним із основних атрибутів творчої індивідуальності людини. І тільки після іскри інтуїції включається дедуктивне або індуктивне мислення» [6, с. 28].

Під час підготовки до олімпіад потрібно планувати та конструювати навчальний процес таким чином, щоб організовувати дослідницьку діяльність студентів. Не варто обмежуватися лише теоретичною підготовкою, розв'язуванням задач, яка вимагає лише одного інструментарію — зошита з ручкою. Опанування фізики передбачає постійні експерименти, практичні перевірки теоретичних тверджень, безпосередню участь студентів у реальних дослідженнях. Розуміння суті явищ приходить з опорою на особистий досвід, на відчуте своїми руками і побачене власними очима.

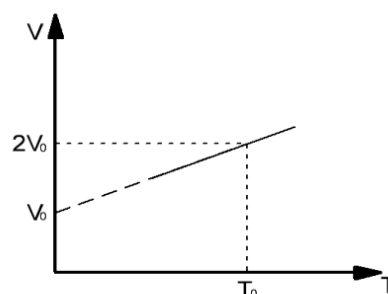
На жаль, наразі при проведенні фізичних олімпіад у коледжах не проводяться експериментальні тури, чим звужуються і збіднюються можливості перевірки практичних умінь та навичок майбутніх фахівців.

Останнім часом більше половини учасників обласних олімпіад з фізики серед студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації не справляються із завданнями. Пройшов час, коли фізики були «в честі». Падає інтерес до вивчення однієї з найцікавіших і необхідних наук, рівень підготовки більшості учнів і студентів не відповідає вимогам. Та все ж радує, що на освітянській карті ще залишилися окремі «фізичні острівки» — школи, в яких працюють творчі, натхненні вчителі фізики, справжні майстри. Школи, які дають глибокі знання з фізики, готують переможців Всеукраїнських та Міжнародних олімпіад. На Вінниччині — це, насамперед, фізико-математична гімназія № 17. Саме зусиллями педагогів цієї школи Д. Власова, О. Крутенюка, Ю. Пасіхова, В. Сапсая, Л. Семенюк, М. Яковенка вже впродовж багатьох років проводяться обласні фізичні олімпіади студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації Вінницької області.

Наведемо приклади задач і їх розв'язки, які пропонувалися на одній з олімпіад.

Задача 1

У циліндрі під поршнем знаходиться V моль ідеального газу. Над газом здійснюють процес, при якому його об'єм лінійно залежить від температури. При дуже низькій температурі газ займав об'єм V_0 , а при температурі T_0 об'єм $2V_0$. До якого максимального тиску можна p_{\max} наблизитися під час цього процесу?



Задача 2

З якою швидкістю пролетить електрон через центр кільця, в яке він втягується; кільце заряджене позитивно з лінійною густиною γ ? Електрон прибув з нескінченності.

Задача 3

Електричне коло складається з джерела струму ЕРС \mathcal{E} і деяким внутрішнім опором, з конденсатора, зарядженого до напруги $U_0 < \mathcal{E}$, та ключа. Ключ замикають. Знайдіть напругу U на конденсаторі в той момент, коли відношення сили струму в колі до її максимального значення рівне α .

Задача 4

Коло зібране з однакових резисторів та однакових вольтметрів. Покази першого і третього вольтметра $V_1 = 10$ В, $V_3 = 8$ В. Знайти покази другого вольтметра V_2 .

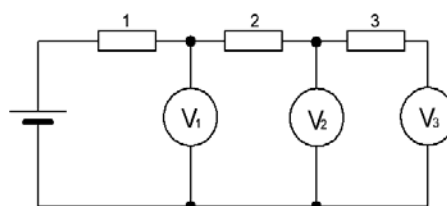
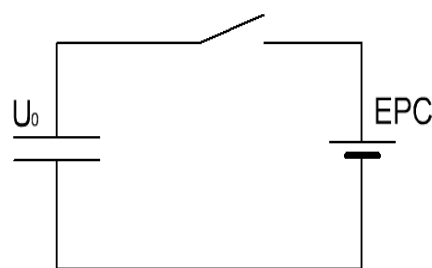
Задача 5

Космонавт, перебуваючи на поверхні Місяця, відкрив ампулу, заповнену водою. Описати поведінку води.

Розв'язки задач

Задача 1. З діаграми слідує, що рівняння процесу має вигляд $V = V_0 \left(1 + \frac{T}{T_0}\right)$, звідки зрівняння стану ідеального газу $pV = \nu RT$, отримуємо $p = \frac{\nu RT_0}{V_0} \left(\frac{1}{1+T_0/T}\right)$. Вираз у дужках не більший одиниці, але при збільшенні T він прямує до одиниці. Значить $p_{\max} = \frac{\nu RT_0}{V_0}$.

Задача 2. Із закону збереження енергії сума кінетичної та потенціальної енергій — є величина



стала. У нескінченності енергія електрона дорівнює нулю. У центрі кільця $\frac{mv_0^2}{2} - \frac{qe}{4\pi\epsilon_0 r} = 0$, де $q = 2\pi r\gamma$. Тому $v^0 = \sqrt{\frac{\gamma e}{\epsilon_0 m}}$.

Задача 3.

Напруга на конденсаторі більша ЕРС, тому після замикання ключа він почне розряджатися через нього. У початковий момент сила струму в колі максимальна $I_0 = \frac{U_0 - \epsilon}{r}$, де r — внутрішній опір батарейки. Коли сила струму в колі складе долю α від максимального значення, $\alpha I_0 = \frac{U - \epsilon}{r}$ звідки $U = \alpha U_0 + (1 - \alpha)\epsilon$.

Задача 4. Опір вольтметра — R , резистора — r . Струм через третій резистор рівний струму через третій вольтметр $I_3 = \frac{V_3}{r}$, напруга на цьому резисторі рівна — $\frac{U_3}{r}$. Сума напруг на вольтметрі V_3 і на третьому резисторі рівна напрузі на другому вольтметрі $U_2 = U_3 \left(1 + \frac{R}{r}\right)$. Струм через другий резистор рівний сумі струмів I_3 та $I_2 = \frac{U_2}{r} = \frac{V_2}{r}$, напруга на ньому рівна $(U_3 + U_2) \frac{R}{r}$. Сума напруг на другому резисторі та на другому вольтметрі рівна напрузі на першому вольтметрі: $U_1 = U_2 + (U_3 + U_2) \frac{R}{r}$. Виключивши з цього $\frac{R}{r}$, отримаємо:

$$U_2^2 + U_3 U_2 - U_3 (U_1 + U_2) = 0, \text{ а звідси } U_2 = \sqrt{\frac{U_3^2}{4} + U_3 (U_1 + U_3)} - \frac{U_3}{2} = 8,65 \text{ В.}$$

Задача 5. Частина води замерзне, частина випарується. Після відкриття ампули почнеться процес інтенсивного пароутворення, маса m води перетвориться в пару, а $(M - m)$ — замерзне. З рівняння теплового балансу $\lambda(M - m) = r m$, в пару перетвориться $\frac{m}{M} = \frac{\lambda}{r - \lambda}$ частина води. Решта буде в вигляді льоду.

Висновки. Знання та навички, ціннісні норми та установки, які передавалися з покоління в покоління, завжди залишалися творчістю талантів і геніїв. Таланти рухають людське суспільство до прогресу. Тому одне з основних завдань навчальних закладів — плекати, розвивати обдарованих дітей, студентську молодь. Сучасність вимагає виростити неординарні творчі особистості — майбутню еліту суспільства.

Одна з дієвих форм розвитку обдарованості молодих людей, залучення їх до творчості — організація олімпіадного руху. Необхідно підняти рівень викладання фундаментальних дисциплін у технікумах і коледжах, домогтися проведення щорічних Всеукраїнських олімпіад з фізики.

Література:

1. Гончаренко С.У. Конкурсні задачі з фізики / С.У. Гончаренко. — К.: Видавництво «Техніка», 1966. — 450 с.
2. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. Статьи, выступления / П.Л. Капица. — Москва: «Наука», 1981. — 496 с.
3. Кремень В.Г. Энергия интеллекта как проявление одаренности / В.Г. Кремень // Одаренный ребенок. — 2011. — № 2. — С.8-15.
4. Матюшкин А. М. Одаренные дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 88-97.
5. Моляко В.О. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / [В.О. Моляко, Т.М. Третяк, Г.С. Полякова та інш.] В.о. АПН України. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка; науковий керівник В.О. Моляко. — К: Педагогічна думка, 2008. — 208 с.
6. Редько Г.Б. Мистецтво розв'язування задач з фізики / Г.Б. Редько, Г.М. Толпекіна // Фізика та астрономія в школі. — 2013. — № 8. — С. 28-29.
7. Рыбалка В.В. Определение понятий одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы / В.В. Рыбалка // Одаренный ребенок. — 2011. — № 2. — С.16-38.
8. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. — Москва: «Мир», 1967. — 260 с. — (Лекции по общей физике: в 9 томах / Р. Фейнман; кн.9).

9. Фельштейн Д.И. Психология развития человека как личности / — Д.И. Фельштейн. — Воронеж: «Модэк», 2005. — 465 с. — (Избранные труды: в 2 томах / Д.И. Фельштейн; кн.2).
10. Чумак М.Є. Узагальнюючий урок фізики, його особливості й методика проведення / М.Є. Чумак // Фізика та астрономія в сучасній школі. — 2013. — № 4. — С. 8-10.

У статті аналізуються основні напрями роботи з обдарованою молоддю. Зосереджено увагу на підготовці студентів коледжів до олімпіад з фізики.

Ключові слова: обдарованість, знання, студенти, олімпіада, фізика.

В статье анализируются основные направления работы с одарённой молодежью. Сосредоточено внимание на подготовке студентов колледжей к олимпиадам с физики.

Ключевые слова: одарённость, знания, студенты, олимпиада, физика.

The main areas of work with gifted youth are analyzed in the article. The author focuses on college students preparing for Physics Olympiad.

Key words: intellectual giftedness, knowledge, students, Physics Olympiad.

Iryna Gurevych
Darmstadt, Germany

UKP-WSI: UKP LAB SEMEVAL-2013 TASK 11 SYSTEM DESCRIPTION

Introduction. The task «Evaluating Word Sense Induction and Word Sense Disambiguation in an End-User Application» of SemEval-2013 (Navigli and Vanella, 2013) aims at an extrinsic evaluation scheme for WSI to overcome the difficulties inherent to WSI evaluation. The task requires building a WSI system and combining it with a WSD step to assign the induced sentences to example instances.

Word sense disambiguation (WSD) is the task of determining the correct meaning for an ambiguous word from its context. WSD algorithms usually choose one sense out of a given set of possible senses for each word. A resource that enumerates possible senses for each word is called a sense inventory. Manually created inventories come usually in form of lexical semantic resources, such as Word-Net or more specifically created inventories such as OntoNotes (Hovy et al., 2006).

Word sense induction (WSI) on the other hand aims to create such an inventory from a corpus in an unsupervised manner. For each word that should be disambiguated, a WSI algorithm creates a set of context clusters that will be used to define and describe the senses.

We build our system upon the open-source DKPro framework 1 and a corresponding WSD component.

Input for the task comes as two files. One contains the search queries, also referred as topics. Sense induction will be performed for each of those topics. The second file contains 6400 entries from the result pages of a search engine. Each entry consists of the title, a snippet and the URL of the corresponding web page.

Related Work. One of the early approaches to WSI (Schütze, 1998) maps words into a vector space and represents word contexts as vector-sums and use cosine vector similarity, clustering is performed by expectation maximization (EM) clustering. Dorow and Widdows (2003) use the BNC to build a co-occurrence graph for nouns, based on a co-occurrence frequency threshold. They perform Markov clustering on this graph. Pantel and Lin (2002) proposes a clustering approach called clustering by committee (CBC). This algorithm first selects the words with the highest similarity based on mutual information and then builds groups of highly connected words called committees. It then iteratively assigns the remaining words to one of the committee clusters by comparing them to the averaged the committee feature vectors. This exploits the assumption that two or more words together disambiguate each other, Bordag (2006) extends on this idea by using word triples to form non-ambiguous seed-

clusters. Many approaches use a variety of graph clustering algorithms for WSI: Others (Klapaftis and Manandhar, 2010a; Klapaftis and Manandhar, 2010b) use hierarchical agglomerative clustering on hierarchical random graphs created from word co-occurrences. Di Marco and Navigli (2012) use word sense induction for web search result clustering. They introduce a maximum spanning tree algorithm that operates on co-occurrence graphs built from large corpora, such as WaCky (Baroni et al., 2009). The system by Pedersen (2010) employs clustering first and second-order co-occurrences as well as singular value decomposition on the co-occurrence matrix, which is clustered using repeated bisections. Jurgens (2011) employ a graph-based community detection algorithm on a co-occurrence graph. Distributional approaches for WSI include LSA Van de Cruys and Apidianaki (2011) or LDA (Brody and Lapata, 2009).

Our Approach. Our system consists of two independent parts. The first is a batch process that creates database containing co-occurrence statistics derived from a background corpus. The second is the actual WSI and WSD pipeline doing the result clustering. Both parts include identical preprocessing steps for segmentation and lemmatization.

The pipeline (Figure 1) first performs Word Sense Induction, resulting in an induced sense inventory. A WSD algorithm then uses this inventory to disambiguate all instances of the search query within a document. Finally a result writer will produce the cluster mappings used by the evaluation system. It uses a majority vote on all instances of the target word within the snippet.

The sense induction algorithm is based on graph clustering on a co-occurrence graph, similar to the approach by Di Marco and Navigli (2012). Our approach differs from previous work in the way we perform a greedy search for additional context and how it combines WSI with an advanced WSD step using lexical expansions. Moreover, we consider our generic UIMA-based WSD and WSI system as (Tabl.1) a useful basis for experimentation and evaluation of WSI systems.

Table 1

Size of co-occurrence databases

	# words	# co-occurrences
Wikipedia	3,011,397	96,979,920
WaCky	8,687,711	441,005,478

Preprocessing

The topics and snippets are read by a custom collection reader. If the web-page can be downloaded at the URL that corresponds to the result, it is cleaned by an HTML parser and the plain text is appended to the snippet. As further steps we segment and lemmatize the input. We apply the same preprocessing to snippets, queries and the corpora.

Co-occurrence Extraction

We calculate the log-likelihood ratio (LLR) (Dunning, 1993) and point-wise mutual information (PMI) (Church and Hanks, 1990) of a word pair co-occurring at sentence level using a modified version of the collocation statistics implemented in Apache Mahout. Even when sorting the co-occurrences by PMI, we employ a minimum support cut-off based on the LLR, all pairs with a log-likelihood ratio < 1 are discarded. Table 1 gives an overview about the obtained co-occurrence pairs.

Clustering Algorithm

The algorithm is a two-step approach that first creates an initial clustering of a graph $G = (V; E)$ and then improves this clustering in a second step. The initial step (Algorithm 1) starts by retrieving the top $n = 150$ most similar terms for the target word by querying the co-occurrence database we created in section 3.2. These represent vertices in a graph. We then construct a minimum spanning tree (*mst*) by inserting edges $fvi; vjg$ from the co-occurrence database. The weight $w(fvi; vjg)$ of each edge is set to the inverse of the used similarity measure $dist$ (LLR or PMI) between those terms. The minimum spanning tree then is cut into subtrees iteratively

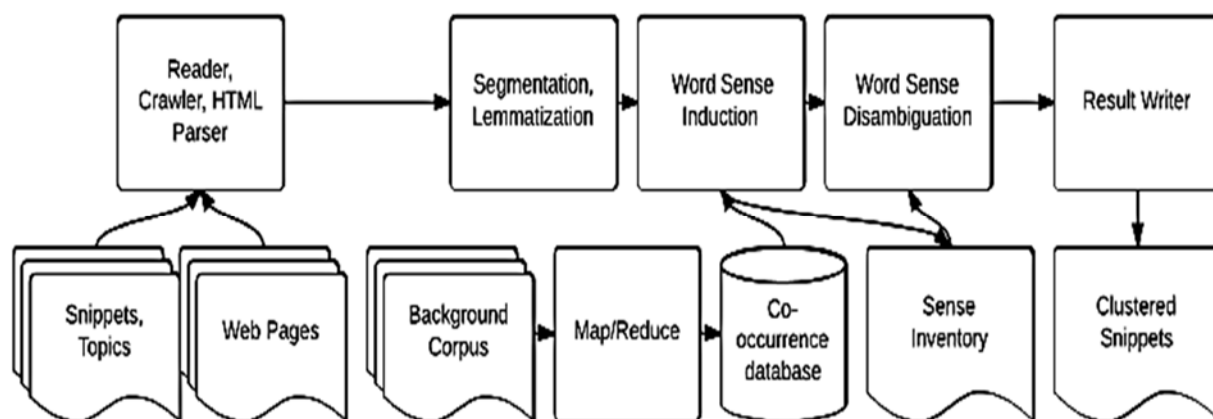


Figure 1: WSI and WSD Pipeline removing the edge with the highest edge betweenness (betweenness) (Freeman, 1977) until the size of the largest component of G falls below a threshold $S_{initial}$.

Algorithm 1 initialClusters

```

V (G0) top n most similar words to target word
w(vi; vj) dist(termi; termj)
G mst(G0)
V (G) V (G) n vtarget
while max(jC(G)j) > Sintitial do
E(G) E(G) n argmaxe(betweenness(e))
end while

```

The resulting partitioning of the graph is the starting point for the second phase of the algorithm, which we call *expand/join* step (Algorithm 2). During this step, the algorithm looks iteratively at all clusters of size s smaller than $S_{max} = 9$ (determined empirically), starting with the largest ones. From each of these clusters, it constructs a query to the co-occurrence database, retrieving all terms that significantly co-occur together with all terms in the respective cluster and with the target word. This list of terms is then compared to all clusters C_{large} with $|C| > s$. If the normalized intersection between one of those C_{large} is above a threshold $t = 0.3$ (determined empirically), we assume that the C_{small} represents the same sense as the C_{large} and merge those clusters. If this is not the case for any of the larger clusters, we assume that C_{small} represents a sense of its own extend the cluster by adding edges between vertices representing the expansion terms and C_{small} .

Algorithm 2 expandJoin

```

Require: G is a minimum spanning forest
for s = Smax → 1 do
for all Csmall(G); |Csmall| = s do
expansions ← querys(v1; ::: vi)
for all components Clarge ∈ G; |Clarge| > s
do
if |Clarge ∩ expansions| / |Clarge| > t
then
Clarge ← Clarge ∪ Csmall
else
Csmall ← Csmall ∪ expansions
end if
end for
end for
end for

```


Word Sense Disambiguation

We use the DKPro WSD framework, which implements various WSD algorithms, with the same system configuration as reported by Miller et al. (2012). It uses a variant of the Simplified Lesk Algorithm (Kilgariff et al., 2000). This algorithm measures the overlap between a words context and the textual descriptions of senses within a machine readable dictionary, such as WordNet. The senses that have been induced in the previous step are provided to the framework as a sense inventory. Instead of using sense descriptions, we now compute the overlap between the sense clusters and the context of the target word. The WSD system expands both the word

context and the sense clusters with synonyms from a distributional thesaurus (DT), similar to Lin (1998). The DT has been created from 10M dependency parsed sentences of English newswire for word similarity. Besides knowledge-based WSD, the DT also has been successfully used for improving the performance of semantic text similarity (Bar et al., 2012). The WSD component disambiguates each instance of the search query within the snippet and web page individually.

Table 2

Results for the submitted runs

Run	F1	ARI	RI	Jl	# clusters	avg cl. size
wacky-llr	0.5826	0.0253	0.5002	0.3394	3.6400	32.3434
wp-llr	0.5864	0.0377	0.5109	0.3177	4.1700	21.8702
wp-pmi	0.6048	0.0364	0.5050	0.2932	5.8600	30.3098

Results. The clustering was evaluated using four different metrics as described by Di Marco and Navigli (2012). The Rand index and its chance-adjusted variant ARI are common cluster evaluation metrics. The adjusted rand index gives special weight to less frequent senses. The Jaccard index (Jl) disregards the cases where two results are assigned to different clusters in the gold standard, therefore it is less sensitive to the granularity of the clustering. The F₁-Measure gives more attention to the individual clusters and how they cover the topics in the gold standard.

We submitted several runs for different configurations of the co-occurrence database (Table 2). Between runs, we did not modify the configuration of the sense induction or disambiguation step. The first run used collocations extracted from WaCky scored by LLR metric (wacky-llr), and two others used Wikipedia as background corpus. One of the Wikipedia based runs used PMI as association metric (wp-pmi), the other one used LLR (wp-llr). The run on the larger ukWac corpus scored best with regard to the Jaccard measure, but worst in the adjusted Rand index measure. We attribute low scores for ARI to the fact that our system did not induce certain less frequent senses, resulting in small average number of clusters. The coarse grained clusters however, have been assigned quite well by our WSD system, as shown by relatively high Jaccard Index. For the Wikipedia-based runs, the clustering based on PMI produced more clusters and therefore scored higher on the F₁ measure than the LLR-based run. Due to an error in the implementation our submissions contained only a single sense for 20% of the senses. However, we repeated our experiments with a correctly configured system which produced only slightly different results.

Conclusion

We presented our word sense induction and disambiguation pipeline for search result clustering. Our contribution is a sense induction algorithm that incrementally retrieves more context from a co-occurrence database and the integration of WSI and WSD into a UIMA-based pipeline for easy experimentation.

The system scored best with regard to Jaccard similarity of clusters, while performing low especially with the Adjusted rand index. We assume that our sense granularity was too low for this task and failed to create clusters for rare senses. This could be improved by making the merge phase of the induction algorithm less eager. Furthermore, increasing the size of the background corpus, e.g. by combining the both corpora that have been used could increase the size of the context clusters especially for rare senses, which should further improve the performance in these cases. We attribute the good

results with regard to the F1 and Jaccard measures also to our state-of-the-art word sense disambiguation step and the use of the distributional thesaurus.

Acknowledgements

We thank Tristan Miller for helping us with the DKPro WSD framework and Chris Biemann for providing the distributional thesaurus. This work has been supported by the Volkswagen Foundation as part of the Lichtenberg-Professorship Program under grant No. I/82806.

References:

1. Daniel Bar, Chris Biemann, Iryna Gurevych, and Torsten Zesch. 2012. UKP: Computing Semantic Textual Similarity by Combining Multiple Content Similarity Measures. In *Proceedings of First Joint Conference on Lexical and Computational Semantics (*SEM)*, pages 435—440.
2. Marco Baroni, Silvia Bernardini, Adriano Ferraresi, and Eros Zanchetta. 2009. The WaCky wide web: a collection of very large linguistically processed web-crawled corpora. *Language Resources and Evaluation*, 43(3):209—226, February.
3. Stefan Bordag. 2006. Word Sense Induction: Triplet-Based Clustering and Automatic Evaluation. In *Proceedings of the 11th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, pages 137—144, Trento, Italy.
4. Samuel Brody and Mirella Lapata. 2009. Bayesian Word Sense Induction. *Computational Linguistics*, (April):103—111.
5. Kenneth Ward Church and Patrick Hanks. 1990. Word association norms, mutual information, and lexicography. *Computational Linguistics*, 16(1):22—29, March.
6. Antonio Di Marco and Roberto Navigli. 2012. Clustering and Diversifying Web Search Results with Graph-Based Word Sense Induction. *Computational Linguistics*, pages 1—46, November.
7. Beate Dorow and Dominic Widdows. 2003. Discovering corpus-specific word senses. In *Proceedings of the Tenth Conference on European Chapter of the Association for Computational Linguistics - EACL '03*, volume 2, page 79, Morristown, NJ, USA, April. Association for Computational Linguistics.
8. Ted Dunning. 1993. Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, 19(1):61 — 74.
9. Linton C Freeman. 1977. A set of measures of centrality based on betweenness. *Sociometry*, 40(1):35—41.
10. Eduard Hovy, Mitchell Marcus, Martha Palmer, Lance Ramshaw, and Ralph Weischedel. 2006. OntoNotes: the 90% solution. pages 57—60, June.
11. David Jurgens. 2011. Word Sense Induction by Community Detection. In *HLT '11: Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics Human Language Technologies*, pages 24—28, Portland, Oregon.
12. Adam Kilgarriff, Brighton England, and Joseph Rosenzweig. 2000. English Senseval: Report and Results. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Language Resources and Evaluation*, Athens, Greece.
13. Ioannis P. Klapaftis and Suresh Manandhar. 2010a. Taxonomy learning using word sense induction. In *Human Language Technologies: The 2010 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*, number June, pages 82—90. Association for Computational Linguistics.
14. Ioannis P. Klapaftis and Suresh Manandhar. 2010b. Word sense induction & disambiguation using hierarchical random graphs. In *Proceedings of the 2010 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, pages 745—755. Association for Computational Linguistics, October.
15. Dekang Lin. 1998. Automatic retrieval and clustering of similar words. In *Proceedings of the 36th annual meeting on Association for Computational Linguistics*, volume 2, pages 768—774, Morristown, NJ, USA, August. Association for Computational Linguistics.
16. Tristan Miller, Chris Biemann, Torsten Zesch, and Iryna Gurevych. 2012. Using Distributional Similarity for Lexical Expansion in Knowledge-based Word Sense Disambiguation. In *Proceedings of the 24th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2012)*.
17. Roberto Navigli and Daniele Vanella. 2013. SemEval-2013 Task 11: Evaluating Word Sense Induction & Disambiguation within An End-User Application. In *Proceedings of the 7th International Workshop on Semantic Evaluation (SemEval 2013)*, in conjunction with the Second Joint Conference on Lexical and Computational Semantics (*SEM 2013), Atlanta, USA.
18. Patrick Pantel and Dekang Lin. 2002. Discovering word senses from text. In *Proceedings of the eighth ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining - KDD '02*, page 613, New York, New York, USA, July. ACM Press.
19. Ted Pedersen. 2010. Duluth-WSI: SenseClusters applied to the sense induction task of SemEval-2. In *Proceedings of the 5th International Workshop on Semantic Evaluation*, pages 363—366, Stroudsburg, PA, USA, July. Association for Computational Linguistics.
20. Hinrich Schutze. 1998. Automatic word sense discrimination. *Computational Linguistics*, 24(1):97—123, March.

20. Tim Van de Cruys and Marianna Apidianaki. 2011. Latent semantic word sense induction and disambiguation. In Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, pages 1476—1485, Portland, Oregon, June. Association for Computational Linguistics.

In this paper, we describe the UKP Lab system participating in the Semeval-2013 task «Word Sense Induction and Disambiguation within an End-User Application». Our approach uses preprocessing, co-occurrence extraction, graph clustering, and a state-of-the-art word sense disambiguation system. We developed a configurable pipeline which can be used to integrate and evaluate other components for the various steps of the complex task

УДК 37.062

І.М. Капелюшна, О.В. Лобуренко
м. Ладижин, Україна

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Постановка проблеми. Нове суспільство — суспільство майбутнього — висуває нові вимоги перед освітою. Реалізація нових завдань освіти потребує нових підходів, звернення до особистості студента з її потребами та інтересами.

Актуальність переходу куратора групи коледжа на новий етап виховання із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій продиктована необхідністю впровадження особистісно орієнтованого підходу, який передбачає співпрацю між викладачем і студентом.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Інформаційна технологія з'явилася із виникненням інформаційного суспільства. Академік В. Глушков уперше проаналізував поняття і перспективи розвитку інформаційних технологій (ІТ).

Дидактичні проблеми і перспективи використання ІТ у навчанні досліджувала І. Роберт. Психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю. Машбець. Систему підготовки вчителя до використання ІТ у навчальному процесі запропонував і обґрунтував М. Жалдак. С. Пейперт сформулював ідею «комп'ютерних навчальних середовищ» [1].

У сучасній літературі СІТ визначають як сукупність методів і технічних засобів нагромадження, організації, опрацювання, передачі, подання інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій.

Аналіз сучасної педагогічної літератури дав можливість зробити висновок, що опис використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі більшою мірою стосується навчального процесу, а в вихованні молоді та роботі кураторів груп практично відсутній.

Мета статті — висвітлення основних напрямів та проблем у використанні інформаційних технологій у виховному процесі та роботі куратора групи.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку системи освіти України «пріоритетом є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» (Національна доктрина розвитку освіти. Розділ ІХ «Інформаційні технології в освіті»).

Комп'ютеризація суспільства, розвиток ефективних інформаційних технологій, стрімке зростання ролі та значення інформації в сучасному світі спричинили зміни інформаційної складової розвитку науки, соціального життя, сфер виробництва. У галузі освіти ці технології знаходять застосування в багатьох напрямках діяльності, зокрема, оновлюється зміст освіти, започатковується дистанційне навчання, впроваджуються нові форми спілкування: електронна

пошта, відеоконференції, участь у роботі інтернет-форумів та ін. А це все потребує вищого рівня і якості підготовки студентів у вишах.

Безперечно, що комп'ютерні технології сприяють активізації навчальної діяльності студентів. Можливості комп'ютерних і мережових технологій активізують уяву. Тому впровадження цих засобів у сучасний навчальний процес є абсолютно природним явищем. Звичайно, труднощів на цьому шляху більше, ніж достатньо. Значною перешкодою, зокрема, можна назвати недостатнє (або навіть нульове) фінансування розвитку комп'ютерних технологій у навчальних закладах, а ці технології надзвичайно дорого коштують (вартість комп'ютерів, їх модернізація, обслуговування, мережа, придбання програмного забезпечення, підключення до мережі Інтернет); вони потребують високого фахового рівня викладачів, відповідної підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації.

Сучасна освіта висуває також і нові вимоги до організації роботи куратора навчальної групи. Концепція виховної роботи в вищій школі — це підтримка та допомога студентській молоді в реалізації їхніх задумів, використання інформаційних технологій у формуванні інформаційної культури та особистісних якостей (самоаналіз, саморозвиток, самореалізація) для поліпшення, як свого життя, так і суспільства, в якому вони перебувають.

Виховання сучасної молоді є дуже складним і водночас цікавим процесом в епоху науково-технічного прогресу ХХІ століття. Розвинуте технологічне суспільство диктує свої закони у вихованні і спілкуванні людей різних поколінь. Для багатьох батьків наших студентів комп'ютер, Інтернет, чат — таємниця за сімома замками. Молодь швидше й ефективніше використовує всі блага інформаційних технологій. І тому виховання у дітей правильного ставлення до безпечного для здоров'я використання комп'ютера залежить від педагога, куратора групи, які за своїми посадовими обов'язками повинні бути завжди попереду хоча б на один крок від своїх вихованців. Педагогічний працівник, який не володіє комп'ютером - учорашній день, бо не використовуючи ІКТ, він сам втрачає шанс краще будувати виховну систему, не вчить дитину орієнтуватися в навколишньому просторі, що є головною вимогою сучасного життя [4].

Змінюється суспільство, змінюється освіта, змінюються прийоми і методи виховання. Їх потрібно вибирати, виходячи з конкретних умов та можливостей навчального закладу, соціального запиту батьків.

Робота куратора групи в коледжі для будь-якого педагога по суті друга спеціальність. Це галузь діяльності, що вимагає специфічних, на відміну від викладання, знань, умінь, якостей. Загальні вимоги до роботи куратора групи визначаються цілями і змістом виховання в сучасній вищій школі.

Основний структурний елемент навчального закладу — студентський колектив. Саме тут організовується пізнавальна діяльність, формуються соціальні та людські відносини, вирішуються проблеми дозвілля, проявляється особистість кожної молодої людини. Головним організатором життєдіяльності академічної групи був і залишається куратор групи.

Основними завданнями куратора групи є всебічне вивчення студентів, створення єдиного колективу — студентів, викладачів і батьків, включення молодих людей у спільну соціально-значиму діяльність відповідно до їх інтересів, здібностей та потреб, надання допомоги своїм вихованцям у навчальній діяльності.

Що ж дає використання інформаційно-комунікаційних технологій у виховному процесі куратору групи?

Ефективність використання комп'ютера в роботі педагога в виховному процесі очевидна:

- економічність (зменшення матеріальних і часових ресурсів);
- компактність (можливість накопичувати інформацію на електронному носії, виключаючи накопичення папок з інформаційним матеріалом);
- наочність — особливість структурного оформлення програм, що дає можливість розширювати і поглиблювати уявлення про аналізований матеріал, про взаємозв'язки;
- можливість проведення моніторингу (економна, цілеспрямована та індивідуальна діагностика та форма вивчення особистості студента через тести, анкети);

– можливість творчого розвитку особистості студентів, їх ініціативи, самореалізації та самодіяльності через індивідуальну роботу.

Комп'ютер нині став помічником в організації роботи куратора групи, розширив можливості виховного процесу. Основними галузями застосування ІКТ у виховній роботі педагога є:

– план виховної роботи — соціальний паспорт групи; характеристики студентів;
– діагностування, анкетування, моніторинг — такі звіти можуть формуватися за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel, які дозволяють наочно представити результати обробки анкет, діагностик за допомогою графіків;

– комунікації — спілкування можливе через «Гостьову книгу» коледжівського сайту та електронну пошту;

– методична робота — супровід виступу на педраді; нарадах; узагальнення досвіду;

– позакласні заходи — підготовка і використання презентацій при організації позакласних заходів (змагання, виховні години, диспути тощо), які дозволяють барвисто і наочно представити будь-який матеріал, а також дозволяють економити час на проведення заходу. Використання ІКТ на виховних годинах сприяє: розвитку інтересу студентів до виховної години; розвитку вмінь та навичок роботи з інформаційними ресурсами; ефективному управлінню увагою студентів; активізації пізнавальної діяльності; формуванню навичок дослідницької роботи; підвищенню інформаційної культури. Студенти набувають досвіду публічних виступів, підвищується самооцінка, так як вміння працювати з комп'ютером є одним з елементів сучасної молодіжної культури;

– творча робота зі студентами — створення сайту; оформлення стендів; творчі звіти у вигляді презентацій про свята, походи, поїздки, екскурсії;

– робота з батьками — для проведення батьківських зборів. Нові сучасні можливості допомагають педагогу в роботі не тільки зі студентами, але й з їхніми батьками. Робота з батьками спрямована на співпрацю з родиною в інтересах дитини, формування загальних підходів до виховання, спільне вивчення особистості молодої людини, її психофізіологічних особливостей, вироблення близьких по суті вимог, організацію допомоги в навчанні, фізичний і духовний розвиток. Також можна організовувати роботу з підвищення педагогічної та психологічної культури батьків через проведення батьківських зборів, спільну з ними діяльність.

Існують й інші напрями використання комп'ютерних технологій у діяльності куратора групи в вищому навчальному закладі I-II р.а. Однак готових програмних продуктів, найбільш адаптованих до роботи педагога не так уже й багато.

1. Одним з найбільших електронних українських ресурсів є Всеукраїнська безкоштовна шкільна освітня мережа, яка знаходиться за адресою <http://shodennik.ua>. До цієї мережі, за даними розробників ресурсу, вже підключено 9 655 навчальних закладів.

Ресурс має такі можливості:

– освіта (розклад уроків, електронний щоденник, електронний журнал учителя, домашні завдання, бібліотека художньої літератури, онлайн-перекладачі);

– спілкування (особисті сторінки студентів, учителів та батьків, особисті повідомлення, тематичні групи та події, спілкування між навчальними закладами, зберігання та обмін документами);

– керування (ручне введення та імпорт даних, різноманітні типи оцінок і звітних періодів, розклад занять з гнучким механізмом заміни, оголошення, оперативна статистика);

– безпека (реєстрація тільки за кодами — запрошеннями, особисті налаштування приватності, модерація).

2. «Програма для ведення електронного портфоліо студентів групи». Програма написана з метою оптимізації роботи куратора групи. Вона містить повний набір даних про студентів, а також володіє необхідним набором функцій для формування і виведення на друк списків і характеристик студентів. Відформатовані списки експортуються в Word, не використовуючи

шаблони. Дані зберігаються в таблиці БД Access. Вимоги до встановлення програми: Windows XP і пакет MS Office. Програма не вимагає реєстрації. Розмір програми 863 КБ. Проте, у цій програмі є великий недолік, який полягає у дуже заплутаному інтерфейс користувача. Вся інформація подана у єдиному вікні програми, що заважає плідно працювати.

3. На сайті <http://vio.uchim.info> пропонується ознайомитися із досвідом використання куратором комп'ютерної техніки для зберігання інформації про студентів. Вся інформація з анкет переноситься в базу даних. База даних створюється на основі Microsoft Access, що дозволяє зберігати великі об'єми інформації, і, що найголовніше, швидко знаходити потрібні дані. У базі даних задаються поля, які стандартно використовуються у всіх студентських анкетах: прізвище, ім'я, по-батькові, рік народження, домашня адреса, телефон, ПІБ матері та батька, місце роботи матері та батька та ін. [2].

4. О. Єпанешніков пропонує для куратора використовувати електронний журнал. Його електронний журнал створений у Microsoft Excel, який можуть використовувати як викладачі, так і куратори академічних груп у своїй роботі [3].

Отже, аналіз розглянутих електронних засобів для роботи куратора дозволив зробити такі висновки:

1. Спеціалізованого програмного забезпечення, яке було б розроблене професійними програмістами, немає, або воно обмежене у користуванні.

2. Існуючі програмні засоби, які розроблені викладачами, представляють по суті електронні таблиці Excel або базу даних Microsoft Access та мають обмежені можливості.

3. Актуалізується потреба у створенні відповідного програмного продукту з більш потужними функціональними можливостями.

Таким чином, куратор академічної групи має розвиватися і рухатися вперед разом зі своїми студентами. Адже час вимагає знань та вмінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології у виховному процесі. Тому для здійснення ефективної роботи педагога необхідне відповідне програмне забезпечення, яке б відповідало навчально-виховному процесу в закладах I-II р.а.

Література:

1. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационный технологии в образовании. Учебно-методическое пособие. М.: «Дрофа», 2007, 35 п.л.
2. Лаптева О. Опыт использования компьютерных технологий в работе классного руководителя : [Електронний ресурс] / О. Лаптева. — Режим доступу :<http://festival.1september.ru/articles/565535>.
3. Козяр М.М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук.пр. / редкол.: М. М. Козяр, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — Л., 2006. — 634 с.
4. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання учнівської та студентської молоді//Вища освіта України. —2005.-№4.

У статті висвітлено основні напрями застосування інформаційних технологій у виховному процесі кураторами академічних груп вищого навчального закладу I-II р.а. та проблеми і шляхи їх вирішення.

Ключові слова: виховний процес, куратор групи, студент, інформаційні технології, електронні засоби, програмне забезпечення, портфоліо студента, план виховної роботи, позакласні заходи, робота з батьками.

В статье освещены основные направления применения информационных технологий в воспитательном процессе кураторами академических групп вуза I-II аккредитации, проблемы и пути их решения.

Ключевые слова: воспитательный процесс, куратор группы, студент, информационные технологии, электронные средства, программное обеспечение, портфолио студента, план воспитательной работы, внеклассные мероприятия, работа с родителями.

The article highlights the main trends of using information technologies by the tutors of higher educational establishment (the first and the second l.a.) in the educational process and also its problems and their ways of solutions.

Key words: educational process, tutor, student, information technologies, electronic manuals, software, student's portfolios, the educational process plan, extracurricular activities, co-operation with parents.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ WEB-КВЕСТ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖІ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Нині для отримання позитивного результату від процесу навчання слід поряд із традиційними засобами, що направлені на формування основних умінь, знань і навичок студентів, використовувати комп'ютерно-орієнтовані технології, тобто комп'ютер став невід'ємною складовою навчального процесу. Водночас у наш час важко уявити собі кваліфікованого та успішного фахівця, який не володіє комп'ютерною технікою і не застосовує її в своїй професійній діяльності для розв'язання різних виробничих задач.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що проблема використання мережевих технологій в освітній галузі повною мірою досліджена, проте не приділяється достатню увагу питанню використання Web-квестів у професійній підготовці студентів. Серед сучасних науковців, що детально вивчають питання використання Web-квестів в освіті слід виділити: М. Кадемю, Р. Гуревича, І. Петухова, І. Албегову, А. Новікову, О. Федорова, Г. Шамотонову.

Метою статті є розгляд типів, структури Web-квестів, та особливостей їх використання в навчальному процесі для моделювання професійної діяльності технолога у коледжі аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Під квестом (англ. Quest — подорож, мандрівка) розуміють комп'ютерну гру, в якій гравець має досягати певної мети, використовуючи власні знання і досвід, а також спілкуючись з учасниками квеста [5, с. 68].

Як відомо, Web-квест являє собою освітній сайт для самостійної дослідницької роботи з певної теми, який включає Інтернет-посилання і є сценарієм проектної діяльності студентів, що працюють у групі. Вперше технологія Web-квест була розроблена в 1995 р. Берні Доджем, фахівцем у галузі освітніх технологій, професором університету Сан-Дієго (США) [7].

Р. Гуревич і М. Кадемія розглядають Web-квест як інформаційно-навчальну технологію, основна мета якої самостійний пошук студентами інформації, необхідної для виконання поставленого завдання [4].

Р. Гуревич також зауважує, що Web-квести організовані засобами Веб-технологій у середовищі WWW, за своєю організацією є досить складними, вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення [4, с. 36].

На думку Я. Биховського, Web-квест призначений для організації пошукової роботи студентів з певної теми за гіперпосиланнями на різні сторінки [1, с. 71-93].

О. Гапєєва вважає, що Web-квест має всі класичні ознаки інформаційної технології, адже він покликаний забезпечити швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. З іншого боку він містить елементи ситуативної педагогічної технології — рольової гри, оскільки передбачає в ігровій формі виконання конкретного завдання [3].

Б. Додж, визначив наступні види завдань для Веб-квестів:

- **Переказ** – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентації, плакату, оповідання.
- **Планування та проектування** – розробка плану або проекту на основі заданих умов.
- **Самопізнання** – будь-які аспекти дослідження особистості.
- **Компіляція** – трансформація формату інформації, одержаної з різних джерел: створення бібліографії, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури.

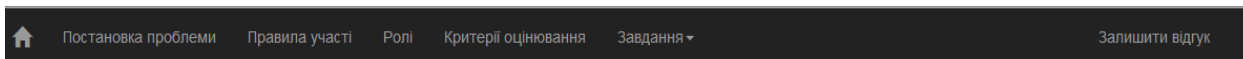
- **Творче завдання** – творча робота у певному жанрі, наприклад, написання п'єси, вірша, пісні, відеоролика.
- **Аналітична задача** – пошук і систематизація інформації.
- **Детектив, головоломка, таємнича історія** – висновки на основі суперечливих фактів.
- **Досягнення консенсусу** – прийняття рішення з гострої проблеми під час колективного обговорення.
- **Оцінка** – обґрунтування певної точки зору.
- **Журналістське розслідування** – об'єктивний виклад інформації (розподіл думок і фактів).
- **Переконання** – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб.
- **Наукові дослідження** – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел [8].

Детальне дослідження питання використання Web-квестів у навчальному процесі, спонукає нас описати його структуру. На думку Я. Биховського Web-квести складаються з таких елементів:

- **вступ**, де зазначаються терміни проведення певної самостійної роботи і задається вихідна ситуація;
- **завдання різного ступеня складності для самостійного виконання**, розподіл обов'язків за ролями;
- **посилання на ресурси мережі** надають можливість знайти і завантажити необхідний матеріал: електронні адреси, тематичні чати, книги або методичні посібники, що знаходяться в бібліотеках (деякі ресурси вже можуть бути скопійовані на Web-квест);
- **поетапний опис процесу виконання завдань** з поясненням принципів переробки інформації, допоміжними питаннями, що натякають на правильні рішення причинно-наслідковими таблицями, схемами, діаграмами;
- **висновки** — містять орієнтовні результати виконання завдання, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і ті галузі, де можливо застосувати отримані результати і навички [1, с. 35-37].

Особливе місце технологія Web-квест займає в процесі моделювання професійної діяльності технолога у коледжі аграрного профілю. З цією метою ми розробили Web-квест на тему: «Пальмова олія — користь і шкода».

Він розроблений у вигляді сайту, що знаходиться за адресою: <http://tehnolog.vn.ua/> та містить наступні вкладки: **Головна, Постановка проблеми, Правила участі, Ролі, Критерії оцінювання і Завдання**. Також на сайті є форма для відгуків, що забезпечує активну взаємодію викладача і студентів.



«Пальмова олія – користь і шкода!»



Шановні відвідувачі! Запрошуємо вас взяти участь у веб-квесті «Пальмова олія – користь і шкода!»

Пригадаємо, що **веб-квест (webquest)** - проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Освітній веб-квест-сайт в Інтернет, присвячений певній темі і складається з кількох, пов'язаних єдиною сюжетною лінією розділів, насичених посиланнями на інші ресурси Інтернет.

В результаті виконання даного веб-квесту Ви познайомитесь з проблемою використання пальмової олії в виробництві продуктів харчування, а зокрема в молочній промисловості; отримаєте нові професійні знання та навички; сформуєте навички та вміння з пошуку інформації в Інтернеті, правильного використання інтернет-ресурсів для підтримки навчального процесу; навчитесь працювати в колективі.

Бажаю всім успіхів!!!

Згідно з правилами участі, студенти виконуючи цей Web-квест мають:

1. Ознайомитись з темою і проблемою квесту (вкладка «*Постановка проблеми*»).

Пальмова олія — їстівна олія, що виробляється з м'ясистої частини плодів олійної пальми (*Elaeis guineensis*), які містять до 50 % жиру.

Солодощі, кометичні продукти, продукти харчування — вона є всюди. Споживачам не залишається іншого вибору, як споживати пальмову олію, хочуть вони того, чи ні. Ця складова є дуже зручною для виробництва. Особливо це стосується стабільності та жаростійкості цієї олії. Пальмова олія має такі характеристики, що відрізняють її від всіх інших олій.

Використання пальмової олії при виробництві харчових продуктів відображається на їх якості. Неякісні продукти, особливо молочні, можна придбати в будь-якому магазині. Виробники вдаються до різних хитрощів, щоб продати свою продукцію, абсолютно нехтуючи здоров'ям покупця. До складу якісного продукту має входити коров'яче молоко і цукор. Натомість неякісний містить пальмову олію.

Щороку кожен українець споживає більш як 3 кг пальмової олії. Якщо порівняти з іншими країнами, українці перебувають на непоганому рівні. Так, США імпортує 1 млн тонн, а це 3-3,5 кг на людину за рік. Така сама ситуація в Європейському Союзі та Китаї, які імпортують по 5 млн тонн і є найбільшими споживачами «пальми» у світі.

2. Поділитись на три мікрогрупи, вибрати одну із запропонованих ролей (вкладка «*Ролі*»).

Технологи. До основних професійних функцій технолога належать віднести:

- проведення контролю за додержанням технологічної дисципліни, нормативів, інструкцій, у цехах та правильної експлуатації технологічного устаткування;
- розробку методів технічного контролю і випробування продукції;
- розробку заходів щодо підвищення ефективності виробництва, спрямованих на скорочення витрат матеріалів, зниження трудомісткості продукції, підвищення продуктивності праці;
- участь у проведенні експериментальних робіт, спрямованих на впровадження нових технологічних процесів у виробництво.

Тому до цієї мікрогрупи мають входити студенти, що знають основні характеристики та особливості виробництва молочної продукції, ґрунтовно обізнані в технологічному процесі, вміють критично мислити, логічно висловлювати свою думку, структурувати та аналізувати велику кількість прочитаного матеріалу.

Економісти. Завданням економіста є здійснення економічної діяльності, спрямованої на підвищення ефективності роботи підприємства і його рентабельності, досягнення високих результатів при оптимальному використанні фінансових, трудових і матеріальних ресурсів, ґрунтуючись на статистичних даних усіх структурних підрозділів підприємства.

Тож, у цьому випадку, до мікрогрупи входять студенти, що швидко мислять, мають навички економічного прогнозування, використовують потужності програми Microsoft Excel для здійснення виробничих розрахунків, обізнані в технології виробництва і ринкових методах господарювання.

Лікарі. Як відомо, лікар — це фахівець, що постійно займається підтримкою або відновленням людського здоров'я, через запобігання (профілактика), розпізнавання (діагностика) та лікування захворювань і травм. Часто можна почути, що людина складається з того, що вона їсть. На теперішній день питання взаємодії якості продуктів харчування і фізичного стану людини — є основною проблемою медицини. Тому до команди лікарів входять студенти, що вміють обробляти значні обсяги інформації та робити логічні висновки з отриманого матеріалу.

3. Ознайомитись із завданнями своєї ролі (вкладка «*Завдання*»).

Завдання підібрані відповідно до обраної ролі. Опрацювавши запропоновані посилання, студенти можуть дати відповіді на всі запитання та зробити логічний висновок щодо означеної проблемної ситуації.

4. Дослідити інформаційні ресурси відповідно до своєї ролі.
5. Оформити звіт у вигляді мультимедійної презентації (в програмі Power Point), веб-сторінки або буклета (в програмі Microsoft Publisher).
6. Ознайомитись з критеріями оцінювання вибраного завдання (вкладка «Критерії оцінювання»).

Максимальна оцінка за виконання веб-квесту — 120 балів.

Структура роботи	Критерії	Максимальна кількість балів
Зміст	Повнота розкриття теми	10
	Розуміння завдання (відповідь чітко орієнтовна на поставлені запитання)	10
	Логічна послідовність викладення матеріалу	10
	Своєчасність виконання завдання	10
	Наявність творчого підходу до виконання завдання	15
Висновки	Наявність логічних висновків до кожного запитання	5
	Наявність загального висновку до комплексу запитань відповідно до ролі	10
Оформлення	Дотримання єдиного стилю оформлення	5
	Відсутність граматичних помилок	5
	Дотримання гармонії кольорової палітри	5
	Виражений індивідуальний підхід до виконання завдання	10
	Оформлення звіту у вигляді веб-сторінки	10
	Оформлення звіту у вигляді буклету	10
	Оформлення звіту у вигляді комп'ютерної презентації	5

7. Обговорити результати роботи в команді.

У результаті виконання Web-квесту студенти познайомляться з проблемою використання пальмової олії в виробництві продуктів харчування, зокрема в молочній промисловості, а отже, отримують нові професійні знання.

Робота в групах має бути колективною. Завдяки тому, що студенти діляться на мікрогрупи, відповідно до розумових та особистісних здібностей, викладачем реалізовується індивідуальний підхід.

У процесі виконання Web-квесту студенти, окрім того, що отримують нові знання з предмету, також вчаться опрацьовувати та систематизувати значні обсяги інформації в Інтернеті, розвивають комунікативні навички, вміння працювати в групі та вчаться працювати в програмах Excel, Word, Power Point, Publisher, створювати власні Web-сторінки.

Висновки. Отже, за умови використання технології Web-квест у навчальному процесі у студентів розвивається критичне мислення, логіка, вміння збирати її обробляти велику кількість інформації та не боятись висловлювати власні думки. Проведений нами аналіз говорить про те, що використання Web-квестів у професійному навчанні технологів, допомагає моделювати їхню професійну діяльність, що дає можливість таким випускникам бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Література:

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты [Електронний ресурс] / Я. С. Быховский. — Режим доступу: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php.
2. Вильямс Р. Компьютеры в школе: Пер. с англ./ Общ. ред. и вступ. ст. В.В. Рубцова / Вильямс Р., Маклин К. — М.: Прогресс, 1988. — 336 с.
3. Гапеева О. Л. WebQuest технология у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу / О. Л. Гапеева // Науковий вісник НЛТУ України : зб. наук.-техн. праць. — 2011. — Вип.21.1. — С. 335-340.

4. Гуревич Р. С. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій та середній школі / Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. // Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка. – №21(232). – Ч.1. – 2011. – С. 36-45.
5. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-госарій : [навчальний посібник для студентів, викладачів] / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. — Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. — 196 с.)
6. Николаева Н. В. Образовательные веб-квесты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся / Николаева Н. В. // Вопросы Интернет-образования. — 2002. — № 7: [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://vio.fio.ru_07).
7. Шульгина Е.М. Дидактический потенциал технологи веб-квест в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов туристского профиля. Наукова стаття. / Шульгина Е.М., Бовтенко М.А. Режим доступу: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/21/image/21-132.pdf>
8. Dodge V. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997. [Електронний ресурс] / March T. – Режим доступу: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

У статті розглянуто типи та структуру Web-квестів, проаналізовано можливості використання цієї технології у моделюванні професійної діяльності технолога у коледжі аграрного профілю. Представлено авторський Web-квест на тему: «Пальмова олія — користь і шкода», а також методику його проведення.

Ключові слова: Web-квест, Web-технологія, студенти, майбутні технологи, професійна діяльність, пальмова олія.

В статье рассмотрено типы и структуру Web-квестов, проанализированы возможности использования данной технологии для моделирования профессиональной деятельности технолога в колледже аграрного профиля. Представлен авторский Web-квест на тему: «Пальмовое масло — польза и вред», а также методика его проведения.

Ключевые слова: Web-квест, Web-технология, студенты, будущие технологи, профессиональная деятельность, пальмовое масло.

The paper considers the types and structure of Web-quests analyzed the possibility of using this technology to simulate the Functions of the College of the agricultural profile. Provided the author's Web-quest on «Palm Oil — Benefits and harms» and the method of its implementation.

Key words: Web-quest, Web-technology, students, future engineers, professional activity, palm oil.

УДК 378

**А.В. Кордонська, О.А. Дрючило
м. Могилів-Подільський, Україна**

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ У КОЛЕДЖАХ

Постановка проблеми. Пріоритетом розвитку сучасної освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі відкриває перспективи його якісного вдосконалення, а саме інтенсифікації, оптимізації, диференціації, індивідуалізації, самореалізації як студента, так і викладача.

Одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти — впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти. Це дає можливість: удосконалити методи і форми навчання, що відповідають завданням розвитку особистості студента в сучасних умовах інформатизації суспільства; створити методичні систем навчання, які зорієнтовані на розвиток інтелектуального потенціалу творчої особистості, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації; створювати й використовувати комп'ютерні тестуючі, діагностуючі, контролюючі й оцінюючі системи.

Аналіз попередніх досліджень. У науковій літературі поняття ІКТ розглядається Л. Горбуною і А. Семибратовим як готовність і здатність викладача самостійно і відповідально використовувати ці технології в своїй професійній діяльності. Українськими вченими також було розкрито зміст ключових компетентностей під час застосування інформаційних і комунікаційних технологій (О. Овчарук, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.). Вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Мета статті — розкрити методику створення та використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, їх доцільність та результативність у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Нові інформаційні технології навчання — це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної освіти.

Застосування комп'ютерів на заняттях значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, ніж це робиться за той самий час в умовах традиційного навчання. Комп'ютер забезпечує і всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу. При цьому для контролю якості знань студентів досягається і велика об'єктивність оцінки. Такий вид контролю дозволяє заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань усіх студентів. Це дає можливість викладачу приділити більше уваги розвитку творчих здібностей студентів. Однією із переваг комп'ютера є здатність накопичувати статистичну інформацію під час організації навчального процесу. Сприятливі можливості створюють вони і для організації самостійної роботи студентів.

Процес інформатизації освіти і пов'язане з цим використання можливостей сучасних інформаційних технологій у процесі навчання призводить не тільки до зміни організаційних форм і методів навчання, але і до виникнення нових методів навчання.

Створення та використання електронних підручників є актуальним і важливим для роботи кожного викладача, для зростання його творчого потенціалу, розвитку та втілення нових ідей у процес навчання. Появу електронних навчальних посібників можна сприймати як якісно новий щабель інформатизації освіти. Використання електронних посібників як сучасних інформаційних технологій в освіті дозволяє внести суттєві зміни в процес навчання. Електронний посібник — це універсальний методичний посібник, який містить широке коло питань з навчальної дисципліни, викладених у стислій формі та призначений для використання в навчанні. Останнім часом значна увага приділяється розробці комп'ютерних підручників, роботу над якими можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до рішення проблеми створення підручників нового покоління. Електронний посібник повинен містити: методичні рекомендації з вивчення курсу дисципліни; теоретичний матеріал; практикум для вироблення умінь і навичок застосування теоретичних знань із прикладами виконання завдань і аналізом найчастіше зроблених помилок; віртуальний лабораторний практикум; довідковий матеріал; глосарій; систему тестування і контролю знань. Електронні посібники створюємо з використанням гіпертекстових технологій та технологій мультимедіа. Мультимедіа — це комплекс апаратних та програмних засобів, які дозволяють працювати в діалоговому режимі з різнорідними даними (графікою текстом, звуком, відео), який організовано в вигляді одного інформаційного середовища. Тобто мультимедіа об'єднує чотири типи різнорідних даних (графіку, текст, звук і відео) в єдине ціле. Гіпермедіа — більш широке поняття, яким позначають документи, які включають у себе мультимедіа-інформацію, наприклад, звук чи відео. За їх допомогою читач, вказавши на яке-небудь слово чи фразу, негайно отримує додаткову інформацію за відповідним предметом.

Практикуємо такі етапи створення навчальних електронних посібників:

1. *Попередній етап*: вибір навчального курсу, визначення рівня загальної підготовки та рівня комп'ютерних знань, написання тексту навчального курсу, підбір ілюстративного і довідкового матеріалу, створення ескізів інтерфейсу, написання сценарію програми та окремих блоків, різні варіанти представлення навчального матеріалу.

2. *Основний етап*: безпосередня робота зі створення навчального курсу: зміст курсу, форма представлення матеріалу: гарнітура шрифту, графічні зображення, апаратні засоби.

3. *Завершальний етап*: тестування навчального курсу, доопрацювання електронного посібника, реєстрація мультимедіа-курсу як інтелектуальної власності, тиражування, супровід курсу.

У літературних джерелах рекомендується під час створення електронного посібника функціональні розділи його виділяти різними кольорами, гама яких визначається дизайнером. Для навігації по матеріалу електронного посібника необхідно створити систему гіперпосилань на відповідні його частини. Це дозволить уникнути невиправданого дублювання, забезпечити компактність подання матеріалу, полегшить розуміння внутрішніх зв'язків у структурі пропонованого навчального матеріалу. Система гіперпосилань дозволить легко та швидко пересуватися в інформаційному просторі посібника. Після написання тексту посібника розставляють гіперпосилання. Це дуже важливий трудомісткий процес. Слід пам'ятати, що гіперпосилання просто допомагають отримати додаткову інформацію з теми. Посилання має бути коротким. Посилання слід робити так, щоб за їх відсутності не втрачався зміст навчального матеріалу. Кількість посилань на одній сторінці не повинна бути надмірною. Посилання у тексті має бути максимально корисним. Робити його потрібно лише у випадку, коли воно приведе до ресурсу, тематика якого згадувалася у тексті, але не розкрита повністю. Якщо у тексті згадуються інші матеріали, то на них треба зробити посилання. При використанні електронних посібників упроваджуємо форми роботи, які сприяють формуванню креативної особистості студента: вивчення (або повторення) теми заняття, застосування мультимедійних засобів (презентацій), використання Internet для науково-дослідних завдань і гурткової роботи, проведення опитувань, тестувань, тематичного оцінювання та самостійна робота студентів.

Використання електронних посібників у навчальному процесі має низку переваг: максимальний зв'язок з робочою програмою викладача, швидкість оновлення, ефективність проведення контролю, підвищення наочності, покращення продуктивності заняття, міжпредметні зв'язки, логічність подання матеріалу, дистанційне навчання. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання відкриває широкі перспективи поглиблення теоретичної бази знань студентів, посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу студентів і викладачів відповідно до їх запитів і здібностей.

Одним із перспективних напрямів у інформатизації навчального процесу — це створення мультимедіа-технологій. Вони здатні забезпечити середовище для формування та розвитку інформаційної, комунікативної ключових компетентностей. Саме ці технології відкривають принципово нові методичні підходи до організації педагогічного процесу в коледжі. Організація занять із використанням мультимедіа-технологій дає можливість наочно демонструвати можливості програмного забезпечення та економити час, інтенсифікуючи тим самим вивчення навчального матеріалу з дисципліни.

Мультимедійна презентація — це програма, яка може містити текстові матеріали, фотографії, малюнки, діаграми та графіки, слайд-шоу, звукове оформлення і дикторський супровід, відеофрагменти й анімацію, тривимірну графіку. Вона створюється в програмі Microsoft Power Point будь-якої версії, в єдиному стилі, в кількості 30-40 слайдів. Кожна презентація повинна мати титульний, інформаційний та закріплюючий слайди. У титульному слайді вказується тема, виконавець, навчальний заклад та місто; в інформаційному подається основна інформація (актуальність проблеми; науковий апарат; завдання дослідження; перебіг, зміст дослідження; результати дослідження; основні висновки. Крім того, інформаційні слайди можуть містити діаграми і графіки, необхідні текстові, табличні й інші матеріали. Вибір типу

інформації, схем структуризації даних та порядок їх викладу здійснюється відповідно до мети створення презентації; у закріплюючому слайді — джерела інформації й ілюстрованого матеріалу (автор, рік видання, адреса сайту).

Основною відмінністю презентацій від решти способів представлення інформації є їх особлива насиченість змістом та інтерактивність, тобто здатність певним чином змінюватися й реагувати на дії користувача.

Заняття із застосуванням мультимедійних презентацій має низку переваг: унаочнює матеріали, що презентуються; підвищує оперативність і об'єктивність оцінювання результатів наукового дослідження; сприяє співробітництву викладача та студентів на занятті; сприяє розвитку та формуванню продуктивного мислення студентів.

Мультимедійні засоби навчання, що використовуються в навчальному процесі, повинні відповідати системі психологічних, дидактичних та методичних вимог. До специфічних дидактичних умов належать: адаптивність до індивідуальних можливостей студента; інтерактивність навчання; реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації; розвиток інтелектуального потенціалу студента; системність і структурно-функціональна єдність подання навчального матеріалу; забезпечення повноти (цілісності) і неперервності дидактичного циклу навчання. З дидактичними вимогами тісно пов'язані методичні вимоги. Методичні вимоги до мультимедійних засобів навчання враховують облік своєрідності й особливості конкретної навчальної дисципліни, специфіку відповідної науки, її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей, можливостей реалізації сучасних методів обробки інформації. Мультимедійні засоби навчання повинні відповідати наступним методичним вимогам: представлення навчального матеріалу з опорою на взаємозв'язок і взаємодію понятійних, образних і дієвих компонентів мислення; відображення системи термінів навчальної дисципліни у вигляді ієрархічної структури високого порядку; надання студенту можливості виконання різноманітних контролюючих тренувальних дій. Порядок з дидактичними та методичними вимогами також висувають низку психологічних вимог, що впливають на успішність і якість створення мультимедійних засобів навчання.

При створенні мультимедійної презентації до заняття необхідно керуватись такими правилами: презентація повинна бути короткою, доступною та композиційно цілісною; тривалість презентації повинна складати не більше 20-30-ти хвилин; при викладанні матеріалу слід виділити декілька ключових моментів і в процесі демонстрації час від часу повертатись до них, щоб висвітлити питання з різних сторін.

При створенні ефективної мультимедійної презентації корисно керуватись наступними рекомендаціями:

1. У презентації не повинно бути нічого зайвого: кожний слайд має бути необхідною ланкою вивчення нового матеріалу та працювати на загальну презентацію.
2. Користуватись готовими шаблонами при виборі стилю символів і кольору фону.
3. Не створювати творчого підходу.
4. Не перенавантажувати слайди зайвими деталями. Не слід намагатися в одному слайді подати дуже багато інформації.
5. Слід використовувати мінімум додаткових ефектів, тільки щоб привернути увагу студентів до ключових моментів демонстрації. Корисна навчальна інформація повинна виступати на передній план, а звукові та візуальні ефекти доповнювати її.

Мультимедійна презентація повинна мати такі елементи: зручна система навігації, що дозволяє легко переміщатись по презентації; використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів і Інтернету (графічних вставок, анімації, звуку); розбиття заняття на невеличкі логічно замкнуті блоки (слайди); кожний слайд презентації повинен мати заголовок; посилання на літературні джерела, електронні бібліотеки та на джерела інформації в мережі Інтернет; доступність і швидке завантаження.

При створенні мультимедійної презентації необхідно: провести поділ заняття на невеличкі смислові частини — модулі; підібрати для кожного модуля відповідної форми представлення;

визначити основну послідовність переходу між слайдами; проектувати способи закріплення набутих знань і навичок, здійснювати зворотний зв'язок, підбір задач, контрольних питань, завдань для моделювання.

При створенні мультимедійних презентацій необхідно враховувати особливості сприйняття інформації з екрану комп'ютера, продумати й підтримувати єдиний стиль представлення інформації для всього заняття та прагнути до уніфікації структури й форми представлення навчального матеріалу. Шрифти рекомендується використовувати стандартні — Times, Arial. Краще за все обмежитись використанням двох або трьох шрифтів для всієї презентації. Наприклад, основний текст презентації — шрифт Times New Roman, заголовок слайду — Arial і інший — для виокремлення елементів тексту (маркіровані списки). Уся презентація виконується в єдиній колірній палітрі, зазвичай на базі одного шаблону. Необхідно запам'ятати одне з правил для правильного вибору фону. Будь-який фоновий малюнок підвищує стомлюваність очей і знижує ефективність засвоєння презентованого матеріалу. Використання фотографій як фону є не завжди вдалою ідеєю через труднощі з підбором шрифту. У цьому випадку треба або використовувати більш-менш однотонні, іноді ледь розмиті фотографії, або розташовувати текст не на самій фотографії, а на кольоровій підкладці. Але такий варіант оформлення фону має бути виправданим метою презентації. Заважає сприйняттю текстової інформації й використаний у презентації фон у вигляді анімованого об'єкта.

При створенні мультимедійних презентацій ураховуємо таку послідовність: мотивація, постановка навчальної мети, створення передумов до сприйняття навчального матеріалу, подача самого навчального матеріалу та його оцінка.

Традиційно на лекційних заняттях використовуємо презентації — набір слайдів, представлених у певному порядку. Презентація демонструється на великому екрані за допомогою мультимедійного проєктора і служить ілюстрацією до розповіді викладача. В якості інформаційного наповнення презентації можуть бути використані різні види інформації (текстова, аудіо, графічна, анімація, відео та ін.).

Пропонуємо алгоритм по застосуванню презентацій на лекціях, що дасть змогу викладачу успішно провести заняття: визначити тему, мету і вид заняття; скласти тимчасову структуру лекції, намітити основні завдання і необхідні етапи для їх досягнення; продумати етапи, на яких необхідні інструменти мультимедіа; із резервів комп'ютерного забезпечення відібрати найбільш ефективні засоби; розглянути доцільність їх застосування в порівнянні з традиційними засобами; відібрати матеріали, які оцінюються за часом: їх тривалість не повинна перевищувати норм, рекомендується продивитись і врахувати інтерактивний характер матеріалу; створити часову розгортку лекції; із знайденого матеріалу скласти презентацію.

Демонстрація навчальних відеофільмів є одним із компонентів мультимедійних технологій. Відеоролики можуть використовуватися як у складі мультимедійної презентації, так і поза нею.

Мультимедійні презентації використовуються в навчальному процесі: при вивченні нового матеріалу, що дозволяє ілюструвати його різноманітними наочними засобами; при закріпленні нової теми чи розділу навчальної програми; для перевірки навчальних досягнень студентів; для поглиблення знань; при перевірці фронтальних самостійних робіт; при вирішенні задач навчального характеру; засіб емоційного розвантаження; засіб для виготовлення роздаткового дидактичного матеріалу.

Висновок. Вважаємо, що головне завдання використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення дисциплін — підвищити пізнавальний інтерес студентів до їх вивчення, ефективність його опанування студентами. Вони дають можливість кожному студентові, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві. Інформаційно-комунікативні технології навчання є перспективним і високоефективним інструментом, що дозволяє надати велику за обсягом інформацію значно більше, ніж традиційні джерела

інформації і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту студентів.

Література:

1. Биков О. Новітні інформаційні технології в навчально-виховному процесі О. Биков // Школа. — 2008. — № 7.
2. Обухова Н. Сучасні інформаційні технології // Відкритий урок. — 2011. — №2. — С. 22-23.
3. Умецька Н. Медіаосвіта — сучасна педагогічна технологія // Відкритий урок. — 2010. — № 2 . — С. 14-15.

У статті розкривається методика створення та використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, їх доцільність та результативність, що дозволяє інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння знань студентами.

Ключові слова: інформаційно-комунікативна технологія, комп'ютер, електронний посібник, мультимедійна презентація, інформаційний простір.

В статье раскрывается методика создания и использования современных информационно-коммуникативных технологий, их целесообразность и результативность, что позволяет интенсифицировать образовательный процесс, увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения знаний студентами.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная технология, компьютер, электронное пособие, мультимедийная презентация, информационное пространство.

The article reveals methods of creating and using modern information and communication technologies, their relevance and effectiveness, allowing you to intensify the educational process, increase the speed of perception, understanding and depth of learning by students.

Key words: information and communication technology, computer, electronic guide multimedia presentation, information space.

УДК 378.147

Л.А. Марцева
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Забезпечення якості вищої професійної освіти має ґрунтуватися на формуванні у випускника вищого навчального закладу компетенцій, які б забезпечили єдність фундаментальних принципів функціонування європейської вищої освіти та давали б майбутнім фахівцям можливість практично використовувати отримані впродовж навчання знання, уміння та навички. Національна система галузевих стандартів вищої освіти нового покоління нині розробляється на компетентнісній основі відповідно до вимог національного ринку праці та ринку праці Європейського співтовариства.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичними засадами формування компетентнісного підходу в освіті займалися В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. Серед західноєвропейських учених проблемами впровадження компетентнісної моделі в освіті займаються G. Barrett, F. Blokhuis, J. Bowden, N. Chomsky, E. Derous та ін.

Концептуальні засади і теорію стандартизації професійної освіти досліджували В. Безпалько, Л. Гаранін, Б. Гершунський, Р. Гуревич, В. Краєвський, Н. Ничкало, О. Щербак та ін.

Мета статті — проаналізувати можливості застосування компетентнісного підходу до підготовки нового покоління галузевих стандартів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетними завданнями вищої освіти України, окреслених у низці нормативних документів визначено забезпечення доступу до високоякісної освіти та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів, наукових установ та підприємств, упровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання [1; 2; 3].

У сучасних умовах для майбутніх фахівців особливо важливим має бути розуміння соціального значення обраної професії, свого місця в системі соціальних відносин, а також здатність до критичної оцінки особистого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих та професійних якостей.

Освітня діяльність вищих навчальних закладів нашої країни базується на певних принципах:

- використання державних стандартів вищої освіти як обов'язкового змісту професійної освіти й змісту навчання;
- удосконалення демократичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців;
- відповідність рівня освіти та освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки випускників вимогам суспільного поділу праці;
- інтеграція до європейського та світового освітніх просторів;
- багатопрофільність навчання та ступеневість підготовки майбутніх фахівців;
- випереджальний інноваційний розвиток освіти;
- мобільність підготовки фахівців щодо задоволення вимог сучасного ринку праці;
- особистісна орієнтація професійної освіти;
- постійний моніторинг якості вищої професійної освіти.

Нині життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. Тому домінуючим в освіті стало формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудувати систему власної професійної діяльності, бути компетентним під час вирішення будь-яких завдань, що ставить перед ним життя.

Перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти на базі компетентнісного підходу став нагальною потребою в процесі реформування системи освіти. Застосування компетентнісного підходу до розробки галузевих стандартів вищої освіти призводить до формування нової системи діагностичних засобів — оцінювання його компетенцій та визначення рівня компетентності загалом.

Компетентність — інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності. Для цілей Національної рамки кваліфікацій термін «кваліфікація» вживається в такому значенні: компетентність — здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Формування галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу відбувається на основі Національної системи кваліфікацій, у першу чергу — Національної і галузевої рамки кваліфікацій, запровадження якої забезпечує якість освіти з урахуванням європейських стандартів, вимог ринку праці та сприяє міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні.

Галузевим нормативним документом, у якому відображаються цілі професійної підготовки, вимоги до компетентності фахівця є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням вимог з боку держави та сучасного ринку праці, містить перелік відповідних компетенцій за двома напрямками:

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності, зміст уміння та компетенції, якими мають володіти випускники вищого навчального закладу.

2. Соціально-особистісні компетенції випускників вищого навчального закладу та система умінь, що їх відображає.

Якщо перша група функцій, умінь та компетенцій є формалізованим описом (моделлю) професійної діяльності фахівця, то друга група компетенцій містить опис особистості, готової до вирішення складних проблем та завдань сучасності. Під час формування ОКХ молодшого спеціаліста враховують також змістову частину щодо гуманітарної, соціально-економічної, екологічної освіти та освіти з питань безпеки життя і діяльності людини та охорони праці.

Відповідно до класифікації компетенції поділяють за характером предмета чи знаряддя праці (природні або штучні об'єкти), способом виконання дії (практичне або розумове виконання операції). Компетенції можуть бути зведені до умінь та навичок для виконання відповідних дій: предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові.

Відповідність якості підготовки випускника вищого навчального закладу вимогам певного галузевого стандарту вищої освіти має визначатись соціально-особистісними (КСО), загальнонауковими (КЗН), інструментальними (КІ) та професійними його компетенціями.

Для випускників вищих навчальних закладів пріоритетними є його професійні компетенції, що визначаються вимогами конкретних професійних стандартів з певної професії. Визначення кожної професійної компетенції враховує всі компоненти структури діяльності фахівця для подальшого діагностування рівня сформованості компетенції або готовності особи до певної діяльності.

Професійні компетенції визначаються відповідно до професійних стандартів за професією та відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Ураховуючи, що компетенції формуються в навчальному процесі, види та зміст умінь зумовлюють зміст навчання (у вигляді змістових модулів освітньо-професійних програм підготовки фахівців), вибір форм, методів та засобів навчання, розподіл навчального часу, обсяг навчальних дисциплін і форм державної атестації. На державну атестацію виноситься система компетенцій, що визначена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, та відповідні блоки змістових модулів, що складають нормативну частину змісту освітньо-професійної програми. З огляду на досвід підготовки молодших спеціалістів технічного профілю зазначимо, що для майбутнього молодшого спеціаліста технічного профілю дипломна робота повинна бути прикладним дослідженням об'єкта діяльності (проектування пристрою, технологічного процесу, комп'ютерної програми).

Для забезпечення соціально-необхідного рівня підготовки молодших спеціалістів технічного профілю необхідно зреалізувати комплексний підхід до формування їх особистісних якостей, професійної компетентності та творчої активності.

Підготовка сучасних фахівців радіотехнічного профілю є одним із пріоритетних напрямків професійної освіти країни. Сучасні радіоелектронні технічні засоби широко застосовуються в промисловості, енергетиці, медицині, на транспорті, для потреб освіти, науки, у побуті. Радіоелектроніка нині є основою подальшого розвитку телекомунікацій, обчислювальної техніки, телебачення, радіомовлення, радіолокації, радіонавігації, інформаційно-вимірювальної техніки, пристроїв та систем автоматики, у тому числі мобільний зв'язок, системи безпеки, мультимедійні засоби навчання. Вироби електронної техніки є елементною базою телекомунікацій, радіоелектроніки та інших галузей науки і техніки. В останні десятиріччя спостерігається масштабне проникнення електронної техніки в усі сфери діяльності людини.

Виробам мікроелектроніки, зокрема мікроелектронним чипам — мікропроцесорам, електронній пам'яті, інтелектуальним сенсорам, новим джерелам світла, пристроям відображення як основним елементам інформаційної техніки, людство завдячує успіхам, що досягнуті в автоматизації процесів виробництва.

Розроблені галузеві стандарти вищої освіти зі спеціальності 5.05090101 «Конструювання, виробництво та технічне обслуговування радіотехнічних пристроїв» галузі знань 0509 «Радіотехніка, радіоелектронні апарати та зв'язок» містять навчальний план, варіативну складову освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми (ОКХ і

ОПП), що відображають особливості фахових знань та якостей молодших спеціалістів щодо їх професійного призначення на сучасному виробництві.

Таблиця 1

Компетенції випускників вищого навчального закладу та система умінь, що їх відображає

Компетенція	Зміст уміння
Здатність учитися	Використовуючи матеріальні носії інформації, під керівництвом більш кваліфікованого спеціаліста на підприємстві вміти досконало вивчити пристрій, скласти структурну схему його будови, визначити принципи роботи, основні матеріали, комплектуючі
Креативність, здатність до системного мислення	Використовуючи характеристики технологічного обладнання, нормативні акти та чинне законодавство, керуючись виробничим планом підрозділу на підприємстві, аналізувати та оцінювати діяльність підрозділу з метою виявлення виробничих резервів та визначення найраціональнішого використання робочої сили
Наполегливість у досягненні мети	Використовуючи конструкторсько-технологічну документацію, графіки виконання робіт, забезпечувати на підприємстві дотримання послідовності і ритмічності виконання технологічних процесів, найефективніше використання виробничих потужностей, виконання інших робіт згідно з установленим графіком
Турбота про якість виконуваної роботи	Використовуючи чинні нормативи та стандарти, організувати на підприємстві самоконтроль виконавців робіт, які зобов'язані забезпечувати якість операцій, що виконуються Використовуючи технічну і нормативно-технічну документацію, чинне законодавство, під керівництвом більш кваліфікованого спеціаліста на підприємстві розробляти і впроваджувати найбільш досконалі і ефективні системи керування якістю продукції і виконуваних робіт Використовуючи конструкторсько-технологічну документацію, технічні характеристики вимірювально-діагностичних засобів, організувати на підприємстві роботу з контролю якості всіх технологічних операцій. Керуючись вимогами чинних стандартів, нормативно-технічних документів, користуючись довідковими матеріалами під керівництвом більш кваліфікованого спеціаліста на підприємстві перевіряти комплектність та якість розробки технічної документації, її відповідність умовам і характеру робіт та вимогам чинних стандартів і інших нормативних документів. Використовуючи чинні нормативи та стандарти на підприємстві перевіряти якість продукції і виконаних робіт, користуючись технологічною документацією, контрольно-вимірювальними приладами і інструментом
Базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії	Використовуючи типові методики розрахунків та типові розрахунки, діючі програми, користуючись результатами аналізу та довідковими даними: -виконувати під керівництвом більш кваліфікованого спеціаліста на підприємстві основні електричні розрахунки окремих вузлів; -виконувати під керівництвом більш кваліфікованого спеціаліста на підприємстві конструкторські розрахунки основних вузлів пристрою; -виконувати під керівництвом більш кваліфікованого спеціаліста на підприємстві розрахунки з оцінки надійності вузлів РЕА
Базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;	Використовуючи матеріальні носії інформації, користуватися засобами оргтехніки, зв'язку, ПЕОМ на підприємстві для оформлення і тиражування робочої документації, обміну інформацією з іншими підрозділами і зовнішніми абонентами

Освітньо-професійна програма (ОПП) є галузевим нормативним документом, у якому визначається нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації,

установлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певного напрямку.

Підготовка молодших спеціалістів зі спеціальності 5.05090101 «Конструювання, виробництво та технічне обслуговування радіотехнічних пристроїв» потребує широкого використання Інтернет-технологій, постійного вдосконалення навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін, підвищення якості освітньої діяльності викладачів.

Одним із найважливіших шляхів підвищення якості підготовки компетентних фахівців є науково-дослідницька робота студентів (студентське наукове товариство, олімпіади, конкурси, написання студентських творчих робіт).

Формування професійної компетентності студентів потребує також відповідного навчально-методичного забезпечення навчального процесу, що спрямоване на реалізацію певних пріоритетів:

- упровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій;
- розроблення для студентів індивідуальних завдань різних рівнів складності;
- розроблення методичних матеріалів для самостійної роботи студентів;
- розроблення методичного забезпечення практичного навчання;
- створення викладачами банку веб-ресурсів навчальних дисциплін.

Професійно-освітні програми підготовки майбутніх фахівців складаються із гуманітарної, соціально-економічної, математичної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовок. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців здійснюється впродовж усього терміну навчання для закріплення знань, умінь, навичок, що одержані студентами в процесі теоретичного та практичного навчання. Після завершення виробничої практики та її захисту проводиться Державна кваліфікаційна атестація.

Відповідно до Болонського процесу в українській вищій школі відбувається переорієнтація навчальних планів з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму навчання, на посилення ролі самостійної роботи студента. У зв'язку з цим доцільною є практика організації навчально-пізнавальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів студентів.

Компетентнісна модель професійної діяльності молодшого спеціаліста радіотехнічного профілю являє собою опис того, яким набором компетенцій має володіти майбутній професіонал. Визначальними, на наш погляд, є ряд компетенцій, що забезпечують його професійну діяльність.

Висновок. Оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців потребує нових підходів до розробки галузевих стандартів вищої професійної освіти. Водночас формування професійної компетентності студентів залежить від введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахування вимог ринку праці та налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Література:

1. Указ Президента України «Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні» від 25.09.2008 р.
2. Указ Президента України «Про заходи щодо пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30 вересня 2010 р.
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 1728-р «Про затвердження Плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року».

У статті розглядається використання компетентнісного підходу до розроблення галузевих стандартів вищої освіти. У професійній освіті важливим є формування здатності фахівця на основі сформованої компетенції перебудувати систему власної професійної діяльності, бути компетентним під час вирішення будь-яких завдань, що ставить перед ним життя. Формування галузевих стандартів на основі компетентнісного підходу відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням вимог з боку держави та сучасного ринку праці.

Ключові слова: галузеві стандарти, компетенція, компетентнісний підхід, спеціалісти радіотехнічного профілю.

В статье рассматривается использование компетентного подхода к разработке отраслевых стандартов высшего образования. В профессиональном образовании важным является формирование способности специалиста на основе сформированной компетенции перестроить систему собственной профессиональной деятельности, быть компетентным во время решения любого жизненного задания. Формирование отраслевых стандартов на основе компетентного подхода отображает социальный заказ на подготовку специалиста с учетом требований государства и современного рынка труда.

Ключевые слова: отраслевые стандарты, компетенция, компетентный подход, специалисты радиотехнического профиля.

The article deals with the use of competence-based approach to the development of branch standards of higher education. A very important item in the vocational education is the formation of professional ability, which is based on the formed competence, to reorganize personal system of professional activity, to be competent while solving different problems, which one's life confronts. The formation of branch standards on the basis of competence-based approach reflects the social order for training the specialist to meet the requirements of the state and the current job market.

Key words: branch standards, competence, competence-based approach, specialists of radio engineering profile.

УДК 37.091.12:378.094

Л.В. Моторна
м. Вінниця, Україна

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Сучасність вимагає від освітньої діяльності змін і модернізації, оскільки якість професійної підготовки фахівців суттєво позначається на економічному, духовному та соціальному розвитку в цілому.

Рушійною силою цього процесу мають стати викладачі вищих навчальних закладів, чия фахова і методична компетентність прямо й опосередковано позначаються на стані розвитку держави.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичні та методичні засади підготовки у вищих навчальних закладах розглядаються в працях В. Андрущенка, О. Гури, Р. Гуревича, І. Ісаєва, А. Коржуєва, Н. Кузьміна, В. Лозової, Л. Макарової, А. Москаленко, Н. Протасової, В. Семиченко, В. Сластьоніна та ін. Проблема вдосконалення методичної компетентності викладача вищої школи досліджувалася та розроблялася впродовж усієї історії освіти (Ю. Бабанський, Й. Гербарт, М. Данилов, Д. Дьюї, Б. Єсіпов, Я. Коменський, І. Лернер, А. Макаренко, І. Скаткін, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Мета статті — розкрити основні напрями формування методичної компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Досвід показує, що у ВНЗ I-II рівнів акредитації на перший план висуваються технічні й організаційні питання, а робота щодо вдосконалення педагогічної майстерності викладача переміщується на друге місце. Між тим, багато викладачів і керівників навчальних закладів не є професійними педагогами за основною освітою і, отже, потребують науково-методичної допомоги.

Виходячи зі сказаного, в якості найважливішого чинника стійкого розвитку компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації ми розглядаємо організацію науково-методичної роботи.

Організація науково-методичної роботи неможлива без правильного розуміння її суті й основного призначення, кола вирішуваних нею завдань, вимог до її здійснення, без проведення хоча б елементарних досліджень [1].

Головне в цій роботі — надання реальної, дієвої допомоги усім членам педагогічного колективу. Бо не підлягає сумніву, що без постійного оновлення своїх знань і умінь встигати за динамікою соціального і науково-технічного прогресу, робота викладача в сучасних умовах просто неможлива, або як мінімум — сильно ускладнена.

Необхідно відмітити не лише зростання ролі науково-методичної роботи і її значення в сучасних освітніх умовах, але й існуючі негативні явища: неконкретність постановки цілей і завдань, одноманітність форм і методів цієї роботи, недостатній облік особливостей і можливостей конкретних навчальних закладів і викладачів, несистемність, неувага до створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації і майстерності педагогів, слабкий зв'язок теорії і практики в методичній роботі [4].

Усі ці недоліки знижують дієвість і результативність науково-методичної роботи, послабляють її роль у справі вдосконалення освітнього процесу. Вирішення цих проблем можливо досягнути через реалізацію основних завдань науково-методичної роботи.

Завдання науково-методичної роботи вирішуються не відразу, а є стратегічними орієнтирами методичної роботи на роки.

Основи планування і організації науково-методичної роботи у ВНЗ I-II рівнів акредитації витікають із загальних закономірностей педагогічного управління і виражають по суті ці закономірності. Певна науково-практична спрямованість освітнього процесу визначає і перше завдання методичної роботи — підвищення науково-методичного рівня викладання. Реалізація цього завдання здійснюється за таких умов.

Колективність (колегіальність) методичної роботи є умовою і одночасно показником ефективності її організації. У сучасних умовах, коли потік наукової, навчальної, технічної й іншої інформації практично подвоюються, одній людині дуже важко устежити за усім новим, творчим, що з'являється в тій або іншій галузі [6].

У зв'язку з цим вагомого значення набуває колективна робота. Вона може бути організована таким чином.

Один член циклової комісії постійно аналізує матеріали спеціального журналу, другий — матеріали іншого періодичного видання, третій — постійно аналізує матеріали педагогічних журналів, четвертий — робіт по психології навчання і виховання і так далі.

На засіданнях циклових комісій кожен з них періодично робить огляди, доповіді з найбільш суттєвих і цікавих питань, рекомендує ознайомитися з тим або іншим матеріалом. Така робота стає результатом колективної праці.

Спостереження за діяльністю та наш досвід демонструють, що дуже часто в організації методичної роботи порушується умова її перспективності. Плани роботи циклових комісій існують у всіх навчальних закладах, але у більшості випадків вони відображають перспективу роботи, дуже часто одні і ті ж питання розглядаються з року в рік. Невисоким іноді буває і якість повідомлень, доповідей, виступів і тому подібне, які нерідко мають характер самозвіту, а не перспективу. Побачити перспективу і можливі шляхи поліпшення освітньої діяльності викладача можливо тільки на основі її об'єктивного, компетентного самоаналізу. Проте проблема аналітичних умінь і навичок викладачів також надзвичайно рідко є предметом розгляду при плануванні й організації методичної роботи.

Конкретність і актуальність змісту методичної роботи є складовою частиною наукового підходу, неодмінною умовою її дієвості. Чітка реалізація цього положення обумовлює раціональність використання часу на власне саму методичну роботу. Загальні міркування призводять до розкрадання часу членів предметного об'єднання. Обговорення неактуальних питань не привертає увагу і не зацікавлює учасників засідання предметної комісії (наради, конференції і тому подібне), що також приводить до формального характеру роботи в цілому [5].

Дотримання основних вимог і умов системного підходу, їх реалізація на практиці дозволяють фактично визначити генеральні напрями діяльності циклових комісій.

У цілому зміст науково-методичної роботи у ВНЗ I-II рівнів акредитації включає наступне:

- поглиблене вивчення основ теорії і практики соціальних процесів суспільства;

- вивчення нових методів навчання і виховання на основі досвіду педагогів-новаторів і творчо працюючих викладачів;
- знайомство з науковими відкриттями, винаходами, раціоналізаторськими пропозиціями в галузі навчальної і навчально-методичної роботи;
- вивчення психолого-педагогічної літератури з питань навчання і виховання учнів, а також з проблем управління освітнім процесом та ін. [1].

Загалом зміст науково-методичної роботи повинен відповідати таким вимогам: він має бути актуальним, мати практичну значущість, перспективність, концептуальність, мати ознаки системи — цілісність, логіку, зв'язок об'єкту вивчення з життям.

Реалізація змісту відбувається з використанням різних форм і складає з ними єдине ціле. Форми методичної роботи у ВНЗ I-II рівнів акредитації можуть бути наступними: педагогічні читання і педагогічні конференції; відкрите навчальне заняття і виховні заходи; тематичні семінари методичних (циклових, предметних) об'єднань; проведення оглядів-конкурсів творчих робіт; огляди наукової, технічної, педагогічної і іншої літератури; семінари-практикуми; розробка методичних посібників; наставництво досвідчених викладачів над молодими (початківцями); творчі звіти окремих викладачів, що отримали загальне визнання за їх майстерність і досвід [2].

Усі перераховані форми методичної роботи викладачів, а також деякі інші відрізняються методикою проведення, змістом, цілями, складом учасників.

В якості ще одного чинника стійкого розвитку методичної компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів ми виділяємо професійне самовиховання, під яким ми розуміємо усвідомлений, керований самим особою розвиток. Окрім того, самовиховання розглядається нами як процес, в якому взаємозв'язано проявляється весь духовний світ людини і, передусім, взаємодіють такі його сторони, як моральність, інтелект, воля і емоції.

У цьому контексті важливим є формування у викладача комплексу уявлень про себе як професіонала, який включає наступні складові:

1. Усвідомлення викладачем норм, правил, моделі своєї професії як еталону для усвідомлення власних якостей. Тут закладаються основи професійного світогляду. Якщо викладач не обізнаний про те, яким він має бути, як йому будувати свої стосунки з оточенням, то йому важко оцінювати і себе.

2. Усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з деяким професіоналом середньої кваліфікації, як абстрактним, так і в образі свого колеги по професії.

3. Облік оцінки себе як професіонала з боку інших людей: студентів, колег, керівництва, очікувань з боку інших.

4. Самооцінювання своїх окремих сторін. При цьому розрізняються: оцінка своїх теперішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна) і майбутніх досягнень (потенційна і ідеальна) оцінка з боку інших (рефлексія самооцінки). Якщо актуальна оцінка вища за ретроспективну, а ідеальна — вище за актуальну, то це говорить про зростання професійної самосвідомості.

5. Позитивне оцінювання викладачем самого себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, створення позитивної Я-концепції [3].

У зв'язку зі сказаним можна стверджувати, що самовиховання виступає як шлях, метод і результат професійно-особистісного розвитку викладача. Засоби і способи самовиховання нескінченно різноманітні. У процесі професійного самовиховання можна виділити принаймні три групи — самоінформування, самоспонування і самоорганізація. Розглянемо кожну з цих груп діяльності.

Самоінформування. Цей прийом включає різні види і форми самоосвіти. Зміст самоосвіти викладача пов'язаний із спеціальним, професійно-педагогічним, а також загальнокультурним розвитком. Займатися самоосвітою — значить, вести серйозну важку роботу, глибоко продумуючи і критично переробляючи сприйняту інформацію. Найважливішим її джерелом є філософська, спеціальна наукова, соціологічна, педагогічна і психологічна література.

Вивчення соціально-педагогічної і психологічної літератури розширює кругозір викладача в частині загальної, вікової і соціальної психології, фізіології розумової праці, психології особи і колективу, зв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особи майбутнього фахівця, діагностики здібностей, міжособистісних стосунків, психології діяльності і поведінки, структури особи, характеристики індивідуальності і так далі.

Знайомство викладача з новинками педагогічної літератури не лише дозволяє розширити його тезаурус, але і посилює професійно-педагогічну спрямованість:

- спрямованість на пошук рішення складних методичних і технологічних проблем;
- потребу у безперервному якісному оновленні навчально-виховного процесу;
- інтерес до нових ідей і підходів, передового педагогічного досвіду і прагнення максимально реалізувати їх у своїй праці;
- цілеспрямованість у рішенні перспективного завдання;
- наявність перспектив свого професійного зростання (наприклад, здача кандидатського мінімуму, підготовка й атестація на звання викладача-методиста та ін.) [6].

2. Самоспонування. У самовихованні викладача безпосереднім джерелом спонукань є він сам. Усі зовнішні впливи і спонукання спрацьовують, тільки заломлюючись через внутрішнє «я» особистості, тільки будучи прийнятими нею.

3. Самоорганізація. Серед способів самоорганізації на перше місце слід поставити способи самоконтролю. Самоконтроль реалізується в таких конкретних прийомах, як самоспостереження, самоперевірка, самозвіт і самоаналіз.

Самоспостереження припускає уміння фіксувати в пам'яті результати спостережень за своєю діяльністю, поведінкою, думками і переживаннями. Воно йде як би услід за подіями або паралельно з ними, збираючи факти, інформацію. Самоконтроль — це здатність подумки випереджати події і усвідомлювати про можливі наслідки своїх дій і вчинків. Якби викладач завжди здійснював такий контроль за рішеннями, що приймалися, і здійснюваними вчинками, він значно менше робив би помилок, поведінка його завжди б відповідала ситуації.

Самозвіт — одна з форм прояву самоконтролю. У роботі викладача досить часто виникають ситуації, в яких він має озирнутися і дати собі звіт у тому, що він робить, як робить і що з цього виходить. Закінчилося півріччя або рік; випущено групу — необхідно проаналізувати пройдений відрізок часу, узагальнити факти і визначити нові перспективи своєї роботи. Постійно ставлячи перед собою питання, викладач виробляє звичку до самозвіту [6].

Самоаналіз. Без аналізу немає ні спостережень, ні контролю. Самоаналіз припускає не лише співвідношення і оцінку окремих об'єктивних педагогічних фактів, але й оцінку станів самого педагога, що змінюються. Тому самоаналіз може здійснюватися при достатній кількості даних на різних етапах самовиховання.

Культура професійної самоосвіти і виховання розглядається нами в якості інструменту перебудови власне педагогічної діяльності, формування готовності викладача до методичної творчості.

Така готовність проявляється по-різному, відповідно демонструючи той або інший рівень сформованості методичної компетентності.

Базовий рівень. Викладач має такі якості, як спостережливість, сприйнятливність, організованість, самокритичність, самокерованість, вимогливість і винахідливість, відповідальність за свою справу. Якщо ці якості сформовані, то це дозволяє вільно володіти педагогічними технологіями такого типу, як діагностика навченості і вихованості, прогнозування, поєднання методів і засобів педагогічного впливу, організація різних видів навчальної діяльності, вміння реалізувати особистісний, диференційований і індивідуальний підходи.

Якщо викладач досяг базового рівня методичної компетентності, він у змозі займатися репродуктивною методичною творчістю, тобто раціонально й ефективно використати передовий педагогічний досвід і рекомендації учених.

Оптимальний рівень. Викладача відрізняють такі риси особистості, як професійна спрямованість, допитливість, нестандартність розуму, об'єктивність самооцінки, емоційно-вольова стійкість, принциповість, відчуття нового. Викладачі на такому рівні мають володіти культурою педагогічного аналізу своєї діяльності, культурою самовдосконалення, організацією самовиховання, проведенням усіх видів навчальних занять на високому науково-методичному рівні. На оптимальному рівні можливі методичні інновації, нова логіка викладення інформації, створення самим викладачем засобів навчання та унаочнення.

Творчий рівень. Для викладача характерні такі якості особистості, як усвідомлення себе як творчого працівника, креативність у багатьох відношеннях, нетерпимість до консерватизму, віра у власні сили, оптимізм, раціональність, гнучкість розуму, проблемність мислення, висока культура спілкування. Для творчого педагога характерні вільне володіння багатьма педагогічними технологіями, здатність поєднувати науку і практику, дослідницький підхід у навчанні, на цьому рівні викладач спроможний створити авторську методику навчання, мати особисту педагогічну майстерню.

Дослідницький рівень. Викладач володіє науково-дослідною підготовкою в галузі методики навчання, проводить дослідження з певної проблеми і володіє здатністю керувати творчим пошуком своїх колег. На цьому рівні він може створити власну методичну концепцію.

Висновок. У проведеному дослідженні ми виявили залежність методичної компетентності від особистісних рис людини, зокрема здібностей і готовності реалізовувати їх у професійній педагогічній діяльності. Важливим для формування методичної компетентності є також педагогічний досвід, який набувається не лише в процесі педагогічної діяльності, але й під час самонавчання і самовдосконалення особистості.

Література:

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 5-9.
2. Барбіна Є.С. Гуманізація професійного становлення педагога / Є.С. Барбіна // Вища педагогічна освіта: Науково-методичний збірник. — Вип. 17. — К.: Вища школа, 1994. — С.27- 29.
3. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти: Навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. — К.: ВВП «КОМПАС», 1997. — 64с.
4. Гуревич Р.С. Педагогічні технології: сутність і структура / Р.С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців. — Київ-Вінниця, 2002. — С.35-41.
5. Кремень В.Г. Освіта зорієнтована на перспективу / В.Г. Кремень // Урядовий кур'єр. — 2000. — 19 лют.
6. Лозова В.І. Формування педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер.— Харків: ОВС, 2002. — С. 3-8.
7. Олійник В. Фахове зростання педагога / В. Олійник // Освіта. — 2007. - № 29 — 30. — 18-25 липня.

У статті автор розкриває основні напрями формування методичної компетенції викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації. Особлива увага приділяється визначенню рівнів сформованості методичної компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: методична компетентність, науково-методична робота, самоосвіта, самовиховання, самоаналіз.

В статье автор раскрывает основные направления формирования методической компетенции преподавателя вузов I-II уровней аккредитации. Особое внимание уделяется определению уровней формирования методической компетентности преподавателя вузов I-II уровней аккредитации.

Ключевые слова: методическая компетентность, научно-методическая работа, самообразование, самовоспитание, самоанализ.

In the article an author exposes basic directions of forming of methodical competence of teacher of institution of higher learning I-II levels of accreditation. Special attention spared to determination of levels of formed of methodical competence of teacher of institution of higher learning I-II levels of accreditation.

Key words: methodical competence, scientifically-methodical work, self-education, self-education, self-examination.

УДК 377.8 : 004

Ю.Л. Радченко
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Нині в економіці всього світу чітко прослідковується зміщення акцентів з природних ресурсів, робочої сили, капіталу на володіння необхідною інформацією і швидкому доступу до неї. У сучасних умовах інформаційного суспільства формування в молодого фахівця у стінах вищих навчальних закладів умінь та навичок уміло працювати з великим об'ємом інформації забезпечить його конкурентоздатність на ринку праці. Отже, необхідно впроваджувати в педагогічну практику досконалішу методику навчання, що забезпечить підвищення якості навчання, активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхніх розумових здібностей. Таке складне завдання можна вирішити шляхом використання інформаційних технологій навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність і генезу поняття «інформаційне суспільство», основні риси, стратегічні цілі його розвитку та роль освіти як важливого чинника підвищення її якості обґрунтовано В. Биковим. Багато сучасних дослідників (Р. Гуревич, О. Довгяло, М. Кадемія, Т. Коваль, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, В. Олійник, Є. Полат та інші) приходять до єдиного висновку про високу ефективність використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя і розкривають різні аспекти їх упровадження у навчально-виховний процес.

Мета статті — проаналізувати психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Більшість програм навчального процесу характеризується тим, що увага приділяється розробці навчальних курсів, тимчасовому плануванню, способам контролю знань і організаційних питань. При цьому, як правило, поза полем зору залишається проблема розвитку психологічного контакту викладачів з тими, кого навчають, без якого жодна педагогічна система не може бути ефективною. Навіть у традиційних системах навчання, у яких для виникнення такого контакту було набагато більше передумов: особисте спілкування, тривала взаємодія тощо, ця проблема стоїть досить гостро.

У процесі дистанційної взаємодії психологічний контакт набуває особливого значення, тому що цей вид взаємодії має свої специфічні особливості, що утруднюють процес його встановлення:

1. Неможливість виконання більшої частини невербальних засобів комунікації і як наслідок, збідніння емоційного компонента спілкування.

2. Дефіцит інформації про партнера по взаємодії, що несе за собою перекручування процесу соціальної перцепції і найчастіше це призводить до перекручування змісту інформації, що надходить.

3. Підміна живої, мінливої ситуації спілкування набором стандартних реакцій машинного інтерфейсу. У цьому зв'язку, пропонується навіть розглядати особливості інтерфейсу як особливий вид дискурсивної практики.

4. Розходження цілої низки факторів мікросоціуму й мікросередовища, у яких знаходяться комуніканти, починаючи від територіальної локації, а отже й місцевих традицій, специфічних систем, норм і цінностей.

Важливим фактором, що підтримує включеність людини в навчально-виховний процес, є наявність високого рівня групової згуртованості в навчальній групі. У процесі формування «віртуальної навчальної групи» цієї мети виявляється важко досягти через зазначені труднощі встановлення контакту під час дистанційного навчання.

Організація навчального процесу з використанням інформаційних технологій полягає у створенні психолого-педагогічних умов взаємодії між студентами і викладачем, за яких кожному учаснику навчально-виховного процесу надається можливість із урахуванням індивідуальних особливостей зрозуміти, вивчити й застосувати інформаційні технології. Одним із основних завдань є створення й підтримка комфортного психологічного середовища для інтенсивного наукового обміну і творчого самовираження учасників, а також встановлення широкої мережі міжособистісних контактів між фахівцями, що працюють у галузі психології й суміжних дисциплін. Водночас ведуться роботи з дослідження різних способів інтерактивного одержання й обробки психологічної особистісної інформації, необхідної в педагогічному й консультативному процесі.

Педагогічне стимулювання особистості бажано будувати так, щоб педагоги використовували у змісті базову й варіативну складові. Пріоритетними напрямками педагогічної діяльності є: педагогічне стимулювання особистості, що характеризується людяністю, милосердям, добротою, доброчесністю, доброзичливістю, щедрістю, гідністю та іншими моральними чеснотами; організація ціннісно-орієнтаційної діяльності. Це складний і багатогранний процес.

Цей процес який вимагає розроблення інноваційних навчально-виховних технологій, апробацій і цілісного впровадження цільової творчої програми розвитку особистості.

Таким чином, кінцевою метою програми має стати реалізація Інтернет-орієнтованої системи психолого-педагогічного супроводу й консультацій для людей, що навчаються дистанційно, а в перспективі — для широкого кола користувачів комп'ютерної мережі.

Взаємодія студента з комп'ютером будується так, щоб вона нагадувала спілкування та не викликала негативних емоцій. Така система організації навчально-виховного процесу повинна здійснювати підтримку спробам навчатися спілкуванню, не спричиняти роздратованості у користувачів, стимулювати їх вести діалог, навіть тоді, коли вони не завжди бажають включатися у цей діалог.

Вчені Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України зазначають, що специфічною вимогою до діалогу студента з комп'ютером виступає його психолого-педагогічне спрямування. Саме воно відрізняє цей діалог від усіх інших видів діалогової взаємодії людини з комп'ютером. За умови недотримання цієї вимоги експертно-навчальна система перетворюється на експертну, де моделюється діяльність не педагога, а фахівця з певної предметної галузі [3, с. 155].

Упровадження інформаційних технологій у професійну підготовку вчителів педагогічного коледжу повинно базуватися на особистісноорієнтованій моделі навчання та забезпечувати вплив взаємозумовлених факторів розвитку особистості: мотиваційного, особистісного та діяльнісного.

Мотиваційний чинник передбачає сприяння виникненню у майбутніх учителів мотивації до пізнавальної та професійної діяльності, подальшої самоосвіти, відповідальності щодо реалізації поставлених завдань.

Особистісний чинник враховує активну позицію того, хто навчається, що передбачає сприяння не тільки набуттю професійної компетентності, але й розвитку особистості майбутнього педагога, його орієнтування на досягнення особистих результатів навчання (відчуття ефективності власної діяльності, зростання академічної успішності, формування вміння прогнозувати результати навчальної та професійної діяльності, здатності застосовувати свої знання під час проходження практики тощо).

Діяльнісний чинник враховує суб'єктивний досвід студента, необхідність розвитку його мислення, інтелектуальних і творчих здібностей, формування інформаційної культури.

Зазначимо, що комп'ютерні технології розвивають ідеї програмованого навчання й орієнтовані на локальні комп'ютери. У процесі цього використовуються готові програмні засоби навчального призначення (ПЗНП) (навчальні й демонстраційні), комп'ютерні проектні середовища, готові комп'ютерні лабораторні комплекси для проведення експериментів тощо.

Питання про те, наскільки використання ПЗНП у педагогічному коледжі ефективно, може бути розв'язане лише після його апробації. Проте, можна визначити низку психолого-педагогічних вимог, яким має відповідати навчальна комп'ютерна програма. Як засвідчують дослідження В.Кондратюк, навчальна програма 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 зумовлений, з одного боку — теоретичними поглядами розробників навчальної програми, а з іншого — цілями навчання;

3) стимулювати різні види пізнавальної активності студентів, що необхідні для досягнення основних навчальних цілей — як найближчих, так і віддалених;

4) урахувати у змісті навчального матеріалу і навчальних завдань уже набуті знання, вміння і навички студентів;

5) стимулювати високу мотивацію студентів до навчання (не тільки за рахунок зацікавленості самим комп'ютером), підтримувати й розвивати навчальні мотиви, цікавість студентів до пізнання;

6) забезпечувати діалоги як зовнішній, так і внутрішній;

7) забезпечувати педагогічно обґрунтовану допомогу у розв'язку навчальних завдань, достатню для того, щоб не тільки розв'язати завдання, а й засвоїти спосіб його розв'язання;

8) надавати допомогу студенту з урахуванням характеру утруднення і моделі того, хто навчається;

9) інформувати студента про мету навчання, повідомляючи йому, наскільки він просунувся в її досягненні;

10) виявляти дружелюбність, особливо під час надання допомоги студентам;

11) допускати індивідуалізацію навчання;

12) адекватно використовувати всі способи подання інформації, 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 студенту вхід і вихід із програми в будь-який момент, забезпечувати доступ до раніше пройденого навчального матеріалу;

15) допускати модифікацію, внесення змін у способи управління навчальною діяльністю [2, с. 321].

В.Г. Кондратюк вважає, що досвід застосування комп'ютера на практичних заняттях дозволяє визначити роль інформаційних технологій в активізації пізнавальної діяльності студентів в організації їхньої самостійної роботи. Отже, схиляючись до думки вченого, застосування комп'ютера в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу дозволяє:

1) інтенсифікувати навчальний процес і підвищити його ефективність за рахунок можливості опрацювання значного обсягу навчальної інформації;

2) розвивати пізнавальну активність, самостійність, підвищувати інтерес до дисципліни, що вивчається;

3) устанавлювати зворотний зв'язок, необхідний для керування навчальним процесом, систематично контролювати ЗУН і підвищувати якість перевірки знань;

4) удосконалювати форми й методи організації самостійної роботи студентів;

5) індивідуалізувати процес навчання в масовій аудиторії із збереженням цілісності, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, розвивати їхні здібності;

6) здійснювати принцип алгоритмізації навчальної діяльності [2, с. 322].

Застосування інформаційних технологій дає можливість викладачу більш глибоко висвітлити певне теоретичне питання, а використання ПЗНП допомагає студентам уявити детальніше ті процеси і явища, зрозуміти важливі теоретичні питання, що не могли б бути вивчені без використання інтерактивних моделей.

Зважаючи на те, що використання ІТ призводить до суттєвих змін у методах й організаційних формах навчання, В. Кондратюк визначив групи умов ефективного 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 ІТ; варіативність програм, доступ до баз даних (інформації), вибір програм, вибір видів діяльності на рівні коледжу;

2) умови, що забезпечують розвиток самостійної молодшої людини: діалоговий характер програм, наявність кінцевого результату (у 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 навчаючих програм (користувач або програміст);

4) умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості студента; співвідношення образного й логічного компонентів у програмах, співвідношення емоційного й раціонального в педагогічній організації комп'ютеризованого навчання, співвідношення рівня пізнавальної потреби та можливостей її реалізації [2, с. 323-324].

Зростання ролі ІТ 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 студентів, що розвиватиметься на базі належного інформаційного забезпечення [2, с. 324]. Комп'ютер є засіб і знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінює можливості пізнання, збільшує можливості накопичення й застосування знань кожною людиною. Використання комп'ютерної техніки як знаряддя пізнання людини означає появу нових форм мислення, мнемонічної творчої діяльності, що можна розглядати як історичний розвиток психічних процесів людини. При вдалому виборі матеріалу та його цілеспрямованому плануванні інформаційні технології вносять елементи новизни в навчальний процес, зацікавлюють студентів до пошуку інформації, надаючи їм доступ до різноманітних автентичних матеріалів, роблять їх більш організованими, незалежними та дисциплінованими, розширюють їх мотивацію [1, с. 143].

Висновок. Інформаційні засоби навчання сприяють ефективному вирішенню навчальної проблеми, засвоєнню навчального матеріалу. Використання ІТ у навчально-виховному процесі дозволяє досягти не лише освітньої, а й розвиваючої мети. Студенти засвоюють не тільки самі знання, але й той спосіб, за допомогою якого можна вирішити проблему, запам'ятовують з яких дій складається ця діяльність і здобувають досвід виконання операцій, формуючи вміння й навички, вчать робити самостійні висновки, коригувати педагогічний процес і виявляти професійну поведінку.

Література:

1. Акуленко К.Ю. Застосування інформаційно-комунікативних технологій для ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до педагогічної діяльності / К.Ю. Акуленко // Зб. наук. пр. : Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми / [Редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін.]. — К.; Вінниця, 2010. — Вип. 26. — С. 142-146.
2. Кондратюк В.Д. Психолого-педагогічні основи використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі / В.Д. Кондратюк // Зб. наук. пр. : Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми / [Редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін.]. — К.; Вінниця, 2010. — Вип. 26. — С. 319-324.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / Авт. кол.; за ред. Ю.І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К. : ІЗМН, 1997. — 264 с.

У статті розглянуто психолого-педагогічні основи використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу. Проаналізовано психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів у педагогічному коледжі. Представлено обґрунтування психолого-педагогічних аспектів супроводу навчального процесу з використанням сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: технології, інформаційні технології, професійна підготовка вчителя, майбутній учитель, педагогічна взаємодія.

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа. Проанализированы психолого-педагогические условия, способствующие эффективной подготовке будущих учителей в педагогическом колледже. Представлено обоснование психолого-педагогических аспектов сопровождения учебного процесса с использованием современных информационных технологий.

Ключевые слова: технологии, информационные технологии, профессиональная подготовка учителя, будущий учитель, педагогическое взаимодействие.

The article deals with the psychological and pedagogical background of using informational technologies in the educational process of a pedagogical college. The analysis of psycho-pedagogical conditions of increasing the effectiveness of future teacher training at a pedagogical college is considered in the article. The grounds of psychological and pedagogical aspects following the educational process by using modern information technologies are shown.

Key words: technologies, informational technologies, professional teacher training, future teacher, pedagogical activity.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

УДК 374.7

С.Р. Бабушко
м. Київ, Україна

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ

Актуальність дослідження. Професійний розвиток фахівців у нинішніх умовах постіндустріального суспільства набуває особливої значущості, оскільки всі члени суспільства мають широкий доступ до інформації, яку можна отримати негайно та безкоштовно. Працівники будь-якої галузі виробництва та сфери послуг поглиблюють свої загальнонаукові та професійно-орієнтовані знання, розвиваються особистісно, використовуючи сучасні технології. Саме останні, як вважають дослідники, є причиною того, що сучасне суспільство не просто стоїть на порозі нового віку — віку знань, а багато країн увже впевнено переступили цей поріг [1]. Підтвердження свого припущення вони вбачають у економічних показниках. Капіталовкладення індустріально розвинених країн у «біти і байти» інформації та знань перевищують інвестиції в промисловість. 1991 рік вважають роком народження нового інформаційного суспільства або суспільства знань. Так, того року в США обсяги інвестицій у виробництво товарів склали 107 мільярдів доларів, а на сферу освіти та освітні продукти 112 мільярдів [2].

Постановка проблеми. Завдяки появі нових інноваційних технологій та їх масового використання, наприклад, комп'ютерів, інтернет-мережі, навчання кардинально змінилося. Відтак, змінилося і навчання фахівців, яке стало неможливим без використання сучасних аудіо-візуальних засобів, комп'ютерного забезпечення, інтернет-технологій, що стали доступні для кожного працівника тепер. Навчання фахівців та їх професійний розвиток «революційним чином перетворило робочу культуру на більш технічно вишукане суспільство» [3]. Іншими словами, фахівці нової генерації повсякчас користуються сучасними технологічними новинками і не лише у процесі виконання своїх трудових обов'язків, але й для свого професійного та особистісного розвитку, під час навчання та під час дозвілля. Тому питання використання інформаційних технологій у навчанні фахівців потребує уваги дослідників.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури з досліджуваного питання свідчить про наявність значної кількості робіт, в яких досліджувалися питання впливу технічних засобів на навчання. Переважно науковці висвітлюють у своїх працях питання використання інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі у навчальних закладах, зокрема, для підготовки майбутніх фахівців (Н. Апатова, М. Жалдак, І. Зарецька, В. Мадзігон, В. Руденко, О. Співаковський, Ю. Триус та багато інших). Педагогічні аспекти вивчення різних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій також є предметом вивчення науковців Л. Білоусової, В. Монахова, О. Осіна, І. Роберт, С. Симоновича, С. Семерікова. Водночас, усе більшу увагу зарубіжних та вітчизняних науковців привертає роль інформаційно-комунікативних засобів у навчанні дорослих. Так, питання дистанційної освіти для дорослих з використанням інноваційних технологій висвітлено у

наукових доробках К. Воган (K. Vaughan), Дж. Малколма (J. Malcolm), Дж. Харта (J. Hart).

Більшість праць присвячено формальній освіті. Проте, аналізується і використання інформаційних технологій у неформальній та інформальній освіті, зокрема засобами різноманітних популярних соціальних мереж (публікації науковців Т. Буртової, Л. Карташової, Є. Суліми, Л. Шевчука).

На теперішній день, однак, питання взаємозалежності навчання працівників і використання інноваційних засобів як знаряддя докорінних змін у змісті корпоративного навчання, залишалося поза увагою дослідників.

З огляду на сказане, **метою статті** є аналіз впливу використання інформаційно-комп'ютерних технологій на зміст та форми навчання працівників в умовах сучасності. Для досягнення поставленої мети, необхідно простежити еволюційний поступ змін у змісті та формах навчання працівників від часу масового використання інформаційно-комп'ютерних засобів.

Виклад основного матеріалу. XXI століття ставить перед людством нові виклики, які, насамперед, пов'язані зі створенням, переробкою та використанням інформації. Тому те, що більшість дорослих буде робити в XXI столітті, за влучним висловом відомого американського гумориста Стівена Перельмана, — це «навчатися» [4]. Як бачимо, його прогноз справджується.

Щоб успішно діяти в інформаційному суспільстві, людина має уміти використовувати нові технології. Щоб бути успішним, нині вже недостатньо володіти трьома базовими навичками, які були затребуваними упродовж довгого часу. У зарубіжній літературі їх називають базові «3 R» (reading, 'riting, 'rithmetic — читання, письмо, арифметика)[1].

У сучасному інформаційному суспільстві фахівець потребує додаткових навичок та умінь, які стануть йому в нагоді на будь-якому робочому місці, у будь-якій галузі чи сфері життя. У контексті навчання та освіти дорослих упродовж життя, ці навички назвали «ціложиттєвими навичками» (lifelong skills). Зарубіжні науковці, котрі займаються дослідженням проблем безперервного навчання дорослих, виокремили найбільш вагомих 7 навичок, необхідних для навчання упродовж життя, — «7 Cs» (англійська аббревіатура походить від перших літер назв цих навичок). Для того, щоб зберегти автентичність назв виокремлених ціложиттєвих навичок, спробуємо підшукати відповідні вітчизняні терміни, що також починаються з літери «К». Передусім, це:

– критичне мислення та виконання (critical thinking and doing). Складові цієї навички є уміння розв'язувати проблеми, уміння проводити дослідження, уміння здійснювати аналіз, проектний менеджмент тощо;

– креативність, творчість (creativity), до якої входять створення нових знань, пошук найбільш прийнятних рішень, навички художнього оповідання історій;

– кооперація, співпраця (collaboration), що має на увазі уміння знаходити компроміс, досягати консенсусу, уміння побудувати спільноту, згуртувати команду;

– крос-культурне розуміння (cross-cultural understanding), що охоплює знання особливостей різноманітних етнічних культур та знання внутрішньої організаційної культури компанії;

– комунікація (communication), яка охоплює створення та передавання повідомлень, ефективне використання медіа засобів як для виконання посадових обов'язків, так і для своїх власних цілей;

– комп'ютерні навички (computing);

– керування кар'єрою, впевненість у результатах свого навчання та його корисності для побудови власної кар'єри (career and learning self-reliance), компонентами цієї навички є навчання упродовж життя, уміння адаптуватися до нових вимог та викликів, управляти кар'єрою [1].

З огляду на сказане, нашу увагу привертає математична формула успіху фахівця нового покоління, виведена Берні Тріллінгом (Bernie Trilling), де 3Rs означають три базові навички (читання, письмо, арифметика), 7 Cs — описані вище ціложиттєві навички (критичне мислення,

креативність, кооперація, комунікація, крос-культурне розуміння, комп'ютерні навички, керування кар'єрою) [1].

3Rs x 7 Cs = 21st Century Learning

Перемноживши 3 базові навички та 7 ціложиттєвих навичок, отримуємо результат — 21, тобто загальну характеристику навчання фахівця у XXI столітті. Таким чином, для того, щоб бути успішним фахівцем у XXI столітті, необхідно навчатися та здобути 10 критично важливих навичок. Серед них, безумовно, навички володіння комп'ютером займають особливе місце, оскільки можуть стати в нагоді у набутті будь-якої із розглянутих ціложиттєвих навичок.

Фахівець у XXI столітті має вміло використовувати інформаційні технології під час розв'язання професійних завдань, що постають перед ним. З часом вони стають усе більш складними. Оскільки ефективність виконання професійних обов'язків залежить від отриманих знань, умінь та навичок, то фахівець має навчатися, оновлювати отримані знання, професійно розвиватися, оволодівати новими вміннями та навичками.

Загальновідомо, що до 1990-х років навчання працівників переважно проводилося під керівництвом тренера, інструктора, наставника тощо. Хоча перші комп'ютери в США, наприклад, надійшли в продаж ще в 1950-х роках. А вже в 1960 р. компанія IBM запустила першу експериментальну програму для навчання працівників методом інструктажу. Відмінною рисою цієї програми була її інтерактивність. Відповіді учнів оброблялися, враховувалися та здійснювалося необхідне корегування. Таким чином, враховувалися індивідуальні потреби кожного, що надавало цій програмі рис індивідуального та диференційованого підходу до учня, який здійснює реальний тренер чи інструктор. Ця програма започаткувала новий етап у створенні «розумних навчальних систем». Завдяки відповідям та відгукам працівників, системи вибирали найкращі методи навчання, зокрема, у випадку неправильних відповідей на запитання чи неправильного сприйняття навчального матеріалу [5, с. 264].

На початку 1990-х навчання працівників стали масово доповнювати різними технологічними засобами (відео програвачами, відеокасетами та CD дисками). Передусім, як зазначають дослідники питань розвитку людських ресурсів, для того, щоб знизити витрати і збільшити прибуток компанії [6]. Однак, які б не були причини, можна стверджувати, що наприкінці 1990-х навчання кардинально змінюється: настає епоха тотального електронного навчання (E-learning era), тому що в цей період спостерігається «безумне прагнення все перевести в режим онлайн» [6]. Це стосується і навчання працівників у компаніях. Як свідчить аналіз відповідної літератури, в цей час суттєво урізаються витрати на навчання працівників під керівництвом інструкторів, тренерів тощо. Натомість, популярності набувають різноманітні hi-tech інновації. Наприклад, використання CD дозволило користувачам завантажувати різне комп'ютерне забезпечення або з легкістю імпортувати чи експортувати інформацію. Також завдяки інформаційним технологіям з'являється навчальний заклад нового покоління — корпоративний університет. Народжуються нові веб-методи розвитку працівників (web-based development tools), у результаті кількість корпоративних університетів стрімко зростає. Крім того, компанії створюють так-звані «інтранети», тобто закриту мережу для своїх працівників для обміну інформацією всередині компанії та для їх навчання. Як з'ясувалося, використання інтранетів збільшило продуктивність праці, зменшило витрати, скоротило час для виконання певного завдання, покращило спілкування, дозволило робити швидкі оголошення та донести їх до усіх членів колективу, сприяло роботі у команді [3]. Успіх такої мережі пояснюється її націленістю на одну аудиторію — колектив однієї компанії. Однак, незважаючи на переваги, як і будь-який інший метод навчання, інтранет має низку недоліків — великий обсяг інформації, недостатньо високий рівень інтерактивності, відсутність контролю над результатами навчання та зворотного зв'язку [7].

Усе більша увага приділяється неформальним та інформальним стратегіям навчання, завдяки яким працівники розвиваються не лише професійно, але й здійснюється їх особистісний розвиток. Тому мова вже йде не про «навчання під керівництвом» (training), а про учіння

(learning). Популяризується самоосвіта, яка завдяки комп'ютерним технологіям стає доступнішою, більш різноманітною за формами, змістовною та цікавішою. Наприклад, фахівці можуть користуватися таким інноваційним навчальним ресурсом, як різні Вікі-сайти (Wiki). Деякі компанії проводять спочатку практичне заняття для своїх співробітників, як працювати з Вікі-ресурсами. Цінність Вікі для організацій полягає у тому, що цей ресурс виступає як засіб згуртування членів колективу в одну команду, зокрема, при виконанні специфічних завдань, пов'язаних з роботою [3].

Як бачимо, сучасні комп'ютерно-інформаційні технології кардинально змінили навчання фахівців. Однак, їх масове повсякчасне використання у навчанні працівників не може повністю замінити роль тренера чи інструктора у навчальному процесі. Усвідомлення цього привело до того, що багато компаній насправді «заново відкрили» і почали знову інвестувати в аудиторне навчання працівників під керівництвом тренера. Керівники компаній та HR менеджери дійшли висновку, що багато з тверджень електронної ери були неправильними, зокрема, повна відмова від навчання під керівництвом. Що справді стало необхідним, на думку Дж. Берсіна (J. Bersin), — це створення «нового навчального досвіду з використанням веб-мережі, який включав би формальні (структуровані) програми, а також широкий вибір неформальних (неструктурованих) змістових форм» [6].

Така суміш альтернатив для навчання і розвитку породила новий тип учіння, який прийнято називати змішаним (blended learning). Характерною рисою цього етапу еволюції професійного розвитку стало інтегроване поєднання аудиторної роботи з поза аудиторною з використанням інформаційних технологій. Фахівці повсякчасно використовують веб-мережі для вирішення будь-якої проблеми. Зокрема, молоді працівники не бажають довго просиджувати за виконанням онлайн завдань якогось одного курсу, хіба що він виявиться надзвичайно захоплюючим. За проведеними дослідженнями ефективності використання робочого часу, працівники витрачають 28 % свого часу на робочому місці, займаючись багатьма видами завдань (multi-tasking): електронною поштою, Google та іншими формами «інформального учіння», які безпосередньо не пов'язані з виконанням робочих обов'язків. Так, за підрахунками, пересічний працівник за один робочий день відвідує до 45 сайтів у веб-мережі [6].

На цьому ж етапі суттєво збільшилася частка інформального учіння працівників завдяки загальному поширенню соціальних мереж. Так, соціальна мережа Facebook з часу своєї появи була націлена на спілкування співробітників і однодумців та обмін особистим досвідом через фото, повідомлення, статуси тощо. Відтоді ця мережа еволюціонувала до ефективного засобу спілкування усіх членів суспільства. Водночас її використовують і для інформального навчання працівників. Наприклад, менеджер вивішує на «стіні» навчальний відео-ролик, за допомогою електронної розсилки надсилає своїм співробітникам повідомлення про це електронною поштою чи по телефону, смартфоні та пропонує обговорити його на форумі. Інша мережа LinkedIn з самого початку була орієнтована і продовжує залишатися засобом спілкування виключно для фахівців. Фахівці утворюють свою спільноту у певній професійній сфері. У цій мережі і працедавці і працівники знайдуть корисне для себе. Так, мережа має вже готові поради, сформовані в результаті групових обговорень, які пропонуються у відділах «Фокус на навчанні», «Принципи навчання».

Доступність формального навчання, вражаючі обсяги інформації у веб-мережі, можливість спілкування різними засобами через інтернет докорінно змінили навчання працівників. Їм стали доступні різні шляхи для того, щоб навчитись чомусь: аудиторне чи онлайн навчання, пошук необхідної інформації в інтернеті, читання книг чи пошук людини, яка знає, як це виконати чи може допомогти. Окрім комп'ютерів, доступними стали інші електронні засоби, зокрема планшети, мобільні телефони, смартфони, різні види комунікаторів, електронні книги та багато інших електронних засобів. У 2010-х рр. працівники здобули можливість навчатися тоді, коли їм це зручно, і там, де їм зручно, зі швидкістю, яка їм притаманна, з можливістю перервати учіння, а потім його продовжити. Навчання стало мобільним. Тому і нагальне завдання перед сучасними організаторами навчання працівників нелегке — «формалізувати» інформальне навчальне середовище [6]. Таким

чином, постає необхідність взаємодії формального, неформального та інформального учіння для результативного професійного розвитку, тобто змішане учіння поступово перетворюється на учіння співпрацююче та соціально спрямоване (collaborative and social learning). Згідно з даними Центру технології учіння і виконання роботи 2012 р. (Center for Learning Performance Technology), нині більшість працівників завдячують своєму розвитку саме соціальній діяльності та співпраці, яка супроводжується їх самоосвітою [8].

Дослідниками питань професійного розвитку персоналу та інструкторами-практиками доведено, що в умовах сучасності працівники отримують нові знання завдяки своєму досвіду вдвічі більше, ніж від своїх тренерів чи босів, а від навчальних відділів ще менше. Як доказ, було виведено формулу сучасного навчання працівників, яка відома як «модель 70-20-10»: 70 % нових знань та навичок працівники здобувають самі завдяки своєму досвіду, 20% від інших через співпрацю і лише 10 % завдяки корпоративному навчанню [9, с. 8]. Відтак, узагальнивши підрахунки, можна зробити припущення, що 90 % нових знань та умінь сучасні фахівці отримують завдяки інформальному навчанню.

У контексті проведеного дослідження, доходимо **висновку**, що використання інформаційних технологій у навчанні та професійному розвитку фахівців привело, передусім, до зсуву від навчання до учіння фахівців. Аналіз використання технологічних новинок у навчанні фахівців уможливив виокремлення таких його етапів: навчання під керівництвом; епоха тотального електронного навчання; змішане учіння; учіння співпрацююче та соціально спрямоване. У рамках останнього зростає роль інформального учіння фахівців. Відтак, можливості та доступність саме інформального учіння на робочому місці з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, можуть стати однією із найбільш привабливих речей для фахівців у сучасних умовах.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у всебічному дослідженні інформаційно-комп'ютерних засобів для навчання фахівців, аналізі їх переваг та недоліків. Потребує також вивчення практична реалізація технічних новинок на прикладах навчання і професійного розвитку певних категорій працівників.

Література:

1. Trilling B. Toward learning societies and the global challenges for learning-with-ICT / Bernie Trilling. — Redwoodshores, CA, 2006 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: < http://www.res_7463_Toward_Learning >. — Загол. з екрану. — Мова англ.
2. Stewart T. A. Intellectual capital: the new wealth of organizations / T. A. Stewart. — New York, NY: DIANE Publishing Company, 2000. — 261 p.
3. Findley H., Reynolds A., Davis B., Belcher W. Evolution of and current trends in training / H. Findley, A. Reynolds, B. Davis, W. Belcher. — Troy University, 2013 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.aabri.com/>>. — Загол. з екрану. — Мова англ.
4. Perelman S. J. Most of the most of Perelman (Modern Library of Humor and Wit); ed. by S. Martin / S.J. Perelman. — New York, NY: Modern Library, 2000. — 572 p.
5. Blanchard P. N., Thacker J. W. (2009). Computer Based Training Methods / P. N. Blanchard, J. W. Thacker // Effective Training: Systems, Strategies, and Practices. — Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2009. — pp. 263-287.
6. Bersin J. Modernize corporate training: the enterprise learning framework / Josh Bersin // Bersin by Deloitte: blog. — 2009 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://joshbersin.com/2009/05/24/>>. — Загол. з екрану. — Мова англ.
7. McGovern G. The intranet finally gets serious / G. McGovern // Information World Review. — 2003. — Vol. 197. — pp. 58-68 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: < <http://search.proquest.com/docview/> >. — Загол. з екрану. — Мова англ.
8. Hart J. Only 14% think that company training is an essential way for them to learn in the workplace / Jane Hart // Learning in the Social Workplace: blog. — 2012 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.c4lpt.co.uk/blog/2012/04/16/>>. — Загол. з екрану. — Мова англ.
9. Cross J. Why corporate training is broken and how to fix it? / J. Cross. — GoToTraining, CITRIX. — 2012. — 21 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<https://news.citrixonline.com/wp-content/uploads/2012/>>. — Загол. з екрану. — Мова англ.

Стаття розкриває роль сучасних інформаційних технологій у навчанні та професійному розвитку фахівців. Аналіз використання технологічних новинок у навчанні фахівців уможливив виокремлення таких його етапів: навчання під керівництвом; епоха тотального електронного навчання; змішане учіння; учіння співпрацююче та соціально спрямоване.

Ключові слова: інформаційні технології, навчання, учіння, професійний розвиток, фахівці.

Статья раскрывает роль современных информационных технологий в обучении и профессиональном развитии специалистов. Анализ использования технологических новшеств в обучении специалистов позволил выделить следующие этапы его эволюции: обучение под руководством; эпоха тотального электронного обучения; смешанное учение; социально ориентированное учение сотрудничества.

Ключевые слова: информационные технологии, обучение, учение, профессиональное развитие, специалисты.

The article reveals the role of modern information technologies in training and professional development of employees. The analysis of using hi-tech things in the employees' training enabled to define the following stages in its evolution: instructor-based training, electronic training era, blended learning, collaborative and social learning.

Key words: information technologies, training, learning, professional development, employees.

УДК 378.1: 371.133

І.В. Баранова
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТА МЕТОДІВ ЇЇ КОНТРОЛЮ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Основою Європейської кредитно-трансферної системи є особлива форма організації навчального процесу, яка передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр — навчальний рік — навчальний курс». Різнобічний підхід до раціонального поділу навчального матеріалу дисципліни на змістові модулі, перевірка якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої шкали оцінювання знань ставить перед викладачами вищої школи та залишає без відповіді багато організаційних питань, які необхідно вирішувати швидко та професійно.

Аналіз попередніх досліджень. З метою забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство, відповідно до наказу МОН України №943 від 16.10.2009 у вищих навчальних закладах було запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) [1]. Завдання кожного викладача в умовах нової системи освіти не тільки навчити майбутнього лікаря безпосередньо, а й навчити його вчитися, тобто самостійно оволодівати знаннями, вміннями і практичними навичками, передусім закласти й усіляко підтримувати бажання стати професіоналом у медицині. При дотриманні паритетних взаємин викладачі мають контролювати успішність студентів, використовуючи методи і засоби, що їх визначає вищий навчальний заклад [4]. Вважається, що при введенні ECTS полегшується академічне визначення дипломів і кваліфікацій, стають прозорими освітні програми і навчальні плани, що робить вищу медичну освіту України більш привабливою для студентів з країн Європи, Африки та Близького Сходу. Усі ці зміни вимагають певних реформ в організації навчального процесу [2; 5].

Згідно з новими освітніми стандартами значно підвищується роль самостійної роботи студентів (СРС) у професійній медичній підготовці, адже сучасному суспільству необхідні лікарі, здатні оперативно приймати рішення, діяти творчо та самостійно. У таких умовах завдання викладачів — добре продумати і методично правильно організувати СРС. Запорукою ефективної організації цього напрямку є розробка науково-методичного супроводу та організаційно-методичного забезпечення індивідуальної роботи студентів, що є провідною

метою діяльності педагогічних працівників [6; 7]. В умовах скорочення аудиторних годин за рахунок збільшення часу на СРС медичних вишів відбувається переорієнтація процесу навчання з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану та особистісно орієнтовану форми [3; 4].

Мета статті — визначити та проаналізувати особливості організації самостійної роботи студентів-медиків та місце різних видів тестових завдань в умовах кредитно-модульної системи у вищих навчальних медичних закладах.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота майбутніх фахівців умовно поділяється на аудиторну й позааудиторну, а час відведений для неї, регламентується навчальним планом. СРС завжди була і є основною складовою частиною у засвоєнні знань з будь-яких предметів. Для покращення якості засвоєння теоретичного матеріалу під час підготовки до практичних занять викладачі систематично опрацьовують нові наукові джерела, розробляють достатню кількість матеріалів для підготовки презентацій лекцій, практичних занять, методичних рекомендацій. Видано навчальні посібники нового покоління, створено тематичні відеофільми та лазерні компакт-диски. Усіма цими джерелами інформації студенти можуть скористатися на кафедральних WEB-сторінках в Інтернеті. Отже, у розпорядженні студентів достатньо навчального матеріалу, який дозволяє отримати якісні теоретичні знання.

Рациональною формою організації самостійної роботи під час практичних занять на клінічних кафедрах є використання рольових ігор «лікар-хворий», які є доступними, легко контрольованими з боку викладача і не вимагають додаткового методичного забезпечення. Це дозволяє не лише оцінити знання студентів-медиків, але й виявити проблемні моменти під час теоретичної підготовки до занять і психологічно відчуту особисту відповідальність за хворого. Така форма індивідуалізованої самостійної роботи сприяє мотивуванню підготовки до практичних занять з фахової дисципліни, надає можливість утримувати увагу та опитати більшу кількість іноземних студентів під час рольової гри.

Важливою складовою майбутньої професійної діяльності є вміння спілкуватися з хворими: чітко деталізувати скарги, збирати анамнез. Тому основна увага приділяється курації пацієнтів. У період курації викладач знаходиться зі студентами, контролюючи правильність виконання різних об'єктивних методів обстеження. На клінічних розборах хворих студенти виконують роль не пасивних спостерігачів, а самостійно, докладно, з урахуванням особливостей деонтології, доповідають скарги, анамнез, особливості клінічного перебігу, проводять огляд, намічають план обстеження, обґрунтовано формулюють клінічний діагноз. При обговоренні результатів цього виду роботи акцент робиться на формуванні навичок оформлення історії хвороби. Таким чином, заняття проводяться з максимальною активізацією навчально-пізнавальної діяльності студентів. Розгляд закінчується вирішенням ситуаційних завдань, що вчить гнучкості використання отриманих професійних знань, вміння орієнтуватися в нових нестандартних ситуаціях, поєднувати теорію з практикою.

Самостійна робота також спрямована на використання набутих знань для вирішення практичних професійних завдань. Цей вид діяльності дозволяє студентам розвивати клінічне мислення, спонукає до усвідомлення необхідності вивчення фундаментальних клінічних наук.

Однією з форм активізації взаємодії викладачів та студентів у самостійній роботі є підготовка наукової роботи та доповідь на науково-практичній конференції. Науково-дослідницька робота має неабияке значення як у плані підвищення професійних знань та навичок майбутнього лікаря, так і в формуванні культурно розвинутої особистості. Усе це сприяє виникненню зацікавленості проблемами медичної науки, формуванню багатогранної особистості лікаря-спеціаліста.

Взаємодія педагога та студента в навчальному процесі відбувається на принципово новій основі — за допомогою змістових модулів. Студенти більше часу працюють самостійно, вчать досягати мети, планувати і оцінювати свою діяльність. Особливо слід підкреслити необхідність ясного та постійного контролю якості професійної освіти з боку викладачів. Провідну роль у цьому напрямку відіграють різні форми тестових завдань. Однак, контроль самостійної роботи

студентів не повинен бути самоціллю для викладача, а насамперед — стати мотивуючим фактором освітньої діяльності студента.

Як провідні ознаки використання тестового контролю у структурі навчальної підготовки студентів необхідно відзначити:

- проведення поточного контролю знань у процесі аудиторних практичних занять;
- здійснення підсумкового модульного контролю;
- удосконалення організації самостійної роботи студентів.

Слід зауважити, що методологічні основи використання тестових завдань у структурі викладання медичних навчальних дисциплін повинні передбачати реалізацію таких методичних аспектів, як:

- *академічний*: формулювання тестових питань має стимулювати інтелектуальну діяльність та розвивати пізнавальну активність студентів;
- *аналітичний*: тестові завдання повинні бути спрямовані на виявлення здатності студента до аналізу інформації та її аргументованого відбору;
- *прагматичний*: тестові завдання мають відображати пріоритетні питання навчального процесу та професійної практики, а також ціннісні орієнтації й установки студентів;
- *творчий*: постановка тестових питань повинна надавати простір для вибірково-пізнавальної діяльності студентів, можливості визначення та відстоювання власної точки зору на проблемну ситуацію;
- *прогностичний*: тестові завдання мають сприяти розвитку творчого мислення, моделювати ситуації майбутньої професійної діяльності тощо.

Таким чином, використання тестових методик для оцінки результатів навчальної діяльності студентів надає можливість здійснювати розв'язання різноманітних питань професійної підготовки.

До головних критеріїв розроблення та застосування тестів успішності належать: *надійність*, що визначає ступінь відтворення результатів у разі проведення повторних тестувань; *валідність*, яка характеризує ступінь відповідності методики тестування рівню опануваних студентами навчальних навичок; *точність*, що дозволяє оцінити межу коливань діапазону правильних відповідей; *об'єктивність*, яка визначає надзвичайно низький рівень впливу на результат тестування суб'єктивних чинників та максимально мінімізує їх дію.

Натомість, як основні переваги використання тестів успішності потрібно відзначити:

- уніфікацію та стандартизацію оцінки рівня знань,
- спроможність протягом обмеженого часу охопити контролем значну кількість студентів,
- можливість проведення не лише вибіркового, але й узагальненого контролю ступеня засвоєння навчального матеріалу, а також високу ефективність у разі проведення систематичного (етапного) оцінювання рівня теоретичних знань та набутих практичних навичок.

Як приклад поточного контролю наводимо тести перевірки самостійного засвоєння теоретичного матеріалу з клінічної дисципліни.

Тести контролю з теми «Пульмонологія. Гострі та хронічні бронхіти». Test control on the chapter «Respiratory system. Acute and chronic bronchitis»

1. Етіологічними причинами розвитку гострого бронхіту є / Acute bronchitis have caused by:

- А) вірусні інфекції / viral infection;
- Б) бактеріальні інфекції / bacterial infection;
- В) вплив фізичних та хімічних факторів / influence of physical and chemical factors;
- Г) артеріальна гіпертензія / arterial hypertension;
- Д) туберкульоз / tuberculosis.

2. Класичними патогенетичними ознаками хронічного бронхіту є / Classic pathogenetic signs of chronic bronchitis are:

- А) гіперпродукція слизу / mucous hyperproduction;

- Б) дискрiнія / dyscrinia;
- В) мукостаз / mucostasis;
- Г) гіперпродукція гормонів щитоподібної залози / hyperproduction of the thyroids hormones;
- Д) накопичення рідини в плевральній порожнині / fluid accumulation in pleural cavity.

3. План додаткових методів обстеження / program of additional methods of the examinations:

- А) загальний аналіз крові / general blood test;
- Б) біохімічне дослідження крові / biochemical blood analysis;
- В) загальний аналіз сечі / general urine test;
- Г) мікроскопічний та бактеріологічний аналізи харкотиння / sputum analysis;
- Д) рентгенологічне обстеження грудної клітки / X-ray chest examination;
- Ж) добове моніторування артеріального тиску / daily blood pressure monitoring;
- З) офтальмоскопія / ophthalmoscopy.

Отже, тести успішності, які використовуються в сучасних медичних навчальних закладах, не є якимось окремим та одностороннім явищем. Насамперед, вони мають враховувати основні рівні пізнавальної активності студентів, що мають бути досягнуті та надавати можливість виділити тести успішності різних рівнів засвоєння.

Довільні методи поточного контролю знань студентів зумовлюють використання усного опитування письмових методів, розв'язання типових ситуаційних задач, проведення навчально-значущих лабораторних та інструментальних досліджень.

Сфера використання стандартизованих методів контролю знань студентів є досить широкою: контроль теоретичної підготовки, контроль рівня засвоєння окремих професійних навичок тощо.

Таким чином, уміле поєднання СРС з різними формами контролю знань в умовах нових навчальних програм здатне підвищити успішність студентів, мотивувати їх до поглибленого вивчення предмету, формувати творчий підхід до професійного навчання. Саме такий напрям ECTS сприяє розвитку у студентів навичок до безперервного фахового розвитку як запоруки найвищого професіоналізму в медицині.

Висновки. Співробітництво викладачів та студентів у процесі організації самостійної роботи створює сприятливі умови для стимулювання навчання, посилення ролі самооцінки, ділових взаємовідносин.

Самостійна робота студентів має бути забезпечена фаховими матеріалами, які постійно оновлюються та доповнюються новими науковими даними. Науково-дослідна робота сприяє підвищенню зацікавленості майбутніх лікарів своєю професією та зростанню відповідальності за життя пацієнтів.

Різні види тестових завдань залишаються базовими в довільних та стандартизованих методах контролю успішності студентів.

Література:

1. Про впровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи: наказ МОН України №943 від 16.10.2009.
2. Баркалова Е.Л. Організація навчального процесу в контексті впровадження кредитно-модульної технології / Е.Л.Баркалова // Медична освіта. — 2007. — №4. — С.13-15.
3. Підготовка висококваліфікованою спеціаліста — основа впровадження кредитно-модульної системи навчання / Л.Ф.Каськова, О.О. Карпенко, О.Е. Абрамова [та ін.] // Медична освіта. — 2007. — №3. — С.82-84.
4. Мосула Л.М. Особливості організації самостійної роботи студентів в контексті кредитно-модульної системи при вивченні фармацевтичної хімії / Л.М. Мосула // Медична освіта. — 2012. — №3. — С.61-63.
5. Лебедюк М.М. Питання формування мотивації до навчання та основ клінічного мислення студентів медичного університету / М.М. Лебедюк, І.В. Ашаніна // Медична освіта. — 2012. — №4. — С.85-87.
6. Бардов В.Г. Методологічні основи використання тестових завдань та місце і роль тестового контролю у структурі викладання нормативної дисципліни «Гігієна та екологія»/ В.Г. Бардов, І.В. Сергета // Медична освіта. — 2012. - №4. — С.24-26.

7. Вороненко Ю.В. Безперервний професійний розвиток лікарів і провізорів — нві пинципи побудови системи / Ю.В. Вороненко, О.П. Мінцер // Медична освіта. — 2011. — №2. — С.41-44.

Здійснено аналітичний огляд організації самостійної роботи студентів вищих навчальних медичних закладів, акцентовано на аспекті взаємодії викладачів і майбутніх спеціалістів у процесі професійного навчання студентів-медиків, що дозволить оптимально використовувати індивідуальні здібності студентів, сприяти поглибленню знань, розвивати практичні навички та орієнтацію на систематичну освіту.

Ключові слова: професійна підготовка студентів-медиків, кредитно-модульна система освіти, самостійна робота студентів, тестовий контроль.

Приведено аналітическое обозрение организации самостоятельной работы студентов высших учебных медицинских заведений, акцентирован аспект взаимоотношений преподавателей и студентов в процессе профессиональной подготовки студентов-медиков, что позволит оптимально использовать индивидуальные возможности студентов, углублению знаний, развитию практических навыков и ориентации на непрерывное образование.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов-медиков, кредитно-модульная система образования, самостоятельная работа студентов, тестовый контроль.

Independent work — an obligatory component of students study and its efficiency defines weaving of vocational training in a higher educational institution. Activization of relationship of teachers and students in the course of study positively influences improvements of quality of training of specialists. It allows to use optimum individual opportunities of students, brings up at them an uportstvo in study, promotes more profound knowledge, develops practical skills and focuses on continuous education.

Key words: credit-modular system of education, students independent work, test control.

УДК 371.134:796.011.2

Н.О. Белікова
м. Луцьк, Україна

З ДОСВІД У ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

Постановка проблеми. Нині відбуваються глибокі соціально-економічні трансформації суспільства, інтенсифікація економічного розвитку, поява конкуренції на ринку праці та зростання сектору освітніх послуг, які вимагають якісних змін у концептуальних основах професійної підготовки фахівців: нових підходів до розробки змісту, форм та методів професійної підготовки фахівців нової формації, впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів новітніх технологій навчання.

Традиційні форми й методи організації навчання з переважанням фронтальної та індивідуальної роботи не дозволяють сформувати належний рівень професійної компетентності та професійно-значимих якостей студентів. Водночас, наскільки фахівці з фізичного виховання та спорту володіють професійною майстерністю, знаннями та вміннями, одержаними у процесі професійної підготовки, залежить рівень їх готовності до професійної діяльності. Метою інтерактивного навчання є створення викладачем умов, у яких студент сам відкриває, здобуває і конструює знання, що принципово відрізняє активне навчання від традиційної системи освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Новітні технології навчання деякими вченими (В. Власов, Т. Круцевич, М. Зайцева) розглядаються не просто як форма здобуття знань, а як процес розвитку в студентів креативних здібностей, що дає змогу перетворювати знання в частину особистого буття та свідомості людини.

Особистісному розвитку студентів, професіоналізації особистості присвячено публікації науковців: Г. Балла, А. Богуша, Н. Кичука, З. Курлянда, А. Линенко, Р. Хмельюка та ін.; особистісно орієнтовані технології навчання стали предметом дослідження науковців:

О. Пехоти, В. Рибалки, С. Сисоевої та ін.; методики практичного впровадження інтерактивних технологій навчання відображено у роботах І. Абрамової, К. Баханова, Н. Борисової, В. Гузеєва, А. Гіна, Д. Кавтарадзе, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін.

Водночас, актуальним є дослідження особливостей упровадження інтерактивних методів у навчально-педагогічний процес підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту.

Робота виконана згідно з планом НДР Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна».

Мета статті — узагальнити досвід використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту.

Виклад основного матеріалу. Традиційно у педагогіці вищої школи виділяють три групи методів навчання: пасивні, активні та інтерактивні. Є. Карманов тлумачить їх так: *пасивні*, коли студенти виступають у ролі «об'єктів» навчання, що мають засвоїти і відтворити матеріал, який передається їм викладачем — джерелом знань; *активні*, коли студенти є «суб'єктами» навчання, які виконують творчі завдання, вступають у діалог з викладачем; *інтерактивні*, коли навчання побудоване на взаємодії всіх, хто навчається, включаючи викладача: ці методи навчання найбільше відповідають особистісному підходу, тому що вони припускають взаємне навчання (колективне, навчання в співробітництві), причому і студент, і викладач є суб'єктами навчального процесу» [1, с. 61].

Активні та інтерактивні методи навчання дозволяють моделювати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності фахівців. Таке навчання надає нові якості традиційним формам навчально-виховного процесу у вищій школі: відбувається зміщення центру значимості із процесів передачі, переробки та засвоєння інформації на самостійний пошук її студентами і на моделювання способів застосування цієї інформації в майбутній професійній діяльності.

Варто зауважити, що в сучасній дидактиці немає єдиної точки зору як на визначення поняття «інтерактивні методи навчання», так і на їх класифікацію в зв'язку з тим, що різні автори розглядають їх у різному контексті. Найчастіше до них належать методи моделювання ситуацій, проектувальні та ігрові методи в різних формах.

Ми дотримуємося думки М. Карченкової, яка поняття «інтерактивне навчання» визначає як «спеціальну форму пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні умови навчання відповідно до інтересів, потреб, здібностей і можливостей студентів, повну адаптацію навчального матеріалу до їх індивідуальних особливостей» [2, с. 64].

Використання активних та інтерактивних методів навчання припускає виконання викладачем таких завдань: формування у студентів навичок продуктивного спілкування в умовах навчального процесу, тією чи іншою мірою наближених до реальних умов; розвиток умінь аргументувати свою точку зору, чітко формулювати і чітко викладати свої думки; розвиток здатності аналізувати складні ситуації, виділяти головні та другорядні причини їхнього виникнення, знаходити засоби та способи їхнього вирішення.

При плануванні та проведенні практичних занять слід виходити з того, що вони призначені, передусім, для поглиблення та розширення знань, одержаних на лекціях, а також для оволодіння певними практичними навичками, необхідними в майбутній професійній діяльності у галузі фізичної культури і спорту. Практичні заняття для майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту проводяться в різній формі відповідно до специфіки викладання окремих дисциплін. Зокрема, використовуються ділові і проблемні ігри, мозковий штурм, тренінги, кейс-технології, проектування професійної діяльності (метод проектів).

Використання у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту *ділових та проблемних ігор* дозволяє організувати таке навчання, яке забезпечує трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) у другий (професійний) із певною зміною потреб і мотивів, засобів і результатів. Ділові та проблемні ігри сприяють розвитку певних професійно-значущих особистісних якостей майбутнього фахівця, підвищують їх зацікавленість у професійній діяльності.

У процесі ділової гри програються окремі імітаційні схеми тієї ситуації, яка підготовлює майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до здійснення професійної діяльності. Проблемна гра є активним методом навчання, завдяки якому студенти більш вільно орієнтуються в змодельованій професійній ситуації, можуть вільно імпровізувати (рис. 1).

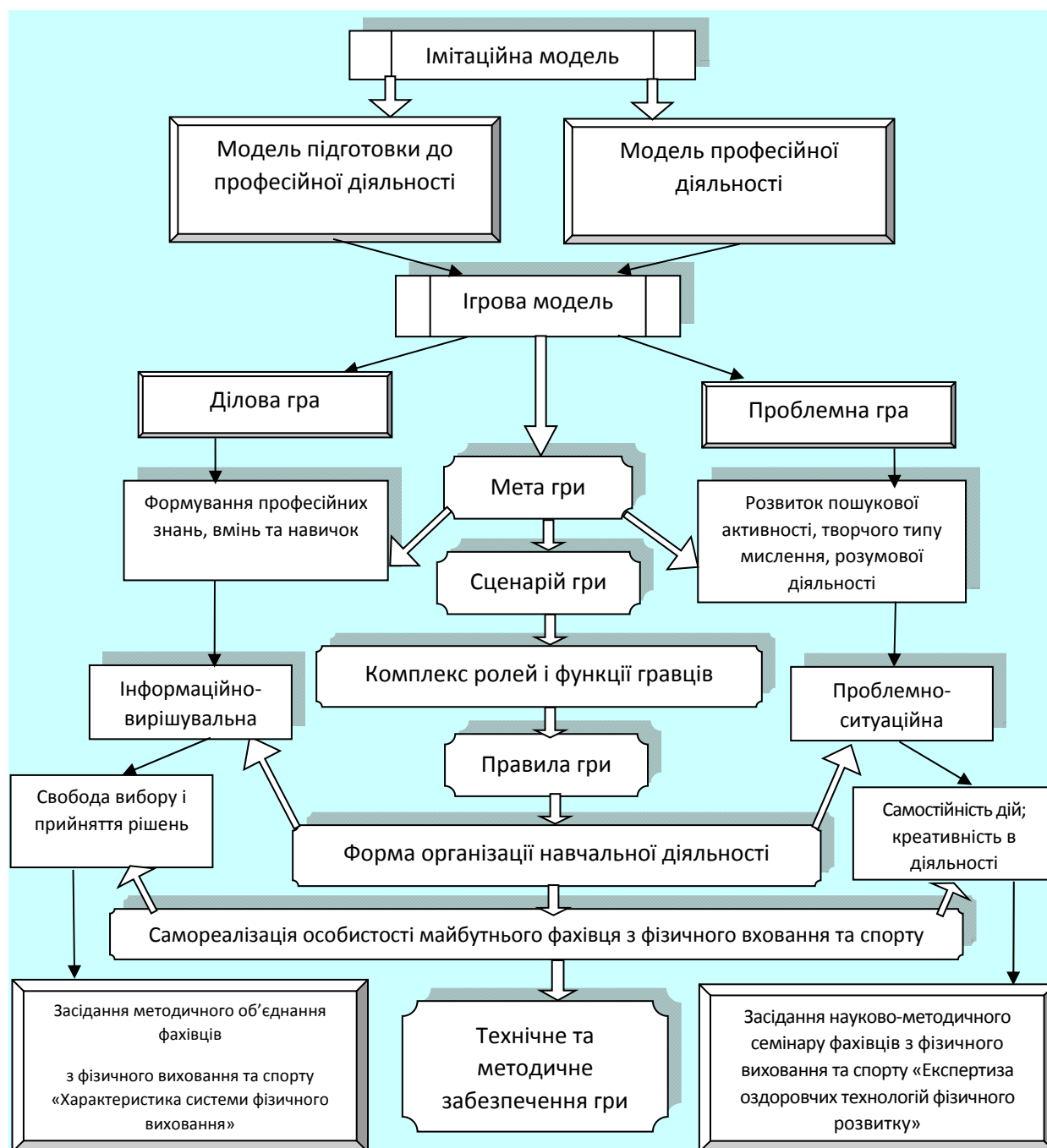


Рис. 1. Схема використання ділових та проблемних ігор у практичній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту можна використовувати ділову гру на тему «Засідання методичного об'єднання фахівців з фізичного виховання та спорту «Характеристика системи фізичного виховання», яка удосконалює уміння студентів визначати і користуватися професійними термінами і поняттями (навчальна дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання»).

Студенти поділяються на декілька дискусійних груп, кожній з яких пропонується дати усне визначення тематичних понять. Після того, як сутнісні і змістові ознаки цих понять обговорені всередині груп (до 10 хвилин), керівник групи «озвучує» результати роботи, а представники інших груп вносять свої доповнення, корективи, аргументовано виражають свою незгоду. «Працівник банку інформації», який одержав випереджувальне завдання до заняття і працював зі словниками, енциклопедіями та інформаційними Інтернет-ресурсами, коментує результати роботи кожної групи; спільно аналізуються помилки, визначається кінцевий результат діяльності методичного об'єднання.

На старших курсах ігрове навчання ускладнюється і удосконалюється. Проблемна гра на тему «Засідання науково-методичного семінару фахівців з фізичного виховання та спорту «Експертиза оздоровчих технологій фізичного розвитку»» (навчальна дисципліна «Сучасні технології в оздоровчій фізичній культурі») спрямована на закріплення й активізацію знань студентів в умовах, наближених до реальних, розвиток умінь оперативного реагування на запитання, умінь вислухати і аргументовано висловити свою точку зору. Об'єктом імітації в грі є дискусія між «фахівцями з фізичного виховання та спорту», які надають перевагу тим чи іншим підходам до вибору оздоровчих методик у професійній діяльності, «клієнти», які випробовували певні інноваційні оздоровчі технології на собі і є їхніми прихильниками, «експерти», які здійснюють оцінку обох підгруп за такими критеріями: уміння аргументовано представити свою точку зору на задану тематику; уміння переконувати; точність відповідей на запитання, їх логічність; уміння оперативно реагувати на запитання; ступінь входження в заданий образ.

Використання ділових і проблемних ігор є ефективним засобом підготовки майбутніх фахівців, оскільки дотримуються основні умови їх реалізації: відповідність ділових та проблемних ігор основній меті — формуванню готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності; наявність пізнавального інтересу до проблеми гри; максимально можлива подібність гри до реальних умов, в яких працюють її учасники, що дозволяє їм проводити паралелі; ретельна підготовка навчально-методичної документації (сценарію гри, методичних вказівок); інтелектуальна і емоційна готовність учасників до гри і створення атмосфери невимушеності та пошуку; критеріальний аналіз перебігу і результатів гри.

Практичне заняття на тему «Характеристика засобів і методів фізичного виховання учнів спеціальної медичної групи» в рамках вивчення дисципліни «Методи викладання в спеціальних медичних групах» проводиться за допомогою «мозкового штурму» — сучасної методики організації творчого колективного вирішення конкретної проблеми пошуком альтернативних варіантів, яка є ефективним засобом формування інтелектуальності студентів. Для розкриття теми студентам пропонується розділитися на дійові особи: «замовника», який викладає проблеми і вимоги, «керуючого», який спрямовує всю роботу, «генераторів ідей», які блискавично подають свої пропозиції, «фахівців», які обговорюють та аналізують запропоновані ідеї, вибирають з них найоптимальніші, «профани», які постійно ставлять під сумнів твердження попередніх учасників. «Мозковий штурм», використовуючи здогадки, сміливі гіпотези, «хибні ідеї», інтуїтивні рішення, дозволяє виділити основні засоби і методи фізичного виховання учнів спеціальної медичної групи, які використовує фахівець з фізичного виховання, функції та основні обов'язки, шляхи розв'язання професійних завдань у роботі з учнями спеціальних медичних груп. Повідомлення теми практичного заняття та розподіл ролей між студентами відбувається заздалегідь, що дозволяє їм ефективно підготуватися і «вжитися» у свою роль для ефективної взаємодії під час розв'язання поставлених завдань.

Тренінг як метод активного психологічного впливу є ефективним засобом цілеспрямованого розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. Тренінгові технології сприяють практичному відпрацюванню навчального матеріалу, формуванню позитивного ставлення до професії, дозволяють змінити своє бачення тих підходів, які використовувались раніше. При вивченні навчальної дисципліни «Методи обстежень у лікарському контролі» доцільно використовувати тренінг «Проблема вибору методів лікарсько-педагогічного контролю», який передбачає розвиток у студентів

комунікативних навичок, навичок вирішення проблемних виробничих ситуацій, креативності мислення, прийняття зваженого управлінського рішення, удосконалення навичок роботи з інформацією, моделювання ситуацій ділової взаємодії. Тренінг містить інформаційно-практичний блок, який передбачає засвоєння інформації про види, форми й методи лікарсько-педагогічного контролю у фізичному вихованні, показання, протипоказання та обмеження застосування фізичних навантажень; а також практичний блок, який знайомить майбутніх фахівців з фізичного виховання з психологічними технологіями пошуку оптимальних професійних рішень та способами їх реалізації.

Метод case-study полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або прийняття рішень студентами і передбачає поповнення знань, удосконалення навичок та набуття досвіду в галузі майбутньої професійної діяльності. Його перевагами є встановлення міждисциплінарних зв'язків, розвиток аналітичного та системного мислення, напрацювання умінь оцінки альтернатив, формування умінь презентувати результати проведеного аналізу, а також оцінювати наслідки, що пов'язані з прийняттям рішень. Особливістю застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту є відтворення ситуацій, заснованих на фактах з реальної професійної діяльності. Він вчить студентів розробляти програми дій, що, в свою чергу, мотивує їх до правильної поведінки у разі, коли настане час діяти в реальній ситуації.

Робота над кейсом включає домашню самостійну роботу і роботу в аудиторії. Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає: I етап — коли викладач вибирає потрібний кейс, роздає його студентам не пізніше як за день до заняття; студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення; II етап — проведення заняття, яке розпочинається з виступу викладача, який знайомить студентів з основними етапами їхньої подальшої роботи, а також окреслює способи і критерії оцінки за цим методом. Студенти поділяються на малі робочі групи, роботу яких у подальшому контролює викладач, допомагаючи, проте уникаючи прямих консультацій. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думки групи. У цілому, робота впроваджується у такий спосіб: обговорення в малих групах вступної інформації, яку містить кейс, обмін думками щодо плану роботи над проблемою, дискусія — робота над проблемою, вироблення рішень проблеми, дискусія для прийняття остаточних рішень, підготовка доповіді. Для подання результатів малим групам рекомендується підготувати письмове резюме з висновками у вигляді тексту, графіка, таблиці. На етапі підбиття підсумків викладач інформує про можливості вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи та її членів.

У процесі вивчення дисципліни «Адаптивне фізичне виховання» використовується кейс «Адаптивна фізична культура для дітей та підлітків з порушеннями слуху, зору, мовлення». Працюючи над проблемою, студенти моделюють ситуацію, приймають колективне рішення щодо необхідності застосування тих чи інших засобів адаптивної фізичної культури як складової педагогічного процесу, наводять приклади, презентують рішення кожної підгрупи з детальним поясненням ситуації.

Останнім часом у педагогіці вищої школи особливої популярності набуває «метод проектів», який розвиває логічне мислення студентів, навички стилістичного оформлення своєї думки, правильного добору слів. С. Сисоева стверджує, що «метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча в назві технології використовується слово «метод»)» [3, с. 120].

Досвід використання «методу проектів» у процесі вивчення дисципліни «Сучасні технології в оздоровчій фізичній культурі» такий: на початку вивчення дисципліни студенти об'єднуються у декілька груп, кожна з яких вибирає тему проекту на вибір: «Технології психоемоційного оздоровлення», «Оздоровчі технології загартування», «Оздоровчі технології

очищення організму» тощо. На розробку проекту виділяється певний час (наприклад, місяць), протягом якого студенти самостійно проходять два етапи: перший етап — збір та узагальнення матеріалу, що стосується теми вибраного проекту; другий етап — пошук найпоширеніших оздоровчих методик, складання диференційованої програми оздоровчих занять, її оформлення та підготовка до публічного захисту. Третій етап є основним, оскільки передбачає захист індивідуальних проектів. Практичне заняття-захист проходить у вигляді аукціону «Продаж оздоровчих технологій», у процесі якого представники групи, які готували проекти з одної теми, «продають» свої доробки студентам інших груп. Така технологія захисту дозволяє не тільки створити власну професійну теорію, але і максимально ефективно презентувати її, переконавши студентів інших груп у тому, що вона є найкращою. «Метод проектів» дозволяє студентам створювати власні професійні проекти, які їм знадобляться у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, усі методи навчання тією чи іншою мірою реалізують завдання розвитку активності студентів, але при використанні активних та інтерактивних методів навчання студент знаходиться в умовах, коли він не може бути неактивним (примусова активність). Інтерактивна методика проведення практичних занять із майбутніми фахівцями з фізичного виховання та спорту, яка включає ділові і проблемні ігри, мозковий штурм, тренінги, кейс-технології, проектування професійної діяльності (метод проектів), є достатньо гнучкою і дозволяє: засвоїти усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку); розвивати критичне мислення, рефлексію, вміння розмірковувати, розв'язувати проблемні завдання; реалізувати творчий потенціал викладачів і студентів; забезпечити відпрацювання умінь та навичок прийняття практичних рішень у наближених до реальних умовах професійної діяльності.

Література:

1. Карманов Є. В. Сучасні особливості інтерактивного навчання під час підготовки фахівців за ступеневою системою освіти / VIII Всеукр. наук.-метод. конф., 23 вересня 2010 р. — Харків : ХДУХТ, 2010. — С. 61-62.
2. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності студентів факультету фізичного виховання / М. В. Карченкова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. — 2007. — Вип. 44. — С. 61-64.
3. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати: [практико-зорієнтований збірник]; кер. С. М. Шевцова, І. Г. Єрмаков. — К. : Видавництво «Департамент», 2003. — С. 119-124.

У роботі висвітлено окремі аспекти системного впровадження інтерактивних методів навчання для оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. Розкрито особливості використання ділових і проблемних ігор, мозкового штурму, тренінгів, кейс-технологій та методу проектів.

Ключові слова: інтерактивні методи, професійна підготовка, майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту.

В работе освещены отдельные аспекты системного внедрения интерактивных методов обучения для оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту. Раскрыты особенности использования деловых и проблемных игр, мозгового штурма, тренингов, кейс-технологий и метода проектов.

Ключевые слова: интерактивные методы, профессиональная подготовка, будущие специалисты по физическому воспитанию и спорту.

The paper highlights some system implementation aspects of interactive teaching methods to optimize the future specialists training process in physical education and sport, and also usage peculiarities of business and problematic games, brainstorming, trainings, case-technologies and the method of projects.

Key words: interactive methods, professional training, future specialists in physical education and sport.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОЛОГА

Постановка проблеми. Якісні зміни в соціально-економічному і технічному розвитку суспільства призвели до появи теоретичних і практичних завдань, для яких характерна нестандартність постановки, міждисциплінарний та системний підхід у вирішенні. Успішне розв'язання таких завдань вимагає спільних зусиль представників різних професій і кваліфікаційних рівнів. Це обумовлює необхідність підготовки у вищих навчальних закладах фахівців, які вміють творчо і раціонально мислити, шукати шляхи нетрадиційного вирішення професійних і суспільних задач, здатних самостійно приймати рішення й усвідомлювати особисту відповідальність за їх результати.

Відповіддю педагогічної науки на вимоги сучасного суспільства є компетентнісний підхід в освіті, який, на відміну від інших апробованих в освітній практиці підходів і моделей, виходить насамперед з того, що в процесі освіти потрібно не просто «постачати» людині знання і розвивати в неї якісь здібності та якості, а цілеспрямовано готувати її практично застосовувати ці знання та якості у тих чи інших життєвих обставинах і професійних ситуаціях. Метою освіти стає не просто розвиток людини, а її успішна адаптація в постіндустріальному суспільстві [1, с. 4].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питанням компетентнісного підходу в освіті приділяється чимало досліджень. Його теоретичні та методологічні основи висвітлені у працях Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, А. Маркової, О. Овчарук, Г. Папуткової, Л. Парашенко, В. Петрук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, Ю. Татура, А. Хуторського, О. Шестопалюка та ін.

Сутність компетентнісно-орієнтованої освіти відображають дві основні категорії — «компетенції» і «компетентність». Незважаючи на часте вживання, ці терміни не мають однозначного тлумачення. Так, один із основоположників компетентнісного підходу — російський учений А. Хуторський, визначає компетенцію як заздалегідь задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки студента, що необхідна для його ефективної діяльності у певній галузі [2]. На думку Е. Зеєра, компетенції — це узагальнені способи дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [3, с. 31]. Українські вчені Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін. у колективній монографії [4] трактують термін «компетенція» як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [4, с. 92].

Узагальнюючи різні визначення поняття «компетенція», М. Головань робить висновок, що компетенція розглядається одночасно в трьох сенсах: як коло питань, в яких особа має бути обізнана, коло повноважень; як досвід, інформаційний ресурс, знання у певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; як соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері [5].

Володіння відповідною компетенцією й особистісне ставлення до неї, на думку А. Хуторського, характеризує компетентність особистості [2]. Українські вчені трактують компетентність як інтегровану характеристику якостей особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [4, с. 92]; як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [6, с. 149].

Експерти міжнародної комісії Ради Європи «DeSeCo» (Defenition and Selection of Competencies) визначають поняття «компетентності» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання і наголошують, що до її

структури входять знання, пізнавальні і практичні уміння та навички, ставлення, емоції, цінності, етичні норми, мотивація [7].

Необхідність проектування результатів освоєння освітньої програми як володіння компетенціями актуалізує питання про сучасне розуміння ролі і значення природно-наукової підготовки, яка як частина професійної освіти забезпечує формування якостей особистості фахівця, які визначаються фундаментальною складовою освіти, впливають на готовність студента до засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, необхідні для становлення професійної компетентності.

Різним аспектам природничо-наукової підготовки фахівців у вищих навчальних закладах присвячено дослідження А. Антонця, Н. Васильєвої, Н. Двудічанської, В. Єлісеєва, С. Касярум, Л. Моторної, С. Старостіної та ін. Водночас, нині у вітчизняній педагогіці проблема формування результатів природничо-наукової підготовки виходячи з методологічних установок компетентнісного підходу не одержала належного наукового осмислення. Питанням формування природничо-наукової компетентності присвячені лише окремі дослідження (Н. Белоусова, Т. Гладюк, М. Головка, Г. Луценко та ін.).

Метою статті є визначення сутності природничо-наукової компетентності майбутнього еколога та аналіз її структури.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні, відповідно до вимог компетентнісного підходу, основним результатом природничо-наукової підготовки майбутніх екологів ми вважали природничо-наукову компетентність.

Г. Луценко вважає, що природничо-наукова компетентність фахівця є основою його продуктивних взаємовідношень, засобом досягнення мети та завдань професійної діяльності, способом самовдосконалення, самореалізації й подолання особистісних професійно-орієнтованих кризових ситуацій, і зазначає, що однією із причин не вирішеності питання формування цієї компетентності є відсутність загальноприйнятого розуміння природничо-наукової компетентності як комплексного феномену, який вимагає спеціально організованих заходів щодо формування та має значний потенціал у розв'язанні проблеми вдосконалення професійної компетентності [8, с. 94].

Т. Гладюк розглядає природничо-наукову компетентність як складову професійної компетентності і характеризує її як інтегральну якість особистості, яка проявляється у здатності здійснювати діяльність, що базується на знаннях, уміннях, навичках, цінностях і досвіді, яких майбутні фахівці набули в процесі навчання природничим дисциплінам, особистісному ставленню до діяльності і предмету діяльності [9, с. 153].

На думку Н. Белоусової, природничо-наукова компетентність, може бути визначена як природничо-наукова грамотність та досвід використання природничо-наукових знань для вирішення професійних і соціальних завдань упродовж усього життя з урахуванням динаміки розвитку природознавства [10, с. 25].

Природничо-наукова компетентність, як зазначає М. Головка, є інтегрованою характеристикою особистості, яка забезпечує її готовність гармонійно будувати відносини з природою і соціумом, здійснювати майбутню професійну діяльність, що орієнтована на вирішення практичних проблем наукової і виробничої діяльності, основу яких складають явища та процеси природи [11].

Ми визначаємо природничо-наукову компетентність майбутнього еколога як інтегровану характеристику якостей фахівця, що відображає рівень його фундаментальних природничо-наукових знань, природничо-науковий світогляд, екологічно-доцільні ціннісні орієнтації, досвід пізнавальної та практичної діяльності достатніх для здійснення професійної діяльності [12, с. 34].

Для ефективного формування у процесі професійної екологічної освіти природничо-наукової компетентності, на нашу думку, важливе значення має з'ясування її місця у структурі професійної компетентності майбутнього еколога. Для вирішення цього питання ми використали модель професійної компетентності А. Тряпціної, яка пропонує у її структурі

виділяти ключові, базові і спеціальні компетентності [13, с. 263]. Ключові компетентності, на думку дослідниці, це компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності і пов'язані з успіхом особистості в особистісному становленні у сучасному суспільстві. Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності, спеціальні — специфіку конкретної предметної чи надпредметної сфери професійної діяльності. Ключові, базові і спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, проявляються при вирішенні професійних задач різного рівня складності [13, с. 14]. Беручи за основу дослідження А. Тряпціної, ми визначили місце природничо-наукової компетентності у структурі професійної компетентності майбутнього еколога (рисунок 1).

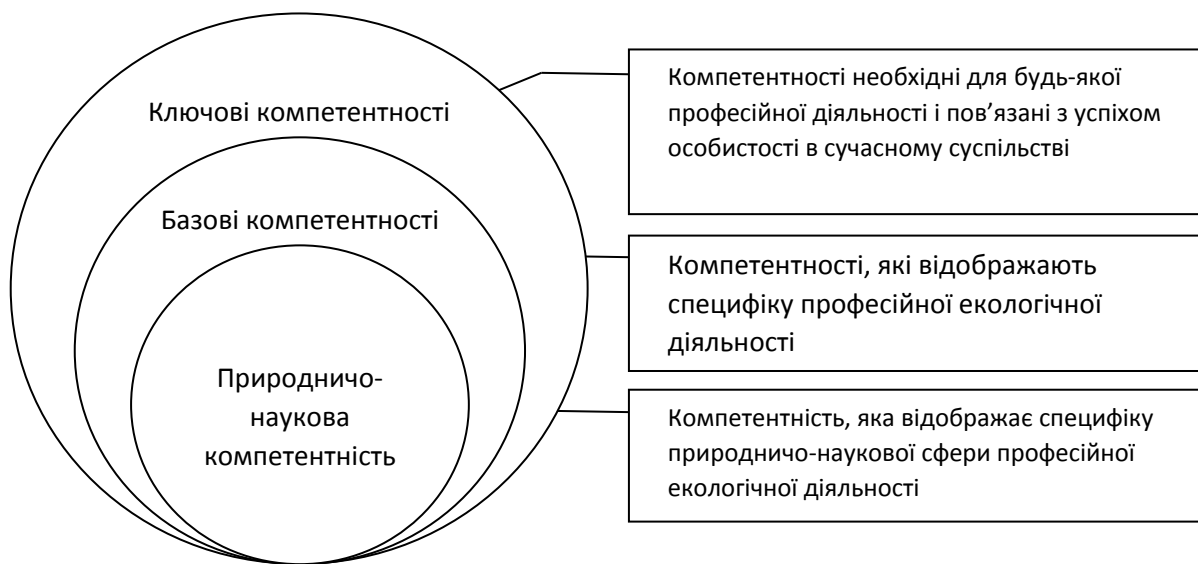


Рис. 1. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього еколога

У своїй сукупності та взаємозв'язку ключові і базові компетентності та природничо-наукова компетентність забезпечують професійну компетентність майбутнього еколога, яка, на думку Г. Папуткової, є інтегральною характеристикою фахівця, що відображає його здатність і готовність до мобільної, оперативної й ефективної реалізації у професійній діяльності екологічних знань і досвіду на основі екологічно-доцільних ціннісно-мотиваційних установок, універсальних здібностей та особистісних якостей, що забезпечують соціально-, екологічно- і професійно-доцільну поведінку [14, с. 12].

Отже, природничо-наукова компетентність є складовою професійної компетентності фахівця-еколога і проявляється при використанні ним фундаментальних природничо-наукових знань і розумінні їхньої значущості для вирішення професійних завдань.

Специфічність і конкретність компетентності залежить від предметної галузі її використання. Аналіз науково-педагогічних праць, у яких досліджується компетентність та її структура (В. Адольф, Н. Вітковська Г. Папуткова, О. Черемисіна, Б. Шевель, В. Ягупов та ін.), дозволив нам визначити структурні компоненти природничо-наукової компетентності майбутнього еколога. Такими компонентами є когнітивний, діяльнісний, особистісний і мотиваційний (рисунок 2).

Когнітивний компонент — це сукупність знань, на основі яких формується природничо-наукова компетентність фахівця-еколога з проекцією на майбутню професійну діяльність, міцність та усвідомленість знань. Такими знаннями є фундаментальні знання з фізики, хімії, біогеохімії, біології, геології, геоморфології, ґрунтознавства, гідрології, метеорології, кліматології та ін. природничих наук, в обсязі, який необхідний для освоєння професійних дисциплін та використання в обраній професії; основні положення, що лежать в основі сучасної

природничо-наукової картини світу і необхідні для формування природничо-наукового світогляду, який є невід’ємною частиною людської культури; знання методів наукового пізнання в контексті майбутньої професії.

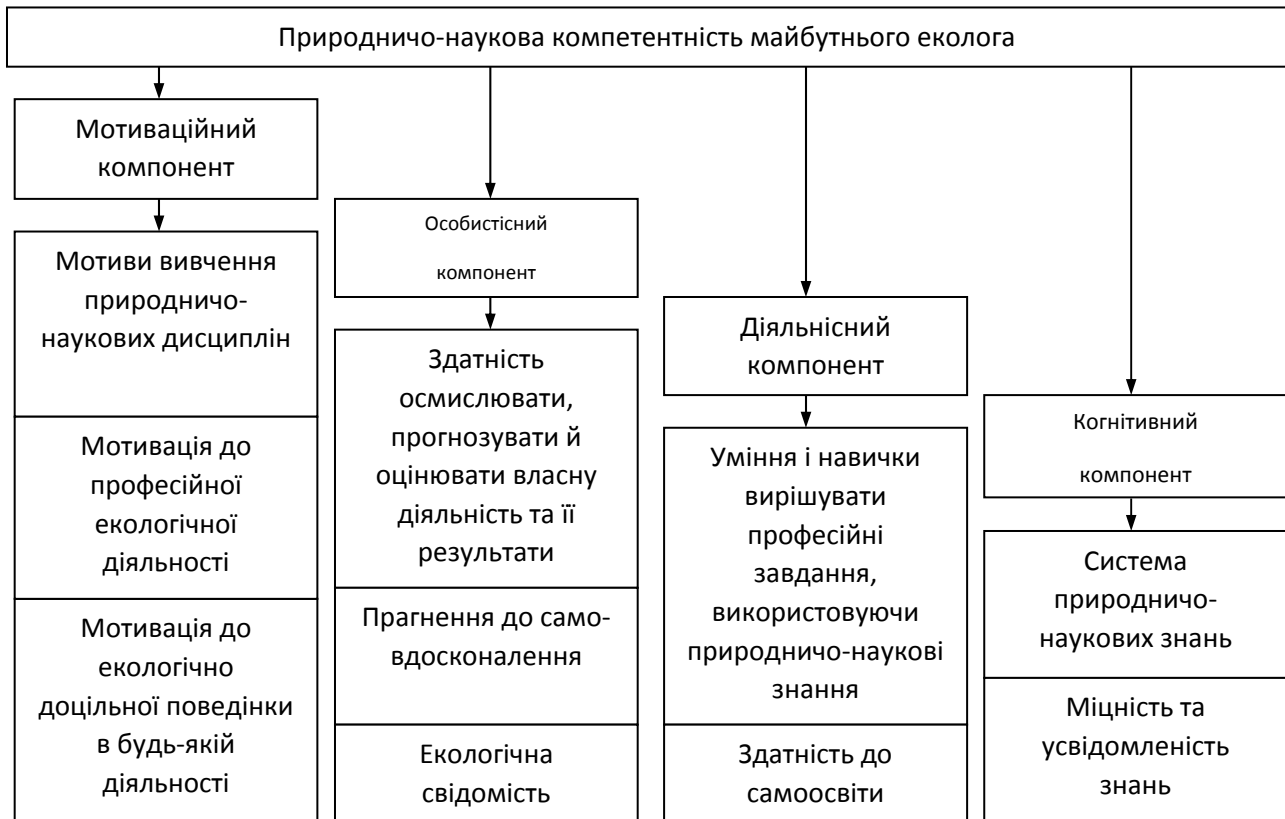


Рис. 2. Структура природничо-наукової компетентності фахівця-еколога

Діяльнісний компонент — це сукупність умінь і навичок використовувати природничо-наукові знання для практичного вирішення професійних завдань. Він передбачає здатність проводити спостереження за станом природних компонентів навколишнього середовища (атмосферного повітря, геологічного середовища, ґрунтового покриву, гідросфери, біоти), аналізувати та оцінювати їх екологічний стан, робити висновки щодо тенденцій змін; використовувати природничо-наукові знання при розробці заходів щодо забезпечення екологічної безпеки; застосовувати емпіричні і теоретичні методи наукових досліджень. Також, діяльнісний компонент передбачає здатність до самоосвіти і самовдосконалення, до соціальної взаємодії у вирішенні екологічних проблем.

Мотиваційний компонент є сукупністю мотивів, що спонукають студента до вивчення природничо-наукових дисциплін, ставлення до них, як до необхідних у подальшій професійній підготовці і практичній діяльності; мотиви професійної екологічної діяльності і природодоцільної поведінки у будь-якій діяльності. З точки зору концепції сталого розвитку, мотиваційний компонент, окрім особистісно-значущих мотивів, також повинен включати соціально-значущі мотиви екологічної діяльності, такі як розуміння і бажання зберегти природні багатства для майбутніх поколінь та примножити їх.

Особистісний компонент — це сукупність індивідуально-психологічних якостей і здібностей, важливих, як для майбутнього еколога, так і для сучасного фахівця в цілому. До мотиваційного компонента належить здатність осмислювати й оцінювати власну діяльність та її результати, зокрема навчальні досягнення і проблеми у природничо-науковій підготовці, та визначати потреби в подальшій освіті та самоосвіті, наслідки особистої природоохоронної діяльності, її ефективність; прагнення і готовність до самоосвіти і самовдосконалення; здатність

нести відповідальність за результати власної навчальної і професійної діяльності; рівень екологічної свідомості.

Висновок. Забезпеченню необхідного рівня професійної екологічної освіти, на нашу думку, буде сприяти удосконалення природничо-наукової підготовки, результатом якої буде природничо-наукова компетентність — складна, інтегрована характеристика якостей фахівця-еколога, що необхідні і достатні для здійснення професійної і соціальної діяльності. З'ясування сутності і структури природничо-наукової компетентності буде сприяти вирішенню питання її формування, зокрема розробці методики, спрямованої на становлення і розвиток встановлених нами компонентів, визначенню показників і критерії її сформованості, що є **перспективним напрямком наших подальших досліджень.**

Література:

1. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : автореф. дис. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.Ю. Петров. — Н. Новгород. — 2005. — 36 с. — Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-kompetentnostny-podhod-v-nepreryvnoy-professionalnoy-podgotovke-inzhenerno-pedagogicheskikh-kadrov>.
2. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. — № 3(33). — 2005. — С. 27-40. — Режим доступа: <http://edscience.ru/sites/default/files/2005/2005-3.pdf>.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
5. Головань М.С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. — 2008. — № 3. — С. 23-30. — режим доступу: http://dspace.uabs.edu.ua/bitstream/123456789/1111/Holovan_3.pdf.
6. Професійна освіта : Словник: Навч. пос. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Никало. — К.: Вища школа, 2000. — 149 с.
7. Key competencies for a successful life and a well-functioning society / Edited by D.S. Rychen, L.H. Salganik. — Göttingen, Germany : Hogrefe & Huber Pub, 2003. — 206 p. — Mode of access : <http://www.oecdbookshop.org/oecd/email-it.asp?k=5LMQCR2JF925&title=Key+Competencies+for+a+Successful+Life+and+a+Well%2DFunctioning+Society&stitle=&author=&LANG=en>.
8. Луценко Г.В. Методичні аспекти формування природничо-наукової компетентності у студентів фізико-математичних та інженерних спеціальностей / Г.В. Луценко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. — Випуск 98. — Серія : педагогічні науки. — 2011. — С. 92-95. — Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2011_98/statti/25.pdf.
9. Гладюк Т.В. Природничо-наукова компетентність майбутніх вчителів початкових класів / Т.В. Гладюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). — Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — С. 152-156
10. Белоусова Н.А. Естественнонаучная компетентность в контексте повышения качества профессиональной подготовки / Н.А. Белоусова // Высшее образование сегодня. — М. : Логос, 2010. — № 10. — С. 22-25. — Режим доступа : http://www.hetoday.org/archiv/VOS/6_2010/22_25.pdf.
11. Головки М.В. Дидактические проблемы формирования естественнонаучной компетентности ученика общеобразовательной школы / М.В. Головки // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти, 2011. — Випуск № 2(3). — Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/didaktika/golovko.pdf.
12. Білецька Г.А. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Г.А. Білецька, В.В. Басіста // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі» (XX Каришинські читання) / За заг ред. проф. М.В. Гриньової. — Полтава, 2013. — С. 33-35.
13. Тряпицына А.П. Современная школа и модернизация подготовки педагогических кадров / Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование : материалы пленума УМО по направлениям педагогического образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. — С. 14-23.
14. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в ВУЗе : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.08 / Папуткова Галина Александровна. — Нижний Новгород, 2008. — 379 с.

У статті уточнюється сутність поняття «природничо-наукова компетентність майбутнього еколога» як інтегральна характеристика якостей фахівця, що відображає рівень його фундаментальних природничо-наукових знань, природничо-науковий світогляд, екологічно-доцільні ціннісні орієнтації, досвід пізнавальної та практичної діяльності, які достатні для здійснення професійної діяльності; обґрунтовується структура природничо-наукової компетентності та аналізуються її складові компоненти.

Ключові слова: компетенції, компетентність, професійна екологічна освіта, природничо-наукова компетентність.

В статье уточняется сущность понятия «естественнонаучная компетентность будущего эколога» как интегральная характеристика качеств специалиста, отражающая уровень его фундаментальных естественнонаучных знаний, естественнонаучное мировоззрение, экологически целесообразные ценностные ориентации, опыт познавательной и практической деятельности, достаточные для осуществления профессиональной деятельности; обосновывается структура естественнонаучной компетентности и анализируются ее составляющие компоненты.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, профессиональное экологическое образование, естественнонаучная компетентность.

As the result of the analysis of scientific and educational research the essence of the concept of «natural-scientific competence of ecologist» as an integral characteristic of skills of the specialist that reflecting the level of basic natural-scientific knowledge, the natural-scientific ideology, the environmentally-appropriate values, the experience of cognitive and practical activities that are sufficient to carry out professional activities is specified in the article.

The structure of natural-scientific competence is grounded and its component parts are analyzed. There are cognitive (a complex of knowledge, its strength and awareness), activity (a set of skills to use natural-scientific knowledge for practical solving professional tasks, an ability to self-education), motivational (a set of motives that encourages students to study natural-scientific disciplines and the environmental practice) and personal (a complex of individual psychological qualities and abilities that are important for both: the future ecologists and for a modern specialist in general).

Key words: the competences, a competency, a professional environmental education, a natural-scientific expertise.

УДК 378.016: 75/76

В.М. Бойчук
м. Київ, Україна

МИСТЕЦЬКА КОМПОНЕНТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Динаміка змін у всіх сферах життєдіяльності сучасної людини потребує і нового змісту освіти, нових підходів до організації навчально-виховного процесу, зокрема, вчителя технологій. Упровадження та використання в діяльності вчителя технологій методу проєктів, стрімке розгортання дизайн-процесів, проникнення художньо-естетичного начала в усі сфери людського життя, і, передовсім, у сфери виробництва, будівництва та послуг породжує нові тенденції та напрями в розвитку національної системи освіти, що ґрунтуються на інтеграції природничо-технічних дисциплін з гуманітарно-естетичними, мистецькими. Однією з таких тенденцій ми вбачаємо використання у трудовій підготовці учнівської молоді художньо-графічної складової, що відображено в нормативних документах освітньої політики, зокрема в Державному стандарті освітньої галузі «Технологія» та програмах з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів.

Мистецтво упродовж усієї історії людства успішно використовувалося в процесі формування особистості та становлення її індивідуальності та було важливою складовою педагогіки, освітніх і виховних систем різних історичних епох. Мистецтву завжди відводилося одне з пріоритетних місць за силою впливу на особистісний розвиток людини.

В умовах глобальних процесів, бурхливого інформаційно-технологічного розвитку, пошуку прогностичних підходів до здійснення суспільного поступу, стверджує Н. Ничкало, —

будь-яка людина, будь-який фахівець, позбавлений радості пізнання мистецтва, не може ефективно самореалізуватися й досягти істинного людського щастя.

Сучасний розвиток суспільства, глобальні соціальні, технологічні та інформаційні зміни вимагають нових підходів у підготовці фахівців усіх рівнів та сфер діяльності людини. Для підвищення якості освіти необхідно забезпечити суспільство професійно компетентними кадрами. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою постає багато проблем, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців вищої кваліфікації, здатних до самостійної, високоефективної, творчої діяльності [2, с. 164].

Аналіз попередніх досліджень. Дидактичні концепції організації освітнього процесу у вищій школі обґрунтовані у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, С. Гончаренка, М. Данілова, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, П. Підкасистого, М. Скаткіна. Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього вчителя розроблені такими ученими, як В. Безпалько, Н. Кузьміна, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін. Питання професійної підготовки вчителя технологій відображені у працях В. Борисова, Р. Гуревича, О. Коберника, М. Корця, Є. Кулика, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського та ін.

На особливу роль мистецтва, художньої творчості в естетичному, моральному та трудовому вихованні молоді, формуванні творчої особистості вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А. Аронов, І. Бех, Б. Брилін, Г. Васянович, І. Зязюн, М. Каган, О. Коберник, В. Мазепа, О. Мелік-Пашаєв, Л. Масол, Н. Ничкало, Л. Новак, Л. Оршанський, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Я. Твердохлібова, О. Тищенко та інші. Проте в наявних працях не розкрито в повному обсязі роль учителя технологій у розвитку творчого мислення школярів і їхніх художньо-творчих здібностей. І хоча процес його підготовки як зазначено вище досліджувався багатьма науковцями, в їхніх працях розглядаються переважно питання технічної творчості майбутнього вчителя, його техніко-конструкторської діяльності, проведення занять. Наявні публікації про роль графіки як предмету пізнання та художньо-творчої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів стосуються в основному підготовки майбутнього педагога-художника, а про роль художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій замовчується, маємо лише дослідження Л. Оршанського [7] де розкрито роль художньо-трудова підготовки у підготовці майбутнього вчителя трудового навчання.

Мета цієї статті — показати необхідність мистецької компоненти у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій у системі сучасної вітчизняної освіти, дослідження проблеми впливової сили мистецтва на людину, сутності творчої діяльності, художньо-графічної підготовки та визначення їх ролі в професійному становленні та художньо-творчої діяльності майбутніх учителів технологій в умовах постіндустріального суспільства.

Усі ці обставини вимагають обґрунтованого вдосконалення професійної підготовки вчителя технологій, розвитку та формуванню його художньо-графічних умінь і навичок.

Виклад основного матеріалу. Створення будь-якого виробу, в тому числі і навчальних об'єктів праці потребує від майбутнього вчителя технологій художньо-графічної підготовки як невід'ємної складової цього процесу. Художньо-графічна підготовка органічно входить до проектно-технологічної діяльності, насичуючи її не лише аналітико-логічною, але й емоційно-інтуїтивною роботою мислення, наповнює навчальну працю творчістю і позитивними емоціями, забезпечує можливість самовираження студентів шляхом втілення у виробі своїх художньо-естетичних смаків.

Навчальна художньо-графічна діяльність робить вагомий внесок у розвиток проектно-технологічної культури студентів, розвиває інтелект, естетичні почуття, творчі здібності, психомоторні якості, формує прагнення завжди і в усьому діяти за законами краси, а отже сприяє повноцінному, гармонійному розвитку майбутнього вчителя технологій як особистості і як майбутнього працівника.

В умовах запровадження проектно-технологічного підходу якісна художньо-графічна підготовка для вчителя технологій стає професійною необхідністю. Проте, як свідчать наукові дослідження, ця складова професійної компетентності вчителя технологій часто не відповідає потрібному рівню розвитку, що вступає в протиріччя з сучасними вимогами до неї.

Підгрунття мистецької компетентності, зокрема художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій зрозуміло закладається під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, тому актуальною є розробка дидактичних засад, тобто принципів, змісту, форм, методів, засобів його підготовки.

Проблема впливової сили мистецтва на людину не є чимось принципово новим для науки: про неї висловлювалися відомі мислителі минулого, вона неодноразово ставилась самим життям, її значущість підкріплювалася встановленими наукою фактами. Однак процеси швидких соціальних змін, що відбуваються нині в світі і нашій країні, зумовлюють нас по новому оцінювати питання про соціальну ефективність мистецтва [3, с. 20].

О. Отич наголошує, що аналіз історичного досвіду використання мистецтва в розвитку педагогічної майстерності, творчості й педагогічного мистецтва вчителя дозволяє стверджувати про те, що викладання мистецьких дисциплін упродовж усієї історії розвитку педагогічної освіти було невід'ємним компонентом змісту його загальнопедагогічної підготовки й підпорядковувалося меті формування його педагогічної майстерності.

Починаючи від К. Ушинського, який наголошував на необхідності навчання майбутніх педагогів педагогічній рисовці, співу й виразному читанню і особливо у 20-30-ті рр. ХХ ст, коли мистецькі дисципліни, введені до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, зумовили небувалий сплеск педагогічної творчості й появу плеяди видатних творчих індивідуальностей, які залишили яскравий слід у педагогічній теорії і практиці (Макаренко, Мамонтов, Шацький, Фортунатов та ін.)

У 1918 р. на Раді діячів з підготовки викладацького складу було обговорено питання про введення обов'язкової мистецької освіти в учительських інститутах і викладання на всіх факультетах малювання, креслення, ліплення та музики. Завдання впровадження мистецтва до процесу професійної педагогічної підготовки вбачалися керівниками освіти у розвиткові у студентів художньо-загальноосвітньої компетентності та формуванні в них педагогічної і методичної майстерності.

Обґрунтовуючи необхідність упровадження мистецьких дисциплін до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, М. Євсєєв пояснював це тим, що малювання сприяє розвиткові в них спостережливості, вміння інтенсивно напружувати увагу, ілюструвати теоретичний матеріал, відчувати форму і кольори, активно сприймати інформацію. [8, с. 37].

Опираючись на наукові праці О. Коберника можна стверджувати, що трудова підготовка в сучасній загальноосвітній школі має бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства, спрямованою на те, щоб допомогти випускникам середніх закладів у професійному самовизначенні, оволодінні методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки, де на зміну фактично ремісничому, тренувальному трудовому навчання має прийти процес формування та розвитку творчої ініціативи, творчого пошуку. Трудова діяльність учнів має бути наповнена інтелектуальним змістом, уроки трудового навчання та технології створюватимуть реальні умови для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня.

Традиційна предметно-операційна система, за якою складалися програми з трудового навчання та розроблена на її основі методика, вичерпали свої можливості в нових умовах реформування загальноосвітньої школи. Стає цілком очевидною невідповідність між традиційною методикою трудового навчання і потребами суспільного розвитку [6, с. 615].

Трудова підготовка в 10-11 класах загальноосвітньої школи представлена предметом «Технології». Зміст цього предмета розроблений на рівні стандарту, який побудовано на основних положеннях проектно-технології. Маємо два досконалі підручники, розроблених

групою авторів під керівництвом професора О. Коберника, затверджених і рекомендованих Міністерством освіти і науки України в 2010-11 роках, зміст яких переконливо доводить обов'язковість художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Розвиток індустріального суспільства вимагає від фахівців високого рівня технічного мислення, тоді як художнім та естетичним аспектам їхньої діяльності уваги приділялося недостатньо. Відомо, що в сучасних умовах освіта вчителя технологій переважно зосереджена на педагогічно-індустріальній, інноваційній, інформаційній та частково естетичній підготовках, хоча роль естетичної підготовки фахівців, зокрема художньо-графічної, у підготовці вчителя технологій досліджена мало.

Усе це вимагає нових підходів до методики трудового навчання, яка має на меті забезпечити підготовку учнів до трудової діяльності в різних сферах виробництва та домашньому господарстві, дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професій до людини; залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт; сформувати навички розв'язання творчих практичних завдань [5, с. 5].

Як свідчать результати наших досліджень під керівництвом Н. Ничкало, переважна більшість студентів, що здобувають кваліфікацію вчителя технологій, мають здатності до художньої та педагогічної діяльності й якісне педагогічне управління процесом їхньої навчальної діяльності в поєднанні з художньо-пізнавальною творчою діяльністю має бути забезпечене доцільною за змістом методикою художнього навчання основ мистецтва графіки. З власного досвіду можна сказати, що заняття майбутніх учителів технологій у художній студії і мистецьких гуртках навчального закладу значно підвищує пізнавальну, гносеологічну, виражальну та гедоністичну спрямованість індивіда, що позитивно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя технологій у процесі його професійно-педагогічної підготовки.

У діяльності вищої школи України використовуються як традиційні форми, методи, засоби художньої творчості студентів, так і здійснюється пошук нових, характерних для сучасних соціально-економічних умов розбудови незалежної самостійної держави, покликаних до життя проблемами національно-культурного, духовного відродження суспільства. Прерогативою часу стало впровадження нових підходів до підготовки вчителя технологій.

Р. Гуревич та М. Кадемія стверджують, що розвиток комп'ютерних технологій, особливо інтернет-технологій, використання їх у всіх галузях економіки дало стрімкий імпульс розвитку всього людства. Відповідно це має місце і в освіті. Нині немає навчального закладу, в якому не використовуються комп'ютери, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та Інтернет. Педагоги все частіше використовують нові технічні досягнення в освітній діяльності [1, с. 6].

Грунтуючись на цій ідеї, ми розробили та експериментально перевірили в процесі науково-дослідної роботи застосування засобів ІКТ у підготовці майбутнього вчителя технологій, що виявилось педагогічно ефективним. Проведені нами експерименти засвідчили, що доцільно в процесі художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій залучати ІКТ для творчого опанування студентами графічного мистецтва, формування розуміння психологічних основ зорового сприйняття, композиційного, графічного та образного мислення. Наведемо такий приклад. Нами були розроблені методичні рекомендації, що містили завдання з практичного кольорознавства, котрі виконувалися студентами у програмі CorelDRAW. Практичне оволодіння основами кольорознавства за допомогою ІКТ значно прискорило опанування студентами просторовими властивостями кольору в середовищі, вони одержали практичні навички з підбору потрібного колориту та свідомого використання його в організації кольорового середовища. Зауважимо, що традиційна форма навчання кольорознавству потребувала б придбання фарб або дороговартісних кольорових розкладок тощо. Альтернативним було використання палітри кольорів та можливостей програми CorelDRAW. Оволодіння комп'ютерними технологіями є ґрунтовною частиною методичної системи навчання в процесі художньо-графічної підготовки студентів. Саме ці аспекти і формують проблему художньо-графічної підготовки майбутніх

учителів технологій і є базою для розвитку здатності особистості до професійної діяльності, дозволяє студенту професійно використовувати опановані комп'ютерні технології в педагогічній та художньо-творчій діяльності.

Актуально бачимо проблему художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій, набуття ним необхідних навичок та відповідної мистецької підготовки: адже мистецтво виховання, як і мистецтво загалом, — зазначав К. Ушинський, — завжди «прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу довершеної людини» [9].

Високо оцінюючи педагогічний ефект мистецько-педагогічної підготовки майбутніх учителів у 20-30 рр. ХХ ст., Б. Лихачов у своєму навчальному посібнику з педагогіки доводить необхідність повернення до цього цінного, але втраченого, педагогічного досвіду практичного людинознавства, оскільки «чим глибше педагог будь-якої спеціальності зануриться до світу мистецтва та мистецтвознавства, тим ближче стане він до пізнання своїх учнів та оволодіння педагогічною майстерністю» [9, с. 39].

Висновки. Формування креативної, духовної, культурної особистості завжди відбувалося під впливом мистецтва. Важливу роль відіграє у цьому художньо-графічна підготовка. Тому, підготовка фахівця здатного до продуктивної педагогічної і художньої діяльності, має стати одним із пріоритетних завдань сучасної технологічної освіти.

Аналіз змісту професійної підготовки вчителів технології (навчальних планів і програм), стану навчально-методичного і матеріального забезпечення, методики проведення занять, спостереження, бесіди та інтерв'ювання викладачів і студентів дозволили встановити зовнішні (ті, що криються в організації навчального процесу у ВНЗ) і внутрішні (ті, що пов'язані з психологічними якостями студентів і викладачів) причини незадовільного стану їхньої художньо-графічної підготовки. До зовнішніх причин належать такі: відсутність цілеспрямованої системи підготовки до художньо-графічної діяльності в педагогічному ВНЗ; невдала логіка побудови змісту і методики спеціальних дисциплін художньо спрямування; незадовільний стан засобів навчання (відсутність підручників, методичних і наочних посібників, слабка матеріально-технічна база); недостатня майстерність викладачів у створенні атмосфери творчої співпраці на заняттях, застосування невідповідних форм і методів навчання. Внутрішніми причинами визначено: невідповідність інтелектуальних, емоційно-вольових, креативних якостей для продуктивної художньо-графічної діяльності у студентів; недооцінювання значення мистецтва графіки, кольорознавства та основ композиції у професійній підготовці вчителя технологій, як з боку студентів, так і з боку викладачів; психологічні бар'єри творчості, що проявляються, як у студентів, так і у викладачів.

Формування високого рівня художньо-графічної компетентності майбутнього вчителя технологій передбачає таку організацію освітнього процесу, яка б усунула виявлені негативні риси і максимально сприяла розвитку усіх компонентів компетенції.

До змісту професійної підготовки майбутніх учителів технології мистецький компонент не вводився, оскільки виключна увага надавалася забезпеченню її індустріальної, інженерної спрямованості. Причини такого підходу полягали у технократичному баченні суспільної ролі й суспільних функцій педагога-трудолика, згідно з яким він мав бути насамперед виробничником з основами знань сучасної техніки. Подібне розуміння стійко зберігається і до цього часу, у зв'язку з чим загальнокультурний розвиток учителів технологій помітно відстає від інших педагогів, а їхня творча індивідуальність нерідко має виключно технічну спрямованість.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Проектна діяльність в підготовці майбутніх педагогів / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Вип. 34 / редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. — 503 с.

2. Жеревчук І.М. Творча активність як компонент фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. — Чернівці: Зелена Буковина, 2010 — 348 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. — Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. — 605 с.
5. Методика проектного навчання на уроках обслуговуючої праці в 5 класі / Т. Кравченко, О. Коберник. — К.: Шк. Світ, 2006. — 200с.
6. Овечко О.В., Подоляк В.О. Педагогічні умови вивчення варіативного модуля «Технологія бісерного плетіння на дротяній основі» у старших класах/ Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: Збірник наукових праць. — Випуск 8. — Вінниця: ФОП: «Данилюк В.Г.», 2011 — 788 с.
7. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Леонід Володимирович Оршанський. — Дрогобич: Швидко Друк, 2008. — 278 с.
8. Отич О.М. Історичний досвід використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. Матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. — Чернівці: Зелена Буковина, 2010 — 348 с.
9. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія. Том перший. Передмова // Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. — К. : Рад. шк., 1952. — Т. 4. — 352 с.

У статті розглядається проблема необхідності ґрунтовної художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій. Досліджується історичний досвід використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя. Окреслюються нові підходи щодо фахової підготовки майбутнього вчителя технологій. Подано результати експериментальної перевірки застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя технологій у процесі науково-дослідної роботи.

Ключові слова: художньо-графічна підготовка, мистецтво, вчитель технологій, інформаційно-комунікаційні технології.

В статье рассматривается проблема необходимости основательной художественно-графической подготовки будущего учителя технологий. Исследуется исторический опыт использования искусства в развитии педагогического мастерства учителя. Очертываются новые подходы к профессиональной подготовке будущего учителя технологий. Представлены результаты экспериментальной проверки использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущего учителя технологий в ходе научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: художественно-графическая подготовка, искусство, учитель технологий, информационно-коммуникационные технологии.

The article deals with the necessity of the well-grounded art-graphic training of a future teacher of technology. The historical experience of the art usage in the development of the pedagogical skills of the teacher is examined. The new approaches to the training of a future technology teacher are described. There are the results of the experimental verification of the Information and Communications Technology usage in the training of a future technology teacher in the course of the scientific and research work.

Key words: art-graphic training, art, a teacher of technology, Information and Communications Technologies.

УДК 378.147.111

Л.П. Василевська-Скупа
м. Вінниця, Україна

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Перетворення які відбуваються в сучасному українському суспільстві вимагають необхідність переоцінки та переосмислення змісту підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів, які презентують освітню галузь «Мистецтво». Постає реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчально-виховного процесу, виразити свій духовний, індивідуальний потенціал в процесі виконання соціокультурної місії транслятора

вітчизняного культурного потенціалу підростаючому поколінню і на цій основі розвивати національну культуру особистості.

Такий інтерес до культурного виховання не є випадковим, адже в часи економічної нестабільності, знецінення моралі і сумління, широкого потоку інформації (у тому числі й небажаної), комерційного спрямування мислення і пріоритетів виникає небезпека культурного виснаження нації, бездуховності і втрати ідеалу культурної людини.

Актуальність проблеми. Одним із найбільш ефективних засобів реалізації цього завдання, який набуває особливої актуалізації в умовах кризи виховання і релятивізації суспільних цінностей у нашій країні, а також повністю узгоджується з науково-мистецькою парадигмою освіти, є українське народне мистецтво. Адже в ньому втілено найвищі цінності й найвартісніші ідеї українського народу, найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал, представлений у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленим слухачам та глядачам, внаслідок чого він природно сприймається сучасною молоддю [7, с. 491].

Аналіз попередніх досліджень. Проблемі виховання особистості засобами народного мистецтва присвячено наукові праці як класиків педагогіки (Я. Коменського, К. Ушинського, О. Духновича, С. Русової, З. Кодая, В. Верховинця, В. Сухомлинського, Д. Кабалевського), так і вітчизняних науковців (Г. Касяновича, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, О. Рудницької, Г. Падалки, Л. Хлебнікової, О. Щолокової та ін).

Мета статті полягає у висвітленні культуротворчого аспекту мистецької освіти, обґрунтуванні її проблем та перспектив для розвитку національної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Серед усіх засобів, котрі формують професійні якості майбутніх учителів музичного мистецтва, народному мистецтву належить особливе місце, адже кожен студент є сином свого народу і має репрезентувати собою певну національну культуру.

Відомо, що твори народного мистецтва містять в собі архетипи, генетичні коди, які визначають сутність і зміст національного світогляду, національного характеру і ментальності народу.

Під час ознайомлення студентів із творами народного мистецтва спрацьовує психологічний механізм ідентифікації їх з національним виховним ідеалом, втіленим у мистецькому творі, що сприятиме формуванню свідомості, самосвідомості та національної культури.

Водночас культурно — виховна місія мистецтва спрямована на розширення кола спілкування й духовних обривів кожної людини, доповнення її реальним спілкуванням з героями художніх творів, через них — з видатними майстрами та їхніми сучасниками, а також на осягнення культурного сенсу різних епох, творчості народів і окремої особистості. Здійснення цієї місії мистецтва, проте, можливе лише у разі, якщо художній твір сприймається адекватно, з розумінням його змістовно — виразової сутності.

Національна культура — основне джерело становлення митця. Прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без міцної опори на національну художню основу містить в собі небезпеку поверховості у сприйнятті і творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, зрідненості засобів художньої виразності. З історії розвитку мистецької освіти відомо, що яких би художніх методів чи стильових напрямів не дотримувався митець, сила його таланту, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару і творчих здібностей [8, с. 61].

Оскільки індивідуальність педагога є найвищим виявом його педагогічної майстерності, зазначає О. Отич, то, природно, останнє також матиме національну спрямованість, що виявлятиметься в національному забарвленні індивідуального стилю його педагогічної діяльності, її орієнтації на національні цінності, підпорядкуванні її національним інтересам, в особливостях її мотивації, її національному змісті, наданні переваги формам навчальної та

виховної роботи, найбільш відповідним етнокультурним особливостям свого народу тощо [7, с. 492].

Історія переконує — найдосконаліше музичне мистецтво формувалося у найкращих навчальних закладах, зокрема Києво-Могилянській академії. Музика тут вважалася найважливішою навчальною дисципліною як для професійної підготовки фахівців різноманітної спеціалізації, так і для розвитку творчих здібностей, талантів, патріотизму вихованців. Невипадково із стін академії вийшли видатні державні мужі і політики, вчені, філософи і письменники, релігійні та мистецькі діячі.

В XIX столітті в приватних гімназіях викладання музики було обов'язковим: хоровий спів, фортепіано, іноді скрипка — з першого класу, гармонія і теорія музики в старших класах. Кращі професори керували цим навчанням».

Отже, музичному вихованню в дореволюційний час в навчальних закладах приділялась серйозна увага, і випускники гімназій виходили в життя, опанувавши знання і навички в галузі музичної культури, музична мова була для них не чужою, а зрозумілою і улюбленою. Не є дискусійними питання, що саме величезна духовна робота через музику, спів, поезію, народну творчість оберігала і розвивала протягом багатьох віків ідентичність українства, яке перебувало під гнітом іноземних держав, формуючи його прагнення до самоствердження власного «Я». Музична і пісенна культура була домінантою у вихованні національної свідомості. Це характеризувало всю загальноукраїнську дійсність упродовж XX ст., незважаючи на суттєві відмінності політичного, історичного розвитку багатьох українських земель.

Сьогодні, коли відбувається нове становлення Української держави, відродження і розвиток національної культури є особливо актуальним. Особливою гостротою постає проблема збереження особистістю етнічної та соціокультурної ідентичності, що виступають найважливішими характеристиками людини як представника певного народу і мають виключне значення для становлення й збереження національної індивідуальності самого цього народу та його унікальної культури [6, с. 341].

Ситуація в Україні складається, на жаль, така, що освіта не лише не спроможна задовольняти потреби музичного виховання на основі української духовності для багатомільйонної маси дітей, але стає дедалі важче оберігати національно-мистецькі надбання. Нинішній школі бракує музичної освіти, хорового і вокального співу, художньої творчості. Проте творчість замінюється пасивним слуханням, спогляданням, вилучається з процесу активна художня дія щодо самоствердження. Кількість уроків, де учні займаються музикою, співають в українській школі незрівнянно менша, ніж, скажімо, у США, Японії, європейських країнах. Музичне виховання є саме тією ділянкою освітньої політики, де твориться духовність. Духовна діяльність, як говорив В. Сухомлинський, це активні зусилля особистості для того, щоб моральні багатства суспільства — наші політичні, моральні, естетичні ідеї, погляди, переконання, ідеали — стали багатствами особистості, внутрішніми цінностями людини, нормами і правилами її поведінки. Духовна діяльність — це творча праця.

На формування національно-культурної ідентичності українського народу визначальна роль належить народній пісні, яка, відповідаючи красі української природи та високим естетичним властивостям українського народу, завжди мала і має великий вплив на формування його вдачі.

В народній пісні виявляється сама душа народних мас...., вона впливає на емоції людини безпосередньо, тим часом, коли всі інші види мистецтв діють на почування посередньо через думки і уявлення» [1, с. 119-120]. Через народну пісню «душа безпосередньо розмовляє з душею», і тим самим вона підтримує «свідомість національної єдності українського народу, любов до Батьківщини і пошану до себе» [1, с. 120]. Тому в народній пісні, на думку Г. Ващенко, найяскравіше відбивається національний ідеал людини, на який має орієнтуватися у своїй навчально-виховній роботі майбутній вчитель музичного мистецтва.

У народній пісні закладені емоційно-змістовні коди, які, розвиваючись і збагачуючись упродовж історії, утворили «національний музичний генотип» як сукупність спадкових

музичних структур і засобів, що поколіннями передавалися в народі, формуючи його неповторну ментальність і національний характер [7, с. 494].

Залучаючись до культури свого народу через пісню, танець, декоративно-ужиткове мистецтво тощо, людина від колиски засвоює «ірраціональну» інформацію, закладену в мелодико-інтонаційних зворотах та ритмо-синтаксичних формулах, рухах і жестах, кольорах та орнаментах, національній стилістиці художньої мови різновидів мистецтв, які у концентрованому вигляді містять національний духовний досвід і є художніми виразниками національної сутності та ідеалів даного народу. Ця отримана інформація у стислому, ущільненому вигляді кодується у мозку в особливих системах нейронів, відкладається у довготривалій пам'яті людини, а потім постійно відтворюється упродовж її життя» [5, с. 16].

Пісня впливаючи на емоційно-почуттєву сферу людини, викликає емпатійне переживання її художнього образу. Разом з тим, відбувається процес «внутрішнього інтонування», тобто рефлексивного, неусвідомленого спів інтонування слухача з твором, що звучить. Даний процес з погляду психологічного механізму отримав назву перцептивної вокалізації, що є посиленою (і водночас спрощеною) формою моторного компонента сприймання: звучання музики стимулює м'язову «вокальну» реакцію слухача і певною мірою відбивається в ній. Перцептивна вокалізація є невід'ємною складовою процесу музичної перцепції як такого. Водночас, слід зазначити, що співтворча активність найбільшою мірою виявляється у процесі сприймання слухачем саме пісенних (вокально-хорових) творів, оскільки рефлексорному м'язовому відтворенню найлегше піддається вокальна мелодія [7, с. 495].

Звідси випливає висновок про визначальну характеристику співу як наймасовішого і найдемократичнішого виду музичного мистецтва, у якому найбільшою мірою потребується і досягається співтворчість. Тому спів виступає основою системи музично-естетичного та національного виховання особистості, її художньо-творчого розвитку та формування ідеалів. Зрозуміло, що інтерес до музики починається зі співу, а любов до пісні найкраще виявляється і виховується під час її виконання (О. Костюк).

Спостерігаючи за етапами сприймання народної пісні, слід зазначити, що слухач знаходиться під неусвідомленим емоційним впливом в результаті її прослуховування. Це так звана «дія — афект» (Л. Виготський). Наступні етапи сприймання характеризуються актуалізацією не лише емоційної, але й інтелектуальної сфери особистості, вироблення в неї оцінно-ціннісного ставлення до народної пісні. Особливістю музичної перцепції є те, що слухач мимовільно ідентифікує себе з героями народної пісні (у психології цей процес називається «емоційна децентрація») [7, с. 496]. Таким чином, студент-музикант, вивчаючи та виконуючи народну пісню, непомітно для себе виховує власну національну культуру, адже пісня торкається найпотаємніших струн його душі й справляє сильний емоційний вплив, збуджуючи яскраві емоційні переживання та естетичні почуття.

Стає очевидним, що проблема культуротворення особистості засобами мистецтва є вельми широкою й актуальною. Її коріння слід шукати в традиціях, в філософії, в творах мистецтва, в народній пісні. Вона тісно пов'язана з сучасними соціальними і культурними конфліктами, а також надіями на краще майбутнє і з перспективою удосконалення світу й людини. Над її вирішенням необхідно замислитись, спостерігаючи досвід впровадження мистецької освіти в зарубіжжі та його позитивні результати.

Висновок. Таким чином, в епіцентрі вітчизняної освітньої політики має бути така система виховання, яка б відроджувала національну культуру, запобігала б соціальній дезадаптації особистості, збагачувала б соціокультурне середовище, гуманізувала б педагогіку й академічну науку, виховувала б почуття особистої і державної гідності. У цьому вічно важливому для суспільства процесі музика й мистецтво завжди зберігатимуть свою актуальність.

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал; Підручник для виховників. Учителів і українських родин. — Брюссель; Вид-во Центральної Управи Співки Української Молоді. 1976.- С.191
2. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. — Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. — 348 с. 102.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология.- М.: Гардарики, 2005. — 287 с.С.38.
4. Науменко Г.М. Фольклорная азбука. — М: Академия, 1996. — 96. — с. С.16.
5. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. — Чернівці: Зелена Буковина, 2006. — 224с.
6. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія /О.М.Отич/ за наук.ред. І.А.Зязюна. — Чернівці: Зелена Буковина, 2008. — 440с.
7. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія О.М. Отич; за наук. Ред.І.А.Зязюна. — Чернівці: Зелена Буковина, 2009. — 752с.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мисецьких дисциплін). — К.; Освіта України, 2008. — 274с.
9. Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педпгогічних факультетів засобами української музики. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Л. Побережна; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 19 с.

У статті розглядається питання впливу вітчизняного мистецтва на розвиток національної культури особистості, висвітлено історичний педагогічний аналіз щодо використання музичного мистецтва, зокрема народної пісні у вихованні людини, виділяються питання подальшого дослідження даної проблеми.

Ключові слова: національна культура, мистецька освіта, емоційно-почуттєва сфера, народна пісня.

В статье рассматриваются вопросы влияния искусства на развитие национальной культуры личности, освещается историко-педагогический анализ влияния музыкального искусства, в частности народной песни на воспитание личности, а также вопросы дальнейшего исследования этой проблемы.

Ключевые слова: национальная культура, художественное образование, эмоционально-чувствительная сфера, народная песня.

In the article are considered the national art issues for the development of the individual national culture, clarified the historical pedagogical analysis of the musical art usage and in particular, the folk song for the human education.

Key words: National Culture, Art Education, Emotional-sensual sphere, Folk Song

УДК 378.016:33

І.В. Власюк
м. Вінниця, Україна

ЗНАЧЕННЯ СИТУАТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЛЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Постановка проблеми. Стан економічного розвитку країни на сьогодні залишає бажати кращого, а економічні зміни, що відбуваються у суспільстві здійснюють прямий вплив на матеріальне благополуччя людей. Відчуваючи економічну нестабільність, намагаючись покращити свій рівень життя та прагнучи до соціальної захищеності, люди все частіше цікавляться подіями та змінами, що відбуваються в економічній сфері, слідкують за нововведеннями, отримуючи інформацію переважно з засобів мас-медіа, яка насичена професійними економічними термінами. Але потрібно розуміти, що знання кількох економічних понять не робить людей фахівцями у цій сфері. Необхідно прикласти значних зусиль, щоб оволодіти ґрунтовними знаннями економічної теорії, зокрема економічних термінів, та постійно прагнути до їх розширення, враховуючи, що мова економістів перебуває у постійному оновленні та збагаченні новими поняттями. Водночас слід навчитися доцільно використовувати отримання

знання фахової термінології у процесі спілкування. Оскільки, майбутня професія економіста напряму пов'язана з налагодженням комунікативних зв'язків з представниками фірм, підприємств, потенційними клієнтами чи партнерами, діалог з якими супроводжується використанням специфічних для майбутньої професії економічними термінами (напр. «калькуляційна одиниця», «фікси», «малооцінка»), то, на нашу думку, варто під час підготовки студентів-економістів, спробувати відтворити ситуації професійного спілкування, з метою підкріплення вмотивованості студентів до вивчення фахової термінології, формування вмінь доцільного та вмілого використання отриманих знань та відпрацювання здатності швидкої адаптації до нових умов у професійному спілкуванні. Розглянемо яким саме чином організувати використання вищезазначених ситуацій у процесі професійної підготовки.

Аналіз попередніх досліджень. Побудові ситуативних моделей під час підготовки майбутніх економістів значну увагу у своїх працях приділяють І. Алексеев, О. Аксьонова, І. Івченко, А. Мороз, досліджують різні умови створення і функціонування комунікативних ситуацій А. Вербицький, Ю. Ємельянов, А. Смолкін, В. Філатов, В. Philips, займаються побудовою комунікативних діалогів П. Бех, Л. Биркун, О. Гордій, С. Перкас, Т. Романенко.

Питання про вплив ситуативного моделювання професійних ситуацій, у тому числі професійного спілкування, на формування професійної термінології майбутніх економістів досі підлягає вивченню та дослідженню.

Мета статті полягає у вивченні питання розробки ситуативних моделей професійного спілкування, їх класифікації та організації процесу навчання у формі прес-конференції.

Виклад основного матеріалу. Під професійним спілкуванням майбутніх економістів ми будемо розуміти їх здатність встановлювати та налагоджувати комунікативні відносини з представниками різних економічних установ, що направлені на вирішення питань професійного характеру, економічних проблем, на обмін інформацією для успішного виконання своїх посадових обов'язків, на пошук гідних спеціалістів у сфері економіки, водночас у процесі спілкування використовують професійне мовлення та спеціалізовану термінологію відповідно до професійної спрямованості. Однією з переваг професійного спілкування є задіяність майже усіх органів чуттів, що робить процес запам'ятовування економічної інформації швидким та легким, оскільки набір сухих економічних термінів подається у доступній формі та передбачає можливість розкриття їх значення та обґрунтованість використання.

Але водночас більшість студентів зіштовхуються в професійній діяльності саме з проблемами побудови діалогів, недосить розвиненим умінням вмілого оперування економічними термінами та їх доцільного використання. Виникає потреба у створенні професійних ситуацій, побудованих на спілкуванні, під час навчання студентів у ВНЗ з метою їх підготовки до виконання професійних обов'язків та відпрацюванню вмінь швидко адаптуватися у процесі спілкування, тим самим демонструючи себе фахівцем обраної професії.

Отже, ми розглядатимемо ситуативні моделі професійного спілкування як одну з педагогічних умов організації навчання студентів, що сприяє відпрацюванню вмінь підтримувати розмову з колегами, партнерами чи клієнтами, проводити конструктивні переговори, використовуючи набір професійної термінології, досить лаконічно, змістовно висловлювати власні пропозиції та думки, аргументуючи та підтверджуючи їх економічними фактами та теоретичними відомостями, водночас у процесі спілкування студенти отримають можливість постійно збагачувати вже сформований на той час їхній словниковий запас фахової термінології та постійно оновлювати власні знання щодо їх доцільного та обґрунтованого використання.

Посилаючись на дослідження І. Ярошук [4, с. 5], що займалася вивченням професійного мовного спілкування, ми вирішили у нашому дослідженні ситуації професійного спілкування поділяти за кількістю учасників, що приймають участь у спілкуванні, на ситуації діалогічного спілкування (приймає участь більше двох осіб) та ситуації монологічного спілкування (коли говорить один учасник). У ситуаціях діалогічного спілкування ми розглядатимемо наступні

форми: ділову бесіду, ділові переговори, ділову дискусію, прес-конференцію та ділову нараду, а в ситуаціях монологічного спілкування: презентацію, доповідь, усний звіт та публічний виступ.

Одразу хочемо наголосити, що використання різних форм ситуативних моделей професійного спілкування буде спрямоване на формування професійного словника економічної термінології майбутніх фахівців та створюватимуть нові можливості обміну економічною інформацією у доступній формі.

У даній статті розглянемо використання однієї з форм ситуацій діалогічного спілкування, а саме прес-конференції, що передбачає найбільшу задіяність студентів у процесі спілкування.

Прес-конференція являє собою, в нашому випадку, зустріч представників засобів мас-медіа з керівниками підприємств, фірм, корпорацій чи науковцями, економістами з метою отримання відповідей на проблемні запитання з теми, що потребує висвітлення [2, с. 88]. На нашу думку, використовувати таку форму необхідно як окремий вид заняття, а не як його додаток, оскільки така форма є громіздкою, потребує багато часу для реалізації поставлених цілей та характеризується завершеністю, чітким, послідовним та логічним підбиттям підсумків. Правильно побудована викладачем прес-конференція сприятиме постійному використанню сформованого словника економічних термінів. Розглянемо можливості, які отримує викладач від її використання.

На нашу думку, прес-конференції можна побудувати таким чином, що вони:

– сприятимуть ознайомленню студентів з новими поняттями теми, нададуть можливість одразу ввести їх у міжособистісне спілкування, розкрити їх зміст, визначитися з необхідністю та доцільністю їх використання, сформувати відповідні асоціативні зв'язки — *прес-конференція - ознайомлення*;

– сприятимуть закріпленню сформованого термінологічного словника та відпрацюванню вмінь його доцільного використання, приймаючи участь в обговоренні проблемних питань та пошуках їх рішень — *прес-конференція — формування*;

– підкріплюватимуть знання економічної термінології в процесі проведення обрахунків відповідних економічних величин та показників, супроводжуючи їх відповідними висновками — *прес-конференція — закріплення*.

Виділені ситуативні моделі різняться за формою організації та за цільовою спрямованістю (ознайомити, сформувати чи закріпити економічну термінологію).

Прес-конференція — ознайомлення. Порядок проведення:

1. Викладач на початку заняття зазначає тему, мету заняття, перелік економічних термінів та словосполучень з теми, що потребують засвоєння.

2. Формулює проблемне запитання чи проблемну ситуацію, коротко розповідає про тему, що вивчатиметься.

3. Студентів розподіляють у групи, кожній з яких відповідає певна роль на конференції: частина студентів виступає в ролі журналістів із різних журналів та газет, частина — у ролі спеціалістів (економістів, політологів, бухгалтерів, менеджерів, фінансистів, керівників підприємства, експертів і т.д.).

4. У кожній групі обирається помічник-консультант, який отримує від викладача завдання для групи та короткий екскурс по шляхам реалізації поставлених завдань.

5. Після ознайомлення груп із завданнями, викладач пропонує студентам уявити професійну ситуацію та умови, в яких вони опиняються.

6. Виділяється час для підготовки студентів: журналісти отримують назви тем, що потребують опрацювання та займаються підготовкою питань, у свою чергу спеціалісти вивчають та досліджують запропоновані їм питання.

7. Після закінчення часу, викладач знову оголошує ситуацію в якій опиняються студенти. Студенти-спеціалісти виступають з поясненнями отриманих питань, у цей час журналісти сліdkують за відповідями, фіксують найважливіші моменти та задають свої підготовлені запитання.

8. Наприкінці заняття, спеціалісти приєднуються до журналістів, відповідно опрацьованого напрямку і готують газету-плакат з основними відомостями відповідно досліджуваного питання, зазначаючи основні економічні поняття, що використовувались під час діалогу та розкриваючи зміст кожного з них. Підписом до газети слугуватимуть асоціації кожного зі студентів стосовно вивчених термінів чи складені синквейни (неримовані вірші на п'ять стрічок).

Приклад. Прес-конференція на тему: «Діяльність підприємства (фірми) в умовах інфляції».

Основні економічні терміни: інфляція, індекс споживчих цін, цінова інфляція, девальвація, повзуча інфляція, помірна інфляція, галопуюча інфляція, гіперінфляція, **прихована інфляція, збалансована інфляція, незбалансована інфляція, очікувана інфляція, неочікувана інфляція, стагнація,** інфляція витрат, інфляція попиту, антиінфляційна політика, дефляція, номінальний дохід, реальний дохід, «споживчий кошик».

Питання для опрацювання [1, с. 179-187; 3, с. 89-107]:

1. Сутність інфляції та причини її виникнення.
2. Види інфляції.
3. Економічні та соціальні наслідки інфляції.
4. Способи визначення рівня інфляції.
5. Вплив інфляції на діяльність підприємства (фірми).

Проблемна ситуація — «Аукціон». Викладач на початку заняття роздає студентам гроші різного номіналу. Пропонує три предмети на продаж: яблуко, ручка, зошит. Записує ціну продажу на дошці. Потім знову роздає гроші студентам, але у два рази більше і пропонує знову придбати ці предмети. Ціна другого продажу теж фіксується на дошці. Це ж саме повторює і в третє, роздавши грошей у три рази більше. Після продажу, акцентує увагу студентів на записах. Студенти, порівнюючи результати, роблять висновки. Викладач означає ситуацію, що виникла, інфляцією.

Професійна ситуація. У державі за короткий термін відбулося значне зростання показників інфляції. Суспільство занепокоєне зростанням цін на товари та продукти. Журналісти вирішили дізнатися, як протікатиме діяльність фірми «Галерея дверей» у цих умовах та як вплине підвищення показників рівня інфляції на зарплату працівників та виробництво продукції. З цієї метою була організована зустріч з керівництвом та представниками фірми.

Ситуативні ролі: керівник підприємства «Галерея дверей», група економістів, група істориків, бухгалтер, журналісти газетних видань «Економічна правда», «Економічні відомості», «Про приватних підприємців та єдиний податок», «Економічна історія».

Приклади синквейнів з теми:

1. Інфляція. 2. Інфляція.

Помірна, галопуюча. Прихована, збалансована.

Зростає, спадає, «надуває». Знецінює, підвищує, змінює.

Зменшення вартості грошей. Зростання рівня цін на товари.

Знецінення. «Споживчий» кошик.

Такий вид прес-конференції сприяє прояву самостійності студентів у пошуках необхідних відомостей та опрацюванні запропонованого матеріалу, розтлумаченню зазначених термінів та створенні певних асоціативних зв'язків для кращого запам'ятовування, надають можливість охопити більшу частину матеріалу, висловлювати власні думки та зменшують страх виступу перед аудиторією.

Прес-конференція-формування вимагає попередню підготовку студентів з теми, що розглядатиметься, спрямована на відтворення професійного середовища, яке передбачатиме використання студентами знань основних економічних понять з теми. Якщо попередня форма заняття зосереджує увагу студентів на основних економічних термінах, які необхідно засвоїти, то дана форма, навпаки, вже базуючись та передбачаючи наявність у студентів знань необхідних економічних понять, вимагає зосередити свою увагу на ситуаціях та способах їх використання, враховуючи можливість замінювати вивчені раніше терміни з теми відповідними професіоналізмами чи синонімічними виразами. Зміна основних акцентів заняття викликає певні

зміни у порядку проведення прес-конференції-формування, зберігаючи основний зміст прес-конференцій. Порядок проведення передбачає виділення двох етапів — підготовчого та безпосередньо самого проведення.

Дана форма організації заняття спрямована на поглиблення знань студентів відповідних економічних понять, їх надійному засвоєнню, формуванню уявлень стосовно ситуацій їх використання та встановленню певних асоціативних зв'язків.

Прес-конференцію-закріплення (економічні розрахунки) варто проводити з метою демонстрації використання економічних термінів на практиці, безпосередньо в процесі здійснення обрахунків різних економічних величин та показників. Заняття даного виду передбачає знання студентів основних термінів, їх означень, ситуацій, що потребують їх використання, знання їх синонімічних замінів та професіоналізмів, знання основних формул та економічних законів, вміння аналізувати та обґрунтовувати отримані результати. Користь від проведення такого типу заняття полягає у першочерговому повторенні засвоєної термінології та її нестандартному використанні. Основна увага зосереджується на вивченні та запам'ятовуванні способів розв'язування економічних задач та відпрацюванню вмінь правильно аналізувати отримані результати, а обґрунтовуючи висновки, студенти використовують основні економічні терміни. Порядок проведення включає підготовчий етап та етап реалізації.

Дана форма організації заняття зорієнтована на відпрацювання студентами вмінь використовувати основні економічні закони на практиці, сприятиме укріпленню знань професійної термінології у процесі розв'язування ситуацій-задач, розвитку активності та творчості студентів.

Отже, ситуації для прес-конференцій мають бути підібрані таким чином, щоб студенти в процесі їх опрацювання, обговорення та вирішення, використовували терміни, що зазначалися викладачем на початку заняття, розкриваючи їх зміст. Водночас, студенти матимуть можливість встановити для себе певні асоціативні зв'язки термінів із конкретною ситуацією, що перебуватиме у процесі вирішення.

Висновки. Оскільки формування професійної термінології в майбутніх економістів є процесом складним, займає багато часу та потребує від викладача значних зусиль та необхідності пошуку нових форм організації самого процесу навчання для забезпечення високих показників якості засвоєння студентами економічної термінології, то викладач розглядає моделювання ситуацій професійного спілкування як одну з перспективних умов професійної адаптації майбутніх економістів, розуміючи важливість спілкування в їх професії. Зокрема, розглядаючи прес-конференцію, як одну з форм організації професійного спілкування, можна досягти максимальної задіяності студентів під час навчання та одержати значні успіхи, формуючи необхідні знання фахової термінології, тим самим підкріплюючи вмотивованість студентів до розширення власного словника економічних термінів.

Література:

1. Економічна теорія: політекономія: Підручник / За ред. В. Базилевича. — 6-те вид., перероб. і доп. — К.: Знання-Прес, 2007. — 719 с.
2. Примак Т. PR для менеджерів і маркетологів: навчальний посібник. - К.: Центр учбової літератури ЦУЛ, 2013. — 200 с.
3. Шон Масаки Флінн Экономика для «чайников». — М.: Диалектика, 2008. — 368 с.
4. Ярошук І. Теоретичне обґрунтування професіограми економіста з позиції ділової комунікації // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. — 2009. — № 1. С. 130-135.

Дана стаття присвячена розгляду питання використання ситуативних моделей професійного спілкування, зокрема однієї з її форм — прес-конференції, на заняттях, з метою формування фахової термінології майбутніх економістів, та розглянуто одну з можливих класифікацій даної форми.

Ключові слова: економічна термінологія, моделювання, прес-конференція, ситуативні моделі, професійне спілкування.

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса использования ситуативных моделей профессионального общения, в частности одной из ее форм — пресс-конференции, на занятиях, с целью формирования профессиональной терминологии будущих экономистов, и рассмотрена одна из возможных классификаций данной формы.

***Ключевые слова:** экономическая терминология, моделирование, пресс-конференция, ситуативные модели, профессиональное общение.*

This article is devoted to the use of situational models of professional communication, including one of its forms, press conference, in class, in order to develop specific terminology for future economists and considered one of the possible classifications of this form.

***Key words:** economic terminology, design, press conference, situational models, professional communication.*

УДК 378.091.12 : [504+614.4+57]

Н.О. Волошина, О.М. Лазебна
м. Київ, Україна

ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

Концептуально визначено, що освіта, як складова і чинник прогресивного суспільного розвитку, буде ефективною, якщо задовольнятиме соціальні запити сучасності. На разі, освіта має працювати «на випередження». Стрімкі, «нагальні» зміни поступу наукового-технічного прогресу актуалізують потреби формування особистісної сфери соціуму. Виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості об'єктивує гуманістичну складову людини «майбутнього». У преамбулі Педагогічної Конституції Європи формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності передбачає виховання «... людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі і злагоді, за принципами свободи, гуманізму і справедливості» [3, с. 9].

Реалізація гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства та в усіх сферах людської діяльності неможлива без підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі. Для студентів природничих спеціальностей, передусім, — це впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів інноваційних навчально-методичних підходів, оновлення змістовного наповнення дисциплін, упровадження нових еколого-зважених підходів у освітній діяльності, розробки програм підготовки магістрів, аспірантів, докторантів, спрямованих на вирішення реальних екологічних проблем.

З огляду на вищезазначене **метою цієї публікації** є аналіз та узагальнення підходів до оптимізації процесу підготовки студентів природничих спеціальностей вищих навчальних закладів у світлі гуманістичних тенденцій.

Завдання передбачає висвітлення особливостей підготовки фахівців екологічної галузі в педагогічному ВНЗ, а саме шляхи вирішення питань організації процесу підготовки та відбору змістового навантаження відповідно до принципів гуманізації освіти.

Теоретичні підвалини для розгляду процесу становлення людини-професіонала як наукового феномену закладені в роботах таких провідних представників психологічної науки, як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, О. Асмолов, О. Бодальов, Б. Ломов, А. Маслоу, М. Нечаєв, Г. Суходольський, Дж. Сьюпер, Дж. Холланд, В. Шадриков. Питання екологічної освіти й виховання школярів та студентів, установ підвищення кваліфікації висвітлено в роботах Н. Александрової, А. Вербицького, С. Глазачева, В. Казначеева, А. Козачек, О. Колонькової, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, О. Пруцакової, К. Романової та інших.

За Педагогічною Конституцією Європи у центрі змісту педагогічної освіти знаходяться питання виживання людства, екологічної безпеки та відтворення і вдосконалення умов гідного існування

людини. Забезпечення чистого та гармонійного навколишнього середовища для міцного здоров'я людини через екологізацію й гуманізацію освіти визначено одним із найважливіших завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [1].

Серед домінуючих шляхів формування здоров'язберігаючого середовища і подолання екологічної кризи визначають два основні: перше — це прагнення до біологічної стабілізації навколишнього середовища, друге — так зване «вписування» людини в колообіг речовин і енергії, що вимагає оптимізації та мінімізації певних видів людської діяльності [4]. Такі підходи є основою безперервної екологічної освіти та освіти в інтересах сталого розвитку і диктують необхідність оновлення змісту та пошуку нових методів і засобів підготовки всіх без виключення фахівців, але передусім, екологів.

Сучасні технології створюють нові, мало вивчені потенційні загрози та екологічні ризики, пов'язані з впливом на здоров'я людини генно-модифікованих організмів, наноматеріалів, випромінювань сучасних засобів зв'язку тощо. Проблеми охорони здоров'я людини серед екологічних програм і програм збалансованого розвитку розглядаються недостатньо, здебільшого у констатувальному аспекті. Іноді, природоохоронні заходи знаходяться в прямому протиріччі з охороною здоров'я людини, створюючи серйозні екологічні проблеми різного масштабу. Поняття «здоров'язбереження» як твірна екологічної освіти потребує змісту не лише констатації фактів, а й діяльності просвітницької, профілактичної та попереджувальної.

Стаття 2.1. Педагогічної Конституції Європи визначає педагогічну освіту як трансфер актуальних фундаментальних і прикладних знань у процесі діяльності навчальних закладів. Удосконалення професійної та практичної складової підготовки екологів у вищих навчальних закладах України вимагає від викладачів вищої школи інноваційних підходів у діяльності педагогічних кадрів, зорієнтованих на дотримання основних принципів гуманізації освіти.

У зв'язку з цим, підготовка фахівців, здатних вирішувати прикладні екологічні проблеми, вимагає переосмислення підходів щодо підготовки висококваліфікованих фахівців-екологів, здатних об'єктивно оцінювати, ефективно попереджувати й вирішувати екологічні, зокрема, еколого-епідеміологічні проблеми, зорієнтовані в першу чергу на еколого-раціональне використання природних ресурсів у контексті охорони здоров'я людини, як головного критерію доцільності та ефективності усіх без виключення сфер господарської діяльності країн світового співтовариства.

Специфіка підготовки магістрантів—екологів у педагогічному ВНЗ за кваліфікацією «Організатор природокористування» пов'язана з питаннями виховного і освітнього характеру, особливостями діяльності викладача екологічних дисциплін у навчальних закладах різних рівнів акредитації та організаційної роботи на громадських засадах. Робота в галузі освіти передбачає не лише теоретичну підготовку на високому рівні, але й набуття практичних навиків ведення аудиторних занять зі школярами і студентами, організацію та ведення роботи екологічних гуртків, профорієнтаційної роботи, вміння доступно й переконливо орієнтувати різні вікові та соціальні групи населення на екологічно раціональне ставлення до природних ресурсів і формування у них екологічної культури.

На разі, серед першочергових завдань необхідно звернутися до оновлення змісту навчальних планів і змістового навантаження дисциплін фахової підготовки майбутніх екологів. Курси, спрямовані на освоєння та розуміння концепцій, новацій методичної, методологічної складової галузі, орієнтовані за здоров'язбереження і його просвітництво у побуті людини безпосередньо відповідатимуть гуманістичним цілям поступу сучасного суспільного розвитку.

На основі зазначеного кафедрою екології НПУ імені М.П. Драгоманова розроблено та впроваджено у навчальний процес низку нових дисциплін, що є інноваційними у фаховій підготовці та змістово підсилюють гуманістичні тенденції освітнього процесу, а саме: «Інноваційні методи екологічного контролю», «Екологія біологічних систем», «Екологічна епідеміологія», «Система моніторингу навколишнього середовища в умовах збалансованого розвитку».

Протягом останнього десятиліття особлива увага широкої наукової громадськості і державних діячів багатьох країн світу пов'язана з низкою наукових відкриттів у фізиці, хімії, молекулярній біології та бурхливим розвитком нанотехнологій.

В Україні цілеспрямована підтримка розробок у галузі нанотехнологій започаткована у 2003 році. Застосування матеріалів у нанорозмірному стані притаманне галузям аерокосмічної, автомобільної та електронної промисловості. Водночас, нині говорять про появу нових напрямів у науці — наномедицина, наноекологія та ін.

Українські вчені розробили способи асептики, антисептики, дезінфекції та дезінвазії з використанням наночастинок бактерицидних металів. Відомі позитивні результати щодо використання продуктів нанотехнології для подолання наслідків біологічного забруднення навколишнього середовища. Курс «Інноваційні методи екологічного контролю» та розроблений для нього однойменний навчальний посібник знайомить студентів з сучасними науковими підходами, методологією, методами та засобами екомоніторингових досліджень, в основі якого представлено науковий доробок викладачів кафедри екології. Автори пропонують цілу низку лабораторних робіт, що є новачками в екології: використання продуктів нанотехнології для екологічного контролю, молекулярно-генетичні дослідження об'єктів довкілля та ін.

Розуміння закономірностей формування, функціонування біологічних систем на всіх рівнях організації в умовах природних і антропогенно трансформованих територій є основою курсу «Екологія біологічних систем».

У більшості ВНЗ України, які готують фахівців-екологів відсутнє викладання курсів, що формують уявлення про умови виникнення та поширення екологічно зумовлених хвороб серед населення і в сільськогосподарському виробництві. Стрімкий розвиток дисципліни «Екологічна епідеміологія», яка вивчає вплив природних, антропогенних, техногенних і соціальних чинників навколишнього середовища на здоров'я та добробут населення, пов'язаний з нагальною необхідністю вирішувати завдання виявлення, ідентифікації й оцінки впливу цілого комплексу негативних чинників довкілля, здійснювати комплексну медико-екологічну оцінку конкретних територій, уміти виявляти закономірності впливу комплексу природних та соціально-економічних чинників навколишнього середовища на здоров'я населення, виникнення і поширення хвороб, епідемій і пандемій.

Навчальна дисципліна «Екологія людини» входить до циклу нормативних з підготовки фахівця-еколога ОКР «бакалавр». Метою курсу визначено формування сутності поняття взаємовідносин суб'єктів у системі «людина-природа» як однієї з форм суспільної свідомості, що визначається моральними установками суспільства та важливістю аспектів охорони природи. Здобутком освоєння курсу є вироблення вміння оцінювати якість життя, визначати сукупність умов, які забезпечують комплекс здоров'я людини. Зміст дисципліни безпосередньо сприяє виробленню ціннісних характеристик особистісної сфери людини, відповідає принципу гуманізму і взаємодії з навколишнім середовищем як основним чинником здоров'язбереження.

Усі названі курси спрямовані на освоєння кола професійних компетенцій, набуття відповідних умінь та навичок, пов'язаних зі ступенем інформативного й практичного оволодіння новітніми технічними, дослідницькими та організаційними функціями, які забезпечуватимуть достатній рівень виконання обов'язків фахівця в галузі охорони навколишнього середовища, в тому числі стануть інформативною базою майбутнього педагога — викладача екологічних дисциплін.

Необхідною організаційно-педагогічною умовою є моделювання майбутньої професійної діяльності, її реалізація можлива під час лабораторно-практичних занять через активні методи навчання, навчально-педагогічні, рольові та імітаційні ігри, аналіз педагогічних ситуацій майбутньої професійної діяльності; контроль якості навчально-пізнавальної діяльності з подальшим корегуючим впливом; налаштування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію, а також у процесі педагогічної практики.

Специфіка підготовки магістрантів-екологів у педагогічному ВНЗ за кваліфікацією «Організатор природокористування» пов'язана з питаннями виховного і освітнього характеру,

особливостями діяльності викладача екологічних дисциплін у навчальних закладах різних рівнів акредитації та організаційної роботи на громадських засадах. Робота в галузі освіти передбачає не лише теоретичну підготовку на високому рівні, але й набуття практичних навиків ведення аудиторних занять зі школярами і студентами, організацію та ведення роботи екологічних гуртків, профорієнтаційної роботи, вміння доступно й переконливо орієнтувати різні вікові та соціальні групи населення на екологічно раціональне ставлення до природних ресурсів і формування у них екологічної культури.

Отже, реалії соціальних, економічних та екологічних трансформацій суспільного розвитку окреслюють низку проблем, серед яких реформування освіти посідає чільне місце. Підготовка висококваліфікованих кадрів екологічної галузі потребує оптимізації щодо оновлення змісту фахових дисциплін у світлі гуманістичних тенденцій. Особливої уваги потребує проблема підготовки фахівців, здатних до об'єктивації завдань суспільного розвитку на засадах його екологізації.

Удосконалення фахової підготовки екологів ОКР «магістр» передбачає розробку та впровадження нових курсів «Екологічна епідеміологія», «Інноваційні методи екологічного контролю», «Екологія біологічних систем», «Система моніторингу навколишнього середовища в умовах збалансованого розвитку».

Введення цих курсів сприятиме підготовці фахівців, здатних вирішувати екологічні проблеми, пов'язані з поняттями «якість навколишнього середовища» та «якість життя людини», дозволить освоїти на сучасному рівні методологію досліджень, стане інформативною базою для здійснення просвітницької діяльності в сфері екологічної освіти й виховання, формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності, що передбачає виховання людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі та злагоді, за принципами свободи, гуманізму і справедливості.

Література:

1. Указ Президента України №344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ президента України від 25 лип. 2013 р. №344/2013 // Президент України : офіц. інтернет-представництво [Електронний ресурс]. — режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

2. Тимчук І.М. Педагогічні умови гуманізації навчання майбутніх екологів у процесі фахової підготовки : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти» / І.М. Тимчук. — Вінниця, 2010 — 20 с.

3. Педагогічна Конституція Європи. — НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. — 32 с. — режим доступу: <http://www.apue.org>.

4. Мельниченко А.А. Гуманізація освіти як принцип формування екологічної свідомості / А.А. Мельниченко, Р.О. Касаткіна, С.В. Савицька // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2007. — №2, Ч. 2. — С. 114-117.

Стаття присвячена питанням оптимізації підготовки фахівців-екологів на основі принципів гуманізації як передумови формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності. Дієвим і результативним у вирішенні завдання визначено удосконалення, оновлення змісту фахових дисциплін у світлі гуманістичних тенденцій.

Ключові слова: фахова підготовка, змістове навантаження, екологічна епідеміологія, інноваційні методи екологічного контролю, здоров'язбереження.

Статья посвящена вопросам оптимизации подготовки специалистов-экологов на основе принципов гуманизации как предпосылки формирования современного субъекта европейской жизнедеятельности. Действенным и результативным в решении задачи определено усовершенствование, обновление содержания профессиональных дисциплин в свете гуманистических тенденций.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, содержание образования, экологическая эпидемиология, инновационные методы экологического контроля, здоровьесбережение.

The article is devoted to the optimization of environmental experts based on the principles of humanization as prerequisites for the formation of the modern subject of European life. Effective and efficient in solving the problem defined improvement, updating the content of professional disciplines in the light of humanistic tendencies.

Key words: training, the content of education, environmental epidemiology, innovative methods of environmental control, health preservation.

УДК 378.147.091.313:004.9

Г.Б. Гордійчук
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток людства характеризується переходом на новий етап — інформаційне суспільство, формування якого передбачає зміну уявлень про роль освіти, висуває нові вимоги до системи навчання, зумовлює потребу переходу від знаннєвої освітньої парадигми індустріального суспільства до компетентнісної парадигми постіндустріального суспільства.

Незважаючи на це, наразі в сучасній школі існують проблеми: учні не розуміють навіщо їм вивчати точні науки; не вміють використовувати теоретичні знання на практиці; не вміють здобувати знання самостійно; не відчують зацікавленості в навчанні тощо. Тому сучасні педагоги шукають методи, засоби, прийоми для вирішення цих проблем. Одним із найдієвіших способів подолання окреслених проблем є використання в навчально-виховному процесі комп'ютерних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Використанню інформаційно-комунікаційних технологій у галузі освіти присвячені роботи вчених: М. Алдан, В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, І. Захарової, М. Кадемії, Н. Морзе, Є. Полат, І. Роберт, Л. Соловійової, О. Співаковського, Ю. Рамського, В. Сумського, Ю. Машбиця та ін. У цих роботах приділяється значна увага технологіям розробки автоматизованих навчальних систем, електронних навчально-методичних комплексів, підручників, посібників тощо для здійснення навчання учнів і студентів.

Метою статті є окреслення шляхів використання ІКТ і мультмедійних засобів навчання (МЗН) у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. ІКТ використовуються нині у всіх сферах людського життя: побуті, медицині, освіті, бізнесі, банківській і військовій сферах, мистецтві тощо. Завдяки можливостям глобальної мережі Інтернет освіта поступово стає доступною всім у будь-якій точці світу в будь-який час.

Сучасний урок — це поєднання традиційних технологій та нових інформаційних джерел і засобів, що передбачають використання аудіо, відео, графіки, періодики, друкованих джерел, інформаційних ресурсів мережі Інтернет тощо. Це використання додаткового матеріалу, який можуть використати різні категорії студентів із різним рівнем підготовки.

Дидактичні можливості ІКТ, реалізація яких створює передумови інтенсифікації освітніх процесів і розробки методик, орієнтованих на розвиток інтелекту, самостійне здобування, засвоєння і представлення знань є такими:

- миттєвий зворотний зв'язок між користувачем і засобами ІКТ, що визначає реалізацію інтерактивного діалогу;
- візуалізація навчальної інформації щодо об'єкту, процесу, що вивчається (наочне представлення на екрані: об'єкту, його складових частин або їх моделей; процесу або його моделі; графічної інтерпретації закономірності або процесу, що вивчається);
- моделювання й інтерпретація інформації щодо об'єктів, що вивчаються або досліджуються, їх відносин, процесів, явищ — як реальних, так і віртуальних (представлення на

екрані математичної, фізичної, хімічної інформаційно-описової, наочної моделі відповідно до оригіналу);

- архівування, збереження великих обсягів інформації із забезпеченням легкого доступу до неї, її передавання й тиражування;
- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багатократного його повторення;
- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю й контролю за результатами засвоєння, яка включає в себе автоматизацію проектування, оперативного планування й управління освітнім процесом у навчальному закладі, автоматизацію інформаційної діяльності й інформаційної взаємодії між учасниками освітнього процесу засобами локальних і глобальних комп'ютерних мереж [1, с. 17].

У сучасних програмних розробках, призначених для освіти, зокрема, загальноосвітньої, активно реалізуються вище перераховані можливості, що дозволяє організувати такі види навчальної діяльності:

- реєстрація, збирання, накопичення;
- збереження, обробка інформації, представленої в цифровому форматі щодо об'єктів, явищ, процесів, що вивчаються, і передача великих обсягів інформації, представленої в різному вигляді;
- інтерактивний діалог — взаємодія користувача з програмно-апаратною системою, що характеризується (на відміну від діалогового, що передбачає обмін текстовими командами, запитамі, запрошеннями й відповідями) реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу (наприклад, можливість «задання» питань у довільній формі, з використанням «ключового» слова, у формі з обмеженим набором символів і т.ін.); за цих умов забезпечується можливість вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи з ним тощо;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації: комп'ютерна візуалізація об'єкту, що вивчається — наочне представлення на екрані комп'ютера об'єкта, його складових або моделей, а за необхідністю — у різних ракурсах, у деталях, із можливістю демонстрації внутрішніх взаємозв'язків складових частин; комп'ютерна візуалізація процесу, що вивчається — наочне представлення на екрані комп'ютера даного процесу або його моделі, а за необхідністю — у розвитку, у часовому й просторовому русі, представлення графічної інтерпретації досліджуваної закономірності процесу, що вивчається;
- керування реальними об'єктами (наприклад, моделями навчальних роботів, що імітують промислові пристрої або механізми), лабораторними пристроями або експериментальними стендами;
- керування зображенням на екрані моделей різних об'єктів, у тому числі промислових або лабораторних установок, систем, явищ, реальних процесів;
- автоматизований контроль і самоконтроль результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування [1, с. 18].

Які ж шляхи використання ІКТ у сучасній освіті?

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор із використанням штучного інтелекту;
- моделювання технологічних, виробничих, природничо-математичних процесів і явищ;
- розробка дидактичних і навчально-методичних матеріалів;
- забезпечення моніторингу і самоперевірки знань учнів засобами тестуючо-контролюючих середовищ;
- використання предметних педагогічних програмних засобів із мультимедійною підтримкою;
- використання специфічних інструментальних програм і середовищ, які беруть на себе частину рутинної й нецікавої роботи людини;

- підтримка і супровід дистанційної форми навчання;
- спілкування й обмін думками засобами інтерактивних освітніх телеконференцій;
- створення і підтримка сайтів навчальних закладів;
- підтримка проектної та дослідницької діяльності учнів тощо.

У сучасних умовах розвитку технологій учитель початкових класів має володіти відповідною кваліфікацією, володіти відповідними компетентностями. Однією з ключових компетентностей є компетентність у галузі ІКТ: пошук, опрацювання, представлення інформації, її перетворення, володіння масмедійними й мультимедійними технологіями, комп'ютерна грамотність, володіння електронною Інтернет-технологією (за І. Зимньою).

У сучасній науково-педагогічній літературі зустрічається значна кількість трактувань поняття компетентності вчителів у галузі використання ІКТ. Проте з огляду на проблему нашого дослідження, нас цікавить поняття інформатичних компетентностей учителів початкової школи.

Інформатичні компетентності вчителів початкової школи — це комплексна характеристика системи знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації в професійно-педагогічній діяльності, особистісні якості педагога, що в сукупності дають змогу майбутнім фахівцям ефективно здійснювати професійну діяльність із усвідомленим передбаченням її наслідків та постійним професійним саморозвитком [3, с. 39].

Таким чином, розвиток сучасного суспільства, значно молодша за віком аудиторія користувачів ІКТ є передумовами виникнення нових вимог до професії вчителя початкових класів. Сучасний учитель початкових класів має знати тенденції інформатизації освіти (зокрема, початкової), психолого-педагогічні умови використання ІКТ у роботі з дітьми; уміти користуватися сучасними інформаційними освітніми технологіями, застосовувати педагогічні можливості ІКТ у своїй професійній діяльності; сприяти формуванню основ інформатичних компетентностей та інформаційної етики у вихованців, сформуванню в дітей адекватне уявлення про роль комп'ютерних технологій у їх житті (це не іграшка, а засіб отримання корисної інформації, загального розвитку та творчої діяльності) [3, с. 39-40].

У професійній діяльності вчителя початкових класів можна виділити такі складові: навчальна; виховна; діагностична; організаційна; мотиваційна; розвиваюча; управлінська. Важливим є також уміння майбутнього вчителя набувати нові знання, займатися самоосвітою, що сприяє його подальшому професійному зростанню [2].

Інформатичні компетентності конструктивного використання ІКТ у всіх без винятку компонентах практичної діяльності вчителя дають змогу оптимізувати процес навчання й виховання в школі, сприяють вихованню інформатичної культури школярів і підготовки їх до життєдіяльності в інформаційному середовищі.

Окреслимо шляхи використання ІКТ у професійній діяльності вчителя початкової школи:

- у навчальній діяльності з метою самостійного набуття, закріплення, повторення навчального матеріалу, групової діяльності;
- у виховній діяльності: естетичне виховання за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології мультимедіа, виховання комп'ютерної комунікативної етики;
- у діагностичній діяльності з метою діагностики психологічного стану учня та діагностики його навчальних досягнень;
- в організаційній діяльності вчителя — підготовка та організація навчальних, виховних занять за допомогою ІКТ, якісна підготовка звітної документації (списків, відомостей, статистичної інформації про учнів), у підготовці та проведенні батьківських зборів із наочним представленням звітних матеріалів;
- інформаційно-комунікаційна підтримка навчального процесу розвиває наочно-образний, наочно-дієвий, інтуїтивний, творчий види мислення школяра; комунікативні здібності; формує вміння приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішень у складній ситуації; розвиває навички самоосвіти і самоконтролю; закладає основи інформаційної культури і початки розвитку умінь здійснювати обробку інформації.

До основних напрямів використання ІКТ у початковій школі належать: проведення уроків із комп'ютерною підтримкою; використання електронних навчальних посібників, підручників (довідники, тренажери, репетитори); розв'язування інтерактивних кросвордів, ребусів, головоломок; здійснення тестового комп'ютерного контролю і моніторингу знань і вмінь учнів; використання комп'ютерних дидактичних ігор; використання електронних педагогічних програмних засобів; використання Інтернет-ресурсів тощо.

ІКТ дозволяють істотно змінити способи керування навчальною діяльністю, залучити учнів до активної роботи класу.

Учитель початкової школи нового покоління має грамотно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, використовуючи весь спектр можливостей комп'ютерної техніки, що є одним з критеріїв якості підготовки сучасного фахівця.

Зауважимо, що педагогічний ефект від застосування ІКТ у навчально-виховній діяльності нерозривно пов'язаний із психологічними особливостями їх використання і супроводжуються обов'язковим дотриманням норм техніки безпеки. Лише за наявності відповідного й сучасного програмного забезпечення комп'ютер позитивно впливає на відношення дитини до навчання і її здатність пізнати навколишній світ.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського має значні напрацювання щодо використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів, зокрема, початкової школи. У рамках вивчення дисципліни «Сучасні інформаційні технології навчання» студенти напряму підготовки «Початкова освіта» набувають знань щодо:

- основних тенденцій інформатизації освіти;
- вимог до вчителя початкових класів в інформаційному суспільстві;
- основних напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів навчання у майбутній професійній діяльності;
- класифікації і можливостей веб-сервісів;
- особливостей і методики використання у навчально-виховному процесі початкової школи слайдових і потокових презентацій, публікацій, веб-сайтів тощо;
- призначення, будови й особливостей роботи проєкційних засобів навчання, багатофункціональних пристроїв, графічних планшетів, документ- і веб-камери, інтерактивних дошок тощо і методики їх використання у навчально-виховному процесі початкової школи;
- правил техніки безпеки під час роботи з мультимедійними засобами навчання і комп'ютерною технікою тощо.

У процесі вивчення дисципліни студенти набувають практичних навичок щодо:

- використання програм пакету Microsoft Office (Word, Publisher, Power Point, Excel, SharePoint) із метою розробки дидактичних і методичних матеріалів учителя початкових класів (мультимедійних та відеопрезентацій, роздаткових карток із завданнями для індивідуального й колективного розв'язку, анкет, форм опитування, кросвордів, ребусів, чайнвордів, доміно, смуг часу, діаграм тощо);
- розробки електронних публікацій — газет, буклетів, заохочувальних грамот і сертифікатів тощо;
- створення веб-ресурсів, електронних навчально-методичних комплексів, підручників, посібників та інших педагогічних програмних засобів;
- добору і створення програмних засобів із метою моніторингу, контролю і перевірки знань молодших школярів;
- роботи з веб-сервісами: блогами, фотосервісами, картами знань, вікі-сервісами, спільними документами тощо;
- раціонального використання комп'ютерної і мультимедійної техніки, мережі Інтернет із метою забезпечення навчально-виховного процесу початкової школи тощо.

Значна увага приділяється розробці майбутніми вчителями початкової школи інтерактивних навчальних матеріалів, зокрема, інтерактивних плакатів, ігор, тестів тощо (рис. 1, 2, 3). Ці документи дозволяють зацікавити учнів навчальним матеріалом, змотивувати їх до

самостійного оволодіння знаннями завдяки створенню ситуації інтерактивного діалогу з комп'ютером.

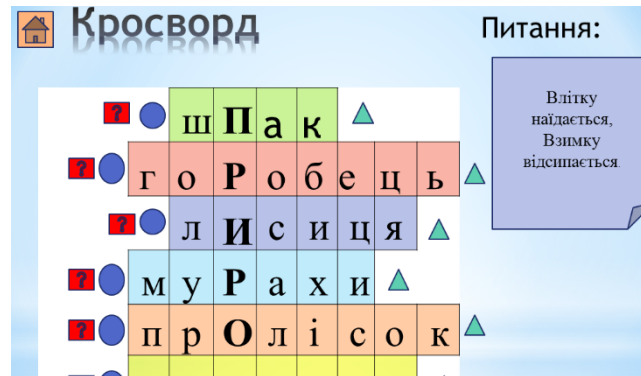


Рис. 1. Інтерактивний кросворд «Птахи»

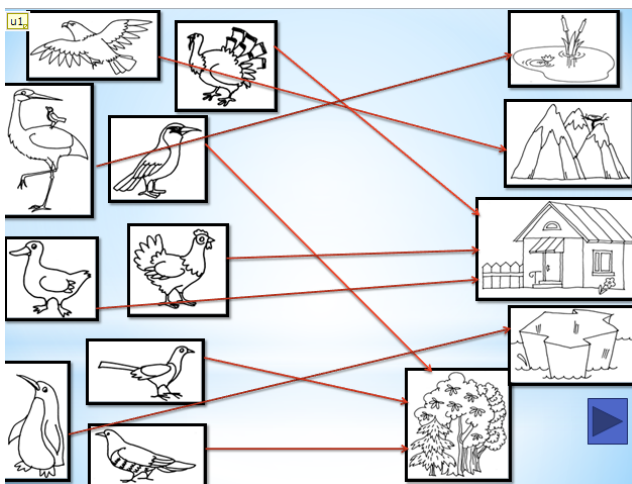


Рис. 2. Інтерактивна гра «Хто де живе»

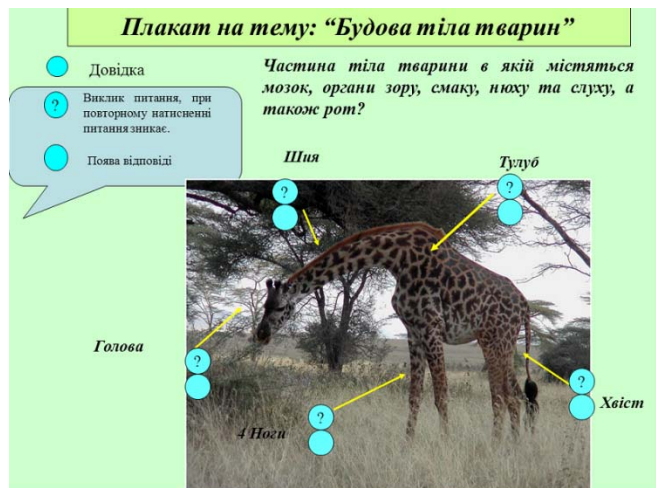


Рис. 3. Інтерактивний плакат «Будова тіла тварини»

Таким чином, підготовка вчителів початкової школи до ефективного використання ІКТ і МЗН у навчально-виховному процесі з метою підвищення якості навчання, розвитку в учнів креативних навичок, формування творчого потенціалу й активної громадянської позиції — одне з найважливіших завдань ВНЗ.

Література:

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учебно-методическое пособие / [И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова]; под ред. И.В. Роберт. — М. : Дрофа, 2008. — 312 с. — (Высшее педагогическое образование).
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. [для студ. пед. факул.] / О.Я. Савченко. — К. : Генеза, 2002. — 368 с.
3. Співаковський О.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» / О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, В.В. Коткова. — Херсон : Айлант, 2012. — 386 с.

У статті окреслюються шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів навчання у підготовці вчителів початкової школи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні засоби навчання, дидактичні можливості ІКТ, інформаційні компетентності вчителів початкової школи, інтерактивні навчальні матеріали.

В статье описываются пути использования информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств обучения в подготовке учителей начальной школы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные средства обучения, информатические компетентности учителей начальной школы, дидактические возможности ИКТ, интерактивные учебные материалы.

The use of ICT in training of primary school teachers. This paper outlines ways to use information and communication technologies and multimedia learning tools to prepare elementary school teachers.

Key words: Information and Communication Technology, multimedia learning tools, didactic possibilities of ICT, primary school teachers' computer science competence, interactive learning materials.

УДК 378.016:304

С.В. Дембіцька
м. Вінниця, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОХОРОНИ ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Перегляд цілей, завдань, змісту освіти, який нині відбувається в нашій країні, здійснюється з метою переходу до особистісно-орієнтованої моделі підготовки фахівців. Необхідність такого кроку обґрунтована сучасними суспільно-економічними умовами існування, оскільки безперервний науковий і технологічний прогрес потребує від сучасного фахівця необхідності бути готовим до постійних змін умов своєї професійної діяльності.

Дисципліни «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі» вивчаються з метою набуття необхідного в подальшій фаховій діяльності спеціаліста рівня знань та умінь з правових і організаційних питань охорони праці, з питань гігієни праці, виробничої санітарії, техніки безпеки та пожежної безпеки, визначеного відповідними державними стандартами освіти, а також активної позиції щодо практичної реалізації принципу пріоритетності охорони життя та здоров'я працівників по відношенню до результатів виробничої діяльності.

Однак аналіз статистичних даних щодо рівня виробничого травматизму та професійних захворювань дозволяє констатувати, що низький рівень життя та страх безробіття змушують співвітчизників працювати в умовах підвищеного ризику, оскільки зношені основні виробничі фонди створюють потенційну загрозу для працюючих. Світові (дані Міжнародної організації праці) та вітчизняна статистики засвідчують один смертельний випадок на 23 тис. та 11 тис. працівників відповідно [6, с. 124].

Усе це ставить на порядок денний питання охорони праці як першочергові завдання розвитку не лише галузей виробництва, але й розвитку нового суспільства з пріоритетом безпечної трудової діяльності у нових умовах господарювання. Оскільки запорукою збереження життя та здоров'я працюючої людини у першу чергу є дотримання законодавства у сфері охорони праці та промислової безпеки, гостроти набуває питання культури охорони праці, яка в сучасних умовах стає одним з головних елементів управління підприємством. Відповідно виникає проблема пошуку педагогічних умов для досягнення цієї мети.

Аналіз попередніх досліджень. Питання культури безпеки праці та культури охорони праці висвітлені у працях таких науковців, як Г. Гогіташвілі, О. Горностай, Є. Желібо, В. Лапін, І. Сагайдак, О. Теревеко, О. Третьяков та ін., які дотримуються думки, що саме низький рівень культури безпеки українського суспільства суттєвим чином зумовлює неприпустимо високий рівень травматизму та профзахворювань на підприємствах України.

Досліджуючи регіональні аспекти управління охороною праці, О. Амоша, О. Новікова, В. Крот наголошують на низькому рівні скоординованості регіонального та галузевого

управління охороною праці з системою державного управління, низькому рівні трудової і виробничої дисципліни [1, с. 12-13].

Аналіз наведених досліджень свідчить, що серед основних причин травматизму на виробництві — це недотримання техніки безпеки та низький рівень виробничої дисципліни, що вказує на необхідність формування культури охорони праці ще на етапі підготовки фахівців.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування культури охорони праці в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Людська спільнота здавна використовує такі словосполучення, як «культура спілкування», «культура поведінки», «культура виробництва» тощо. Проте термін «культура охорони праці» використовується суспільством відносно недавно. Його тлумачення вперше було здійснене за підсумками Всесвітнього дня охорони праці 28 квітня 2003 року. За визначенням Міжнародної організації праці (МОП), «національно орієнтована на профілактику культура охорони праці означає забезпечення права на безпечні та здорові умови праці на всіх рівнях, активну участь уряду, роботодавців і робітників у забезпеченні безпечних і здорових умов праці через чітко сформульовану систему прав, обов'язків та сфер відповідальності, де принцип профілактики має найвищий пріоритет» [7, с. 23].

Слід зазначити, що Рекомендації, прийняті у червні 2006 року на 95-й Міжнародній конференції праці, передбачають, що держави-члени МОП у рамках сприяння національній культурі профілактики в галузі охорони праці повинні прагнути до:

- підвищення рівня усвідомлення робітниками та розуміння суспільством гостроти проблем, пов'язаних із безпекою та гігієною праці, через проведення національних кампаній у межах виробничих місць, і за міжнародних ініціатив;
- сприяння проведенню навчання та підготовки з питань безпеки та гігієни праці, зокрема, в інтересах керівників старшої та середньої ланки, робітників, а також урядових посадових осіб, що несуть відповідальність за безпеку та гігієну праці;
- впровадження у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах курсу з вивчення актуальних питань безпеки та гігієни праці;
- сприяння обміну статистичними даними та інформацією з безпеки та гігієни праці між відповідними органами влади, роботодавцями, робітниками та їхніми представниками;
- надання інформаційних та консультативних послуг роботодавцям, працівникам, їхнім організаціям та сприяння співпраці між ними чи стимулювання її з метою виключення або зведення до мінімуму виробничих ризиків;
- сприяння розробці на виробничих місцях політики в галузі безпеки і заснуванню комітетів з питань безпеки та гігієни праці, а також призначенню представників трудових колективів, які б відповідали за безпеку та гігієну праці відповідно до національного законодавства;
- вирішення проблем, з якими стикаються малі та середні підприємства і підрядники у процесі реалізації політики і додержання нормативно-правових актів, що стосуються безпеки та гігієни праці відповідно до національного законодавства та практики [7, с. 25].

Однак, відсутність культури індивідуальної поведінки, виробничої культури, ігнорування обов'язків, відсутність норм етики і моралі є основою незадовільного стану охорони праці у нашій країні. Низька мотивація щодо підвищення безпеки праці не тільки у роботодавців, а й у самих працівників, недостатня інформованість персоналу організацій про професійні ризики, пов'язані з виконанням трудових функцій ставить питання цілеспрямованого формування культури охорони праці у студентів вищих навчальних закладів. Цей процес має бути систематичним та послідовним, оскільки дотримання безпеки праці під час трудового процесу визначається тим, наскільки це стає необхідністю, асоціюється у свідомості майбутнього фахівця з комфортністю умов професійної діяльності.

У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова», які мають багато

спільного. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено: «умова — філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [8, с. 482].

Л. Карпенко, А. Петровський, М. Ярошевський визначають термін «педагогічна умова» як певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [4, с. 97].

А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

1) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

2) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [5, с. 123].

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2, с. 56].

О. Задорожня розуміє під педагогічними умовами «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених у педагогіці завдань [3, с. 102].

На нашу думку, педагогічні умови формування культури охорони праці під час підготовки фахівців у вищому навчальному закладі — це сукупність засобів, заходів і обставин освітнього процесу, які сприяють ефективному застосуванню знань з охорони праці під час трудової діяльності, формуванню внутрішньої мотивації щодо дотримання безпеки праці.

Враховуючи це означення, ми вважаємо, що під час цілеспрямованого формування культури охорони праці у студентів вищих навчальних закладів доцільно робити акцент на трьох групах мотивів навчання: соціальних, професійних, пізнавальних. Їх необхідно врахувати ще на стадії постановки освітньої задачі, а також безпосередньо у дидактичному процесі.

Культура охорони праці фахівця є відкритою системою. Її розвиток залежить не лише від ступеня надходження та опрацювання інформації щодо безпеки у фаховій діяльності. Ми вважаємо, що на початковому етапі формування культура охорони праці утворюється на основі теоретичних знань, отриманих під час навчання, та усвідомлення значущості безпеки фахової діяльності (рис. 1).

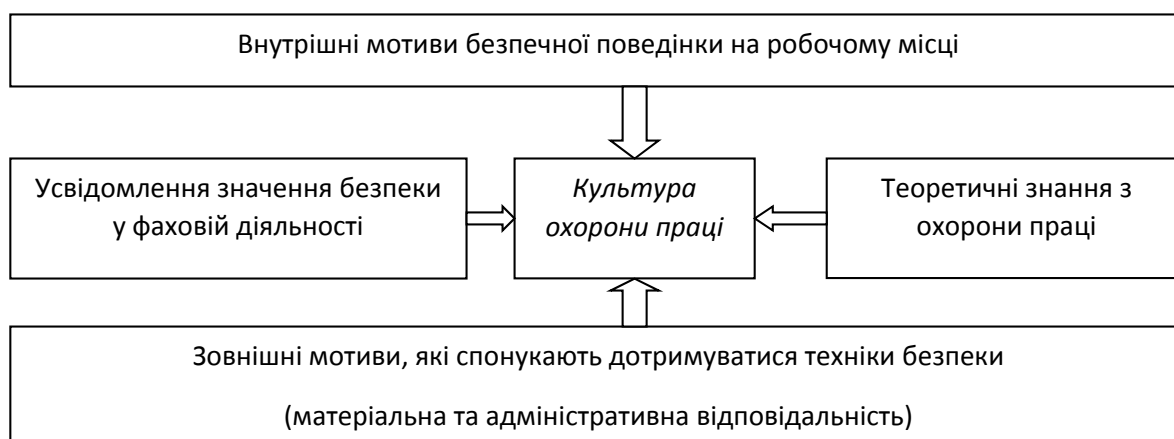


Рис. 1. Чинники формування культури охорони праці

Крім того, подальший вплив на розвиток культури охорони праці мають внутрішні та зовнішні мотиви працівника.

Відповідно до наведених чинників, в освітньому процесі з метою формування культури охорони праці ми дотримуємося наступних умов:

1. Формування знань умінь і навичок з метою виховання безпечної поведінки в процесі трудової діяльності. Чітке знання основних небезпечних та шкідливих виробничих факторів, алгоритмів поведінки у небезпечних виробничих ситуаціях є фундаментом, на якому починається формування культури охорони праці.

2. Забезпечення мотивації щодо дотримання безпеки праці під час фахової діяльності. Для того, щоб отримані знання з охорони праці використовувалися під час трудової діяльності, щоб працівник продовжував вдосконалювати навички безпечної поведінки, має бути присутня мотивація такої поведінки, як зовнішня, так і внутрішня.

3. Формування здатності критично осмислювати наявність небезпечної ситуації, оцінювати ступінь її небезпеки та приймати адекватні та правильні рішення. Звичайно, реально підготувати людину до поводження у випадку виникнення непередбачених ситуацій, пов'язаних з загрозою для життя та здоров'я, навчити приймати швидкі та правильні рішення і не втрачати самовладання в небезпечних ситуаціях в рамках вивчення охорони праці у вищому навчальному закладі досить не просто. Це завдання частково вирішується використанням відповідних методів та технологій навчання.

4. Розвиток творчої готовності до безпечної поведінки під час трудового процесу — Це передбачає розвиток творчих здібностей особи, уміння знаходити правильне рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно і творчо мислити, адаптуватися до умов, які швидко змінюються. Важливо й навчити майбутніх фахівців бачити та оцінювати, не провокувати, а попереджувати небезпеки, які виникають у процесі трудової діяльності.

Дотримання наведених умов відбувається через удосконалення навчального процесу з охорони праці (рис. 2).

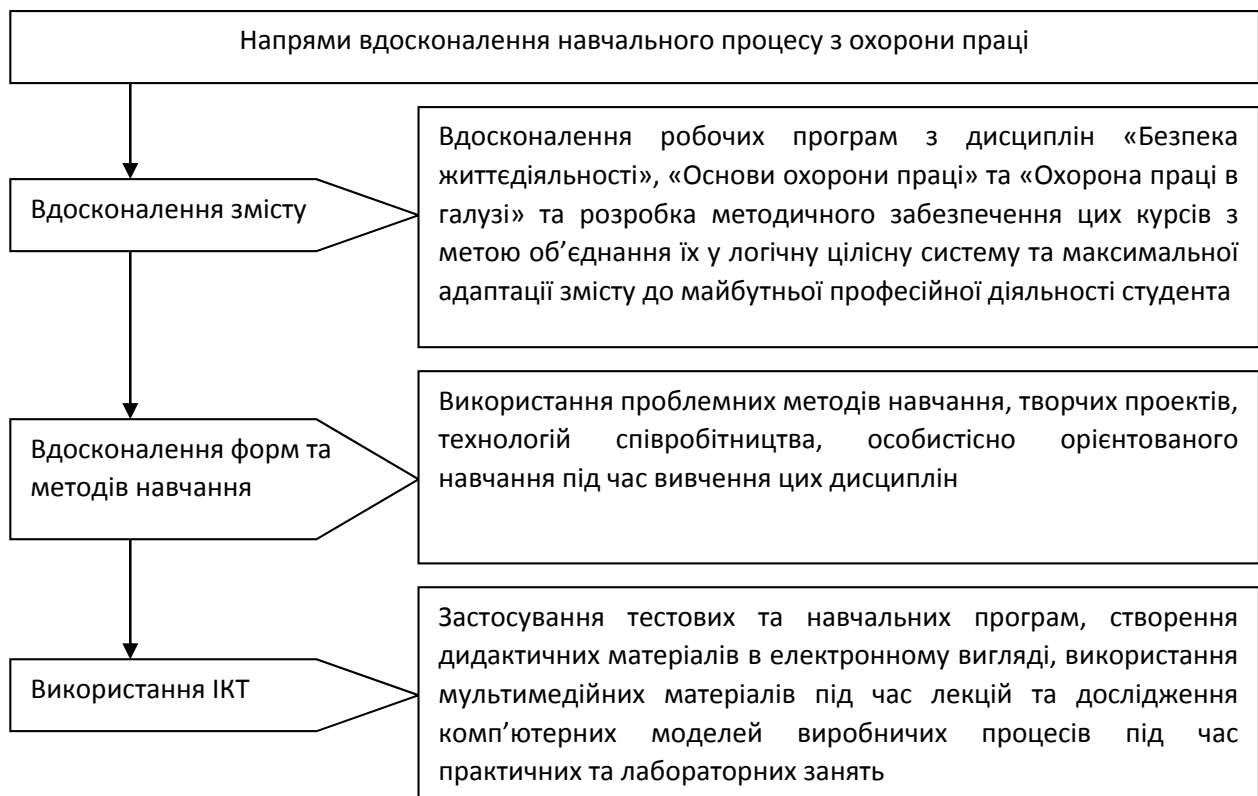


Рис. 2. Напрями вдосконалення навчального процесу з метою формування культури охорони праці у майбутніх фахівців

Удосконалення змісту вивчення охорони праці передбачає перш за все розробку методичного забезпечення з метою перетворення курсів «Безпека життєдіяльності», «Охорона

праці» та «Основи охорони праці в галузі» в логічну цілісну систему, встановлення взаємозв'язку з іншими навчальними дисциплінами та майбутньою фаховою діяльністю студента. Все це є можливим, оскільки охорона праці широко використовує найновіші досягнення науки і техніки, базується на теоретичних розробках з фізики, хімії, математики, електроніки, медицини, економіки тощо.

Удосконалення форм та методів навчання передбачає використання у навчальному процесі нових педагогічних технологій, творчих проєктів, технологій співробітництва, принципів особистісно орієнтованого навчання. Це дозволяє ефективно організувати роботу студентів як під час аудиторних занять, так і під час самостійної роботи. Крім того, застосування викладачем таких механізмів подачі матеріалу є ефективним стимулювання зацікавленості студентів у вивченні охорони праці.

Під час вивчення теоретичного матеріалу доцільно наповнювати стандартні форми занять цікавими фактами, статистикою, прикладами з виробничої діяльності реальних організацій. Під час проведення практичних занять та організації самостійної роботи доцільно передбачати вирішення певних реальних ситуацій та проводити аналіз усіх можливих наслідків тощо.

Використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій обумовлено активним зростанням ролі інформатизації у суспільному житті. Для отримання достовірної інформації доцільно використовувати джерела, які користуються довірою: офіційні сайти наукових центрів і дослідницьких інститутів, освітні портали, рецензовані електронні публікації тощо. Також корисно використовувати декілька джерел і аналізувати їх, на цій основі формувати власну думку.

Розв'язувати задачі оптимізації навчального процесу з охорони праці, підвищувати активну роль студента дозволяють: участь у дослідницьких інтернет-проєктах, розроблення власних тематичних сайтів, робота з лабораторіями віддаленого доступу, написання статей для інтернет-видань, відвідування тематичних віртуальних екскурсій, участь у роботі віртуальних наукових товариств за допомогою комунікативних інтернет-технологій (веб-форуми, електронна пошта, відеоконференції, онлайн спілкування студента з викладачем).

Висновки. Активна діяльність людини в сучасних умовах надає особливого змісту культурі охорони праці. Нерозуміння значущості питань безпеки в умовах прискорення життєдіяльності та виробничих циклів призводить до збільшення професійного травматизму та виробничих захворювань. Тому підготовка фахівців у вищій школі має орієнтуватись не лише на отримання відповідних знань і навичок з питань охорони праці та безпечного ведення робіт, набуття досвіду із запобігання аварійним ситуаціям, але й на розвиток мотивації до безпечної поведінки, формування культури охорони праці, що є передумовою безпечної поведінки працівника під час трудової діяльності, як внутрішньої усвідомленої потреби.

Будучи частиною загальної культури, культура охорони праці повинна мати регульований характер, націлений на конкретний результат — обов'язкове виконання працівником встановлених правил на виробництві та чітке дотримання техніки безпеки під час трудової діяльності.

Під час дослідження наукової літератури та аналізу власного педагогічного досвіду, було з'ясовано, що основними чинниками формування культури охорони праці є наявність теоретичних знань з охорони праці, усвідомлення значущості безпеки фахової діяльності та формування мотивації щодо безпечної поведінки під час трудової діяльності.

Література:

1. Амоша О.І. Регіональне управління охороною праці / Амоша О.І., Новікова О.Ф., Крот В.І. — Донецьк: ІЕП НАН України, 2000. — 244 с.
2. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Бражнич. — Кривий Ріг, 2001. — 238 с
3. Задорожная О.В. Психолого-педагогические условия формирования умений проектной деятельности в процессе изучения математического анализа / О.В. Задорожная // Вестник Ставропольского государственного университета. — №51. — 2007. — С. 101-104

4. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко ; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 512 с.
5. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. — К. : ІСДО, 1993. — 336 с.
6. Сагайдак І. С. Формування культури в системі управління ризиками та охороною праці / І. С. Сагайдак, О. Кочергін // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань (м. Ірпінь, 29—30 березня 2012 р.): у 4 ч. — Ч. 3 / секції 5, 6. — Ірпінь : Вид-во НУ ДПС України, 2012. — С. 123—130.
7. Тереверко О. Культура охорони праці в документах МОП / О. Тереверко // Охорона праці. — 2010. — № 7 — С.22-26
8. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 840 с.

У статті обґрунтовані педагогічні умови формування культури охорони праці у студентів вищих навчальних закладів. Визначені чинники формування культури охорони праці та напрями вдосконалення навчального процесу з охорони праці для досягнення поставленої мети.

Ключові слова: культура охорони праці, педагогічні умови, підготовка фахівців, удосконалення навчального процесу.

В статье обоснованы педагогические условия формирования культуры охраны труда у студентов высших учебных заведений. Определены факторы формирования культуры охраны труда и направления совершенствования учебного процесса по охране труда для достижения поставленной цели.

Ключевые слова: культура охраны труда, педагогические условия, подготовка специалистов, совершенствование учебного процесса.

In the article are considered the pedagogical conditions of formation culture of safety of work in students of university. There are determined the factors creating a culture of safety and directions for improving the learning process of safety of work.

Key words: culture of safety of work, pedagogical conditions, training, improving the learning process.

УДК 378.147:371

О.М. Джеджула, В.М. Пришляк, Т.А. Хом'яківська
м. Вінниця, Україна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ

Постановка проблеми. Останнім часом методика викладання загальнотехнічних дисциплін зазнала певних змін у організації процесу та методів навчання, їх структурі та змісті. Орієнтування українських університетів на європейські стандарти сприяє викладанню загально технічних дисциплін на англійською мовою. На теперішній день найпоширенішою та дієвою технологією формування загальнотехнічної компетентності майбутніх інженерів стає комп'ютерно орієнтована технологія, яка покликана забезпечити ефективність графічної підготовки в умовах іншомовного середовища. Саме тому перед фахівцями в галузі комп'ютерних технологій, лінгвістами, методистами та викладачами загальнотехнічних дисциплін та іноземних мов виникла необхідність удосконалення методики викладання, застосовуючи сучасні інформаційні технології. Такі технології, відкриваючи студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення нових загальнотехнічних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, що, безумовно, позитивно відображається на ефективності навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Огляд літератури за темою засвідчив, що актуальність проблеми використання комп'ютерно орієнтованих технологій у навчальному

процесі у вищій школі відзначається багатьма дослідниками (С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Зиновкіна, І. Зязюн, М. Кадемія, І. Козловська, А. Коломієць, Є. Лузік, В. Манько, М. Козяр, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Романишина та ін.). Пов'язане це, в першу чергу, зі зміною вимог до підготовки майбутнього фахівця в контексті євроінтеграційних процесів, розвитком техніки та технологій, інформаційних технологій в освіті. Учені докладно обґрунтовують сучасні концепції до змісту професійної підготовки майбутніх інженерів, проте особливої уваги потребує по-перше, врахування особливостей викладання загальнотехнічних дисциплін англійською мовою та ефективного використання інформаційних технологій з урахуванням цих особливостей.

Метою статті є обґрунтування методики навчання майбутніх інженерів загальнотехнічних дисциплін (на прикладі графічних дисциплін) англійською мовою на основі комп'ютерно орієнтованих технологій.

Виклад основного матеріалу. Придатність сучасних комп'ютерних технологій для використання на заняттях з загально технічних дисциплін, що викладаються англійською мовою, визначається наступними критеріями:

- а) сприяння підвищенню продуктивності праці та ефективності навчального процесу;
- б) забезпечення контролю навчальних дій кожного студента;
- в) підвищення цікавості до вивчення конкретної загальнотехнічної дисципліни та англійської мови;
- г) забезпечення оперативного зворотного зв'язку та поопераційний контроль дій всіх студентів;
- д) можливість швидкого введення відповідей без тривалого кодування чи шифрування.

При навчанні загальнотехнічних дисциплін англійською мовою пріоритету набуває дидактичний принцип наочності. Навчальна діяльність студентів повинна відбуватись за максимально можливої модальності навчального матеріалу. Слід використовувати тільки ті засоби, які максимально сприяють реалізації мети навчання, виявляють та акцентують на найважливіших аспектах, абстрагуючись від не суттєвих на цей час [1; 3].

Найважливіша перевага комп'ютерно орієнтованих засобів навчання ґрунтується на сучасному розумінні принципу наочності і полягає у тому, що за умов використання педагогічних програмних засобів студенти не тільки споглядають навчальні ситуації, а й беруть у них участь. Таким чином реалізуються суттєві дидактичні передумови успіхів у навчанні - емоційне включення, гностичність, наочність навчального матеріалу, індивідуалізація темпу подання навчального матеріалу.

При поданні навчальної інформацію в аспекті дотримання принципу наочності безумовна перевага надається презентаціям. Презентації при викладанні англійською мовою мають чітко визначену структуру. По-перше, формування словникового тезаурусу (рис. 1).

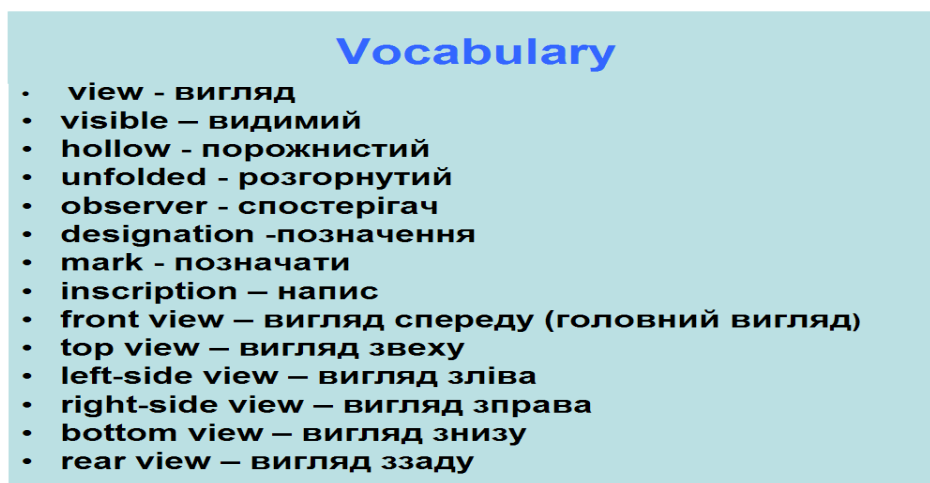


Рис. 1. Словник до теми «Основні вигляди» з дисципліни «Інженерна графіка»

Слід зазначити важливість не лише необхідності перекладу технічних термінів, а й слів соціально-побутового рівня, які забезпечують зв'язок, логічність та системність подання технічної інформації. При використанні «словникових» слайдів потрібно забезпечити не лише візуальне сприйняття слів як знакової системи, але й аудіювання, запом'ятовування. З цією метою студентам пропонується фронтальне повторювання слів, прямий та зворотний переклад коротких термінів. Лише частотність повторювання забезпечує розуміння технічної інформації, що має сприйматися на слух. Спостереження за навчальним процесом дозволяє нам стверджувати, що лише на третій лекції (якщо немає попередньої спеціальної підготовки) починають зосереджуватись не на перекладі, а на розумінні змісту навчальної інформації.

Розумінню змісту навчальної технічної інформації англійською мовою сприяє дотримання принципу активного залучення всіх студентів до навчального процесу [2, с. 5]. Цей принцип вимагає від викладача не тільки залучення студентів до активної діяльності на лекції. Важливим є усвідомлення ними необхідності власної діяльності, надання їм можливості обрання таких її видів, які найкраще відповідають власним здібностям. Відповідну орієнтувальну основу створює викладач - формулюванням критеріїв добору найбільш раціональних видів діяльності.

Стосовно графічних дисциплін найбільш складними розумовими операціями виявляються абстрагування, порівняння та моделювання технічних об'єктів. Принцип наочності дозволяє одночасно забезпечити контекстність інформації (рис. 2), що полегшує протікання розумових процесів.

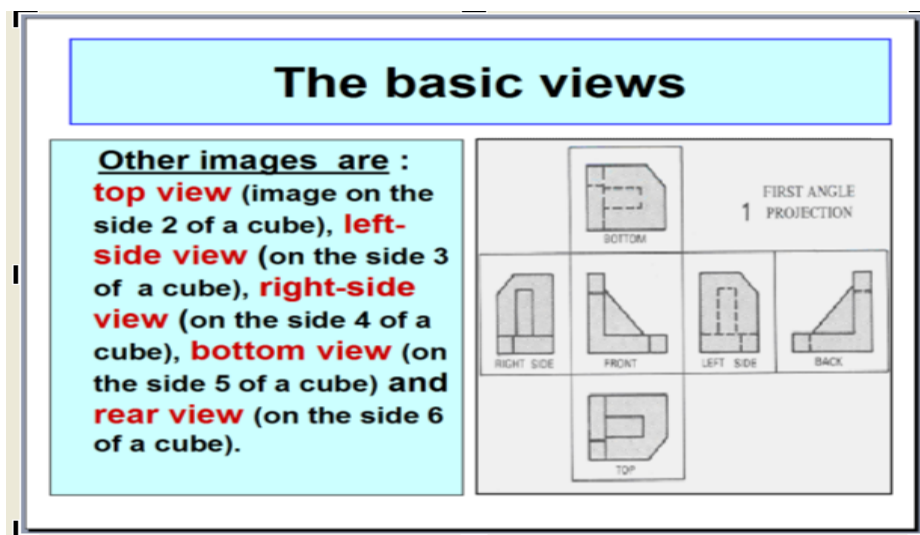


Рис. 2. Зміст слайдів, що забезпечують контекстність при викладанні графічних дисциплін англійською мовою

Використання презентацій з поступовим ускладненням елементів деталей, можливість самостійної діяльності на лекції та самоконтролю здійснення такої діяльності засвідчує безумовний позитивний ефект (рис. 3).

При використанні слайдів для самостійної роботи студентів можливість проведення самоконтролю та контролю за виконанням графічних зображень є нагальною потребою. Тому такі презентації виконуються із забезпеченням одночасної роботи в графічних редакторах (Компас, AutoCaD та інші). Слід акцентувати увагу на тому, що графічні дисципліни вивчаються на перших курсах в університетах і залучення студентів до створення графічної частини презентацій відіграє провідну роль у формуванні мотивації до набуття практичних навичок роботи з графічними редакторами. Доречно зупинитись на редакторах, які виявляються найбільш ефективними у створенні методичного графічного забезпечення.

Почати огляд означеного типу редакторів слід з PaintBrush, який входить у стандартну поставку Windows. Більшість студентів починає знайомитися з азами комп'ютерної графіки саме з цієї програми, яка є дуже простою і доступна в освоєнні без особливих навиків. Цей редактор дозволяє створювати найпростіші геометричні фігури, креслити лінії різноманітної ширини, набирати текст. При цьому всі створені об'єкти можна редагувати: міняти розміри, повертати, копіювати з одного місця і вставляти в інше, міняти колір [4; 5; 6]. Робота у цьому редакторі дає непогану підготовку для освоєння більш складних професійних пакетів. Ознайомлення з цією програмою не викликає особливих труднощів у студентів.

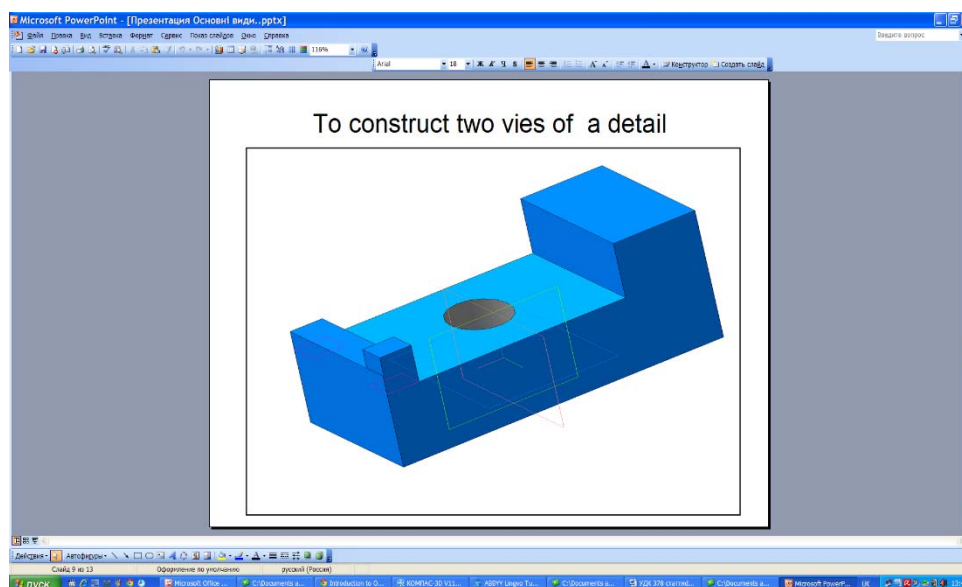


Рис. 3. Приклад слайду для забезпечення самосійної роботи студентів під час лекції

CORELDRAW Graphics Suite X3 - це відносно новий графічний пакет, який значно спрощує роботу над проектами будь-яких масштабів, від розробки логотипу, створення професійного маркетингового буклету до яскравого і помітного плаката. CORELDRAW Graphics Suite X3, на відміну від інших подібних графічних продуктів, поєднує високу функціональність при рішенні самих різних завдань в області графічного дизайну, високу швидкість, простоту у використанні і доступність. До складу CORELDRAW Graphics Suite X3 входять: редактор векторної графіки CORELDRAW X3; редактор растрової графіки FOTO-PAINT X3; додаток для роботи із зображеннями у форматі Raw Pixmantec RawShooter; програма для створення скріншотів Corel CAPTURE X3; електронна книга по роботі з пакетом CORELDRAW Handbook. CORELDRAW Graphics Suite X3 містить більше сорока нових і покращених опцій. Найбільшого поширення у професійній графічній діяльності, зокрема інженерній діяльності знайшла програма графічного проектування Autodesk AutoCAD (автокад). Autodesk autocad призначена для двох- та тримірного проектування. CAD у назві програми говорить про причетність до CAD-системам (computer aided design — системи автоматизованого проектування). Autodesk AutoCAD — зручна і популярна програма. Вона є лідером систем автоматизованого проектування.

Дизайнерам та іншим фахівцям у галузі комп'ютерної графіки надає фантастичні можливості безсумнівний лідер серед графічних пакетів — Adobe Photoshop, визнаний як професіоналами, так і аматорами. Спостерігаючи, як з моменту свого народження пакет Adobe Photoshop тепер зріс у потужний редактор зображень, вражає, що при цьому розробникам вдається зберігати простоту і легкість освоєння програми. У той час, як освоїти інші «пікселедробителі» від версії до версії стає все важче, навіть випадковий користувач може без практики запустити пакет Photoshop і виконати у ньому прості операції. Проте, найбільш широке використання, зокрема в університетах аграрного профілю, знайшла графічна програма

КОМПАС, яка володіє достатньо потужними функціями. Вона використовується вже тривалий час і добре описана у науково-педагогічних дослідженнях.

Частотність повторюваності термінології передбачає систематичність подання навчального матеріалу, що пов'язується із забезпеченням передумов для створення студентом особистісної моделі знань, яка повинна бути внутрішньо несуперечливою системою, відповідати меті навчання, тобто бути максимально адекватною педагогічній моделі знань. У змісті цього підходу доцільно виділяти новий компонент — спосіб реалізації навчальних дій, у процесі виконання яких засвоюються знання. А для того, щоб у студентів з самого початку склалась система уявлень про графічну діяльність, яку слід виконати: необхідно на початку навчання дати загальні установки, тобто створити орієнтувальну основу дій.

Перед користувачами Інтернету відкривається доступ до всіх провідних освітніх сайтів світу, які на відміну від їх паперових аналогів, постійно оновлюються та редагуються і тому містять новітню інформацію. Використання матеріалів англійських освітніх сайтів дозволяє не лише прослуховувати і працювати з оригінальними текстами, але й знаходити відмінності у стандартах, зокрема для графічних дисциплін щодо систем проєціювання (рис. 4).

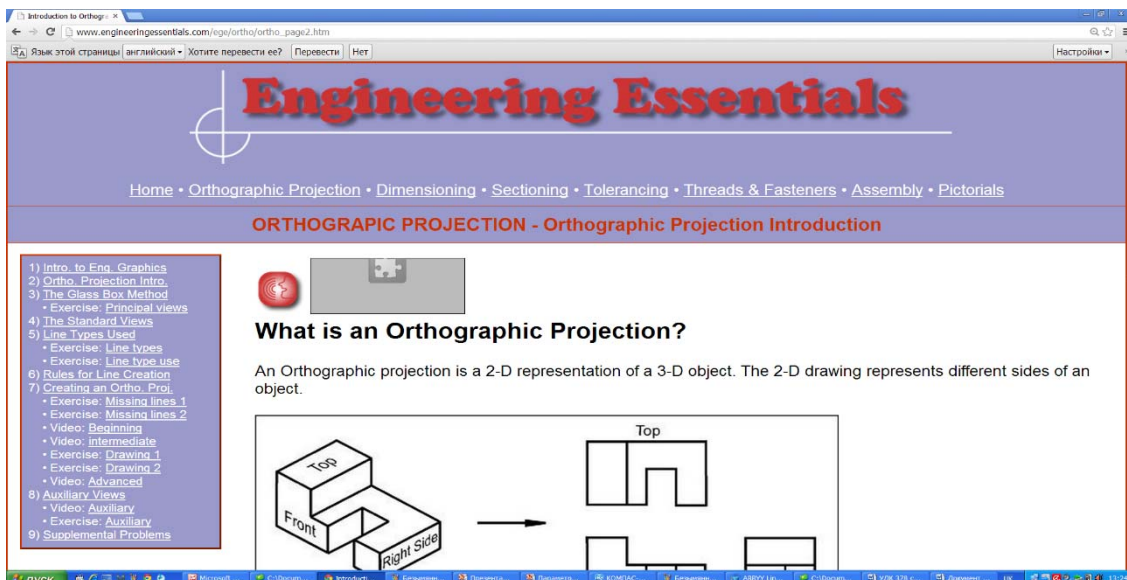


Рис. 4. Застосування міжнародних освітніх сайтів у процесі навчання інженерній графіці

Виходячи з вищесказаного планування занять з технічних дисциплін англійською мовою з використанням мультимедіа можна поділити на 4 етапи:

Концептуальний етап. На цьому етапі визначається дидактична мета з орієнтацією на досягнення таких результатів: формування, закріплення, узагальнення або вдосконалення знань; формування умінь; контроль засвоєння і т.д.

Технологічний етап. На основі сформульованих вимог до лекції за дидактичними цілями та методичним призначенням проводиться їх багатofакторний аналіз і відбір. Вибирається також рівень складності навчальної інформації англійською мовою. Крім того, проводиться більш детальний аналіз електронного ресурсу. Саме на цьому етапі викладач визначає необхідне методичне забезпечення.

Операційний етап. На цьому етапі виділяються основні структурні елементи лекції, здійснюється вибір способів взаємодії різних компонентів та їх функціональні взаємозв'язки. Проводиться деталізація функцій, покладених на мультимедіа, а також вибір способів взаємодії студента з електронними пристроями. Здійснюється поетапне планування лекції, для кожного з його етапів визначаються мета, тривалість, форма організації діяльності студентів, функції викладача і основні види його діяльності, форма проміжного контролю тощо.

Педагогічна реалізація. Основна мета цього етапу — введення теорії у практику. Для ефективного управління процесом навчання на основі засобів мультимедіа потрібно вирішити дві основні задачі. Перша з них полягає у визначенні психологічного стану та рівня знань студентів. Друга (завдання управління пізнавальною діяльністю студентів) — у плануванні та реалізації оптимальної послідовності дій, що забезпечує засвоєння необхідних знань за мінімальний час або максимального обсягу знань за заданий час.

Висновки. Виходячи з цілей навчання у вищій школі та його педагогічних завдань необхідність створення новітніх методик при викладанні загальнотехнічних дисциплін англійською мовою у ВНЗ може бути аргументована дефіцитом джерел навчального матеріалу; можливістю подання інформаційних матеріалів у мультимедійній формі для досягнення наочності; необхідністю наочної візуалізації досліджуваних явищ, процесів та взаємозв'язків між об'єктами; необхідністю формування умінь і навичок інформаційно-пошукової діяльності; створенням умов для ефективної реалізації прогресивних психолого-педагогічних методик; необхідністю об'єктивного самоконтролю і контролю формування знань та умінь.

Література:

1. Американська філософія освіти очима українських дослідників. — Полтава, ПОІППО, 2005, — 281 с.
2. Антологія адаптованого досвіду, або для чого існують програми освітніх обмінів. — Рівне, «Перспектива», 2004, — 387 с.
3. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем/ Фахове видання. Інформаційні технології і засоби навчання. — Випуск 1. — 2006.
4. В.М. Брижко, О.М. Кальченко, В.С. Цимбалюк ті ін. Інформаційне суспільство. / За ред. доктора юридичних наук, проф. Р.І. Калюжного, доктора екон. Наук, проф. М.Я. Швеца. — К., «Інтеграл», 2002 р. — 220арк.
5. Д'юї Дж. Досвід і освіта. — Львів, Канвалія, 2003, — 362 с.
6. Шклярчук Г.О. Інтенсифікація навчання іноземної мови з використанням комп'ютерних технологій //Англійська мова та література. — 2011р.— № 22. — С. 2-3.

У статті розглядається методика навчання технічних дисциплін англійською мовою з використанням мультимедійних презентацій, онлайн технологій, міжнародних освітніх сайтів. Розкриваються особливості проведення лекцій з технічних дисциплін англійською мовою. Аналізуються сучасні графічні редактори та їх можливості для педагогічного дизайну. Пропонуються шляхи підвищення пізнавальної активності студентів під час таких лекцій. Для забезпечення ефективності використання презентацій під час лекцій акцентується увага на структурній побудові слайдів, забезпеченні частотності повторення побутової та специфічної термінології на англійській мові, створення умов для самостійної роботи студентів під час лекційних занять та можливості самоперевірки, використання оригінальних відеофрагментів.

Ключові слова: методика навчання, технічні дисципліни, англійська мова, мультимедійні засоби, пізнавальна активність студентів.

В статье рассматривается методика обучения техническим дисциплинам на английском языке с использованием мультимедийных презентаций, он-лайн технологий, международных образовательных сайтов. Раскрываются особенности проведения лекций по инженерной графике на английском языке. Предлагаются пути повышения познавательной активности студентов при проведении таких лекций.

Ключевые слова: методика обучения, технические дисциплины, английский язык, мультимедийные средства, познавательная активность студентов.

The article considers methods of teaching technical disciplines in English using multimedia presentation, online technologies and international education sites. Peculiarities of reading lectures on engineering graphics in English are resumed, ways of increasing the cognitive activity of students on such lectures are proposed.

Key words: teaching methods, technical disciplines, English language, multimedia, cognitive activity of students.

МОЖЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Вимоги сучасного суспільства до підготовки фахівців потребують фундаментальної перебудови всієї системи освіти в Україні. Це зумовило потребу підготовки фахівців на основі принципу суб'єктно-суб'єктних відносин, що активно залучають студентів до процесу їхнього професійного становлення, під час якого особливого значення набуває розвиток їхньої творчої активності. Тому професійна підготовка у ВНЗ потребує нової організації навчального процесу, в якому особливе місце займає використання нових педагогічних технологій і зміст професійної підготовки сучасного фахівця, здатного самостійно розв'язувати складні науково-технічні, інженерно-конструкторські задачі виробничого процесу.

Однією з основних задач сучасного ВНЗ нині є підготовка компетентного, гнучкого конкурентоздатного фахівця, який спроможний до професійної діяльності, до швидкої адаптації в нестандартних умовах. Важливим є оволодіння технологіями за фахом, уміннями використовувати одержані знання в процесі розв'язання професійних задач.

Традиційна підготовка фахівців орієнтована на формування компетентностей і компетенцій у предметній галузі і все більше відстає від сучасних вимог.

Нині основою освіти мають стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення і діяльності. Необхідно готувати фахівця, який має високий рівень підготовки, але включати його під час навчання в розроблення нових технологій, адаптувати його до реальної сфери діяльності, зробити його здатним до прийняття рішень і відповідальності за них.

Тому нині актуальною залишається проблема вдосконалення навчального процесу в закладах професійної освіти.

Мета статті полягає в розгляді можливостей удосконалення навчального процесу в професійних закладах освіти.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі вдосконалення навчального процесу присвячені роботи А. Гаврікова, В. Зінченка, А. Новікова, М. Певзнера, В. Сластьоніна та ін.

Використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, О. Співаковського, І. Трайнева, В. Трайнева, С. Сисоевої, І. Роберт та ін.

Особливої популярності нині набуває проблема впровадження в навчальний процес проектних технологій навчання: Я. Биховський, І. Бруснікіна, Б. Додж, Т. Новікова, Є. Полат, Т. Марч, Н. Морзе, І. Чечель та ін.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження було визначено два підходи щодо вдосконалення навчального процесу в сучасному ВНЗ: інформаційний та персоніфікований.

Інформаційний підхід передбачає формування в студентів здатності до ефективного використання наявних і перспективних масивів інформаційних ресурсів.

Персоніфікований підхід орієнтований на особистісні знання, унікальні, що притаманні тільки певній людині, і в цьому його цінність.

Важливим у реалізації цього підходу є створення умов для процесу перетворення: інформація-знання-інформація. Цьому сприяє використання активних педагогічних технологій у контекстному навчанні.

Контекстне навчання (знаково-контекстне навчання) — навчання, в якому на мові науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання — традиційних і нових — моделюються предметний і соціальний зміст інформації, що засвоюється студентами в професійній діяльності.

Метою контекстного навчання є формування цілісної професійної діяльності майбутніх випускників за напрямом їхньої підготовки [2, с. 231].

У цьому процесі створюється можливість моделювання комунікації і діяльності в професійному середовищі, в якому спілкування є одним із найважливіших засобів навчання.

Одним із напрямів удосконалення навчального процесу у ВНЗ є актуалізація самостійної роботи студентів. При цьому особливої значимості в практиці у ВНЗ набувають форми і методи роботи, що стимулюють самостійність і творчість студентів. Самостійна робота студентів може розглядатись як діяльність із засвоєння знань і вмінь, що відбувається без безпосереднього керівництва викладачами, хоча і спрямовується ними [4].

У сучасних умовах навчальні заклади повинні забезпечувати не тільки систему загальноосвітніх і соціальних знань, умінь і навичок студентів, а й формувати і розвивати в них потреби самостійного набуття знань [4, с. 63]. Тому підготовка майбутнього фахівця буде найбільш ефективною в процесі самостійної пізнавальної діяльності, що спрямована на розв'язання студентами конкретних навчальних задач.

Самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах їхньої діяльності: як аудиторної, так і позааудиторної. До яких належать участь у науково-дослідній роботі, в конкурсах, олімпіадах, конференціях.

Нині найбільшого поширення в навчальному процесі набуває проектний підхід до організації навчальної діяльності студентів, оскільки евристичний підхід з елементами проектування є джерелом нових знань, дій, творчості.

Аналіз літератури з проектного підходу до навчання свідчить, що проектування в навчальній діяльності застосовується через метод проектів.

Проект (лат. *projectus*, «кинутий вперед», «випнутий», «що стирчить»).

– У техніці: Технічний проект — стадія розроблення виробу і проектно-конструкторська документація, що містить остаточне технічне рішення і дає повне уявлення про будову виробу, котрий розробляється.

– У документознавстві — попередній текст будь-якого документа.

– Проект в управлінні проектами — обмежена часовими рамками діяльність, що має визначений початок і кінець, зазвичай обмежений датою, але також може обмежуватися фінансуванням або досягненням результатів, що здійснюється для реалізації унікальних цілей і завдань, зазвичай, щоб привести до вигідних змін або створення додаткової вартості [Вікіпедія].

Педагогічне проектування — це попереднє розроблення основних деталей очікуваної діяльності студентів і педагогів. Педагогічне проектування — це функція будь-якого педагога: організаційна, гностична або комунікативна [1, с. 198].

Під методом проектів, як зазначає Є. Полат, розуміють спосіб досягнення дидактичної мети, через детальну розробку проблеми (технологію), що повинна завершитися реальним, практичним результатом, котрий оформлений тим чи іншим чином [5, с. 66].

Отже, в навчальному процесі метод проектів є технологією навчання, коли студенти набувають знання, вміння, навички, досвід у процесі планування і виконання поступового ускладнення практичних завдань — проектів. Цей метод орієнтований на використання різних освітніх ресурсів і передбачає самостійну роботу з літературою і ресурсами Інтернету.

До використання методу проектів висуваються такі вимоги:

1. Наявність значимої в дослідницькому творчому плані проблеми (задачі, що вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку щодо її розв'язання).

2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів.

3. Самостійна діяльність.

4. Структурування змістовної частини проекту.

5. Використання дослідницьких методів, що передбачають певні дослідницькі дії:

– визначення проблеми і задач, що впливають із неї;

– висування гіпотез їх розв'язання;

– обговорення методів дослідження;

- обговорення способів оформлення прикінцевого результату;
- збирання, систематизація і аналіз одержаних результатів;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їхня презентація;
- висновки, висунення нових проблем дослідження [5, с. 68].

Співпраця студентів у різних за складом групах дозволяє формувати в студентів навички спілкування.

Навчальна діяльність студентів може здійснюватись успішно лише за умови управління цим процесом викладачем студентом. Викладач у процесі виконання проекту перетворюється на тьютора (консультанта), який лише спрямовує орієнтує і консультує студентів.

Самостійна робота студентів у проектній діяльності включає відтворюючі і творчі процеси в навчальній діяльності студентів. Щодо ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців необхідне впевнене володіння програмними засобами, котрого набуває студент, закріплює в процесі всього періоду навчання, вміння працювати з інформацією, включаючи пошук, відбір і структурування.

Наведемо для прикладу виконання навчального проекту студентами Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД) у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Українська ділова мова». Навчальний проект виконувався за технологією Веб-квест.

Веб-квест (Web quest) у педагогіці — проблемне завдання із елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету.

Освітнім Веб-квестом (quest — від англ. — пошук, шукати) називають сайт в Інтернеті, присвячений певній темі, що складається з декількох зв'язаних єдиною сюжетною лінією розділів, насичених посиланнями на інші ресурси Інтернету [3, с. 8].

Так, студентам пропонується взяти участь у проектах за наступною тематикою:

Назва групи	Назва Веб-квесту	Мова
Професійне спілкування майбутніх рятувальників	Сутність і значення спілкування у професійній діяльності	Укр.
	Удосконалення професійного спілкування майбутніх рятувальників Державної служби з надзвичайних ситуацій України	Англ.
Суть горіння та способи його ліквідації	Первинні засоби пожежогасіння	Рос.
	Вогнегасники	Англ.
	Рятувальні машини та обладнання	Рос.
	Горіння. Способи і методи припинення горіння	Рос.
Катастрофи	Лісові пожежі	Англ.
	Катастрофи техногенного характеру	Англ.
	Катастрофи природного характеру	Англ.
Аварійно-рятувальні роботи в різних видах аварій	Дії пожежного-рятувальника під час проведення рятувальних робіт на різноманітних транспортних засобах	Нім.
	Оперативні дії пожежних підрозділів	Нім.
	Аварійно-рятувальні роботи під час аварій із витоком небезпечних хімічних речовин	Нім.
	Аварійно-рятувальні роботи під час аварій із радіаційним забрудненням	Пол.
	Захист населення у надзвичайних ситуаціях і ліквідація їх наслідків	Укр.
	Організація аварійно-рятувальних заходів на транспорті	Укр.
	Організація аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт	Пол.

З цією метою використовуються форуми соціальних медіа — блогів.

Блог — мережевий щоденник — невичерпне джерело публікацій, читання та коментування, що дозволяє вести спілкування в зручному для кожного користувача режимі, з тією інтенсивністю, яка йому потрібна [6].

Інтеграція технології блогів і проектної технології, як у нашому прикладі, Веб-квест, розширює їхні освітні можливості та використання в навчальному процесі, а також надає можливість здійснення спілкування, обміну думок та ін. Така технологія одержала назву Блог-квесту і використовується в навчальному процесі.

Виконання проектів, їхнє використання у вивченні різних дисциплін сприяє оволодінню знаннями, формуванню навичок самостійної роботи, комунікативного спілкування. Таким чином, у процесі виконання проекту в студентів формуються такі компетенції:

- інформаційно-комунікаційна;
- комунікативна;
- самостійної роботи.

Ці компетенції лежать в основі формування сучасного інформаційно-компетентного фахівця.

Отже, робота в проектах сприяє активізації самовиховання і самоосвіті. Прогресивна роль проектної діяльності зумовлюється тим, що в процесі активізації творчої спрямованості в майбутніх фахівців значно розширюється сфера інформаційного сприйняття і представлення, формуються та вдосконалюються певні пізнавальні здібності, вміння самостійного одержання і застосування знань на практиці.

Висновок. Одним із шляхів підготовки сучасного компетентного, конкурентоздатного фахівця у ВНЗ є включення студентів у розроблення і використання сучасних технологій навчання, адаптованих до реальних умов здійснення майбутньої професійної діяльності. Однією з таких технологій навчання є проектна, що надає можливість перетворити теоретичні знання в професійний підхід, сприяє формуванню компетентного фахівця, який може висувати цілі, планувати власну діяльність їхнього досягнення, розвивати навички колективної роботи, відповідати за прийняті рішення.

Література:

1. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. — 348 с.
2. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А.А. Вербицкий, М. Д. Ильзова. — М. : Логос, 2011. — 288 с.
3. Кадемія М. Ю. Веб-квест у професійній підготовці вчителя : навчально-методичний посібник / М.Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. — 147 с.
4. Лемешко Н. Н. Самостоятельная работа учащихся. — В. кн. : Методические рекомендации по математике / Н. Н. Лемешко. — Вып. 10. — М. : Высшая школа, 1988. — 63 с.
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, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под. ред. Е. С. Полат. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.

У статті розглянута проблема підготовки компетентного, конкурентоздатного фахівця, здатного до продуктивної професійної діяльності в процесі навчання у ВНЗ. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є впровадження в навчальний процес проектної технології.

Ключові слова: Блог, Веб-квест, компетентність, конкурентоздатність, метод проектів, навчальний проект.

В статье рассматривается проблема формирования компетентного, конкурентоспособного специалиста, который подготовлен к продуктивной профессиональной деятельности в процессе обучения его в ВУЗе. Одним из путей решения этой проблемы есть внедрение в учебный процесс проектной технологии.

Ключевые слова: Блог, Веб-квест, компетентность, конкурентоспособность, метод проектов, учебный проект.

The author dwells on the problem training of a competent and competitive specialist, who is capable for productive professional activity within a higher school educational process. One of the solution ways of this problem is the introduction the project learning technology into educational process.

Key words: Blog, Web quest, competency, competitiveness, projects method, educational project.

УДК 378.14+[81'243:004] (045)

Julia Dubiecka
Chmielnicki, Ukraina

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO W INSTYTUCJACH SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Dynamiczny rozwój nauki i techniki prowadzi do szybkiego rozwoju technologii informatycznych, komunikacyjnych i informatycznych. Niezaprzeczalnym jest fakt, że technologie te zaczynają wywierać coraz większy wpływ na funkcjonowanie całych społeczności ludzkich, w tym również w instytucjach szkolnictwa wyższego. Przed współczesną szkołą wyższą postawiło to nowe zadania:

- przygotowanie studentów do aktywnego funkcjonowania w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym;

- wykształcenie umiejętności świadomego i sprawnego posługiwania się narzędziami i metodami informatyki. [1, c. 1]. W warunkach wchodzenia Ukrainy do Europejskiej przestrzeni edukacyjnej, a dokładnie technologie informacyjne umożliwiają rozwiązywanie problemów, które powstają dzisiaj przed szkołą wyższą — szkolenie specjalistów, którzy swobodnie będą rozmawiali w języku obcym.

Rozwojem i wprowadzeniem do procesu kształcenia nowoczesnych technologii informacyjnych aktywnie zajmowali się E. Polat, E. Dmitrijewa, S. Nowikow, H. Komorowska, D. Obidniak, E. Brewińska, M. Joras, E. Świerczyńska i inni.

Technologia informacyjna jest to jedna z dziedzin informatyki (włącznie ze sprzętem komputerowym oraz oprogramowaniem używanym do tworzenia, przesyłania, prezentowania i zabezpieczania informacji), łącząca telekomunikację, narzędzia i inne technologie związane z przekazem informacji. Dostarcza ona użytkownikowi narzędzi, za pomocą których może on pozyskiwać informacje, selekcjonować je, analizować, przetwarzać, zarządzać i przekazywać innym ludziom. Przede wszystkim zagadnienie to zajmuje się takimi sprawami jak tworzenie komunikatów w różnego rodzaju mediach, oddziaływanie ich na odbiorcę we wszystkich aspektach jego życia - od psychicznego do socjalnego. Dzięki tej nauce możliwa jest komunikacja w społeczeństwie. Oprócz tego technologie informacyjne obejmują analizowanie i syntezywanie różnego rodzaju informacji. Jedną z części technologii informacyjnych i informatyki jest wykorzystanie komputerów i struktur (takich jak bazy danych) do przechowywania i prezentowania informacji.

Więc, **technologie informacyjne** (ang. Information technology, IT) jest to całokształt zagadnień, metod, środków i działań związanych z przetwarzaniem informacji [1, s. 2].

Aby właściwie przygotować przyszłe pokolenia świadomych odbiorców i użytkowników nowoczesnych technologii informatycznych, komunikacyjnych i informacyjnych, kształcenie informatyczne nie powinno być wyłącznie zadaniem przedmiotów informatycznych. Wiele celów tego kształcenia można ciekawie i skutecznie realizować na lekcjach z innych przedmiotów lub zajęciach pozalekcyjnych. Zgodnie z podstawami programowymi zadaniem edukacji na każdym etapie jest zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, aby mogli oni właściwie przygotować się do życia w społeczeństwie informacyjnym. Wynika z tego, że również w czasie zajęć edukacyjnych z języka angielskiego (lub innego języka obcego) uczniowie powinni mieć możliwość kontaktu z komputerem, oprogramowaniem, dostępem do zasobów sieci. Umiejętności, które uczeń może zdobyć dzięki technologiom informacyjnym:

- Wykorzystanie mediów jako źródeł informacji i opinii w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy;

– Posługiwanie się różnymi formami komunikatów i narzędzi w procesie komunikowania się, zdobywania, dokumentowania i prezentowania wiedzy [3, s. 23].

Realizacja wymienionych wyżej zadań i celów może i powinna być wspomagana środkami i narzędziami technologii informacyjnych, to jest m.in. poprzez zastosowanie w pracy nauczyciela:

- programów multimedialnych;
- Internetu;
- poczty elektronicznej.

Współczesne technologie umożliwiają stworzenie *programów* komputerowych do nauki języków obcych, które zasługują na miano *multimedialnych*. Przekazują one bowiem wiedzę w postaci tekstu, dźwięku, grafiki i obrazów wszelkiego rodzaju, a działając na kilka zmysłów równocześnie ułatwiają naukę języka obcego. Wdrożenie udziału kilku zmysłów naraz do procesu nauki języka jest bardzo efektywne i daje wymierne efekty. Studenci lepiej zapamiętują nowopoznane treści i na dłużej pozostają one w ich pamięci. Wykładowca, biorąc pod uwagę różnorakie kryteria oraz znając aktualny poziom językowy reprezentowany przez jego studentów, ich potrzeby i zainteresowania oraz ich wiek, może wybrać program najbardziej odpowiadający jego studentom i celom, jakie chce osiągnąć.

Podział programów multimedialnych wykorzystywanych w nauce języka obcego:

– CAI (Computer Assisted Instruction) — są to programy, w których konwersacja studenta z komputerem nie jest istotna, ponieważ są one wykorzystywane przez wykładowcę jako nowoczesny środek dydaktyczny do ilustrowania treści nauczania;

– CBT (Computer Based Teaching) — są to programy zawierające wariantowe ścieżki nauczania i elementy konwersacji z komputerem;

– CAL (Computer Aided Learning) — są to programy przeznaczone do samodzielnego uczenia się, wyposażone w bogaty system konwersacji i wartościowania odpowiedzi studenta [1, s. 3].

Jednym z głównych celów nauczyciela każdego języka obcego jest przygotowanie studenta do używania języka w warunkach naturalnych. *Internet* jest jednym z miejsc naturalnego użycia języka angielskiego i innych języków do komunikacji między ludźmi różnych narodów. Ogromne zadanie stoi więc właśnie przed wykładowcą języka obcego. Dąży on bowiem do wyposażenia studenta w kompetencje językowe, komunikacyjne i interkulturalne. Swoją pracą przyczynia się do kształtowania jego kompetencji medialnej i umiejętności uczenia się przez całe życie i przygotowuje go do życia w społeczności międzynarodowej. Dlatego też, jeśli tylko ma taką możliwość techniczną, powinien rozwijać w swoich studentach kompetencję konieczną do stosowania nowoczesnych form porozumiewania się i współpracy. Jedną z dróg do tego jest wykorzystywanie technologii informacyjnych na zajęciach z języka obcego [2, s. 1].

Sieć Internet, a przynajmniej niektóre z jej usług, można wykorzystać w nauce języka obcego. Do takich usług zaliczyć można strony internetowe, grupy dyskusyjne (fora) i pocztę elektroniczną. Korzystając z zasobów sieci, studenci uczą się poszukiwania informacji na określone tematy, korzystania z wyszukiwarek, dokonywania selekcji informacji i określania kryteriów ich wyboru. Poza tym mają możliwość projektowania własnych stron informacyjnych, przygotowania obcojęzycznej wersji istniejącej już strony WWW uniwersytetu albo akademii, realizacji projektów z granicznymi partnerami oraz prezentacji własnych poglądów i opinii w dyskusjach w systemie IRC.

W korzystaniu z zasobów sieci Internet nie można pozostawić studenta samemu sobie i jego własnej intuicji. Wykładowca musi wykazać się dużą kompetencją medialną, decydując o doborze i jakości materiałów wykorzystywanych na zajęciach. Internet ma bowiem dwa oblicza, przez jednych zwany jest wielkim śmietnikiem pełnym małowartościowych materiałów, przez innych natomiast ceniony jako źródło cennych materiałów edukacyjnych. Kształtowanie umiejętności wyboru oraz krytycznej oceny znalezionej materiału staje się zatem wyzwaniem dla edukacji, w tym również dla edukacji językowej [3, s. 28].

Wykładowca, który zdecyduje się wspomagać swoje zajęcia w materiały z Internetu, ma do dyspozycji całą gamę testów językowych, nagrań dźwiękowych, sekwencji filmowych, zabaw i gier językowych, fotografii, wykresów oraz map. Na początku warto skorzystać ze stron polecanych i sprawdzonych przez innych wykładowców, a dopiero później poszukiwać samodzielnie atrakcyjnych

stron. Warto wiedzieć, że istnieje wiele stron internetowych tworzonych do celów edukacyjnych polecanych nawet przez autorów podręczników do nauki języka obcego. Na zajęciach z języka obcego korzystać można również z różnych stron informacyjnych, np. oferty kin i teatrów, serwisów informacyjnych różnych miast oraz rozkładów jazdy autobusów i pociągów. Jak widać, możliwości są tutaj nieograniczone. Ważnym zadaniem wykładowcy, niezależnie od wybrania formy pracy z materiałem z Internetu, jest określenie celów językowych, pomoc językowa podczas pracy oraz podsumowanie rezultatów pracy z danym materiałem. Cele językowe należy w każdym przypadku określić indywidualnie w zależności od potrzeb i możliwości studentów.

Oto kilka przykładów zastosowania materiałów internetowych na zajęciach z języka obcego:

- Wybrany wcześniej przez nauczyciela ciekawy tekst z elementami graficznymi i dźwiękowymi wprowadzamy do wewnętrznej sieci szkoły i polecamy uczniom pracę indywidualną bądź grupową, stosując ćwiczenia językowe odpowiednie do rodzaju materiału;
- Odtwarzamy nagranie dźwiękowe z komputera w pracowni językowej, a towarzyszący mu tekst rozdajemy uczniom w postaci kserokopii. Stosujemy odpowiednie ćwiczenia językowe;
- Wskazujemy studentom adres strony internetowej przedstawiającej np. postacie najsłynniejszych pisarzy obcojęzycznych lub też sportowców. Precyzyjnie określamy cele lekcji i co ma być rezultatem pracy studentów, na przykład ustna prezentacja wybranego pisarza, sportowca, dyscypliny sportowej lub stylu literackiego. Studenci mogą pracować indywidualnie lub w grupach;
- Podajemy studentom adres strony internetowej, na której znajduje się materiał filmowy. Następnie rozdajemy karty pracy z ćwiczeniami dotyczącymi wyświetlonego fragmentu filmowego;
- Wskazujemy adres strony internetowej np. z informacjami na temat danego miasta w Niemczech, Austrii lub Szwajcarii. Zadaniem uczniów jest zaprezentowanie danego miasta ustnie lub stworzenia prezentacji w programie Power Point lub przy pomocy mapy znalezienie sposobu dojazdu do jakiegoś miejsca do filh np. filharmonii różnymi środkami lokomocji. Stosujemy odpowiednie ćwiczenia językowe do pracy z mapą;
- Wysyłamy studentom pocztą elektroniczną adresy strony i tematy, które będą omawiane na zajęciach i polecamy samodzielne przygotowanie materiałów ze wcześniej sprawdzonego już źródła;
- Polecamy założenia skrzynki (konta) pocztowego na serwerze obcojęzycznym, sprawdzając tym samym umiejętności językowe naszych studentów;
- Studenci mogą korespondować przy pomocy poczty elektronicznej z uczniami ze szkół partnerskich z zagranicy;
- Polecamy zaprojektowanie kartki z wykorzystaniem rysunków i symboli graficznych z podstawowego oprogramowania oraz ze stron internetowych;
- Polecamy przygotowanie własnych słowniczków tematycznych także ilustrowanych;
- Studenci wspólnie w kolejności wyznaczonej przez nauczyciela, tworzą historyjkę w języku obcym, pisząc jej poszczególne fragmenty i przysyłając ją do kolejnej osoby w klasie;
- Studenci mogą włączyć się do akcji wysyłania listów wspomagających np. ochronę środowiska [3, s. 31].

Poczta elektroniczna, jako środek szybkiej komunikacji, znajduje bardzo szerokie zastosowanie w praktyce nauczycielskiej pracy nad językiem. Poczta elektroniczna może być wykorzystywana zarówno do kontaktów pomiędzy studentami, tak i pomiędzy wykładowcą a studentami.

Wykorzystanie *e-maili i komunikatorów* umożliwia:

- Kontakty bez względu na granice geograficzne, językowe i kulturowe;
- Pisanie listów elektronicznych wzmacnia motywację studentów do nauki języka, wzmacnia chęć współpracy z innymi osobami uczącymi się języka obcego, pobudza zainteresowanie kulturą krajów, z których pochodzą korespondenci;
- Studenci rozwijają również umiejętność pisania (narracja, opis, forma listu), a także umiejętność interpretacji i rozumienia tekstu, który często zawiera różne błędy;
- Największym plusem tego rodzaju ćwiczeń jest wyraźny wzrost motywacji studentów do nauki języka. Czynnikiem ten jest najważniejszy w procesie edukacji językowej i przyspiesza efekty

nauczania. W przypadku wykorzystania e-mail rośnie intensywność autentycznych kontaktów między studentami, a więc wzrasta także znaczenie czynników: społecznego i kulturowego. Poprzez pocztę elektroniczną, komunikatory, korzystanie ze stron WWW nauczyciel może:

- Przeprowadzić lekcję, która polega na wyszukiwaniu wraz z uczniami różnych serwerów zawierających dokumenty, grafikę, animacje itd. stanowiące ilustracje tematu lekcji;
- Tematyka ta w nauczaniu języka może dotyczyć kultury, historii, polityki, sytuacji ekonomiczno-gospodarczej czy też aktualnych wydarzeń dotyczących danego kraju;
- Wszystkie te informacje są dostępne w Internecie w języku, którego nauczamy [1, c. 3].

Analizując te dane o technologiach informacyjnych, można stwierdzić, że je wykorzystywanie na zajęciach języków obcych jest bardzo ważne. Formując cały system środków komputerowych (internet, poczta elektroniczna, program multimedialny), umożliwi wykładowcy osiągnięcie celów nauczania języka obcego w sposób bardziej efektywny:

- szybka komunikacja z dużą grupą uczniów na raz;
- tworzenie kursów, zadań, gier językowych;
- udostępnianie materiałów, które uczeń ma opanować;
- przeprowadzanie testów;
- udostępnianie wymagań, sposobu zdobywania ocen Platformy edukacyjnej.

Podczas pracy nad językiem wspomaganą przez użycie komputerów należy uwzględnić dostępne warunki techniczne, dopasowanie metod pracy do poziomu znajomości języka i stopnia autonomii ucznia. Jeśli uwzględnimy te czynniki w naszej pracy, to nowe technologie z pewnością urozmaicą nasze zajęcia i przełamią panującą tradycję szkolnej rutyny.

Literatura:

1. Miłosz Szymkowiak. Technologie informacyjne w nauczaniu języka obcego / Szymkowiak M., 2013. // http://prezi.com/covaxsleix_2/technologie-informacyjne-w-nauczaniu-jezyka-obcego
2. Anna Matusiewicz. Technologie informacyjne w nauczaniu języka obcego / Matusiewicz A., 2011. // <http://www.edukacja.edux.pl/p-4444-technologie-informacyjne-w-nauczaniu-jezyka.php>
3. Gajek E.: Komputery w nauczaniu języków obcych / E. Gajek. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. — 68 s.
4. Komorowska H.: Metodyka nauczania języków obcych / H. Komorowska. — Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2001. — 175 s.
5. Lis M.: Programowanie w Delhi / M. Lis. // Axel Springer Polska Sp. z o.o., Warszawa, nr 3/02(18), 2002.

У статті окреслюється місце і роль інформаційних технологій в процесі вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах. З'ясовано зміст поняття «інформаційні технології», визначено їх основні типи, що можуть мати місце у вищій школі. Обґрунтовано особливості застосування кожного з них на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: *новітні технології, інформаційні технології, мультимедійні програми, мережа інтернет.*

В статье определяется место и роль информационных технологий в процессе изучения иностранных языков в высших учебных заведениях. Установлено содержание понятия «информационные технологии», определено их основные виды, которые имеют место в высшей школе. Обосновано особенности использования каждого из них на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: *новейшие технологии, информационные технологии, мультимедийные программы, сеть интернет.*

The article deals with the definition of place and importance of information technologies in the process of learning foreign languages in higher education establishments. The sense of the term «information technologies» is defined. The main types of information technologies are given and characterized. The particular attention is put on specific features of using the information technologies in the process of learning foreign languages.

Key words: *modern technologies, information technologies, multimedia programs, World Wide Web (internet).*

ФУНКЦІЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Дослідження правової культури у сфері правоохоронної діяльності диктується необхідністю на найвищому рівні вирішувати складні і відповідальні завдання з охорони прав та інтересів людей, забезпечення правопорядку і законності як обов'язкових умов поступального розвитку суспільства зі свободою особистості. Підсумки минулого десятиліття свідчать, що в результаті демократичних перетворень наша країна поступово наближається до правових стандартів сильних, економічно передових і політично впливових держав світу.

Науковці, що досліджували правову культуру зазначали, що вона виконує декілька функцій, проте окремо ці функції досконало не аналізувались. Не досліджувались, зокрема, функції правової культури стосовно особистості майбутніх фахівців юридичних спеціальностей. До складових функціонування правової культури деякі вчені відносять: функцію виховання свідомого ставлення до права; функцію нормативно-правового регулювання; інформаційну функцію; функцію правової поведінки. Прибічники такої позиції підкреслюють, що право як специфічний регулятор суспільних відносин діє двояко: по-перше, у сукупності з іншими соціальними механізмами воно викликає ідеологічний вплив; і, по-друге, специфічним шляхом, надаючи сторонам юридичні права й обов'язки.

Аналіз наявних досліджень і невирішених аспектів проблеми. Аналізу функцій правової культури присвячували свої дослідження О. Аграновська [1], А. Семітко [4], В. Туманов [5], Ф. Хайек [6], та інші вчені. Їх внесок у розширення наукових уявлень про функції правової культури є досить вагомим і має методологічне значення стосовно дослідження функцій правової культури майбутніх фахівців юридичних спеціальностей, оскільки висновки та положення, зроблені зазначеними дослідниками, хоч і відрізняються між собою, проте їх легко узагальнити й можна застосувати щодо визначення функцій правової культури в методології правознавства.

Мета статті — проаналізувати основні функції правової культури майбутніх фахівців юридичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасній правовій культурі притаманні такі якісні характеристики, як: визначальне значення прав і свобод людини і громадянина у правовій організації суспільного і державного життя; затвердження в масовій правосвідомості почуття поваги до закону і правопорядку, ідей і цінностей панування права; практична реалізація принципів конституціоналізму та верховенства правового закону; узгоджене й ефективне функціонування всіх джерел позитивного права і всіх гілок державної влади; правова активність громадян та їхніх громадських об'єднань у здійсненні своїх прав і належному виконанні своїх юридичних обов'язків; активна законотворча, правозахисна та правоохоронна діяльність усіх ланок державного механізму; розгалужена система легалізованих форм, засобів і процедур впливу громадянського суспільства на державу і контроль за його діяльністю [3, с. 275].

На думку А. Семітка, правова культура виконує ряд досить суттєвих функцій, серед яких окремо виділяються інформаційна, виховна й регулятивна. У своїй практичній діяльності людина часто знайомиться не стільки з текстом закону, скільки з його інтерпретацією суспільною, головним чином, групою правосвідомістю. Таке сприйняття правової інформації, вважає А. Семітко, за активним сприянням суб'єктів правової культури, викликає глибокий виховний і, врешті, регулятивний вплив на людину, коригуючи у позитивному напрямку її поведінку [4].

На думку О. Аграновської, правова культура виступає опосередкованим ланцюгом між правовою реальністю й поведінкою особи. Правова культура виконує функцію координації громадських та особистих інтересів, цілей та мотивів діяльності людини. Враховуючи власні потреби, інтереси та оцінки, людина, керуючись індивідуальною правовою культурою, свідомо погоджує поведінку з вимогами правових норм або чинить лише зовні правомірні дії, що не спираються на внутрішню мотивацію, або відхиляється від запропонованого їй правовою нормою еталону поведінки [1].

З нашої точки зору, у сучасних умовах, в яких знаходиться українське суспільство, найважливішою є функція регулятивна. Саме ця функція реалізується за допомогою правових норм, засвоєння яких необхідне кожній людині і, передусім, — майбутнім фахівцям юридичних спеціальностей. Регулятивна функція правової культури створює таку ситуацію, коли основні юридичні вимоги перетворюються у повсякденну звичку до діяльності в межах правових норм. Дієвість та ефективність регулятивного потенціалу правової культури значною мірою зумовлена застосуванням у процесі регулятивної діяльності не тільки юридичних, а й інших різновидів соціальних норм, і насамперед моральних. Це зумовлено тим, що право органічно взаємопов'язане з мораллю, є засобом реалізації морально-гуманістичних ідеалів суспільства і без моралі неможливе. Право — це зведена до закону мораль (головним у якій є уявлення про добре та зло). Як слушно зазначає В. Туманов, «право у всіх його проявах... має бути пронизано мораллю. Внутрішня моральність права — одна із важливих умов його ефективності» [5, с. 57]. Вчені справедливо звертають увагу на те, що суворі і жорсткі риси права значною мірою коріняться саме в моралі, в її безкомпромісних, нерідко максималістських вимогах, безоглядних імперативах. Це свідчить, що «право за своєю органікою є явищем глибоко морального порядку, і його функціонування виявляється неможливим без прямого включення в тканину права моральних критеріїв і оцінок» [5, с. 58]. Сучасна правова культура — це правова культура розвиненого й ефективно функціонуючого громадянського суспільства і правової держави. За своєю суттю і основною ідеєю вона являє собою культуру визнання, захисту та здійснення прав і свобод людини і громадянина як вищих цінностей [3, с. 274].

Суспільство не може бути байдужим до того, у якому стані знаходиться взаємодія й взаємовідносини окремих соціальних норм, оскільки мир чи війна між ними впливає на характер соціального, правового, політичного та економічного стану у самому суспільстві. Конфлікти між людьми, їх соціальними формуваннями й навіть між державами, розпочинаються з конфліктів соціальних норм. У сучасних умовах дія цього правила набуває надзвичайної ваги, адже переважна більшість нині існуючих кривавих конфліктів розпочалася саме з того, що взаємодія соціальних норм була порушена й спочатку відбулося протистояння політичних, релігійних та правових норм. У цій боротьбі політичні, релігійні та норми корпоративних об'єднань переважили правові норми, правову культуру.

Взаємна злагода між соціальними нормами створює сприятливі умови для реалізації правових норм, формування правової культури. Більше того, ефективна дія норм моралі, релігійних норм, прогресивних звичаїв, традицій створює такі умови, за яких у прийнятті державою правових норм узагалі не виникає потреби. Так, кожна релігія, посилаючись на релігійні норми, вимагає від віруючих жорсткої дисципліни, виконання своїх приписів. Релігійні норми мусять виконуватись, незважаючи на невідповідність їх вказівок поглядам або бажанням віруючого.

До категорії найважливіших соціальних норм належать політичні норми, тобто норми, які регулюють політичні відносини між партіями, націями, державами, народностями, економічними прошарками суспільства. Значна частина політичних норм закріплена в законодавчих актах і релігійних приписах.

Норми моралі є найпоширенішим різновидом соціальних норм, це сукупність принципів і норм поведінки в суспільстві, сім'ї, побуті. Це вироблені умовами життя погляди, уявлення різних соціальних угруповань, націй про добро й зло, про справедливість, обов'язок, чесність та

інші моральні цінності, які відносяться до духовного життя суспільства. На основі вироблених уявлень складається система норм моральної поведінки людей, правова культура особи.

На відміну від правових норм, дотримання яких забезпечується в необхідних випадках силою державного примусу й переконання, моральні норми спираються на громадську думку й впливають на правові переконання, традиції, звички. Дія моральних норм знаходить прояв у вчинках людини, в її ставленні до суспільства, сім'ї, праці, інших людей. Це, так би мовити, традиційні норми, які складають загальнолюдські моральні цінності.

Ціннісна орієнтація слугує своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Вона передбачає позитивне чи негативне значення об'єктів навколишнього світу для індивідууму чи суспільства і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відносин, критеріями і способами оцінки цього значення, виражених у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках і цілях.

Цінності, безумовно є тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний зі сферою потреб людини, так як певна система цінностей втілюється, опредметнюється в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних з відповідними формами життєдіяльності, в яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища «зовнішнього» у явище «для себе», тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда [2].

Однак, як свідчить багатовікова історія, самі лише моральні й релігійні норми були неспроможні забезпечити моральну поведінку людей віруючих без допомоги норм права, правової культури. Не дивно, що релігійні діячі в разі вчинення правопорушень віруючими або щодо церковних цінностей зверталися за допомогою до правоохоронних органів, тобто до закону світського.

Взаємозв'язок між правовою культурою та іншими соціальними регуляторами полягає в тому, що вони функціонують і діють в одному й тому ж напрямі, регулюють однакові суспільні відносини. Правові норми та інші регулятори при збігові сфер регульованих ними відносин бувають дуже близькими, а подекуди й тотожними за характером своїх приписів. Унаслідок такої взаємодії функцій правової культури та інших соціальних норм бажана для суспільства поведінка людей забезпечується водночас як нормами права, так і іншими нормами.

Саме предметна зумовленість визначає головний, кардинальний напрям впливу правової культури, тобто прояву її функцій.

У зв'язку з цим для з'ясування функцій правової культури необхідно: чітко усвідомити сферу, в якій правова культура знаходить свій прояв; виявити головні напрями прояву службової ролі й призначення правової культури в детермінованому соціальному середовищі; охарактеризувати специфічність властивостей і способів цих головних напрямів, тобто дати якісну визначеність кожній з функцій правової культури.

У принципі ці дві основні соціальні сфери, із якими в постійному зв'язку й взаємодії знаходиться правова культура, у цілому зумовлюють два головні напрями її службового прояву. Проте одного лише посилання на взаємодію правової культури з правовими явищами й характеру й специфіки її соціальної ролі й призначення недостатньо. Для цього необхідно виявити головні прояви правової культури стосовно конкретної предметної спрямованості її взаємодії в кожній з указаних двох соціальних сфер і охарактеризувати специфічність властивостей і способів цих проявів.

Регулятивна функція правової культури, об'єктивним критерієм якої є діюче право, проявляється в єдиному механізмі правового регулювання суспільних відносин. Тому визначення регулятивної функції можливе шляхом з'ясування об'єктивних і суб'єктивних характеристик правової культури, встановлення поряд із правом, правовідносинами, її місця й ролі в правовому регулюванні.

Регулятивна функція індивідуальної правової культури визначається її роллю в регулюванні поведінки людини на основі й відповідно до існуючої системи прав.

Наявність регулятивної функції правової культури свідчить про тісний зв'язок із моральною формою суспільної свідомості. У правовому регулюванні суспільних відносин регулятивна роль правової культури поступається першій регулюючій силі норм права. У системі правової надбудови регулятивна функція правової культури виступає в ролі обслуговування норм права. Моральна свідомість разом із відповідними нормами моралі являє собою єдину систему, виступає в єдиному руслі, прямим і безпосереднім чином проявляє роль у регулюванні суспільних відносин. Визнання регулятивної функції правової культури зовсім не применшує ролі норм моралі та моральної свідомості як регуляторів суспільних відносин, а, навпаки, свідчить про їх загальну соціальну основу й призначення з обслуговування суспільних відносин. Способи взаємодії моральної й правової форм суспільної свідомості правової культури на регулювання суспільних відносин визначають їх специфічні особливості.

У своїх проявах функції правової культури невіддільні одна від одної. Вони перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємодії й являють собою до деякої міри єдиний процес функціонування правової культури в правовій дійсності. Оскільки функції правотворчості, правового регулювання, правового виховання, розвитку правової науки за своєю соціальною природою зумовлені й спрямовані на обслуговування такого спільного для них і суто специфічного предмета, як права дійсність, і в процесі свого прояву знаходяться у тісній єдності й динамічному взаємозв'язку, тому вони об'єднуються й виступають як функції правової культури з обслуговування правового суспільного розвитку [6].

Разом із тим права культура перебуває у тісному й нерозривному зв'язку із загальною культурою та з іншими формами суспільної свідомості, чинить і сама відчуває їх вплив. Тому в правовій культурі слід виділити функцію взаємодії з іншими формами суспільної культури (політичною, моральною, естетичною і так далі).

Такий взаємозв'язок функцій особливо підкреслює прояв правової культури у двох соціальних сферах — правовій і духовній.

Суттєвою особливістю функції взаємодії правової культури з іншими формами культури є її прояв не тільки в духовній сфері. Суспільна правосвідомість безпосереднім чином пов'язана з правовим розвитком. І цей зв'язок правосвідомість проводить не відокремлено, у межах своїх внутрішніх функцій або визначеного певного кола правових знань. Суспільна правосвідомість здійснює зв'язок із надбудовними явищами в єдиній системі всієї духовної сфери. Таким чином, функція взаємодії правової культури з іншими формами суспільної свідомості не обмежує свого прояву тільки у сфері свідомості. За допомогою цієї взаємодії правосвідомість здійснює зв'язок з економічними, правовими й всіма іншими суспільними явищами. Тому функцію взаємодії правової культури з іншими формами суспільної свідомості необхідно розглядати як по вертикалі — взаємозв'язки з базисом суспільства, так і по горизонталі — взаємозв'язки з іншими формами суспільної свідомості та видами культури.

Формування правової культури, піднесення її на якісно вищий ступінь значно впливає на рівень усього культурного розвитку, й, у першу чергу, політичної й моральної культури. В органічній цілісності й динамічному зв'язку всіх форм суспільної свідомості відбувається безперервний процес підвищення правової культури майбутніх фахівців юридичних спеціальностей.

Висновки. Отже права культура майбутніх фахівців юридичних спеціальностей має виконувати такі основні функції: функцію забезпечення взаємодії правової свідомості, права з іншими соціальними регуляторами, передусім — із нормами моралі; функцію виховання свідомого ставлення до норм права, чинного законодавства, перш за все — у сфері правових відносин; праворегулятивну функцію, згідно з якою поведінка й діяльність майбутнього юриста здійснюється у межах правових норм; пізнавально-перетворюючу функцію, що дозволяє майбутньому юристу перетворювати набуті знання у власні переконання, звички, формує звичку до нормативно-правового мислення; комунікативну функцію, яка дає змогу майбутньому

юристу правильно орієнтуватись у нормативно-правовому просторі й діяти таким чином, щоб не завдавати шкоди іншим людям та оточуючому середовищу; прогностичну функцію, за допомогою якої майбутній юрист може прогнозувати розвиток чинного законодавства, а відповідно — й свою діяльність.

Література:

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Отв. ред. Е.А. Лукашева; АН СССР. Ин-т гос-ва и права. — М.: Наука, 1988. — 145 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
3. Общая теория государства и права: учеб. пособие / Г.А. Васнлевич, А.Ф. Вишневский, В.А. Кучинский, Л.О. Мурашко, А.Г. Тиковенко; под общ. ред. А.Г. Тиковенко. — Минск: Книжный Дом, 2006. — 320 с.
4. Семитко А.П. Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия прогресс. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 172 с.
5. Туманов В.А. Правовой нигилизм в историко-идеологическом ракурсе // Государство и право. 1993, № 8, с.56-58.
6. Хайск Ф.А. Право, законодательство і свобода: нове викладення широких принципів, справедливості та політичної економії: В 3 т.; Пер. с англ. — К.: Сфера, 2000. — Т.3.:Політичний устрій вільного народу. — 487 с.

В статті розглядаються основні функції правової культури майбутніх фахівців юридичних спеціальностей. Доведено, що функцію взаємодії правової культури з іншими формами суспільної свідомості необхідно розглядати як по вертикалі — взаємозв'язки з базисом суспільства, так і по горизонталі — взаємозв'язки з іншими формами суспільної свідомості та видами. В органічній цілісності й динамічному зв'язку всіх форм суспільної свідомості відбувається безперервний процес підвищення правової культури майбутніх фахівців юридичних спеціальностей.

Ключові слова: *правова культура, правова свідомість, функції правової культури, суспільна свідомість, майбутні фахівці юридичних спеціальностей.*

В статье рассматриваются основные функции правовой культуры будущих специалистов юридических специальностей. Доказано, что функция взаимодействия правовой культуры с другими формами общественного сознания необходимо рассматривать как по вертикали — взаимосвязи с базисом общества, так и по горизонтали — взаимосвязи с другими формами общественного сознания и видами. В органической целостности и динамической связи всех форм общественного сознания происходит непрерывный процесс повышения правовой культуры будущих специалистов юридических специальностей.

Ключевые слова: *правовая культура, правовое сознание, функции правовой культуры, общественное сознание, будущие специалисты юридических специальностей.*

The paper describes the main features of the legal culture of the future professionals of legal specialties. It is proved that the function of the legal culture of interaction with other forms of social consciousness should be considered as vertically — the relationship with the basis of society and across — the relationship with other forms of social consciousness and views. In the organic integrity and dynamic communication of all forms of social consciousness is a continuous process of improving the legal culture of the future professionals of legal specialties .

Key words: *legal culture, legal awareness, legal awareness function, social awareness, future professionals of legal specialties.*

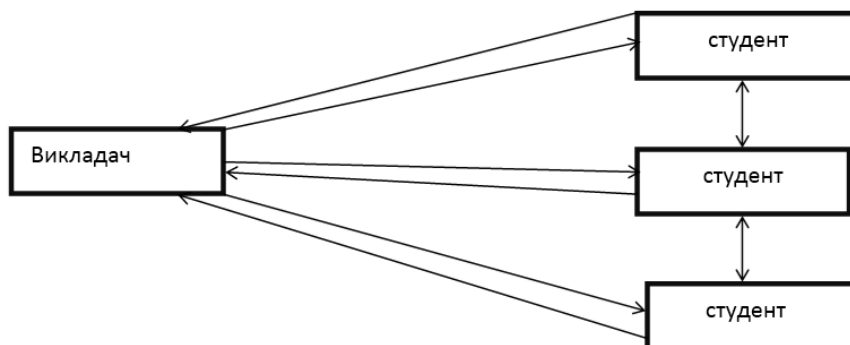
БЛОГ-КВЕСТ У ПІДГОТОВЦІ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Суспільство XXI століття — це суспільство інтенсивного впровадження Інтернету в усі сфери життєдіяльності. У всьому світі для учнів і студентів набуває пріоритетного значення використання Інтернету в навчанні.

Як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти XXI століття важливим є запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, а також упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [3].

Інтернет, гіпермедіа, віртуальний клас, віртуальний університет — основні терміни, що використовуються в інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ). За допомогою цих технологій будується інтерактивний навчальний процес.

Використовуючи E-mail, Telnet, Newsgroups, Usenet, Hypertext, Multimedia, Hypermedia, створюється можливість інтерактивного спілкування всіх користувачів за схемою:



Стрімкий розвиток сучасних сервісів Інтернету зумовив їх використання під час інтерактивної взаємодії викладача з навчальною аудиторією. Велику популярність у використанні в навчальному процесі набуло використання проектної технології та блог-технології.

Виконання навчального проекту орієнтовано на створення освітнього продукту, а не просто на вивчення певної теми. Завдання виконання проекту — це одержання нового продукту, розв'язання наукової, технічної або іншої проблеми.

Освітній проект — це форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників за певний проміжок часу — від одного уроку до декількох місяців [4, с. 353].

Розвиток Інтернет-технологій, ІКТ зумовили появу і використання в навчальному процесі інформаційно-телекомунікаційних мереж та на їх основі телекомунікаційних проектів. Одним із різновидів телекомунікаційних проектів є Веб-квест.

Освітній Веб-квест — сторінки з певної теми на освітніх сайтах, які поєднані гіперпосиланнями зі сторінками з інших сайтів у Всесвітній павутині [4, с. 454].

Інтеграція технологій Блог та Веб-квест зумовили появу технології Блог-квест.

Вікіпедія дає таке визначення: Блог (англ. blog від web log) — це Інтернет журнал подій, Інтернет-щоденник, основний зміст якого — регулярне додавання записів, що містять текст, зображення або мультимедіа. Або Блог — тип Веб-сайту, основний зміст якого — записи (текст,

зображення, посилання, мультимедіа), що додаються регулярно й мають назву «пости». Пости публікують на такому сайті в зворотному порядку [2, с. 48].

Блог-технологія дозволяє, не маючи спеціальних знань, здійснювати швидко і доступну публікацію в Інтернеті різних даних, зазвичай хронологічно впорядкованих, організувати віртуальні спільноти для інтерактивного спілкування користувачів.

Таким чином, інтеграція технології Блогу і Веб-квест, тобто технологія Блог-квест, надає можливість здійснювати спілкування, обговорення, висунення та захист власних пропозицій у проєкті, що розглядається.

Розвиток проєктних технологій навчання, їхня інтеграція з ІКТ, поява технологій Веб-квест і Блог-квест, значно впливають на формування наукових компетенцій в учнів і студентів, що є однією з актуальних проблем нинішньої освіти.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі використання технологій Інтернету в освіті присвячені роботи науковців: В. Бикова, Р. Гуревича, І. Захарової, М. Жалдака, Н. Морзе, Є. Полат, І. Роберт, О. Співаковського та ін.; дослідженню і розробці практичних технологій навчання, інтегрованих з ІКТ: Берні Доджа, Тома Марча, Є. Полата, М. Бухаркіна, І. Трайнева, В. Трайнева, Я. Биховського, А. Хуторського та ін.

Розвиток інтегрованих технологій Веб-квест, а також блогів сприяв появі технології Блог-квест (Німеччина), що лише починає розвиватися і використовуватися в освіті на всіх її рівнях і потребує подальшого опрацювання.

Мета статті полягає в розгляді особливостей розроблення та використання в навчальному процесі ВНЗ технологій Веб-квест і Блог-квест та їхнього впливу на формування компетентного фахівця.

Виокремимо п'ять основних компетенцій, що формуються в процесі виконання Веб-квестів:

1. Технічна компетенція, що формується під час роботи з науковими системами, зокрема роботою в чаті, E-mail, Mailing-Listen та ін., Веб 2.0 — блоги, картинна галерея також сприяють роботі з Веб-квестом.

2. Культурологічна компетенція формується в процесі знайомства з визначними подіями, датами, культурами, міжкультурним характером, що відкривається в процесі спілкування і мандрівок у всесвітньому просторі (WWW). Розміщення напрацьованих матеріалів у WWW, культурного кодексу, презентацій з виконаними розробками також сприятиме формуванню культурологічної компетенції.

3. Соціальна компетенція — формується в процесі спілкування E-mail, Newsgroups, або Mailing-Listen.

Такі соціальні сервіси, як Facebook, Chat сприятимуть виконанню Веб-квеста.

4. Комунікативна компетенція формується в процесі здійснення асинхронного і синхронного спілкування в мережі. Зрозуміло, що не всі та не завжди мають змогу одночасно спілкуватися, працювати, тому використовується асинхронне спілкування - E-mail.

У випадку, коли є можливість працювати одночасно в установленій час, використовується синхронна форма спілкування і робота в Chati (Chatroom).

5. Рефлексивна компетенція — представлення «Kosten-Nutzen-Analyse» власних Network-Aktivitat-betrachen та захист власної точки зору.

Розвиток інтерактивної технології Веб-квест, її впровадження в навчальний процес зумовили продовження цієї технології в альтернативній інтерактивній технології Блог-квест (Blog-quests), яку розробили в Гете-університеті Франкфурта-на-Майні (2008 р. «Self-Projekt»). Цей проєкт побудований на основі технології блогу, мови HTML, пошуку та використання безкоштовного Веб-простору, без використання реклами і на основі зв'язку з одним доменом.

Такі блоги безкоштовні, якщо не містять реклами, крім цього не потребують додаткових знань з програмування. Використовується платформа Word Press відповідно, як і Internet Explorer, а також працює за аналогією. Блог-квест і Веб-квест працюють за аналогією,

відмінність полягає лише в оформленні та способі представлення інформації. Блог-квест засновано на Блог-soft ware, а Веб-квест — на основі HTML програмування.

У Блог-квесті, так само як і у Веб-квесті, за тим самим алгоритмом здійснюється інтерактивне спілкування учнів, студентів. Використовуються сервіси Веб 2.0, мова HTML, що не потребують знання програмування, представлення і роботу із сайтами. Робота в Блог-квесті в онлайн-режимі використовує сервіси: Word Press, Blogger або My blog.

Створення освітніх Блог-квестів здійснюється на безкоштовних платформах Word Press, Blogger або My blog.

Використання програмного забезпечення для IP-телефонії чи Skype дозволяє учасникам проекту здійснювати дзвінки, відправляти миттєві повідомлення, спілкуватися і проводити обговорення повідомлень у мережі.

Інтерактивна технологія навчання Блог-квест ще нова і на Україні майже не використовується в навчальному процесі, а тому наведемо для прикладу Блог-квест, який розроблено в Гете-університеті Франкфурта на Майні [5].



BlogQuest: CHLOR (<http://chlor.wordpress.com>), а також розробки Блог-квестів, що розміщені за електронними адресами:

- BlogQuest : ERDOELRESERVEN (<http://erdoelreserven.wordpress.com>);
- BlogQuest: FARBSTOFF IN LEBENSMITTELN (<http://farbstoffeinlebensmitteln.wordpress.com>);
- BlogQuest: FRITZ HABER (<http://fritzhaber.wordpress.com>);
- BlogQuest: KOHLENDIOXID und TREIBHAUSEFFEKT (<http://kkraft1.wordpress.com>);
- BlogQuest: PAPIER (<http://papierwebquest.wordpress.com>);
- BlogQuest: STICKSTOFF (<http://stickstoffn.wordpress.com>);
- BlogQuest: WASSERSTOFF (<http://wasserstoff2.wordpress.com>);
- BlogQuest: ZIMSTERNE (<http://zimtsterne.wordpress.com>);
- BlogQuest: LOST IN HYPERSPACE (ein BlogQuest über BlogQuests) (<http://lostinhyperspace.wordpress.com>);
- BlogQuest: BIODIESEL (<http://biodieselblogquest.wordpress.com>).

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського також розробляються Блог-квести для навчання учнів і студентів.

Для прикладу наведемо Блог-квест, на якому розміщені Веб-квести з інформатики та математики [<http://informatkwest.blogspot.com>]

Блог-квести з математики та інформатики

Неділя, 1 вересня 2013 р.

Розвиток інтерактивної технології Веб-квест, її інтеграція з технологією Блогів зумовили появу технології Блог-квест. Ця технологія побудована на основі технології блогу, мови HTML, пошуку та використання безшовного Веб-простору. У Блог-квести, так само як і у Веб-квести, за тим самим алгоритмом здійснюється інтерактивне спілкування учнів, студентів, використовуються сервіси Веб 2.0, що не потребують знання програмування. Робота в Блог-квести в онлайн-режимі використовує сервіси: Wordpress, Blogger, My Blog. Використання програмного забезпечення для IP-телефонії чи Skype дозволяє учасникам проекту здійснювати дзвінки, відправляти миттєві повідомлення, спілкуватися і проводити обговорення повідомлень у мережі.

Математика	Інформатика
1. Веб-квест "Квадратні рівняння".	1. Веб-квест "Мандрівка в країну алгоритмів".
2. Веб-квест "Теорема Піфагора"	2. Веб-квест "Видавничі системи".
	2.1. Видавництво "Планер".
	2.2. Видавництво "Слолом".

Skype: m.kademia E-mail: maj.kademia@gmail.com

Пошук інформації

Про мене

Веб Робота

Підписатися

Дивитися мій повний профіль

Обучение Интернет

Тюменских работников туриндустрии

Вступил

Москва в течение 5 дней. Обучение является бесплатным. Количество участников курсов повышения квалификации по каждому направлению ограничено. Направьте списки претендентов на обучение можно на адрес электронной почты SershovaN@72to.ru не позднее 13.09.2013.

Более 400 владимирских семей направили

Наведений Блог-квест містить Веб-квести з теми: «Видавничі системи», «Квадратні рівняння».

З математики: «Квадратні рівняння», «Теорема Піфагора», «У світі логарифмів».

З інформатики: «Мандрівка в країну алгоритмів», «Видавничі системи», «Безпечний Інтернет», «Комп'ютер моєї мрії».

Розглянемо Блог-квест «Мандрівка в країну алгоритмів» (<http://mandrivkakwest.blogspot.com>).

Робота в Блог-квесті будується на основі джерел з Інтернету, за якими необхідно знайти відповіді на поставлену проблему, що відображається у вступі і має продовження в розв'язанні відповідних завдань, котрі розташовані на сайті праворуч у блозі за вимогами і структурою Веб-квеста.

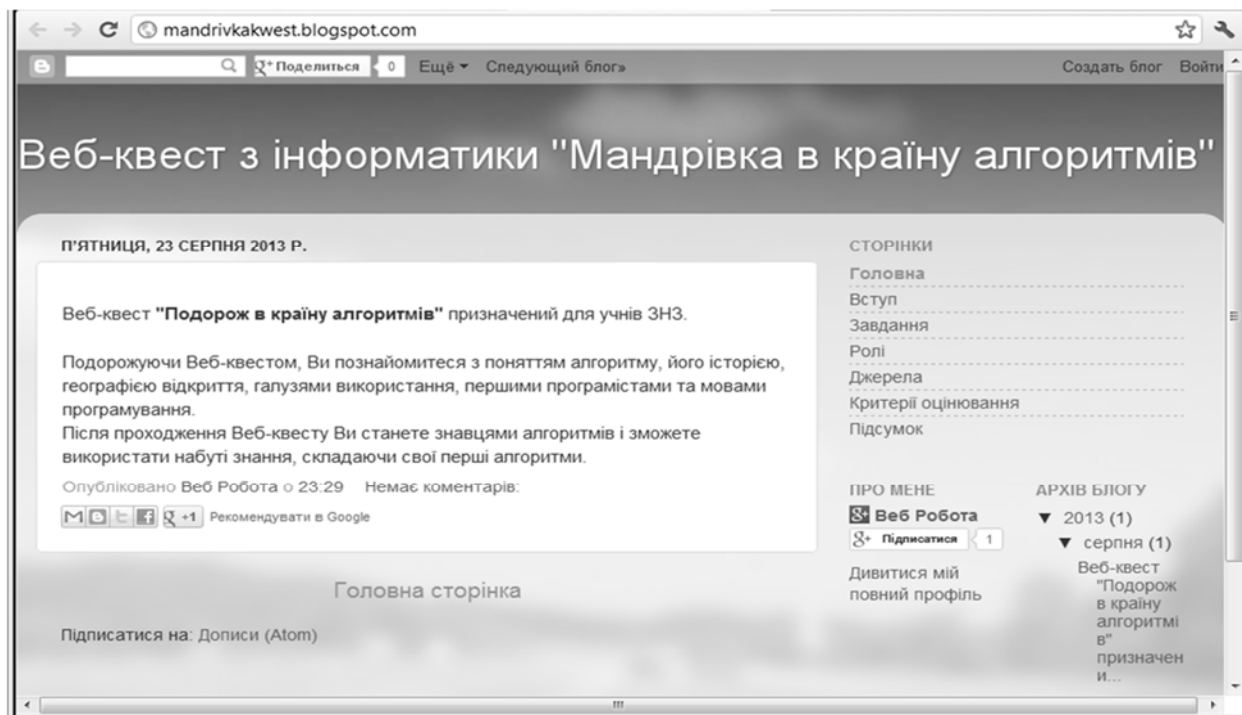
Кожний має змогу розмістити свої запитання, побажання, критичні зауваження в коментарях, або за допомогою програми Skype спілкуватися в онлайн режимі, відсилаючи свої напрацювання за допомогою електронної пошти.

Ураховуючи той факт, що нині всі учні, студенти мають базові навички читання і запису текстової інформації, вміють з нею працювати, а також працювати та використовувати Інтернет та його сервіси, вони можуть використовувати технологію Блог-квест у будь-якому навчальному закладі.

Використання Блог-квестів не прив'язується до конкретного предмету і може бути використано в будь-якій предметній галузі. Крім того, технологія Веб-квест підходить для міждисциплінарного навчання, навчання дітей і дорослих, особливо для вчителів.

Блог-квест використовується в процесі колективної роботи, під час якої значна увага приділяється самостійній роботі, роботі в групах з використанням онлайн спілкування, маючи доступ до www одержується можливість працювати з будь-якого місця і в будь-який час.

Висновок. Використання сервісів Інтернету, здійснення навчання в практичній діяльності, інтерактивного навчання на основі Веб-квест та Блог-квест сприяє підготовці компетентного фахівця, формуючи в нього такі компетенції: технічну, інформаційну, комунікаційну, культурологічну, соціальну. Це, в свою чергу, впливає на формування навичок самостійного пошуку розв'язання поставленої проблеми, її представлення та відповідальності кожного учасника за прийняте рішення, інтеграцію знань, набутих у процесі навчання.



Література:

1. Кадемія М. Ю. Веб-квест у професійній підготовці вчителя: навчально-методичний посібник / М.Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. — 147 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник / Р.С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Р. С. Гуревича. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. — 348 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://ped.sumy.ua/index.php?option=com_contentview=article&Sig-110&catid=10:2009-05-23-07-16-48&Hemid-138
4. Хуторской А. В. Современная дидактика. учебн. пособие, 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. — М. : Высш. шк., 2007. — 639 с.
5. Режим доступу : <http://chlor.wordpress.com>.

У статті розглянуто використання Інтернету, його сервісів, проектних технологій: Веб-квест та Блог-квест в інтерактивному навчанні учнів і студентів, а також їх вплив на формування компетентного фахівця.

Ключові слова: Інтернет, сервіси Інтернету, проектна технологія навчання, Веб-квест, Блог-квест, компетенції.

В статье рассмотрено использование Интернета, его сервисов, проектных технологий: Веб-квест и Блог-квест в интерактивном обучении учащихся и студентов, а также их влияние на формирование компетентного специалиста.

Ключевые слова: Интернет, сервисы Интернета, проектная технология обучения, Веб-квест, Блог-квест, компетенции.

The use of the Internet, its services, project technologies: Web-quest and Blog-quest in the students' interactive education and also their influence on competence specialist formation have been considered in the article.

Key words: the Internet, the Internet services, project technology of education, Web-quest, Blog-quest, competence.

УДК 378.147:004

А.О. Клименко
м. Тернопіль, Україна

ІНФОРМАЦІЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОШУК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. У становленні інформаційного суспільства в Україні особливого значення набуває проблема інформаційної діяльності особистості, оскільки від умінь та навичок людини працювати з інформацією на пряму залежить успішність її соціалізації. Для сфери освіти вона передбачає навчання та підготовку студентів, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не лише з фахових предметів, а й з інформаційно-аналітичної роботи. Сучасний викладач повинен знати особисто та навчити студента основним прийомам роботи з інформацією, а саме: здійснювати інформаційний пошук, її аналітичне опрацювання, передавання та зберігання.

Мета статті — визначити основні види інформації, з якими працює педагог та дослідити особливості процесу інформаційного пошуку в умовах сучасності.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення професійних завдань викладачу необхідний значний комплекс різноманітної інформації, тому його професійна культура, в першу чергу, визначається запасом інформації — базових і поточних знань, умінням їх здобувати і будувати на їх основі свою професійну діяльність.

Інформація володіє різними властивостями. Найважливішими з них є: цінність, достовірність, повнота, актуальність, логічність, компактність. Цінність інформації визначається її важливістю для досягнення мети, що постала перед її одержувачем. Повнота інформації пов'язана з тим, наскільки багато в ній відомостей, які дозволяють одержувачу інформації реалізувати поставлену ціль. Актуальність інформації визначається необхідністю її негайного використання для досягнення конкретної мети. Компактність інформації — здатність представити її в найбільш стислому вигляді. Поняття «достовірність» і «логічність» інформації не вимагають особливих пояснень [5, с. 45-48; 7, с. 18-20].

Науковці виділяють різні види інформації. При цьому для її класифікації за видами розроблено певну кількість підходів, що використовують різноманітні ознаки й особливості інформації. Так, залежно від того, якими органами чуття сприймається інформація, її поділяють на візуальну, аудіальну (звукову, фонетичну), аудіовізуальну. За спрямованістю інформації на усіх членів суспільства або якоїсь його групи розрізняють інформацію масову, призначену для всіх членів суспільства, і спеціальну — для фахівців у різних галузях науки, техніки, культури, виробництва. Спеціальну інформацію поділяють на наукову, технічну, виробничу, естетичну і т.д.

У кожному виді спеціальної інформації виділяють підвиди. Залежно від галузі науки і наукової інформації виділяють інформацію фізичну, математичну, біологічну, лінгвістичну і т.д.

Усю інформацію, що використовується педагогом, можна умовно згрупувати та структурувати у певній системі і послідовності, що продиктовано необхідністю її аналізу:

- загальнокультурна інформація, що формує інтелектуальну культуру педагога, його творчість і професійний світогляд;
- загальнопедагогічна інформація, необхідна для всіх педагогів незалежно від їхньої спеціалізації, функціональних обов'язків, приналежності до тієї або іншої підсистеми освіти;
- наукова інформація з предмету, що ним викладається, як базовий компонент, за допомогою якого учні «входять» у світ знань.

Охарактеризуємо кожний вид інформації:

- Загальнокультурна інформація.

До цього виду належать теоретичні знання в галузі філософії, історії, світової й вітчизняної культури та мистецтва, політичні знання, основи економічних і екологічних знань, загальнонаукові знання, що включають кібернетичну інформацію та інформатику. Весь цей

комплекс знань і складає тезаурус педагога, є необхідною умовою формування його інтелектуальної культури, творчих засад, а також основою становлення його професійно-педагогічного світогляду. Загальнокультурна інформація не лише розвиває інтелектуальні і творчі здібності педагога, а й пов'язана з формуванням педагогічного професійного світогляду.

– Загально-педагогічна інформація включає знання таких наук як педагогіка, психологія, соціологія, соціальна педагогіка і психологія, фізіологія, знання технологій і методик навчання та виховання, знання педагогічної техніки, передового досвіду, накопиченого світовою та вітчизняною професійно-педагогічною культурою. Загально-педагогічна інформація реалізується в педагогічній діяльності через професійні знання, уміння, навички й особисті якості педагога. Її можна умовно поділити на декілька взаємопов'язаних блоків:

1. Інформація про сутність педагогічної праці, особливості педагогічної діяльності і спілкування, особистість викладача, про соціально-психологічні якості тих, хто навчається, про їхні вікові особливості. Цей блок загальнопедагогічної інформації в цілому складає знання педагога про свою діяльність.

2. Відомості про організацію педагогічної діяльності, методи, прийоми, технології навчання та виховання. Цей блок інформації сприяє формуванню практичних умінь педагога, його особистого стилю.

3. Відомості про педагогічну техніку (мова, міміка, голос, рухи і т.д.), що формують майстерність педагога, його ораторське мистецтво. Цей блок включає тренінги, ігри, моделювання педагогічних ситуацій, театралізація окремих фрагментів педагогічної практики, аналіз записаних відео сюжетів, проведення рольових ігор і т.д.

4. Відомості, що формують професійні позиції педагогів, які тісно пов'язані із усвідомленням значення їхньої праці, тобто відомості, що формують професійну самосвідомість викладачів.

– Інформація в галузі науки, що викладається (спеціальності).

До цього виду інформації належать знання педагога в галузі власного спеціального предмету, програм, методичних рекомендацій, конкретних методик за фахом, знання на стику суміжних предметів, інформація про передовий досвід викладання цього предмету. Не слід забувати про те, що у разі відчуження від загальнокультурної інформації, інформація з власного предмету перетворюється на формальні постулати, що не дозволяють індивіду сприймати світ у його цілісності й різноманітності.

Одним із етапів інформаційної діяльності педагога є здійснення пошуку інформації, організаційно-методичним засадам якого далеко не завжди приділяється належна увага. Причина цьому, як правило, полягає у недостатньому рівні сформованості інформаційно-аналітичних умінь. Розглянемо особливості підготовки та здійснення інформаційного пошуку сучасним педагогом у професійній діяльності.

Термін «інформаційний пошук» у вітчизняних довідкових джерелах визначається як «процес пошуку неструктурованої документальної інформації та наука про такий пошук» [1; 3; 4], а сам зміст вказаного процесу полягає у виявленні серед баз даних усіх наявних документів, котрі відповідають зазначеній темі, умовам пошукового запиту, містять необхідні факти та відомості. У закордонних публікаціях інформаційний пошук позначається термінами «information search» та «information retrieval», і має схожі дефініції — «процес отримання (здобування) із сукупності джерел інформації, релевантної інформаційній потребі» [9], «процес інформаційно-пошукової діяльності, поведінки» [8]. За твердженням науковця К. Культау [10], існує шість етапів у реалізації процесу пошуку інформації:

1. Початок. Шукач визнає (усвідомлює) потребу у новій інформації для того, щоб виконати завдання. Цей етап передбачає обговорення теми завдання із можливим залученням технології «мозкового штурму».

2. Вибір. Особа визначається із загальною темою дослідження та пошуку. При цьому можливе початкове, попереднє вивчення доступної інформації.

3. Дослідження. Відбувається збір інформації та формується нове особисте знання.

Шукачі знаходять інформацію та зіставляють її з власним розумінням проблеми.

4. Формулювання. Шукач оцінює знайдену інформацію та формулює особисте бачення проблеми на основі зібраних та опрацьованих джерел, конкретизує тему дослідження.

5. Збір. Відбувається пошук та збір інформації на конкретизовану, вузьку тему, визначену із загальної на попередньому етапі інформаційно-пошукової поведінки.

6. Завершення. На цьому етапі відбувається узагальнення та виконання завдання на основі знайденої інформації.

Незнання або недотримання змісту роботи на кожному із зазначених етапів призводить до низької ефективності інформаційно-пошукової діяльності [10].

Дещо інший підхід до встановлення етапів пошуку інформації пропонується у вітчизняних джерелах [3; 6]:

- визначення (уточнення) інформаційної потреби, постановка пошукової проблеми, формулювання інформаційного запиту;
- створення тезаурусу проблеми;
- визначення сукупності можливих власників інформаційних масивів, вибір джерел даних;
- здійснення пошуку, вилучення інформації з виявлених інформаційних масивів;
- ознайомлення з отриманою інформацією і оцінка результатів пошуку;
- прийняття рішення про завершення/продовження пошуку.

Згідно з даними низки вітчизняних та зарубіжних досліджень [2; 11], основними типами інформаційно-пошукових завдань є *ретроспективний інформаційний пошук*, тобто пошук письмових документів (усіх або частини), що містять інформацію з певного питання; *термінове оповіщення окремих спеціалістів* (абонентів) про публікації, що становлять для них потенційний інтерес (такий тип інформаційного пошуку називається вибіркоvim розподілом інформації); *пошук імен спеціалістів*, що володіють інформацією з цього питання.

Інформаційний пошук окремі науковці [3; 6] класифікують наступним чином:

- в залежності від мети — адресний пошук (формально-механічний) та семантичний (тематичний);
- в залежності від об'єкту пошуку — документальний та фактографічний;
- в залежності від ступеня використання технічних засобів — ручний або автоматизований;
- в залежності від функціональної ролі — за домінуючими/ другорядними, центральними /периферичними, сталими/ситуативними потребами.

Очевидно, що усі види інформаційного пошуку перетинаються, тому що цілі та об'єкти часто взаємопов'язані. Наприклад, документальний і фактографічний види пошуку можуть бути як адресними, так і семантичними.

Для пошуку інформації в умовах сучасності студенти та викладачі дедалі частіше використовують інформаційно-пошукові системи (ІПС) у локальних мережах та в Інтернеті, проте, як і у випадку із традиційними джерелами інформації, далеко не завжди знають як саме здійснювати такий пошук, які особливості цього процесу слід обов'язково враховувати з метою покращення його результативності.

У контексті інформаційного пошуку в комп'ютерних мережах, що здійснюється ІПС, розрізняють такі його види: *повнотекстовий* — перегляд усього вмісту документа та *пошук за мета-даними* — пошук за атрибутами документа, що підтримується системою — його назвою, автором, датою створення, розміром і т.д.

Для здійснення інформаційного пошуку необхідно обрати відповідну стратегію (модель) серед найактуальніших нині:

- векторна модель (англ. vector space model);
- імовірнісний пошук (англ. probabilistic retrieval);
- мовні моделі (англ. language models);

- мережа припущень, яка використовується для встановлення відповідності документу до пошукового запиту (inference network);
- Булеве (Бульове) індексування, при якому кожному пошуковому терміну присвоюється своя «вага», що потім враховується при побудові впорядкованих списків документів (Boolean indexing);
- латентне семантичне індексування (latent semantic indexing);
- нейромережі (neural networks);
- продуктивні алгоритми (genetic algorithms), коли початковий пошуковий запит «еволюційно» видозмінюється.

Найпопулярнішими серед згаданих моделей є векторна та булева. Перша передбачає пошук системою за принципом наявності у релевантному документі всіх термінів запиту і використовується під час обробки запитів природною мовою, зокрема на пошукових серверах. Друга модель набула широкого застосування, оскільки дозволяє встановлювати певні контекстні обмеження шляхом уведення логічних операторів до інформаційного запиту, і таким чином, звужувати, чи розширювати межі пошуку, включати чи не включати окремі параметри, шукати окремі слова чи цілу фразу тощо.

Базуючись на згаданих нами вище етапах, пошук інформації в Інтернеті проходить через такі рівні:

1. Визначення (уточнення) інформаційної потреби, постановка пошукової проблеми, конкретизація зони пошуку, виділення ключових слів, які характеризують сферу інтересу.
2. Формування і відправлення запиту на пошукову машину, складеного з ключових слів, який машина засобами інформаційно-пошукової мови перетворює на інформаційний припис.
3. Отримання користувачем від пошукового серверу списку посилань веб-сторінок, на яких виявлені або знайдені потрібні слова або словосполучення з коротким описом кожної з них і з невеликим фрагментом сторінки, де вони були знайдені.
4. Перегляд відповідних веб-сторінок. На цьому етапі користувач заходить за кожним посиланням на ті сторінки, які «обіцяють» надати потрібну інформацію.
5. Оцінювання отриманих результатів, збереження знайденого матеріалу на комп'ютері або на іншому носії.

При здійсненні пошуку інформації в ПС слід урахувати такі фактори, як відповідальний підхід до вибору ключових слів, під якими розуміють найбільш істотні для характеристики змісту документа слова, словосполучення і числові величини, а також власні імена, хронологічні дані та ін. У формуванні інформаційного запиту необхідно обирати такі ключові слова, котрі конкретизували б пошук та максимально унеможливили знаходження не релевантних документів, що нерідко трапляється в силу багатозначності або вживання невідповідного ситуації синоніма. Варто пам'ятати й про інструментарій сучасних пошукових систем, котрі надають можливість уточнення параметрів пошуку за допомогою вибору потрібних пунктів у меню. Таким чином, користувач має змогу вказати мову документів, їхнє географічне походження, дату публікації, а також, яка інформація йому потрібна (текстова, аудіальна чи аудіовізуальна) тощо. Точності результатів пошуку сприяє об'єднання, в разі потреби, цілої фрази-запиту лапками « », врахування «стоп слів», що виключаються машиною з пошуку з метою його пришвидшення, використання логічних операторів у формуванні інформаційного запиту, і не зосереджуватися на відвідуванні однієї і тієї ж ПС, а використовувати різні джерела інформації.

Переваги використання сучасних ПС очевидні. Передусім, це швидкість пошуку та подачі інформації, її велика кількість, що значно перевищує будь-яке традиційне сховище документів, зокрема, бібліотеку. Проте, слід зазначити й певні недоліки в роботі таких систем. Перш за все — досить непросто, а деколи й неможливо, ефективно шукати документи за особистостями й організаціями. По друге — ПС, переважно, шукають документи за словами, які містяться в них, а не інформацію, яка пов'язана із предметом пошуку. У процесі індексування документу, тобто перекладу його змісту з природної мови на інформаційно-пошукову, ПС зберігає інформацію

про розташування слів у документі, при цьому нічого не знає і не вказує на значення цих слів та їхні взаємозв'язки.

Інформаційно-пошукові системи використовують певні принципи ранжування результатів, серед яких виділяють кількість слів запиту, яка є у знайденому документі, місцезнаходження цих слів, їхня питома вага щодо загальної кількості слів документу, термін перебування сторінки в Інтернеті та індекс цитування, тобто кількість посилань на таку сторінку з інших джерел Мережі.

Ефективність інформаційного пошуку та інформаційно-пошукових систем визначають за допомогою спеціальних показників, які характеризують знаходження релевантних документів. Вони підрозділяються на семантичні (*точність* та *повнота* пошуку, *коефіцієнт інформаційного шуму*, *коефіцієнт втрат* тощо) та техніко-економічні (оперативність пошуку, вартість та трудомісткість пошуку). Згідно з науковими даними [2; 3], коефіцієнт точності більшості сучасних ПС (відношення кількості релевантних документів до їх загальної кількості у видачі) становить 70-90 %, а повноти (відношення кількості релевантних документів до загальної кількості релевантних документів у пошуковому масиві) — 10-30 %.

Важливим етапом інформаційного пошуку в Інтернеті є оцінювання його результатів користувачем. У процесі аналізу отриманої інформації, її необхідно оцінити з огляду на важливість та можливість подальшого використання, інтерпретувати, визначити, чи потрібна додаткова інформація, уточнити, яка саме (якщо потрібна), ефективно використати (негайно, надіслати, або ж зберегти для опрацювання в подальшому).

Висновок. Інформаційний пошук, як елемент інформаційної діяльності особистості — процес складний та багатогранний, адже потребує попередньої інформаційної підготовки. У цьому контексті перед системою освіти стоїть завдання проводити навчання майбутніх фахівців та працюючих педагогів основам інформаційно-аналітичної роботи, що стане одним із головних факторів їхньої самореалізації та самовдосконалення як особистостей та професіоналів. Серед перспективних тем для майбутніх досліджень зазначимо подальше вивчення методології ведення інформаційної діяльності, можливостей підвищення інформаційної культури особистості шляхом удосконалення існуючих та розробки нових засобів і методик її формування.

Література:

1. Бондаренко О. С., Слесарев В. В. Інформаційний пошук в мережі Internet, як предмет дослідження. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2011/Informatica/1_84587.doc.htm
2. Волошин В. Г. Комп'ютерна лінгвістика: Навчальний посібник / В. Г. Волошин. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. — 382 с.
3. Інформаційний пошук. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://znaimo.com.ua/Інформаційний_пошук
4. Інформаційний пошук. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційний_пошук
5. Острейковский В. А. Информатика: учеб. для студ. техн. спец. вузов / В. А. Острейковский. — 3-е изд., стереотип. — М. : Высш. шк., 2005. — 511 с.
6. Соціальна Інформатика. Інформаційно-пошукові системи. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://social-informatika.blogspot.com/p/blog-page_9714.html
7. Хохлова Н. В. Информатика / Н. В. Хохлова, А. И. Устименко, Б. В. Петренко. — Минск : Вышэйшая шк., 1990. — 194 с.
8. Information search process, definition of. The Free Dictionary. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Information+Search+Process>
9. Information search process. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Information_search_process
10. Kuhlthau C. Students and the Information Search Process: Zones of Intervention for Librarians / Carol Collier Kuhlthau. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.ischool.utexas.edu/~vlibrary/edres/theory/kuhlthau.html>
11. Types of Information Searches. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://internet.unib.ktu.lt/chemija/informat.htm>

У статті розглянуто основні властивості інформації у контексті професійної діяльності педагогів, охарактеризовано зміст таких її видів: загальнокультурної, загальнопедагогічної та інформації зі спеціальності. Досліджено особливості організації процесу інформаційного пошуку та етапи його реалізації із використанням традиційних джерел і ресурсів мережі Інтернет.

Ключові слова: інформаційна діяльність педагога, інформаційний пошук, пошукові системи Інтернету.

В статье рассмотрены основные свойства информации в контексте профессиональной деятельности педагогов, охарактеризованы содержание таких ее видов: общекультурной, общепедагогической и информации по специальности. Исследованы особенности организации процесса информационного поиска и этапы его реализации с использованием традиционных источников и ресурсов сети Интернет.

Ключевые слова: информационная деятельность педагога, информационный поиск, поисковые системы Интернета.

The article presents a research of the main properties of information in the context of educators' professional activity. A brief analysis of such kinds of information as general cultural, general educational, and information on the speciality has been made. The peculiarities of the organization of the process of information search and the stages of its implementation using conventional and Internet resources have been researched in this paper.

Key words: educator's information activity, information search, Internet search engines.

УДК 378.1.011.31

О.М. Кобрій
м. Дрогобич, Україна

ЧИННИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Реформування вищої освіти передбачає розв'язання проблем демократизації суспільства, формування суспільно активних громадян, допомагає утвердженню власної держави в умовах європейської інтеграції та глобалізації, веде до досягнення іншої якості підготовки випускників вищої школи, конкурентоспроможних на європейському ринку праці, збереження надбань минулого і наближення до рівня європейських та світових стандартів. Це, звісно, передбачає використання сучасних інформаційних технологій організації навчання та врахування відповідних чинників їх упровадження у ВНЗ України стосовно педагогічної підготовки майбутнього фахівця. В умовах Болонського процесу вони залежать у першу чергу від демократичних уявлень про статус студента як суб'єкта навчальної діяльності та врахування його індивідуальних особливостей.

У документах про зміст освіти часто йдеться про конкурентоспроможність та здатність випускників до інноваційної професійної діяльності, використання сучасних інформаційних технологій організації підготовки фахівців. Так, здатність забезпечувати відповідність ринкових відносин в Україні європейським, визначати пріоритети економічного та соціального розвитку України в європейському контексті сприятиме реалізації соціалізації, ціннісних орієнтацій особистості, її адаптації до нових соціальних умов, навчанню впродовж усього життя, що вважаються необхідними для кожного сучасного європейця [2].

За європейським вибором України, принципами Європейської Конвенції про захист прав і основних свобод людини та Європейської соціальної хартії, які покладають в основу подальшого розвитку держави та реалізації людського потенціалу нації інтереси самої людини (та її прагнення жити в гармонії з суспільством, природою та власними цінностями), головною складовою багатств нації є інтелект, освіта та соціальна мобільність, професійний досвід.

Питання перебудови сучасної вищої освіти висвітлюються у працях В. Андрущенко, М. Солдатенка [5], А. Фурмана [7] та ін., які розглядають її у контексті обґрунтування необхідності важливих трансформаційних процесів в умовах Болонського процесу, а також модульного навчання, організації самостійної роботи студентів тощо. Дослідники здійснюють

окремі підходи до забезпечення вищої освіти України (К. Баханов, І. Бех, А. Головчук, Т. Іщенко та ін.), визначення змісту базової педагогічної підготовки (В. Шахов [8]), наповнення змісту навчальних дисциплін задля педагогічної підготовки фахівців у ВНЗ України (М. Гриньова [3], З. Донець, Т. Завгородня, І. Зязюн, М. Лазарєв, Л. Прокопів [4] та ін.), розкривають окремі концепції щодо формування пріоритетів вищої освіти майбутніх педагогів (М. Лещенко), тенденції розвитку педагогічної освіти (О. Глузман, І. Богданова), шляхи включення діяльнісного компонента у зміст навчання і виховання молодих людей (О. Вишневський [1]) та ін. Безумовно, такі підходи стосуються педагогічної підготовки не лише вчителя, а усіх майбутніх фахівців, адже усі предмети повинні забезпечувати підготовку до повноцінної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості та ефективності освіти. До того ж цікаве інформаційне забезпечення наукових досліджень створили Г. Терещук [6], В. Сидоренко [6], А. Федорович. Однак відсутні системні дослідження важливих тенденцій і відповідних чинників педагогічної підготовки фахівців європейського простору вищої освіти стосовно використання сучасних інформаційних технологій організації навчання у ВНЗ України.

Мета статті — виявлення чинників використання сучасних інформаційних технологій організації навчання у ВНЗ України задля вдосконалення педагогічної підготовки студентів.

Професійно-педагогічна підготовка постає як своєрідне системне утворення, обсяг і глибина якого в основному визначаються інформаційними потребами студента як майбутнього фахівця. Однак важливо враховувати не лише інформацію, а й інші чинники успішної реалізації сучасних інформаційних технологій. Зауважимо, що чинниками виховання будемо вважати елементи зовнішнього середовища, з якими взаємодіє людина [1, с. 499], а чинниками використання сучасних інформаційних технологій відповідно — «носії» ціннісних орієнтацій, «інструменти» досягнення успіху (в педагогічній підготовці фахівців), які забезпечують його силою свого виховного впливу.

Принципові зміни в сучасному розвитку ВНЗ України характеризуються тенденцією до зменшення терміну навчання і одночасного якісного наповнення змісту навчально-виховного процесу та визначення сучасних інформаційних технологій щодо організації навчання у ВНЗ України задля вдосконалення педагогічної підготовки студентів, що забезпечуватиме підвищення його ефективності. Відсутність системного підходу до організації вивчення навчальних дисциплін потребує передусім їх теоретико-методичного підґрунтя задля перебудови вищої освіти в Україні та орієнтації змісту навчальних дисциплін, в т. ч. педагогічних, інформаційних технологій організації навчання на цінності європейського життя.

Реалізація мети сучасної української освіти передбачає ґрунтовну підготовку молоді до самостійного життя і професійної діяльності, самостійний пошук, відчуття свободи, відповідальності за свої вчинки. Тому тепер такі тенденції означають не тільки відповідне планування аудиторної, самостійної та практичної роботи студентів, а також висвітлення положень, які обов'язково пройшли перевірку життям, опанування досвідом упровадження теоретичних засад у практику.

Орієнтація педагогічного процесу на різнобічний гармонійний розвиток особистості ставить конкретні завдання перед кожним учасником педагогічного процесу. Новим вимогам до навчально-виховного процесу, докорінними змінами способу життя студентів, відповідають сучасні інформаційні технології в освіті, впровадження яких у практику організації навчання у ВНЗ України задля вдосконалення педагогічної підготовки студентів ефективно сприяє виробленню у свідомості студентів моральних цінностей, створенню атмосфери співдружності та дає можливість педагогу стати справжнім партнером і співучасником роботи. Адже перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства супроводжується процесами глобалізації та міжнародної інтеграції світової освіти.

Реформування змісту вищої освіти, звісно, необхідно здійснювати на тих самих демократичних принципах, які лежать в основі діяльності навчальних закладів усіх цивілізованих країн і які у педагогічній науці репрезентовані концепцією т. зв. діяльнісного підходу. Це означає впровадження ефективних технологій, які забезпечують різнобічний

розвиток особистості, а отже — її індивідуалізацію. Індивідуалізація навчальної діяльності як важливий орієнтир успішного забезпечення навчального процесу реалізується також у межах диференційованого навчання (в умовах масової роботи), що передбачає поділ усіх студентів на умовні групи з однорідними психологічними характеристиками і рівнем підготовки.

Перехід до демократичної структури навчально-виховного процесу відповідає сучасним перетворенням у європейському просторі вищої освіти. Адже самостійна діяльність кожного студента є основною передумовою становлення його як суб'єкта демократичних стосунків (суб'єкт діятиме як вільна особистість лише в позиції самостійної особистості). Тому ефективність дій суб'єкта залежить від особистого включення у діяльність, яка починається лише тоді, коли суб'єкт сам усвідомлює обмеженість наявних засобів діяльності і починає шукати нові.

Орієнтація на здобування, пошук інформації, побудову самостійної роботи, яка враховує різномірний зміст освіти (відображений у різномірних програмах, підручниках, посібниках), розвантаження та перерозподіл інформації (що не зменшують можливість ознайомлення з інформацією) змінюють традиційні функції педагогів. Така практика навчання, за якою інформація пропонується не для запам'ятовування, а для її використання у творчій роботі, відповідає реалізації діяльничого компонента змісту освіти.

Підвищення ефективності діяльності кожної особистості залежатиме, безперечно, від урахування структурної побудови змісту навчальних, у т. ч. педагогічних, дисциплін, усіх його компонентів. Нині активно розробляються теорії щодо якісного наповнення інформативного, аксіологічного та діяльничого-творчого компонентів такого змісту. Досягнення виховної та розвивальної мети освіти, як з'ясувалося, допоможуть забезпечити як інформація, так і задачі, спрямовані на стимулювання творчої діяльності особистості. Відтак для ефективного методичного забезпечення змісту педагогічної підготовки у перспективі необхідно змінити провідну у ВНЗ лекційно-семінарську систему навчання.

Щодо забезпечення якості навчання, необхідно створити умови для оптимального поєднання методів і форм самостійної діяльності, що є важливим чинником ефективної реалізації сучасних інформаційних технологій організації навчання у демократизації педагогічної підготовки майбутнього фахівця. Використання рейтингової системи значно активізує навчальну діяльність студентів, стимулює їх систематичну роботу над навчальним матеріалом і дозволяє забезпечити якісне вивчення предмету, створити стимули для регулярного та ефективного навчання.

Поруч із традиційними формами навчання у ВНЗ України, в межах яких забезпечується самостійна творча робота студентів, важливе місце займають нетрадиційні, нестандартні форми роботи: проблемні лекції і семінари, ділові, рольові і дидактичні ігри, факультативи, спецкурси і спецсемінари, індивідуальні дослідні завдання, заняття проблемних груп студентів, діяльність народних університетів, методичні семінари-практикуми, «круглі» столи тощо. Тут дуже важливо для педагога вміти оцінити результати як спільної роботи, так і кожного зокрема, адже внесок кожного учасника парного виконання завдання також має бути помічений і відзначений.

Оскільки, як зазначає А. Фурман, підручник стане в майбутньому важливим засобом самоорганізації розвивальної взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу [7, с. 95], то головним для підручників і посібників з педагогічних дисциплін є підбір завдань різного рівня складності (творчого характеру), розв'язуючи які, студент працюватиме «на межі можливостей» і в результаті — розвиватиметься, удосконалюватимуться його функції.

Позитивний психологічний клімат в організації навчальної діяльності як важливий чинник реалізації сучасних інформаційних технологій організації навчання у педагогічній підготовці майбутнього фахівця залежить від побудови педагогічної взаємодії, стосунків між учасниками навчального процесу. Це означає, що на всіх етапах організації навчальної діяльності педагог повинен виявляти мудрість і тактовність, позитивні емоції, не дорікати студентам за їхню низьку успішність, фізичні вади чи негативну поведінку. Адже найпершим завданням педагога є

створення такого середовища, що забезпечується відповідними стосунками, яке б надавало моральну допомогу, стимулювало студентів ставати кращими.

Основою для внесення у процес навчання необхідних коректив, удосконалення управління навчально-пізнавальною діяльністю служить контроль за навчальною діяльністю студентів, що здійснюється у поєднанні із самоконтролем і дає можливість кожному студенту бачити результати навчання. З метою об'єктивності контролю якості освіти та визначення дидактичної підготовки змісту навчання В. Шахов детально характеризує тестові завдання різних рівнів, що пропонуються студентам. Вони дають змогу перевіряти якість засвоєння дисциплін, а також методику визначення навчальних елементів у кожній із них [8, с. 306-309]. Дослідження Л. Прокопів доводить, що «інтелект є тільки якісною інтерпретацією кількісних інтелектуальних відмінностей» і навіть відомі поети чи художники можуть володіти невисоким інтелектом [4, с. 24].

Результати контролю за навчальною діяльністю, звісно, виражаються в її оцінюванні, тобто у встановленні рівня виконання завдань, їх підготовки, здатності до творчого розв'язання задач. Модульна оцінка передбачає врахування якості виконання кожним студентом (і оцінювання викладачем) усіх видів робіт під час вивчення модуля, які обов'язково включають його самостійну роботу.

Ще одним чинником успішної педагогізації підготовки студентів у ВНЗ України засобами сучасних інформаційних технологій є використання різноманітних джерел розвитку цієї підготовки. Задля формування уявлень про вдосконалення діяльності ВНЗ педагог повинен вивчати різні документи та видання (друковані чи усні висловлювання), виявляти результати педагогічної практики, вивчати професійний досвід вчителів і викладачів.

Стрімкий прогрес інформаційних технологій, використання комп'ютерних технологій у сучасному суспільстві привели до формування нової галузі педагогічних знань — медіа-освіти, викликані потребою бути комунікабельним та контактним, легко адаптуватися в різних соціальних групах. Залучення Інтернет-ресурсів, телекомунікаційних мереж задля планування і проведення занять у ВНЗ дозволяє студентів працювати в індивідуальному темпі, співпрацювати з ровесниками та педагогом. На часі актуальні поширення телекомунікаційних мереж, розвиток українського сектору Інтернет, інтенсифікація впровадження Інтернет-сервісів у різні сфери суспільного життя, цифрового мовлення, подальший розвиток багатоканальних телекомунікаційних мереж і подальша комп'ютеризація. Отже навчання молодих людей, побудоване на використанні інформаційних технологій, он-лайн курсів, покращує їхню орієнтацію в майбутньому, що дозволяє використовувати дуже цінний час (навчання) не лише для засвоєння знань, а й для самопідготовки до занять та участі в них [9, с. 193-194].

Відтак викладач виконує функцію не інформаційну, а управлінську і стає, по суті, консультантом у самостійному навчанні студентів. Адже роль педагога полягає не лише у тому, щоб забезпечити передавання знань від одного покоління до іншого, а щоб бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін. Це веде за собою створення умов для оволодіння професійною майстерністю, підготовки до самоосвіти, нарощування гідності та інтелігентності, а також до різноманітних інноваційних реформ в освіті. Так, під час роботи з комп'ютерними технологіями роль викладача набуває характеру «деригента» навчальної діяльності студентів, оскільки він реально підтримує та скеровує їхні творчі пошуки, а стосунки зі студентами базуються на принципах співпраці та взаємодопомоги. Відбувається відхід від традиційного стилю заняття, коли переважає відтворення начального матеріалу студентами, збільшується обсяг проведення творчих, пошукових дослідницьких практичних робіт.

Оскільки Україна не є інформаційно незалежною державою і для неї характерні неефективна система державного регулювання медіа-простору, слабкий рівень поширення інформації та врахування суспільних потреб, низька присутність у глобальному медіа-просторі, висока залежність від іноземних держав (і медіа-структур), існує реальна загроза національній безпеці України та здійснюється значний чужоземний вплив на свідомість українських

громадян. До того ж національну свідомість українців дезорієнтовує присутність у культурному просторі України залишків тоталітарної імперсько-радянської доби, тоді як важливі культурні практики (читання книжок, періодики, відвідування театрів, кінотеатрів, музеїв тощо) переживають занепад. Звідси — підвищення суспільної значущості систем освіти, допомога представникам нових генерацій українців у здобутті фаху зобов'язують робити акцент на педагогізацію професійної підготовки задля їх успішної професійної соціалізації в XXI ст. та як засобу засвоєння їхньої національно-культурної спадщини, що означає здобуття фаху світового зразка. Усе це ставить проблему удосконалення педагогічної майстерності, підвищення кваліфікації фахівців та ефективної реалізації сучасних інформаційних технологій у педагогічній підготовці студентів.

Висновки. Чинниками реалізації сучасних інформаційних технологій організації навчання у демократизації педагогічної підготовки студентів, окрім застосування її ефективних методів і форм (в межах різноманітних технологій навчання) та їх оптимального поєднання, є також зорієнтованість педагогічного процесу на загальну мету освіти, проектування демократичної структури навчально-виховного процесу, врахування усіх компонентів діяльності учасників навчально-виховного процесу, індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності студентів, позитивний психологічний клімат, контроль за навчальною діяльністю студентів та її оцінювання у поєднанні із самоконтролем і самооцінкою, застосування різноманітних джерел розвитку змісту педагогічних дисциплін тощо.

Подальшого дослідження потребують застосування блочно-модульної технології, інтерактивних методів і засобів, форм індивідуалізованого навчання (для кожного фаху, з урахування професіограми підготовки майбутніх фахівців),

Література:

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Омелян Вишневецький. — 2-е вид., доопрац. і доп. — Дрогобич : Коло, 2006. — 608 с.
2. Концепція змісту освіти для європейського виміру України // Відкритий урок. — 2005. — № 13-16. — С. 44-50; osvita.pedagog.org.ua/text/news/...osvita/concept_osvita.html.html
3. Педагогічні технології: теорія та практика / за ред. М. Гриньової. — Полтава: АСМІ, 2006. — 230 с.
4. Прокопів Л. М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : монографія / Любов Миколаївна Прокопів. — Івано-Франківськ. : Плай, 2005. — 256 с.
5. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. — 2005. — № 1. — С. 3 — 5.
6. Терещук Г. В. Основи педагогічних досліджень / Григорій Васильович Терещук, Віктор Костянтинович Сидоренко. — Ольштин : WSI і ENWP, 2010. — 328 с.
7. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / А. Фурман. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 288 с.
8. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / Володимир Шахов. — Вінниця : Едельвейс, 2007. — 383 с.
9. Taylor Mark. Teaching Generation Next: A Pedagogy for Today's Learner's / Mark Taylor // [http:// A Collection of Papers on Self-Study and Instructional Improvement](http://A_Collection_of_Papers_on_Self-Study_and_Instructional_Improvement). — 26th Edition. — 2010. — P. 192-196.

У статті обґрунтовується важлива роль сучасних інформаційних технологій у демократизації педагогічної підготовки майбутнього фахівця та розкриваються відповідні чинники їх упровадження у ВНЗ України. Ці чинники стосуються індивідуалізації навчання і виховання, закріплення за кожним студентом статусу суб'єкта, оптимального поєднання форм та методів самостійної навчальної діяльності студентів тощо.

Ключові слова: чинники, інформаційні технології, індивідуалізація навчання і виховання, суб'єкт, форми та методи навчальної діяльності.

В статье обосновывается важная роль современных информационных технологий в демократизации педагогической подготовки будущего специалиста и раскрываются соответствующие факторы их внедрения в ВУЗы Украины. Эти факторы касаются индивидуализации обучения и воспитания, закрепления за каждым студентом статуса субъекта, оптимального сочетания форм и методов самостоятельной учебной деятельности студентов и т.д.

Ключевые слова: факторы, информационные технологии, индивидуализация обучения и воспитания, субъект, формы и методы учебной деятельности.

The article grounds the important role of information technologies in modern democratic pedagogical training for future specialists, and discloses relevant factors for their implementation in universities of Ukraine. These factors are related to the individualization of education and upbringing, consolidation of the status of each student as the subject, the optimal combination of forms and methods of students self-learning activities and so on.

Key words: factors, information technologies, individualization of education and upbringing, subject, forms and methods of educational activities.

УДК 371.026

В.П. Король, О.В. Марущак
м. Вінниця, Україна

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються, різнобічно розглядаються, проте й досі не мають однозначного змісту і визначення, часто вживаються як синоніми.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз численних публікацій і досліджень засвідчує, що проблемою формування професійної компетентності майбутніх фахівців займалися Н. Бібік, В. Введенський, К. Віаніс-Трофименко, М. Євтух, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Майборода, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарук, Г. Онкович, О. Пометун та ін. Проте серед учених немає єдиної думки щодо трактування термінів «компетентність», «професійна компетентність», «компетенція».

Мета статті полягає у дослідженні термінологічних аспектів формування професійної компетентності особистості. Дослідження передбачає розгляд та аналіз понять «компетентність», «професійна компетентність», «компетенція», визначення співвідношення цих понять.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. Головними завданнями освітньої системи є не тільки навчання особистості, а й її становлення, формування, розвиток і саморозвиток. Як зазначає К. Віаніс-Трофименко, — це є докорінною необхідністю, адже внаслідок технократичного перевороту загострилося питання професійної некомпетентності [4].

У зв'язку з цим доцільно обґрунтувати ключове поняття «формування професійної компетентності», уточнити та конкретизувати сутність дотичних понять. У сучасній педагогічній науці постала проблема щодо конкретизації визначення термінів «компетентність» і «компетенція». Цей факт засвідчує недостатню дослідженість цих понять у системі освіти.

У концепції Болонського процесу зазначається, що впровадження і застосування термінів «компетентність» або «компетенція» як цільової установки вищого навчального закладу сприятиме переходу від суто академічних критеріїв оцінювання до системного аналізу високопрофесійної і соціальної підготовки випускників вишів. Це зрушення означає

трансформацію системи вищої освіти у напрямі адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя.

Зважаючи на важливість досліджуваної теми, розглянемо узагальнене уявлення про компетентність, як наукову категорію, на основі аналізу деяких визначень споріднених і взаємопов'язаних понять «компетенція», «компетентність», «компетентний».

Аналіз окреслених понять розпочнемо з їхнього тлумачення різними словниками. Зокрема, словник С. Ожегова трактує ці терміни таким чином:

- компетенція — коло питань, в яких хто-небудь добре поінформований; коло чий-небудь повноважень, прав;
- компетентний — знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; володіючий компетенцією [13, с. 312].

Аналогічне бачення компетенції висвітлено в «Советском энциклопедическом словаре»: «Компетенция (від лат. *compe* — добиваюсь, відповідаю, підхожу) — коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі» [17, с. 613].

У словнику іншомовних слів ці поняття трактуються так:

- компетенція — добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню;
- компетентний — який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний;
- компетентність — як здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання;
- бути компетентним — вміти мобілізувати в певній ситуації здобуті знання і досвід [15, с. 30].

У тлумачному словнику сучасної російської мови під компетенцією розуміють «коло питань, явищ, в яких дана особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних до виконання ким-небудь питань, явищ». Значення слова «компетентний» таке: «обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний» [19, с. 358].

У «Новому тлумачному словнику української мови» ці поняття означено так:

- компетенція — добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи;
- компетентний — 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [11, с. 874].

В «Новейшем энциклопедическом словаре» компетенція визначається як «коло повноважень якого-небудь органу, посадової особи; коло питань, в яких конкретна особа має знання, досвід» [10, с. 595].

У довідникових виданнях поняття «компетенція» трактується в перекладі з латинського *competentia* як узгодженість частин, сумірність, симетрія. Поняття компетенції — не просте за змістом. Це питання, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями, досвідом і здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано висловлюватися про цю галузь і ефективно діяти в ній.

Вивчення наукових джерел дозволяє розуміти компетенції як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Також знаходимо спробу передати сенс компетенції через усталені поняття: «комплекс умінь», «умілість», «здатність до...», «готовність до...» [14, с. 49].

Літературні наукові джерела свідчать про те, що важливими є такі характеристики компетенції: 1) «єдність знань, вмінь і відношень у процесі професійної діяльності, що визначаються вимогами посади, конкретної ситуації...»; 2) «компетенції — це узагальнене поняття, що містить комплекс різних компонентів — знань, умінь, навичок, установок,

цінностей, ставлень, рис, які дають змогу особистості ефективно виконувати професійні функції відповідно до встановлених стандартів» [7, с. 12].

Тобто, у запропонованих визначеннях поняття «компетенції», знання, коло питань, досвід представлені як узагальнені поняття, безвідносно до конкретної людини, які не є її особистою характеристикою.

Для адекватного розуміння терміну «компетентність» необхідно зазначити, що він має також латинське походження, це — синонім понять «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність» і означає «володіння знаннями, які дозволяють міркувати над чимось». «Словник сучасної англійської мови» зазначає, що компетентність — це здатність особистості діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання. Франкомовний аналог терміну компетентність — слово «competent» перекладається як «компетентний», «уповноважений» та несе в собі юридичне значення діяльності [21, с. 243]. Німецький термін «competent» означає здатність до дії як уміння використовувати знання у практичній діяльності [22, с. 517].

У тлумачних словниках автори визначають компетентність як обізнаність, ерудованість, авторитетність, інформованість [18].

Термін «компетентний» словник української мови тлумачить так: — це такий працівник, — «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повноважний» [16, с. 840]. За «Словником іншомовних слів» під редакцією О. Мельничука поняття «компетентний» — визначається як «1. Досвідчений у певній галузі, якомусь питанні. 2) Повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи». З цього можна зробити висновок, що у всіх розглянутих визначеннях йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією.

Отже, компетенція — це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність — це оцінка досягнення (або недосагнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, приймати рішення, висловлювати судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

З приводу співвідношення понять «компетенції» і «компетентності» не має одностайної думки. Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити принаймні три підходи до визначення співвідношення цих понять, у яких відбувається значна поляризація позицій. Прихильники першого підходу (Т. Гудкова, С. Дружилов, О. Зеєр, А. Миролубов та ін.) вважають поняття «компетенція» синонімом поняття «компетентність»; прибічники другого підходу (К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.) вважають, що компетенції є складовими компетентності; вчені, які належать до третьої групи (О. Пометун, О. Проворов, О. Смолянінова, А. Хуторський та ін.), вважають, що компетенція не є складовою компетентності.

Аналіз наукових джерел уможливив висновок про те, що зарубіжні вчені під компетентністю розуміють: здатність людини застосовувати свої знання (Г. Халлаш); здатність, що ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті (Дж. Куллахан); навички й уміння, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та опановуючи нові ситуації (Ж. Перре). Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo») розглядають компетентність комплексно, як «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів — усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії» [8, с. 10].

Але на відміну від зарубіжних науковців, більшість вітчизняних дослідників прагнуть розширити зміст поняття «компетентність», включивши до нього, крім знань і вмінь у певній

галузі (як у більшості визначень європейських учених), ще й різноманітні особистісні утворення — цінності, мотиви, ставлення тощо.

Вважаємо за потрібне зауважити, що у педагогічних словниках термін «компетентність» відсутній, а тому проаналізуємо його більш детально, посилаючись на науково-педагогічну літературу з проблеми дослідження.

А. Маркова визначає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії», як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [9, с. 32].

Е. Зеєр під компетентністю розуміє сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності [6].

Професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов зазначає В. Веснін [3, с. 59].

У дослідженнях науковців наголошується, що початок професійного становлення людини характеризується формуванням неповної структури діяльності, що впродовж подальшого життя удосконалюється (або не вдосконалюється) шляхом додавання нових аспектів. Якісне виконання професійних функцій визначає професійну компетентність.

Професійна компетентність визначається, головним чином, рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервного самовдосконалення й самоосвіти, творчим ставленням до справи. Таким чином, поняття «професійна компетентність» нерозривно пов'язане із саморозвитком, самоосвітою особистості [2, с. 20].

Ключові компетентності (key competencies) дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, отже, можуть бути застосовані у багатьох життєвих сферах. З огляду на вищезазначене вважаємо за необхідне зупинитись на групах ключових компетентностей, які складаються з:

1. Соціальної (social competence) — здатність нести відповідальність, співпрацювати, проявляти ініціативу, брати активну участь, володіти динамічними знаннями. Це поняття містить також здатність бути відкритим до світу і нести відповідальність за оточуюче середовище, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), приймати діяльність демократичних інститутів суспільства.

2. Комунікативної — вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами.

3. Полікультурної — не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.

4. Інформаційної — вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.

5. Саморозвитку та самоосвіти — мати потребу і готовність постійно навчатися впродовж усього життя.

6. Продуктивної творчої діяльності [12].

Це є життєвими (ключовими) компетентностями, якими має володіти особистість упродовж усього життя (сприяння створенню суспільства знань).

Отже, можна визначити основні характеристики компетентності: багатофункціональність, багатомірність, надпредметність і багатомірність, дієвість, універсальність, об'ємність, інтелектуальна насиченість, соціальність.

Структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння й навички та ціннісне ставлення.

Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що з одного боку,

вони є базою для формування умінь і навичок, а з іншого — існує особливий вид знань — про способи діяльності, представлений у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, який забезпечує процесуальний аспект навчання.

Однак компетентність не зводиться лише до знань, умінь, навичок, оскільки знати, як виконувати ту чи іншу діяльність або вміти її виконувати, ще не гарантує бажання працювати, творчого ставлення до роботи. У зв'язку з цим третьою складовою загальної компетентності особистості визнано формування ціннісного ставлення до процесу та результату праці. Ціннісне ставлення вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об'єктів: норм, явищ, процесів, предметів тощо.

Отже, йдеться про два аспекти проблеми: по-перше, про виховання системи цінностей; по-друге, про розвиток афективної сфери особистості (емоцій, почуттів тощо).

Вказану кількість структурних компонентів компетентності вважаємо необхідною, але недостатньою. Необхідною передумовою повноцінного навчання, а відтак і саморозвитку, самореалізації, постає формування рефлексії. Рефлексія дає змогу сформулювати (в разі потреби і скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. А. Хуторський зазначає, що якщо фізичні органи чуття для людини — джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія — джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення [20, с. 113].

Таким чином, компетентність — це синтез знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (у конкретному випадку — професійної) рефлексії.

Розглядаючи зміст професійної компетентності фахівців, слід відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань і включає такі компоненти:

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;
- професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності;
- системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управління при вирішенні складних нестандартних завдань;
- конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;
- праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність у процесі вирішення різних проблем професійної діяльності [1; 5].

Висновки. Таким чином, аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дає підстави зробити такі висновки:

- компетенція — деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань і досвіду діяльності у певній сфері; компетенції — узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності; вони включають: знання і розуміння (теоретичні знання, здібність знати й розуміти); знання як діяти (практичне оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях); знання як бути (цінності, що є невід'ємною частиною сприймання життя з іншими в соціальному контексті);
- компетентність — це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність — це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід, особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету та результату діяльності; «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості;
- компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская ; [Отв. ред. В. А. Лекторский]. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
2. Андрієвська В. В. Професійна компетенція : теорія і практика її оцінки на Заході / В. В. Андрієвська // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи. — К., 1994. — Ч. 1. — С. 25-29.
3. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : [Пособие по кадровой работе] / В. Р. Веснин. — М. : Юрист, 1998. — 96 с.
4. Віаніс-Трофименко К. Б. Компетентний учитель — запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. — 2006. — № 22-24. — С. 54-57.
5. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. — М. : РАУ, 1993. — 23 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. — 258 с.
7. Калашникова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу : [Навч.-метод. матер.]. / С. А. Калашникова. — К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти», 2007. — 57 с.
8. Камаралі С. Е. Окремі аспекти ліцейської історичної освіти в системі особистісно орієнтованого навчання / С. Е. Камаралі // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки / [відп. ред. : Т. І. Сущенко]. — 2002. — Вип. 25. — Київ-Запоріжжя. — 406 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1996. — 310 с.
10. Новейший энциклопедический словарь. — М. : «Изд-во АСТ»; «Изд-во Астрель»; ООО «Транзиткнига», 2004. — 1424 с.
11. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1. А — К / Укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. — Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. — 926 с.
12. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук. — К. : 2003. — С. 13-41.
13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — [4-е изд., доп.] — М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. — 944 с.
14. Психология труда, профессиональной та организационной деятельности / [под ред. Б. А. Душкова]. — М. : Академический проект, 2003. — 848 с.
15. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. — К. : Довіра, 2000. — 1017 с.
16. Словник української мови / під ред. І. К. Білодіда. — К. : Наукова думка, 1979. — 660 с.
17. Советский энциклопедический словарь. — 3-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1984. — 1600 с.
18. Сучасний тлумачний словник української мови : 100000 слів / В. В. Дубічинський. — Х. : ВД «Школа», 2009. — 1008 с.
19. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Н. Ф. Татяненко. — М. : Альта-Пресс, 2005. — 1216 с.
20. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 107-114.
21. Dictionnaires Pedagogiques. Robert muthodeique. Dictionnaire muthodeique du fransais actuel. — Paris : 1993. — 1650 p.
22. Langenscheidts Grosworderbuch Deutsch als Fremdsprache. — Berlin : Menchen, 1993. — 1217 S.

У статті представлено термінологічні аспекти дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця; здійснено системний аналіз понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність»; визначено співвідношення розглядуваних понять; обґрунтовано основні характеристики компетенцій та компетентностей; виокремлено три підходи до визначення співвідношення цих понять, у яких відбувається значна поляризація позицій; визначено структурні компоненти компетентності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, термінологічний аспект, знання, уміння, навички, способи діяльності.

В статье представлены терминологические аспекты исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста; осуществлен системный анализ понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность»; определены соотношения рассматриваемых понятий; обоснованы основные характеристики компетенций и компетентностей; выделены три подхода к определению соотношения этих понятий, в которых происходит значительная поляризация позиций; определены структурные компоненты компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, терминологический аспект, знания, умения, навыки, способы деятельности.

The article presents the terminological aspects of research problems of formation of professional competence of

future specialist; performed a systematic analysis of the concepts of «competence», «competence», «professional competence»; defined ratios considered concepts; justified main characteristics of competence and competencies; highlighted three approaches to determining how these concepts, in which there is a significant polarization of positions; defined structural components of competence.

Key words: *competence, core competencies, professional competence, terminological aspect, knowledge, abilities, skills, ways of working.*

УДК:[378:005.6] :004: [378:37.011.3-051]

З.С. Кучер
м. Кривий Ріг, Україна

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ УЧІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНОГО БАНКУ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

Постановка проблеми. Діяльність учителя завжди пов'язана з оцінюванням. Нині інформаційні технології слугують учителю не тільки універсальним інструментом художньо-естетичного оформлення продуктів технологічної освіти, а й представляють можливості звільнити його від деяких дидактичних функцій, у тому числі і контролюючих, залишаючи час для педагогічної творчості. Тому надважливим є завдання вищої школи підготувати майбутнього вчителя до управління якістю учіння на основі сучасних комп'ютерних технологій, де роль учителя залишається провідною.

Аналіз наявних досліджень і невирішених аспектів проблеми. Проблема впровадження сучасних засобів оцінювання результатів навчання завжди залишається актуальною. До неї звертаються як науковці так і практики. На особливу увагу заслуговують питання рейтингової системи оцінювання (А. Алексюк, О. Уколова, М. Калужська, І. Каменських). Організацію та апробацію системи педагогічного моніторингу в освітніх закладах досліджували А. Моїсєєв, В. Петрухин, М. Поташкін. Педагогічне тестування як засіб підвищення якості контролю та оцінювання результатів навчального процесу була предметом вивчення В. Аванесова, Б. Гречина, Н. Сфремової, А. Чернявської. Особливий інтерес для нашого дослідження мали наукові доробки з проблеми комп'ютерного тестування та управління процесом учіння студентів, що відображені у працях Ю. Вороніна, В. Красильнікової, В. Лутковського, П. Образцова, А. Шмельова.

Мета статті — виявити вплив комп'ютерних технологій у процесі тестування на управління якістю підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Модернізація процедури контролю в освітньому процесі вищої школи (у контексті Болонської угоди) можлива тільки на основі використання сучасної комп'ютерної техніки та спеціальних комп'ютерних навчально-контролюючих програм.

Найбільш перспективними лініями впровадження інформаційних технологій у систему вишівському навчання студентів більшість науковців вважають: створення навчально-методичної бази; удосконалення програм, удосконалення методики та технології навчання; підвищення професіоналізму викладачів; використання інформаційних технологій у процесі контролю та оцінювання професійних знань та умінь. Доцільно, з нашого погляду, до цього додати ще наявність програмного забезпечення та розробленість комп'ютерного банку тестових завдань.

Як зауважує А. Шмельов — тести у сучасних умовах є найважливішим інструментом при переході до системи накопичувальних балів, так як тести надто економічний інструмент у витратах часу чи інших ресурсів виконавців і вони можуть застосовуватись успішніше інших

методів саме як інструмент проміжного, а не підсумкового контролю [7, с. 26]. Та, водночас, тести є надто трудомістким інструментом на етапі його розроблення. Переваги тестів можна максимізувати, одночасно зменшивши затрати, якщо створити комп'ютерний банк тестових завдань, яким зможуть користуватись викладачі і студенти різних вишів.

Слід підкреслити, що дослідники звертають увагу на відмінність тестів від інших видів контролю. А. Чернявська, Б. Гречин вбачають відмінність у такому: зміст тесту підлягає чіткому плануванню; тест має стандартизовану форму завдання; відомо рівень складності завдання; наявність спеціальних шкал для підведення підсумків тестування; наявність оцінок точності вимірювання [9, с. 44]. В. Аванесов розглядає тести з різних сторін: «тест» — як «метод педагогічного вимірювання», що складається із системи тестових завдань різного ступеню складності; «тест» — як «система, що складається із обмеженої чітко визначеної множини тестових завдань»; «тест» — як «результати застосування методу вимірювання, що представлені здебільшого у формі матриць даних» [1, с. 188]. Такі визначення, на думку науковця, характеризують тест з різних сторін, тому що тест є одночасно і методом і результатом педагогічного вимірювання.

Як результат дослідження теорії та технології комп'ютерного навчання, В. Красильникова рекомендує розробникам таку класифікацію тестових завдань за складністю. Перший рівень: розпізнавання, порівняння, вибір операцій чи об'єкту, доповнення чи виключення, визначення понять. Другий рівень: вибір декількох об'єктів, упорядкування об'єктів, аналіз і встановлення причини, встановлення відповідності, застосування математичних чи логічних обчислень. Третій рівень: класифікація об'єктів, вибір критерію класифікації, встановлення аналогій, синтез (конструювання нового об'єкту із запропонованих елементів) [6, с. 258].

У педагогічній літературі існують різні підходи до трактування поняття «комп'ютерне тестування». Для А. Чернявської, Б. Гречина «комп'ютерне тестування» — це «різновид тестування з використанням сучасних технічних засобів, що мають низку переваг у порівнянні з традиційним тестуванням на друкованих носіях» [9, с. 32]. Дещо спрощено розглядає «комп'ютерне тестування» В. Красильникова — як «різновид комп'ютерного контролю знань, що використовує певні обмеження як за часом виконання самої процедури тестування, так і за формою та різноманіттям постановки контролюючих завдань» [7, с. 247].

І. Богданов, С. Лазарев процедуру виставлення оцінок пов'язують із двома різними процесами: процес визначення рівня знань (відбувається у порівнянні досягнутого з еталоном або з початковим рівнем) та процес встановлення цінності цього рівня. У практиці оцінювання набуває все більшої гостроти проблема визначення різних рівнів навчання, а також проблема вимірювання результатів навчальної діяльності, що входить до неї. Основними причинами необ'єктивності педагогічного оцінювання науковці вважають: помилки милосердя, контрасту, близькості, центральної тенденції, логічні помилки [3, с. 8-9].

У процесі навчання процедура контролю виконує функцію не тільки констатації факту «знає — не знає», але і в першу чергу, функцію управління процесом навчання для здійснення необхідної корекції навчального процесу з метою отримання якісного рівня підготовленості студентів. Перевагами тесту перед традиційними формами контролю є об'єктивність, надійність, точність вимірювання, економічність. Більшість науковців до переваг саме комп'ютерного тестування відносять: отримання миттєвого результату, виключення упередженості, нормування труднощів та обсягу тестових завдань, масовість, легкість обробки результатів, можливість тестових програм працювати у режимі навчання.

Сучасні системи комп'ютерного тестування відрізняє певна гнучкість, коли студентам можна вибрати індивідуальний графік проходження контрольних точок, а при тестуванні — конкретний режим: спробувати відповісти на більшу кількість питань за довший час або, навпаки, обмежити кількість питань, але отримати менше часу; вибрати меншу кількість складних питань і більшу простих і т.д.

Відомо, що студент може ефективніше проявити свої здібності у комфортному навчальному середовищі. В. Красильникова звертає увагу на переваги комп'ютерного

тестування саме для студентів: підвищення об'єктивності атестації рівня навчальних досягнень та виключення суб'єктивних факторів; забезпечення індивідуальності проходження тестування; забезпечення індивідуальності та вибору зручного часу; вибір рівня тестування; доступність та рівні права для всіх учасників тестування; отримання повної та достовірної інформації про результати своєї роботи на різних етапах навчання та тестування; можливість неодноразового тестування з метою самоконтролю, що сприяє самоактуалізації студентів [6, с. 252-253]. Найоптимальніший результат досягається при поєднанні в тестовому інструментарії декількох режимів роботи: «контроль», «тренінг» та «навчання». Режим тренінгу особливо ефективний у тому випадку, якщо програма дозволяє супроводжувати відповідь можливістю вільного повернення у випадку неправильної відповіді

Та все ж у процедурі комп'ютерного тестування є певні недоліки, серед яких В. Красильникова називає: «неможливість оцінити вміння вести дискусію, відстоювати власну точку зору» [6, с. 253].

У теорії управління контроль розглядається як важлива, відносно самостійна ланка у системі освітнього процесу. Його основне призначення полягає у забезпеченні зворотного зв'язку, що повідомляє про відповідність фактичних результатів функціонування системи її кінцевим цілям. Функція зворотного зв'язку надто важлива, так як вона дозволяє цілеспрямовано управляти навчальним процесом. На основі інформації, що отримана у процесі контролю, І. Алещанова, Н. Фролова вважають, можна попередити становлення помилкових навичок, визначити рівень підготовки студентів, оцінити їх роботу, змінити прийоми та траєкторію навчання, зробити узагальнюючі висновки про методи навчання [2, с. 13].

Контроль є не тільки спосіб оцінювання набутих знань, але і спосіб організації зворотних зв'язків у процесі навчання, що є необхідною умовою досягнення мети навчання з використання банку тестових завдань. На думку П. Образцова, зворотні зв'язки адаптують процес навчання до рівня засвоєння начального матеріалу. Процес навчання, що відбувається за принципом зворотного зв'язку, складається із ряду операцій та має дуальний характер: у ньому формується не тільки його вихід — знання студента, а й реалізація самого процесу навчання, що визначаються як вимоги до знань студентів щодо їх початкового стану та здібностей студента. Алгоритм управління навчанням автором інтерпретується як алгоритм вироблення навчальних завдань [8, с. 65].

Управління за принципом зворотного зв'язку потребує структурування та укрупнення інформації про результати контрольно-оцінювальної діяльності, а також підтвердження об'єктивних оцінок, отриманих при зовнішньому контролі, вважає Н. Єфремова [5, с. 12].

І. Богданов, С. Лазарев тестування вважають однією із найбільш технологічних форм проведення автоматизованого контролю у процесі управління параметрами якості [3, с. 18]. Щоб визначити структуру системи оцінювання та управління якістю, необхідно виявити компоненти цієї структури, вказати їх положення одне стосовно іншого, встановити зв'язок компонентів, розробити схеми їх взаємодії, вважають науковці.

Визначення якості освіти здійснюється на основі стандартів. Упровадження стандартів у навчальний процес зобов'язує до використання єдиних форм контролю, що давали б об'єктивні результати, які можна зіставляти. Необхідно узгоджувати форми оцінювання якості фахівців згідно з європейськими стандартами, розширювати зв'язки з європейськими вищими навчальними закладами, формувати систему сучасних цілей, методів, засобів, форм і технологій навчальної діяльності, відповідно до нових викликів періоду трансформації вищої педагогічної освіти.

Стандарти ДСТУ ISO 9000 версії 2001 року містять вісім принципів сучасного системного управління якістю: орієнтація на замовника, лідерство, залучення працівників, процесний підхід, системний підхід до менеджменту, постійне вдосконалення, прийняття рішень на основі фактів, взаємовигідні стосунки з постачальниками [4, с. 2]. Найбільший інтерес для нашого дослідження мають чотири принципи, дотримання яких сприятиме ефективній роботі управлінської системи якістю освіти. За принципом процесного підходу — бажаного результату досягають більш

ефективно, якщо діяльністю та пов'язаними з нею ресурсами управляють як процесом.

Спираючись на системний підхід до менеджменту — можна стверджувати, що ідентифікування, розуміння та управління взаємопов'язаними процесами як системою буде сприяти організації більш результативного та ефективного досягнення поставлених цілей. Такий підхід зумовлює інтеграцію процесів з метою отримання бажаних результатів, зростання можливості концентрації зусиль на ключових процесах, а також зростання довіри зацікавлених сторін щодо результативності та ефективності функціонування системи управління якістю. Необхідне постійне вдосконалення — незмінним завданням якого має бути поліпшення загальних показників роботи управлінської системи. Одна із основних вимог до засобів контролю та тестування — аналіз зроблених помилок і представлення активного зворотного зв'язку. Прийняття рішень на основі фактів — коли ефективні рішення ґрунтуються на аналізі отриманих даних та широкої інформації про них.

Для оцінювання ефективності контрольно-оцінювальної системи Н. Єфремова пропонує три групи взаємозв'язаних між собою показників: 1) запровадження інноваційних методів навчання, прирощення освітніх досягнень як студентів так і викладачів; 2) збільшення обсягу інформації про якість навчальних досягнень, зниження частки педагогічної праці на проведення контролю та індивідуальний підхід до студентів; 3) здатність контрольно-оцінювальної системи до адаптації за умови зміни запитів суспільства [5, с. 11].

Слід підкреслити, що є певні проблеми комп'ютерного тестування у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Науковці виокремлюють низку особливостей тестів, що розробляють чи використовують викладачі спецдисциплін: зміст навчальних матеріалів швидко застаріває, тому його необхідно частіше оновлювати; підготовка багатоваріантних тестів потребує великих зусиль, а їх життєвий цикл надто короткий, так як тести не дають очікуваного результату при їх багаторазовому використанні; спеціалісту недостатньо знань теоретичних положень, йому потрібні практичні навички.

Так, ми згодні, що важливо оцінювати уміння застосовувати знання на практиці, але і практика застосування набутих навчальних досягнень потребує високого рівня базових знань спеціальності. Тому тести якнайкраще підходять для оцінювання теоретичної складової навчальних досягнень студентів. Важливо, щоб викладач міг адекватно визначити частку тестового контролю у цілісній системі управління якістю учіння студентів із урахуванням особливостей конкретної спеціальної дисципліни.

Нами розроблені тести у трьох рівнів складності з різних дисциплін швейного спрямування: матеріалознавство, обладнання, конструювання швейних виробів. Контрольно-оцінювальний блок містить вимоги до виконання тестових завдань на усіх рівнях складності, критерії оцінювання результатів навчальної діяльності та їх відповідність у балах, що диференційовано відображає рівень складності виконуваної роботи. Пакет контролюючого забезпечення містить тести-сходінки (згруповані за рівнями складності), тести-батареї (до відповідного модуля), тести до лабораторних робіт та тести контролю до курсу в цілому. Друкований варіант усіх тестів міститься у відповідних навчально-методичних посібниках. Такі тести нами використовуються як на проміжному так і на підсумковому етапі вивчення дисципліни і складають 50 % від максимально можливих набраних балів за усі види навчальної діяльності.

Нами застосована комп'ютерна програма «Конструктор тестів» як універсальна система перевірки знань. Цю програму можна використовувати як для самоконтролю, так і для проведення тестування у будь-яких навчальних закладах. Програма відповідає висунутим вимогам до таких видів продукту і дозволяє використовувати необмежену кількість тем, питань і відповідей. Програма підтримує п'ять типів питань: *Вибір єдино правильної відповіді*. Відповідь на питання цього типу повинна бути тільки одна. Завдання полягає в тому, щоб вибрати із запропонованого списку варіантів відповідей тільки одну правильну. *Вибір декількох можливо правильних відповідей*. У питаннях цього типу може бути декілька правильних відповідей. Завдання полягає в тому, щоб вибрати із запропонованого списку варіантів відповідей одну або

декілька правильних. *Установка послідовності правильних відповідей.* У питаннях цього типу всі відповіді є правильними. Завдання полягає в тому, щоб пронумерувати запропоновані варіанти відповідей у правильному порядку. *Установка відповідностей відповідей.* У питаннях цього типу є декілька варіантів відповідей і декілька відповідностей варіантам відповідей. Завдання полягає в тому, щоб для кожного варіанту відповіді вибрати із запропонованого списку відповідностей варіантам одну або декілька правильних відповідей. *Введення відповіді вручну з клавіатури.* У питаннях цього типу немає списку варіантів відповідей. Завдання полягає в тому, щоб набрати правильну відповідь вручну з клавіатури. Висота регістра букв відповіді значення не має.

Програма складається з двох частин: 1. «Конструктор тестів. Редактор» — призначений для заповнення і редагування бази даних, а так само для різних налаштувань програми. 2. «Тренажер» (призначений для проведення тестування як методу контролю, чи як методу навчання). База даних тем, питань і варіантів відповідей, а також різні додаткові налаштування вводяться безпосередньо в програму — призначені для проведення тестування з тих тем і питань, які були занесені в базу даних за допомогою «Редактора».

У програмі є гнучка система виведення інформації з бази даних на друк. За допомогою цієї системи можна вивести дані на принтер, зберегти у файл або вивести інформацію на екран (попередній перегляд). Є можливість проведення тестування на одному комп'ютері декількома користувачами. Для кожного користувача заводитьися персональна картка користувача, поля в якій є такими, що налаштовуються. Є можливість: ставити питання в довільному порядку; задавати ціну кожному питанню в балах — кожному питанню можна призначити свою ціну; обмежити відповіді за темою у часі; перервати тестування і продовжити його в інший час; виставляти оцінку після закінчення тестування. Система оцінок налаштовується в «Редакторі». Шкалу оцінок можна набудувати від 2-х бальної до 100-бальної системи.

При тестуванні ми використовували як письмовий, так і електронний варіанти тестів. Переваги електронного тестування беззаперечні: постійна зміна порядку висвітлення питань на екрані та переміщення відповідей у тестовому завданні, в режимі роботи «Тренажер» перейти до наступного рівня програма дозволить тільки після засвоєння попереднього рівня, підраховує кількість отриманих балів та визначає залікову оцінку роботи з тестами без втручання викладача.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження та практичний досвід дозволили нам дійти висновку, що на сучасному етапі навчально-методичне забезпечення неможливе без електронних посібників, без навчально-контролюючих та тренувальних програм, що включають тестовий контроль, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові бази даних. Саме комп'ютерний банк тестових завдань та програмне забезпечення його використання дозволяють створити динамічну систему зворотного зв'язку між суб'єктами навчальної діяльності і таким чином формувати такі риси особистості, як самостійність, відповідальність, професіоналізм.

Література:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / Вадим Сергеевич Аванесов Учебная книга, 3 изд. доп. М.: Цент тестирования, 2002. — 240с.
2. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Педагогическое тестирование как средство повышения качества контроля и оценки эффективности учебного процесса в вузе /И.В.Алещанова, Н.А.Фролова //Электронный научный журнал Современные проблемы науки и образования №6, 2007. — С.13-17. /<http://www.science-education.ru/26-815/>
3. Богданов И.В. Психология и педагогика. /И.В.Богданов, С.В.Лазарев и др [Учебное пособие]. [Электронная библиотека] /http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/
4. ДСТУ ISO 9000-2001 — Система управління якістю. Основні положення та словник. — К.: К.І.С. Держспоживстандарт України, 2001. — 29с.
5. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании //Надежда Федоровна Ефремова [монография]. [Электронный ресурс] http://www.xliby.ru/hauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovanii/
6. Красильникова В.А. Теория и технология компьютерного обучения и тестирования. Монография /В.А.Красильникова. _ Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. — 332с.

7. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы оценки качества обучения по инновационным образовательным программам /А.Г. Шмелев, А.А. Чумаков, А.Г. Серебряков. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 64с.
8. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения /Павел Иванович Образцов — Орловский государственный технический университет. — Орел, 2000. — 145с.
9. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: Учебно-методическое пособие. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ. — 2008. — 98с.

У статті розглядається проблема використання комп'ютерних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів. Більш детально досліджено питання контролю за результатами навчальної діяльності. Особливу увагу привернуто до характеристики навчально-контролюючих програм, принципів складання комп'ютерного банку тестових завдань і принципів сучасного досвіду системного управління якістю. Виявлено вплив комп'ютерних технологій на управління якістю підготовки студентів.

Ключові слова: управління, якість учіння, контроль, тест, банк тестових завдань, навчально-контролюючі програми.

В статье рассматривается проблема использования компьютерных технологий в процессе подготовки будущих учителей. Более детально исследованы вопросы контроля за результатами учебной деятельности. Особое внимание обращено на характеристику учебно-контролирующих программ, принципы создания компьютерного банка тестовых заданий и принципы современного опыта системного управления качеством. Определено влияние компьютерных технологий на управление качеством подготовки студентов.

Ключевые слова: управление, качество учения, контроль, тест, банк тестовых заданий, учебно-контролирующие программы.

In the article the problem of the use of computer technologies is examined in the process of preparation of future teachers. The questions of control after the results of educational activity are more in detail investigational. The special attention is turned on description of the educational-supervisory programs, principles of creation of computer bank of test tasks and principles of modern experience of system quality management. Influence of computer technologies is certain on a quality of preparation of students management.

Key words: management, quality of studies, control, test, bank of test tasks, educational-supervisory the programs.

А.О. Кучерявий
м. Донецьк, Україна

МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА РІВНІ КАФЕДРИ

Постановка наукової проблеми та її значення. Вищі навчальні заклади України все більше уваги приділяють застосуванню самостійної форми роботи студентів при організації навчального процесу. Цьому є кілька причин: тенденції розвитку вищої освіти в Європі, постійне збільшення обсягу наукової інформації, який неможливо опрацювати лише на аудиторних заняттях, та ін. Водночас сучасна педагогічна наука ще недостатньо опрацювала весь комплекс питань функціонування самостійної навчальної діяльності студентів, зокрема, засади ефективного управління нею з боку адміністративних та педагогічних працівників. Саме проблема відсутності напрацьованих механізмів управління самостійною роботою студентів в умовах їх затребуваності при підготовці юристів покладена в основу цього дослідження. Розв'язання цієї проблеми дозволить забезпечити більшу ефективність навчального процесу, зокрема завдяки оптимізації управління самостійною навчальною діяльністю студентів на рівні кафедри.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. В основу дослідження покладено роботи, що

підтверджують пріоритетність вивчення саме аспекту управління самостійною роботою студентів [1; 2]. Важливим є констатування приналежності до структури механізму управління методів, засобів, інструментів впливу тощо [3] та наявності такої функції механізму, як встановлення порядку будь-якого виду діяльності [4, с. 66-67]. З огляду на те, що в нашому випадку механізми управління належать системі підготовки юристів та мають педагогічну природу, значущим для нас є визначення сутності педагогічних механізмів як закономірних перетворень при переході від педагогічної причини (дії, впливу) до педагогічного наслідку, від юридичної причини до педагогічного наслідку та від педагогічної причини до юридичного наслідку [6, с. 214]. Особливо затребуваною нами інформацією є опис традиційних способів та форм взаємодії кафедри з факультетом та студентами [5, с. 449-453].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. У статті розглядається поняття механізму управління самостійною навчальною діяльністю студентів з боку кафедри, визначаються причини появи цих механізмів та їх зміст.

Мета і завдання статті. Метою дослідження є визначення сукупності механізмів управління самостійною роботою майбутніх юристів на рівні кафедри, а безпосередніми завданнями — визначення причин появи механізмів та їх сутності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Беручи до уваги той факт, що природа педагогічного механізму полягає в закономірних перетвореннях від причини до наслідку, а функція механізму управління — у встановленні порядку будь-якої діяльності, визначимо сутність поняття механізму управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів у роботі кафедри. Причинами управлінської активності можуть виступати вимоги до діяльності кафедри з боку керівництва факультету та закладу, потреби кафедри в самоорганізації системної конструктивної, викладацької та методичної діяльності та потреби студентів у створенні навчально-методичних умов самостійної роботи. Кінцевим результатом застосування кафедрою механізмів управління є впорядкована, свідомо та самоорганізована самостійна навчальна діяльність майбутніх юристів. При цьому слід зазначити, що окремі механізми управління передбачають реалізацію проміжних цілей. Це стає очевидним при розгляді розмежування функцій усередині кафедри: діяльність керівника кафедри орієнтована на безпосереднє управління викладачами, а вже вони особисто здійснюють управління самостійною роботою студентів. Відповідно запровадження механізму управлінської дії завідувача кафедри переслідує проміжний результат по відношенню до результату управлінської діяльності кафедри в цілому. Таким чином, механізмами управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів у роботі кафедри вважатимемо сукупність заходів, спрямованих на виконання керівних вимог до управління нею, задоволення самоорганізаційних потреб кафедри та потреб студентів у виконанні самостійної роботи, загальною метою яких є забезпечення функціонування самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців на засадах упорядкованості, свідомості та самоорганізації.

Розглянемо механізми управління в діяльності кафедри, обумовлені причинами першої групи — вимогами з боку керівництва факультету та закладу. Головна вимога стосується визначення та подальшої реалізації цілей викладання окремих навчальних дисциплін — сукупності знань і умінь, які повинні бути визначеними в стандарті підготовки юриста. Відповідним механізмом стає укладання навчальних програм та робочих програм навчальних дисциплін, які є, у тому числі, нормативним забезпеченням подальшого управління самостійною роботою студентів з боку викладачів.

Інша причина цієї групи полягає у визначенні деканатом вимог до організації самостійної навчальної діяльності студентів протягом семестру. Вбачаємо, що сутність цих вимог має полягати в таких аспектах:

– забезпечення якісного засвоєння студентами навчального матеріалу, в основу якого покладено вимоги навчальної програми, через застосування сукупності аудиторних занять та модулів самостійної роботи;

- врахування особливостей розпорядку дня студентів;
- використання всіх наявних можливостей матеріальної бази закладу освіти, централізовано впроваджених у навчальний процес інформаційних технологій, накопичених фондів загальної та електронної бібліотек тощо.

Зазначені причини породжують низку потреб самоорганізації кафедри та реалізації нею певних управлінських модулів, що й обумовлює формування відповідних механізмів управління. Потреба в забезпеченні набуття студентами певних знань і умінь з кожної теми за допомогою використання сукупності аудиторних та позааудиторних видів роботи вимагає від кафедри впровадження кількох механізмів. Першим з них є механізм проектування модулів самостійної навчальної діяльності. Складовими цього механізму є визначення місця використання модулю самостійної роботи в процесі вивчення теми, його цілепокладання, добір навчальних завдань та визначення засобів комунікації викладача зі студентами. Другим механізмом є мотивування студентів до самостійної навчальної діяльності через проведення роботи, націленої на усвідомлення ними потреб в самостійній роботі взагалі та виконанні окремих завдань, зокрема. Третій механізм управління являє собою створення системи інформування студентів про завдання самостійної роботи та вимоги до їх виконання. Її складовими є сплановане спілкування зі студентами, використання друкованих та електронних джерел інформації. Четвертий механізм реалізує стимулюючу функцію управління та полягає в створенні системи заохочень майбутніх юристів, а також вимог до опанування ними змістом навчального курсу й виконання окремих завдань самостійної роботи. П'ятий механізм передбачає впровадження заходів контролю за перебігом самостійної навчальної діяльності студентів та оцінку результатів виконання ними окремих завдань.

Задля дійсного застосування викладачами зазначених механізмів керівником кафедри впроваджуються такі власні управлінські механізми, як визначення загальних та персональних завдань перед працівниками, затвердження їхніх функціональних обов'язків, а також механізми перевірки стану управління педагогами самостійною роботою студентів.

Вимога з боку керівництва факультету чи закладу щодо врахування кафедрами особливостей організації навчального дня студентів є дуже актуальною саме для юридичних навчальних закладів. Якщо заклад належить Міністерству внутрішніх справ України, то майбутні юристи в ранзі дійсних працівників міліції виконують не лише навчальні, а й службові обов'язки курсантів. Відповідно факультетом планується навчальний день курсанта з урахуванням конкретного часу на самостійну навчальну діяльність. Саме тоді курсанти готуються до навчальних занять та можуть відвідати консультації викладачів, що і має враховуватися кафедрами. Крім того, в багатьох навчальних закладах навчання відбувається в дві зміни. Відповідно в студентів різних навчальних курсів відрізняється час виконання самостійної роботи. Зазначені факти вимагають від кафедр упровадження такого механізму управління як утворення графіку консультацій для різних категорій майбутніх юристів з урахуванням їх реальної зайнятості.

Визначена вищими посадовцями необхідність використання всіх можливостей матеріально-технічної та інфраструктурної бази закладу позначиться на механізмах управління, що застосовуються кафедрою. Зокрема, можна констатувати, що вищезгаданий механізм проектування модулів самостійної роботи передбачатиме добір завдань з максимальним урахуванням наповненості бібліотечного фонду, наявності навчальних Internet-сайтів, технічного обладнання та методичного забезпечення навчальних аудиторій, в яких відбувається самостійна робота, можливості доступу студентів до лабораторій поза аудиторних занять тощо. Можуть бути розширеними й функціональні можливості механізмів надання консультацій та перевірки навчальних завдань за умови використанні мережі Internet.

Деякі потреби самоорганізації кафедри виникають природним чином усередині педагогічного колективу. Перша з них обумовлена необхідністю впорядкування заходів з управління самостійною роботою студентів протягом навчального року. Таким механізмом буде відповідне планування роботи кафедри з визначенням термінів реалізації окремих заходів.

Складниками планування мають бути: 1) розробка навчальних та робочих програм навчальних дисциплін; 2) проектування модулів самостійної роботи; 3) підготовка технічних та методичних засобів управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів; 4) безпосереднє управління самостійною роботою студентів протягом навчального року; 5) узагальнення результатів управління та визначення завдань на новий навчальний рік.

Друга потреба самоорганізації кафедри полягає в забезпеченні збалансованої завантаженості викладачів з огляду на необхідність одночасного управління самостійною роботою студентів та виконання інших обов'язків науково-педагогічного працівника. Ще більш актуальним постає це питання для певної категорії викладачів вищих навчальних закладів МВС України, які є офіцерами міліції з відповідним добором додаткових функцій. Механізмами, що задовольняють цю потребу, є, по-перше, встановлення пріоритетів у напрямках діяльності викладача, серед яких педагогічний напрям і, зокрема, виконання функцій управлінця самостійною роботою студента мають посідати провідну позицію. По-друге, це ретельне планування роботи викладача на рік, яке передбачає його постійну зайнятість проблемами управління самостійної роботи студентів. По-третє, встановлення календарних графіків роботи викладачів на тиждень, місяць, семестр, які забезпечать у роботі педагога необхідний порядок.

Третя самоорганізаційна потреба кафедри проявляється в необхідності забезпечення відповідності управлінських заходів реальному стану самостійної навчальної діяльності майбутніх юристів, готовності студентів виконувати завдання певної складності тощо. Тобто маємо констатувати потребу саморегулювання управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх фахівців. Механізмами, які зорієнтовані на задоволення цієї потреби, є проведення моніторингів проблем студентів, що виникають при здійсненні самостійної навчальної діяльності, якісної сформованості в них умінь самостійної роботи, а також діагностування процесу виконання завдань, особливо, якщо ті передбачають тривале виконання та є складними.

Четвертою є потреба кафедри в стимулюванні викладачів, яка обумовлює появу механізмів обліку їхнього додаткового навчального навантаження, запровадження елементів змагальності між ними та ін.

П'ятою потребою самоорганізації кафедри як суб'єкта управління самостійною навчальною діяльністю є визначення ефективності власної роботи. Відповідними механізмами є контроль знань і умінь студентів на різних етапах вивчення курсу, оцінка виконання річного плану заходів та ін.

Визначимо потреби студентів у здійсненні самостійної навчальної діяльності, на задоволення яких мають бути зорієнтовані певні механізми управління з боку кафедр. До таких потреб належать наявність коментувань шляхів виконання завдань самостійної роботи, теоретичного висвітлення матеріалу теми, доступність зразків, опис технологій та алгоритмів виконання завдань тощо. Ці та деякі інші потреби студентів, які виникають під час самоорганізації навчальної діяльності, обумовлюють утворення на кафедрі механізмів підготовки та видання навчально-методичних матеріалів. У окремих випадках актуальною буває потреба їх доступності для студентів. Така потреба має бути задоволена через реалізацію механізму одночасної підготовки різних видів навчально-методичних матеріалів: друкованих, електронних, які містяться в електронних бібліотеках як копії друкованих, та оригінальних електронних, підготовка яких пов'язана з використанням спеціального програмного забезпечення, наприклад, створення електронних посібників. Різноманітність видів навчально-методичного забезпечення дозволяє наблизити їх до користувача та надати йому можливість вибору за критеріями зручності та доступності. Інші потреби студентів стосуються консультативної допомоги викладачів, яка є черговим механізмом управління. Консультування можливе в різний спосіб: індивідуально, на зборах навчальних груп, дистанційно з використанням Internet-технологій, у процесі навчальних занять тощо. Остання у нашому розгляді група потреб студентів обумовлена необхідністю чіткого розуміння критеріїв оцінювання результатів їх роботи. Відповідні механізми управління полягають саме у створенні

такої системи критеріїв для кожної навчальної дисципліни та подальшому ознайомленні студентів з її положеннями.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, нами надано визначення механізму управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів на рівні кафедри та вивчено зміст трьох груп механізмів. Ці групи сформовано з огляду на причини виникнення цих механізмів: наявність вимог керівників факультету та закладу до управління самостійною роботою студентів, самоорганізаційних потреб кафедри та потреб студентів. При цьому загальною метою реалізації усієї сукупності механізмів є забезпечення функціонування самостійної навчальної діяльності майбутніх юристів на засадах упорядкованості, свідомості та самоорганізації. Результати дослідження є необхідними для встановлення добору відповідних модулів управління з боку кафедри при виконанні нею мотиваційної, конструктивної, організаційної, стимулюючої та контрольної функцій.

Література:

1. Афанасьев М.В. Формирование системы управления самостоятельной работой студентов / М.В. Афанасьев, О.Б. Плоха // Экономика развития: научный журнал. — Харьков : Издательство Харьковского национального экономического университета, 2011. — №1 (57). — С. 89-92.
2. Беляева А.В. Управление самостоятельной работой студентов / А.В. Беляева // Высшее образование в России : научный журнал. — М.: Издательство Московского государственного университета печати, 2003. — №6. — С. 105-109.
3. Королева И.Б. Понятие и структура механизма управления продолжительностью жилищного инвестиционно-строительного цикла / И.Б. Королева // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 47-50.
4. Новиков Д.А. Управление проектами: организационные механизмы : Учеб. пособие / Д.А. Новиков. — М.: ПМСОФТ, 2007. — 140 с.
5. Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник / С.Д. Резник. — М.: ИНФРА-М, 2005. — 635 с.
6. Юридическая педагогика : Учебник для студентов вузов / за ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 895 с.

У статті розглядається проблема відсутності напрацьованих механізмів управління самостійною роботою студентів в умовах їх затребуваності при підготовці юристів. Визначено причини формування механізмів управління на рівні кафедри: вимоги керівництва, потреби кафедри і студентів. Розглянуто сутність механізмів. Вивчені особливості застосування окремих механізмів.

Ключові слова: механізм, управління, самостійна навчальна діяльність, кафедра, майбутні юристи.

В статье рассматривается проблема отсутствия наработанных механизмов управления самостоятельной работой студентов в условиях их востребованности при подготовке юристов. Определены причины формирования механизмов управления на уровне кафедры: требования руководства, потребности кафедры и студентов. Рассмотрена сущность механизмов. Изучены особенности использования отдельных механизмов.

Ключевые слова: механизм, управление, самостоятельная учебная деятельность, кафедра, будущие юристы.

The paper looks at the problem of absence of the accumulated management mechanisms of students' self-learning work in terms of their relevance in the preparation of lawyers. The reasons of forming of management mechanisms at the level of faculty department are determined: requirements of guidance, necessities of department and students. The essence of mechanisms is reviewed. The features of the use of individual mechanisms are studied

Key words: mechanism, management, self-learning activity, faculty department, future lawyers.

УДК 378.147.091.33-001.895

Д.М. Луп'як
м. Вінниця, Україна

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Однією з основних вимог до вищої освіти є вимога, що включає в себе уявлення про те, якою має бути сучасна людини, людина-професіонал, яке її призначення та роль у суспільстві, яке замовлення на її освіту, які очікування від освіти у самої людини, суспільства. Освіта все більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх фахівців, що вимагає якісно нового підходу до формування сучасного педагога, що буде визначатися рівнем сформованості у нього компетентності та компетенцій.

Головним завданням нових освітніх реформ є підготовка успішної, самодостатньої, професійно компетентної, а головне творчої особистості.

Вирішенню цієї проблеми сприяє активне впровадження в навчальний процес інноваційних технологій навчання, адже традиційні методи не можуть повною мірою активізувати пізнавальний інтерес та розвивати творчі здібності студентів. Інновації властиві будь-якій професійній діяльності людини і тому природно стають предметом вивчення, аналізу й упровадження. Головним суб'єктом педагогічної інноватики виступає вчитель. Він як професіонал не лише має орієнтуватися в освітніх інноваціях та застосовувати їх у своїй роботі, володіти різними технологіями викладання свого предмету, а й бути здатним як творча особистість до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку [5, с. 6].

Вирішення цієї мети неможливе без підготовки майбутніх педагогів здатних до свідомого використання інноваційних методів, форм, засобів і технологій навчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання розробки та впровадження освітніх і педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузеєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк та ін. Безпосередньо технології навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Безпалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилюк, О. Долженко, В. Євдокимов, В. Извозчиков, М. Кларін, О. Коваленко, Н. Корсунська, О. Околелов, І. Прокопенко, А. Слободянюк, О. Філатов, Д. Чернилевський, Ф. Янушкевич.

В останні роки активізувалися дослідження з педагогічної інноватики. Авторами досліджень інноваційні процеси в освіті вивчаються у трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному та організаційно-управлінському. Зокрема, серед учених, які вели дослідження у цьому напрямі, слід відзначити праці К. Ангеловскі, М. Артюшиної, Л. Буркової, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківської, В. Докучаєвої, О. Іваницького, М. Кларіна, О. Попової, Л. Подимової, А. Пригожина, В. Сластьоніна, А. Хуторського.

Особливості застосування сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі розкрито у наукових працях І. Богданової, Н. Богомолової, Д. Кавтрадзе, Е. Михайлова, В. Матірко, В. Полякова, Ю. Ткаченко, О. Сидоренко, А. Смолкіна.

Загальні основи інноваційної педагогічної діяльності, сутність інноваційних педагогічних технологій та етапи інноваційної діяльності вчителя технологічної освіти обґрунтовані у працях В. Гетта, Р. Гуревича, О. Коберника, М. Палегайченко, А. Терещука, Г. Терещука, С. Ящука та ін. [5].

Проблема впровадження інновацій в освіті певною мірою пов'язана з відсутністю єдиного погляду на поняття педагогічної інновації та інноваційної діяльності педагога. Зокрема, інновацію розглядають як процес створення і використання нового досвіду, що пов'язаний зі

змінами у соціально-освітній сфері (А. Пригожин); як перетворення і зміни в образі діяльності, стилі мислення педагога, створення цілісної концепції, що лежить в основі загальної системи навчально-виховної роботи (К. Ангеловські, М. Кларін); як фактор стимулювання професійної активності вчителів (Т. Браже); розповсюдження новацій (М. Лапін, М. Поташник); як результату інноваційного процесу (В. Паламарчук) [2, с. 6].

Серед різноманіття означень інноваційної діяльності ми притримуємось позиції М. Артюшиної, яка розглядає інноваційну діяльність як особливий вид діяльності людини, спрямований на оновлення й удосконалення певної системи, забезпечення її прогресивного розвитку [1, с. 126-135].

Мета статті — розкрити особливості інноваційної діяльності майбутніх учителів технологій у професійно-практичній підготовці в системі педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах державотворення в Україні, яка стала на шлях демократизації, відкритості та гуманістичних орієнтацій, поряд з питаннями про суспільний устрій, ключовими стають проблеми пошуку національної ідеї, ціннісних орієнтирів, виховного ідеалу, нових тенденцій у освіті. Модернізація шкільної освіти на засадах гуманістично-інноваційної парадигми об'єднує в інноваційний рух оновлення традицій, здобутки державних реформ, інноваційні ідеї та досвід сучасних педагогів-практиків.

Сучасність вимагає від майбутніх педагогів знань тенденцій інноваційних змін у системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної й особистісно орієнтованої систем освіти; компетентнісного підходу; розуміння суті педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проектування, діагностування, створення оптимальної авторської методичної системи; розвинутих дидактичних рефлексивних, діагностичних умінь; уміння аналізувати й оцінювати свій індивідуальний стиль.

Перехід до компетентнісного підходу у вищій освіті, як зазначає А. Вербицький, вимагає суттєвих змін в усіх ланках педагогічної системи, а саме: у цінностях, меті і результатах освіти (від засвоєння системи знань, умінь і навичок — до формування базових соціальних і предметних компетенцій сучасного фахівця); у змісті освіти (від дисциплінарно розкиданої абстрактної теоретичної інформації — до системної зорієнтовуючої основи компетентних практичних дій і вчинків); у педагогічній діяльності викладача (від монологічного викладу — до педагогіки творчої співпраці і діалогу викладача і студента); у технологічному забезпеченні освітнього процесу (від традиційних «повідомляючих» методів — до інноваційних педагогічних технологій) [3, с. 36].

Одним зі шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес ВНЗ інноваційних педагогічних технологій і методів. Інновації (італ. *innovazione* — новизна, нововведення) — нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Суть інновацій, як вважає В. Паламарчук, «полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності» [7, с. 59].

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті [4].

У межах педагогічної інноватики формується відповідний термінологічний апарат, до складу якого входять поняття «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «інноваційна політика», «інноваційний потенціал», «інноваційне середовище» тощо.

Інноваційний процес в освіті — це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов. Він полягає у

розробці й реалізації результатів науково-технічних досліджень у вигляді нових технологій навчання, нового продукту або нового технологічного процесу.

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на компетентності та компетенції, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Інноваційна педагогічна діяльність майбутнього вчителя технологій є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість студента. Провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є експеримент, результати якого збагачують новими знаннями про навчально-виховний процес, дають змогу переконатися на підставі педагогічних, науково-дослідної та асистентської практик в ефективності нових ідей і технологій.

За змістом і функціональністю педагогічний експеримент може бути навчальним, дидактичним, науково-дослідним. Загалом експеримент у галузі освіти тлумачиться як метод пізнання, за допомогою якого в природних або штучно створених, контрольованих і керованих умовах досліджується педагогічне явище, триває пошук нового, ефективнішого способу розв'язання педагогічної проблеми; метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів.

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності різних педагогічних впливів, тобто змісту, методів, прийомів, форм організації навчальної та виховної роботи. Він дає змогу встановити причинний зв'язок між педагогічними впливами та їх результатами (опануванням знань, умінь, розвитком здібностей, формуванням навичок поведінки тощо).

У педагогічній практиці часто невинувато ототожнюють із поняттям «експеримент» близькі за змістом поняття «пошук», «пошукова робота», «дослід», «дослідно-експериментальна робота», «дослідницька робота», «власне експеримент», які означають фрагмент «власне експерименту». Насправді, чим більше в педагогічній діяльності нового, інноваційного, тим ближча вона до власне експериментальної роботи, чим більше в ній відтворення, хоч і в нових умовах, відомих методів, прийомів, технологій тощо, тим ближча вона до дослідної роботи. Крім того, експеримент повинен бути належно організований.

Особливим видом педагогічного експерименту є інноваційний педагогічний експеримент.

Інноваційний педагогічний експеримент — метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності.

Як і в інших сферах діяльності, інноваційний педагогічний експеримент виконує не тільки оцінну, а й прагматичну (вивчення умов упровадження новацій) та прогностичну (визначення перспектив розвитку нововведення) функції. Його структура аналогічна структурі наукового експерименту, до якої належать:

- об'єкт і предмет дослідження;

- формулювання мети експерименту;
- визначення завдань і гіпотези експерименту;
- розроблення і вибір конкретних методик і методів дослідження;
- експертиза програми дослідження та етапи проведення експерименту.

Інноваційний педагогічний експеримент є важливим чинником інноваційної освіти, яка головною метою визначає формування в майбутнього учителя технологій дослідницької позиції, виховання у нього ставлення до суспільства як до творчо-пошукового середовища у процесі виконання науково-дослідницьких (курсівих, дипломних) робіт.

Для майбутніх фахівців, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду під час проходження різних видів практик, як джерела інноваційної діяльності. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід.

Передовий педагогічний досвід — навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів.

Головними критеріями передового педагогічного досвіду є:

- актуальність — відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання;
- новизна — наявність у теорії та практиці раніше невідомих знань, форм і методів діяльності. Вона властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності;
- результативність — підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем і дітьми сил і часу для досягнення результату;
- стабільність — використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;
- раціональність — досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу;
- перспективність — можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами.

Передовий педагогічний досвід, маючи багато спільного з новаторським досвідом, суттєво відрізняється від нього.

Новаторський педагогічний досвід — породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність.

Залежно від змісту і конкретних результатів виокремлюють такі його види:

- дослідницький педагогічний досвід (суть його полягає в отриманні оригінальних даних, нерідко відкриттів завдяки використанню пошуку);
- раціоналізаторський педагогічний досвід (його метою є вдосконалення практики навчання і виховання на основі використання творчих ідей).

Як правило, новаторський педагогічний досвід є результатом творчого пошуку, реалізації оригінальних, смислових педагогічних ідей. Певний потенціал перспективних ідей, які збагачують педагогічну практику, містить зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід.

Зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід — навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне і якісне розв'язання завдань навчання і виховання.

Залежно від того, хто є автором чи носієм досвіду (окремий педагог, група вчителів, методичне об'єднання працівників освітніх закладів району, міста, області та ін.), його класифікують як колективний, груповий або індивідуальний.

Майбутні вчителі технологій мають усвідомити, що педагогічний досвід, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати

унікальним надбанням усієї навчально-виховної системи. Відбувається це у процесі реалізації технології впровадження в освітню практику досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду. Цілеспрямованість, системність цієї роботи забезпечує система моделювання (створення) передового педагогічного досвіду. Цей процес охоплює чотири етапи:

1. *Процес моделювання.* Науково обгрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду передбачає діяльність учених-педагогів, працівників управління освітою, керівників освітніх закладів і методичних служб. На цьому етапі вчені-педагоги, працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів і методичних служб організують спільну діяльність щодо створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, окрім педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори. Основними компонентами цього процесу є:

- визначення мети і завдання створюваного досвіду;
- аналіз науково-теоретичних джерел та актуальної практики;
- визначення об'єкта;
- розроблення структури моделі досвіду, плану і методики впровадження, системи аналізу і контролю тощо.

На цьому етапі важливо з'ясувати суть, мету проектного досвіду, особливості проблем, які доведеться вирішувати, обсяг і терміни відповідних робіт.

2. *Формування моделі досвіду.* Особливістю цього етапу є створення за допомогою понять, схем, рекомендацій, алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів. Як правило, до структурних компонентів цієї системи належать:

- обгрунтування актуальності досвіду;
- теоретична база досвіду;
- провідна ідея досвіду;
- технологія досвіду;
- прогнозовані результати.

Наслідком такої роботи є бачення цілісної картини модельованого досвіду, а також теоретичне визначення його ефективності.

3. *Створення досвіду.* На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність. Він найскладніший і найтриваліший, найчастіше розгортається за такою схемою:

- освоєння працівниками теоретичних знань для оволодіння новими засобами роботи;
- застосування заданих способів діяльності;
- коригування діяльності учасників;
- виявлення специфічних засобів реалізації завдань;
- експертна оцінка досвіду.

На завершених етапах створення педагогічний досвід постає як цілісний, самодостатній феномен, аналіз і оцінка якого є передумовою для висновків про доцільність упровадження в педагогічну практику.

4. *Упровадження в педагогічну практику створеного досвіду.* Відбувається воно у процесі реалізації системи науково-методичних і організаційних заходів, які забезпечують використання досвіду в масовій педагогічній практиці. Для цього важливо мати опис створеного досвіду і рекомендації щодо його впровадження.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Включення педагога в інноваційну діяльність може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до неї спонукає їх невдоволеність методиками, результатами особистої праці, освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення особистої життєвої місії, іноді — творче осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху. Певною мірою ефективний і зовнішній організаційний вплив, тобто цілеспрямоване використання різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності, до яких належать:

- організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
- стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;
- педагогічні ради, «круглі столи», дискусії;
- ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей;
- творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
- участь у науково-практичних конференціях;
- узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег;
- заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
- самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою;
- участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей. Творчий викладач, учитель, вихователь має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. Основна умова такої діяльності — інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність (Д. Мазоха, Н. Опанасенко) [8].

Наявність інноваційного потенціалу педагога визначають наступні чинники:

- творча здатність генерувати нові ідеї;
- високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів;
- відкритість особистості педагога новому і сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення [9].

Виокремимо критерії готовності викладача вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчої діяльності щодо нововведень у ВНЗ;
- упевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, матимуть позитивний результат;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- органічність поєднання інноваційної діяльності, особистої, фахової та педагогічної культури;
- рівень психолого-педагогічної та методичної готовності до інноваційної діяльності;

- позитивне сприйняття, переосмислення свого минулого досвіду і його залучення до розробки інновації;
- здатність до фахової рефлексії.

Процес упровадження педагогічних інновацій, творчий пошук суттєво залежать від морально-психологічного клімату у науково-педагогічному колективі ВНЗ, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов праці. В організації інноваційних пошуків важливим є вибір актуальної науково-педагогічної теми, чітке формулювання мети і завдань творчої діяльності як усього колективу, так і кожного педагога зокрема, оптимальний розподіл і корпоративна праця.

Процес упровадження інновацій доцільно розподілити на основні етапи, врахувавши теоретичну та практичну підготовку викладачів. На підставі всебічного аналізу необхідно своєчасно коригувати темп та зміст оновлення педагогічного процесу, накреслюючи нові перспективи роботи.

Слід подбати про науково-методичне обґрунтування інновацій, залучення до їх упровадження авторитетних, творчих педагогів, які можуть подолати супротив педагогічної спільноти. У таких випадках необхідним є створення спеціальних груп кваліфікованих, творчих, ініціативних викладачів, які візьмуть на себе відповідальність щодо аналізу та апробації передового досвіду, систематичного відбору ефективних ідей, технологій, концепцій, які можуть бути упровадженими в педагогічну практику. Такий підхід дає змогу об'єднати зусилля авторів педагогічних нововведень із зорієнтованими на інноваційну діяльність педагогами, створити сприятливе *інноваційне середовище*, спрямоване на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно з основними положеннями Болонської декларації.

Як стверджує В. Химинець, тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю [10].

Удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій:

- масовий характер освіти та її неперервність;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація на демократизацію всіх освітянських структур;
- орієнтація освіти на інновації;
- упровадження сучасних технологій навчання.

Структурно інноваційне освітнє середовище складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та технологічного, які взаємопов'язані між собою та визначають педагогічні умови його формування. Виникнення інноваційного середовища як новоутворення педагогічної науки є результатом існуючих протиріч між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу. Середовищний підхід до конструювання змісту освіти стає наразі особливо актуальним у зв'язку з розвитком глобальних електронних мереж, освітніх Інтернет-мереж, комп'ютерних технологій тощо.

З точки зору психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної діяльності доцільним є засвоєння студентами теоретичних основ педагогічної інноватики під час вивчення курсів педагогіки, психології, основ теорії і методики технологічної освіти, методики профільного та професійного навчання; впровадження у навчальний процес курсу «Креативні технології навчання»; створення інноваційного освітнього середовища навчально-пізнавальної та виховної діяльності студентів під час вивчення дисциплін професійно-практичної підготовки; орієнтація педагогічної практики студентів бакалаврату та асистентської і науково-дослідної практики студентів магістратури на інноваційну діяльність у навчальній та виховній роботі.

Використання окремих із окреслених шляхів підтверджує їх ефективність і необхідність наукового обґрунтування та розробки методики підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності.

Висновок. Отже, інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності фахівця не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Професіоналізація майбутнього вчителя технологій і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Література:

1. Артюшина М. Формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності в освіті / М.Артюшина / Вісник Львів. УН-ТУ. — 2009. — Вип. 25. — Ч. 3. — С. 126-135. — (Серія педаг.).
2. Ангеловски К. Учителя и инновации : Кн. для учителя ; пер. с макед. В.П. Диденко. — М. : Просвещение, 1991. — 156 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А.Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — №5. — С.32-38.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М.Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
5. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посібник ; за заг. ред. О.М.Коберника, Г.В.Терещука. — Умань : СПД Жовтий, 2008. — 212 с.
6. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 80 с.
7. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф.Паламарчук. — К. : Освіта України, 2006. — Т.2. — 504 с.
8. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник / Д.С.Мазоха, Н.І.Опанасенко. — К. : Центр навчальної літератури, 2005. — 232 с.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т.І.Туркот. — К. : Кондор, 2011. — 628 с.
10. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. — Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. — 364 с.

У статті розкрито особливості інноваційної діяльності майбутнього вчителя технологій у процесі професійно-практичної підготовки, що позитивно змінює систему освіти і визначає її розвиток.

Ключові слова: педагогічна інноватика, інноваційний процес, інноваційна діяльність, педагогічний досвід, інноваційна політика, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

В статье раскрыты особенности инновационной деятельности будущего учителя технологии в процессе профессионально-практической подготовки, что положительно меняет систему образования и определяет ее развитие.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, инновационный процесс, инновационная деятельность, педагогический опыт, инновационная политика, инновационный потенциал, инновационная среда.

The article describes the features of the innovation of the future teacher of technology in vocational and practical training that will positively change the education system and determine its development.

Key words: pedagogical innovation, innovation process, innovation, teaching experience, innovation policy, innovation potential, innovative environment.

УДК 37.014:62139

О.Г. Онишко
м. Хмельницький, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Модернізаційні процеси, що відбуваються в освіті України, вимагають від вищої педагогічної освіти створення умов для формування активної, творчої особистості майбутнього фахівця. Широке використання інформаційних технологій сприяє перетворенню студентів в активних суб'єктів навчання, впливає на розвиток їхньої ініціативності, креативності, зацікавленості інноваційними освітніми процесами.

Аналіз попередніх публікацій. Над проблемою використання мультимедіа у навчальному процесі вищої школи працювали різні науковці. Серед них, зокрема, О. Ващук, який дослідив підвищення якості навчання за допомогою мультимедійних технологій; Д. Вертипорох, праці якого присвячені аналізу дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у вищому навчальному закладі. Також питання підвищення якості навчальних дисциплін засобами мультимедійних технологій вивчали Н. Морзе, Н. Дементієвська, І. Засядько, Л. Скалій, Л. Ястребов та інші.

Невирішена раніше частина проблеми. До суттєвих змін у системі освіти, що зумовлені саме її інформатизацією, належать: значне збільшення обсягу доступної інформації, що знаходиться в мережі Інтернет; створення значної кількості комп'ютерних навчальних програм; широке впровадження ІКТ у навчальний процес; виникнення дистанційної освіти; утворення педагогічних Інтернет-спільнот; виникнення інформаційно-цифрового розриву між окремими верствами населення та ін. Проте проблема розвитку творчих здібностей студентів на заняттях з інформатики за допомогою мультимедійних засобів навчання у дослідженнях науковців розглянута недостатньо.

Мета статті — розкрити основні чинники та шляхи розвитку творчих здібностей студентів на заняттях з інформатики за допомогою мультимедійних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Поняття творчість одними дослідниками розглядається як створення нових, оригінальних цінностей, що мають суспільну значущість (С. Рубінштейн), іншими — як створення нового, в тому числі і внутрішнього світу людини (Л. Виготський), як джерело і механізм руху (Я. Пономарьов).

З початку 60-х років в англо-американських джерелах з психології з'явилося таке поняття як «креативність», що пов'язують з творчими досягненнями особистості і використовують для позначення її можливості створювати нові поняття і формувати нові навички.

Як відомо, творчою називається така діяльність, що призводить до отримання нового результату, або нового продукту.

Неможливо вимагати творчості в однаковій мірі від кожної людини.

Для розвитку творчої пізнавальної активності студентів викладач має підібрати індивідуальні заняття з різних дисциплін, котрі сприяють пошуку декількох варіантів розв'язання. Це дозволить уникнути внутрішніх перепон до розвитку творчого мислення, сприйняття, фантазії, приділити увагу роботі підсвідомості, надати можливість для творчого пошуку.

Творчі здібності студентів проявляються у процесі виконання завдань, у використанні нових, нетрадиційних способів їх розв'язання, що показує грамотність майбутнього фахівця в плані засвоєння засад професійної діяльності.

У розвитку творчих якостей особистості важливу роль відіграють такі чинники:

- здатність до сприйняття або уявлення об'єкта;
- здатність до професійної діяльності;

- спрямованість до створення цілісного образу;
- індивідуальні особливості об'єкта.

Розвиток творчих здібностей студента не буде можливим без цілеспрямованого навчання технології творчої діяльності з чітко організованим і керованим розумовим процесом. Цьому сприяють як традиційні, так і нові методи навчання, а також використання мультимедійних технологій.

У сучасному світі з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій актуалізуються проблеми формування освіченості та підвищення пізнавальної активності на високому рівні. Тому необхідно шукати нові форми і методи навчально-пізнавальної діяльності та впровадження ефективних засобів навчання для стимулювання пізнавального інтересу студентів, активізації процесу формування й розвитку знань, вмінь і навичок студентів.

Одним із перспективних напрямів інформатизації освіти є впровадження і використання мультимедіа-технологій, що дають змогу не тільки покращити рівень навчально-пізнавального процесу, але й підвищити рівень інформаційної культури студентів [1].

Використання мультимедійних технологій зумовлює зміну змісту, форм і методів організації навчання студентів.

Ефективність у використанні мультимедіа-технологій залежить від навчальних умов організації навчальної діяльності, що дозволяє досягти взаємодії викладача і студента на такому рівні, котрий сприяє розвитку та формуванню знань, умінь і навичок студентів у потрібному напрямі навчальної діяльності.

У наш час у світі спостерігається новий етап комп'ютеризації різних видів діяльності, котрий виник завдяки розвитку мультимедіа-технологій. Графіка, анімація, фото, відео, звук, текст в інтерактивному режимі роботи створюють інтегроване інформаційне середовище, де користувач знаходить нові можливості навчання.

За останні роки в торговій мережі поряд з підручниками, посібниками та зошитами з'явилося чимало автоматизованих навчальних курсів з іноземних мов, які є мультимедійними продуктами. Ці програми (електронні підручники, комп'ютерні задачки, навчальні посібники, гіпертекстові інформаційно-довідкові системи — архіви, каталоги, довідники, енциклопедії, тестуючі та моделюючі програми-тренажери тощо) розробляються на основі мультимедійних технологій, виникли на стику багатьох галузей знання [2].

Мультимедіа-технології дозволяють використовувати в процесі навчання комп'ютерні, зокрема, програмні засоби навчання. Мультимедійні технології можуть використовуватись при проведенні будь-яких видів навчальних занять. Ці технології дозволяють отримувати велику кількість навчальної інформації в доступній і зрозумілій для користувача формі з мінімальними втратами ресурсів. Тому мультимедійні технології набувають усе більшого поширення у сучасній вищій школі.

Нині Інтернет-технології поширюються досить швидко і значне місце серед них посідають програмні продукти, що дозволяють створювати веб-додатки, інтерактивну програмну продукцію, веб-анімацію.

Наш час — це час становлення нової системи освіти. Комп'ютерні технології мають стати не доповненням, а повноцінною частиною навчального процесу, значно перевищуючи його ефективність. Усе частіше виникає питання про перспективи впровадження мультимедійних технологій в освіту.

Мультимедіа — це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію.

Оволодіння технологіями мультимедіа дає можливість викладачу на уроках інформатики розширити простір для творчих здібностей завдяки використанню анімації, відео, звуку. Мультимедійні технології дозволяють сконцентрувати увагу студентів на кращому розумінні, осмисленні та запам'ятовуванні інформації.

До переваг мультимедіа технологій у вищій освіті належать такі:

- використання кольорової графіки, анімації, звукового супроводу, гіпертексту;

- можливість постійного оновлення;
- можливість розміщення в ньому інтерактивних веб-елементів (тест, робочий зошит);
- можливе нелінійне проходження матеріалу.

Мультимедійні комп'ютерні технології дозволяють викладачу об'єднувати різні засоби, що допомагають більш повному засвоєнню матеріалу.

Доцільність використання мультимедійних технологій базується на особливостях людського організму (близько 75 % засвоєння матеріалу), і дають можливість зробити процес навчання цікавим, захопливим, яскравим, різноплановим за формою.

Тому мультимедіа дає можливість ефективно розв'язувати проблему наочності навчання, розширити можливості візуалізації навчального матеріалу роблячи його більш зрозумілим та доступним, індивідуалізувати навчальний матеріал за допомогою багаторівневих завдань для розвитку творчих здібностей студентів, дозволяє самостійно і коректно реагувати на помилки, працювати в індивідуально підбраному темпі, формує позитивні навчальні мотиви, забезпечує удосконалення навиків самоконтролю, сприяє розвитку творчих здібностей у студентів.

Мультимедійні технології дозволяють:

- засвоїти базові знання з предмета;
- систематизувати засвоєні знання;
- сформувати навик самоконтролю;
- сформувати мотивацію до навчання;
- надати навчально-методичну допомогу студентам у самостійній роботі над навчальним матеріалом.

При використанні мультимедіа технологій структура навчального процесу суттєво не змінюється. Зберігаються всі основні етапи, але змінюються часові характеристики.

Потрібно зазначити, що етап мотивації збільшується і несе пізнавальне навантаження. Це необхідна умова успішності навчання, адже без інтересу до наповнення знань, без уяви і емоцій неможлива творча діяльність студента.

При проведенні лекції з інформатики доцільно використати такий засіб мультимедіа як презентація. Він дозволяє реалізувати принцип доступності, наочності. Лекція більш ефективна завдяки використанню більшого об'єму інформації за більш короткий час та досить естетично приваблива. Завжди можна повернутись до попереднього слайду.

Наприклад, на лекції презентація дозволяє подати більше, ніж завжди матеріалу. На слайдах виділено основні моменти матеріалу, подані схеми, таблиці, зображення окремих частин екрану з поясненнями до них, виділення основних понять та означень за допомогою кольору та шрифту. Завжди є можливість повернутись до попереднього слайду, використати гіперпосилання.

Наприклад: **1 курс Інформатика. Глобальна комп'ютерна мережа Інтернет.**

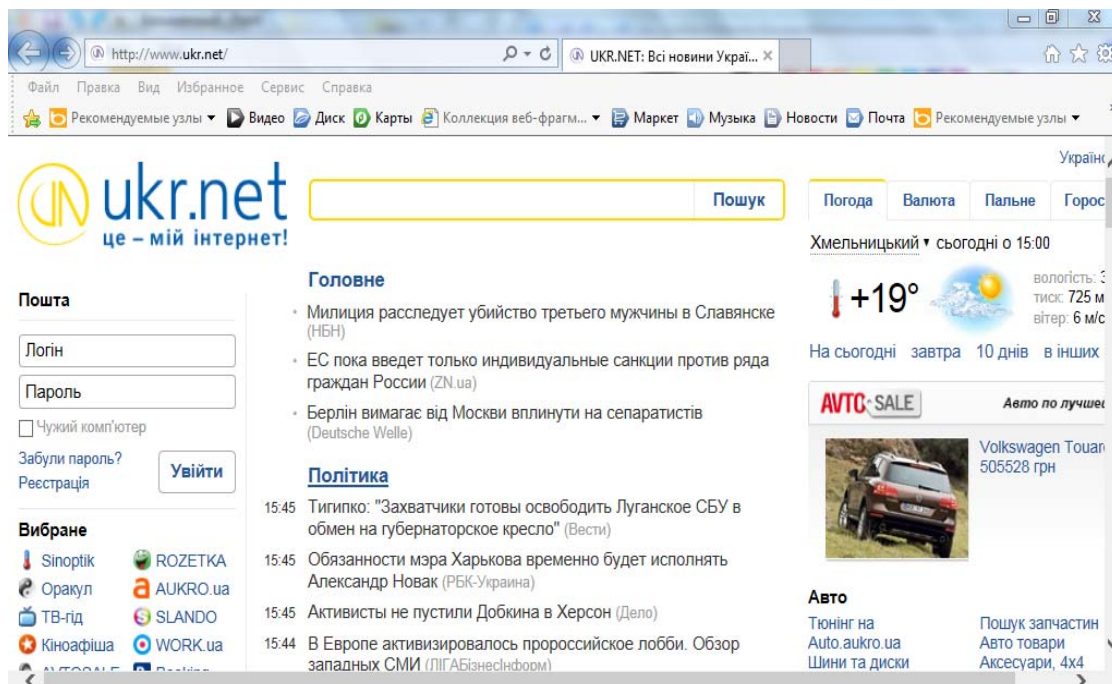
На слайдах записується вся дидактична структура лекції, починаючи з відтворення і корекції опорних знань з вивченої теми, знайомство з новим матеріалом через мультимедійні можливості комп'ютера, проведення етапу початкового закріплення матеріалу. Матеріал досить об'ємний. Більшість студентів має поверхневі або неточні знання, тому використання презентації дозволяє акцентувати увагу студентів на значущих моментах поданої інформації і коротко записати основні дані. Для знайомства з пошуковими серверами було вибрано один із найпопулярніших такий, як ukr.net. На слайді показано основні елементи вікна, їх розташування.

У кінці пари проводиться невеличке опитування у вигляді тесту із колективними відповідями для закріплення поданого матеріалу.

Мультимедійні програми використовуються як засіб упровадження самостійної роботи учнів, студентів, мультимедійна інформація — як інструктивний та ілюстративний матеріал. Також мультимедію можна використовувати у поєднанні з іншими засобами навчання.

На думку академіка С. Шаповаленко, засоби навчання обслуговують усі моменти навчання: сприймання, осмислення, закріплення та застосування інформації. Далеко не завжди

один і той самий засіб може обслуговувати всі ці моменти, тому що функціональні можливості його обмежені [6, с. 56].



При організації самостійної роботи важливо передбачити наявність більш широкого об'єму інформації.

Наявність мультимедійного забезпечення дозволяє доповнити матеріал для лабораторних робіт більш об'ємною інформацією, що дає поштовх для розвитку творчих здібностей і можливість моделювання процесів.

Використання комп'ютерного тестування підвищує ефективність навчального процесу, активізує пізнавальну діяльність студентів. Тести, що формують творчі здібності студентів — це тести з вибором відповіді на комп'ютері. Вони створюються з підсумковим аналізом помилок або без, з правильними відповідями. Можливо передбачити повторну зміну відповіді.

Доцільно продумати вивід кількості правильних і неправильних відповідей. За результатами таких тестів можна бачити ступінь підготовки студентів.

Особливо така перевірка знань актуальна за Болонською системою навчання, коли кожен тему доцільно закінчувати тестом.

Мультимедійні програмні засоби мають більші можливості у відображенні інформації. Вони безпосередньо впливають на мотивацію студентів, швидкість сприйняття матеріалу, втомлюваність та ефективність навчального процесу в цілому.

При створенні мультимедійних презентацій потрібно враховувати такі моменти, як: цілі та результати навчання, структуру пізнавального простору, вибір найбільш ефективних технологій для успішного розв'язання конкретних задач.

Робота з візуальною інформацією має свої особливості такі, як втомлюваність та зниження гостроти зору від довготривалої роботи. Тому при створенні слайдів потрібно дотримуватись низки вимог:

1. Інформація повинна бути подана лаконічно з мінімальною кількістю слів;
2. Потрібно вибирати чіткий та крупний шрифт;
3. На слайди потрібно виносити ті частини тексту, котрі студент буде конспектувати;
4. Розмір букв слів має бути таким, щоб міг читатись із дальньої відстані;
5. Фон слайду повинен допомагати сприйняттю інформації, тобто він має бути «спокійного» кольору;
6. Усі об'єкти на слайді мають розміщуватись рівномірно;

7. Не потрібно перевантажувати слайд зоровою інформацією;

8. На перегляд слайду відводити достатньо часу для можливості сконцентрувати увагу, переглянути інформацію, виділити основне і законспектувати;

9. Звуковий супровід повинен бути спокійним та сприяти концентрації уваги.

Проте існують певні недоліки, основним з яких є відсутність єдиної методології створення і використання.

При розробці мультимедійних засобів робиться наголос не на навчання, а на технологію програмної реалізації.

Негативними аспектами використання мультимедіа є розсіювання уваги, можлива відсутність зворотного зв'язку, зарозумілість. Деякі студенти не вміють користуватись гіпертекстовими посиланнями, велика кількість матеріалу не дає можливість сконцентруватись на головному. Студент губиться у тій великій кількості матеріалу, відволікається на посилання і відходить від потрібного пошуку.

Короткочасна пам'ять людини має обмежені можливості. Як правило, звичайна людина може впевнено оперувати тільки сімома розумовими категоріями.

Коли ми демонструємо студенту декілька типів мультимедійної інформації, він звертає увагу на щось одне і не може запам'ятати інші види інформації.

Рівень інтерактивної взаємодії користувача з мультимедійною програмою досить далекий від рівня спілкування між людьми. Можливість зворотного зв'язку з користувачем у мультимедійних навчальних додатках досить обмежена. Комп'ютер не замінює викладача, а розширює його можливості.

Введення мультимедіа в систему освіти не повинно допустити зміщення уваги зі змісту навчання до способу передачі матеріалу. Але, разом з тим, підкреслимо, що наявні мультимедійні курси вже нині дозволяють по-новому будувати навчальний матеріал. Адже вони розширюють можливості в організації та управлінні навчальної діяльності, дозволяють практично реалізувати великий потенціал перспективних методичних розробок, знайдених у рамках традиційного навчання.

Отже, застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі дозволяє:

- зменшити час при поясненні нового матеріалу;
- надати можливість представити матеріал у наочному та доступному для сприйняття вигляді;
- впливати на різні системи сприйняття, що забезпечує краще засвоєння матеріалу;
- здійснювати диференційований підхід до навчання;
- постійно контролювати сприйняття матеріалу студентами;
- розвивати творчі здібності студентів.

У цілому, це стимулює творчу діяльність студентів, дає можливість збільшити об'єм інформації, виховує навик самоконтролю, підвищує зацікавленість до предмету навчання.

Література:

1. Intel®Навчання для майбутнього. — К.: Видавнича група ВНУ, 2004. — 416 с. (Автори адаптації до українського видання Морзе Н. В., Дементієвська Н. П.).
2. Засядько І. Інформаційні технології в системі професійно орієнтованої освіти // Освіта України. — 2003. — 8 квітня.
3. Калініна Л., Дорошенко Д., Лапінський В. Інформаційні ресурси як складова управління ВНЗ: Нові технології навчання // Освіта. — 2003. — 29 жовтня — 5 листопада.
4. Мадзігон В. М. Проблематика та перспектива інформатизації освіти. — К., 2006. — 112 с.
5. Національна бібліотека України імені Вернадського — <http://www.nbuv.gov.ua/>
6. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. гол. ред. Ю.І. Машбиця. — К.: ІЗМН, 1997. — 214 с.
7. Сервер тематичних форумів в Українському Інтернеті — <http://www.flame.com.ua/>
8. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов // Іноземні мови. — 2003. — №4. — С. 5-9.

Модернізаційні процеси, що відбуваються в освіті України, вимагають від вищої педагогічної освіти створення умов для формування активної, творчої особистості майбутнього фахівця. Широке використання інформаційних технологій сприяє перетворенню студентів в активних суб'єктів навчання, впливає на розвиток їхньої ініціативності, креативності, зацікавленості інноваційними освітніми процесами. Стаття розкриває основні чинники та шляхи розвитку творчих здібностей студентів на заняттях з інформатики за допомогою мультимедійних засобів навчання.

Ключові слова: мультимедія, мультимедіа-технології, творчість, творчі здібності, методика, Інтернет-технології.

Модернизационные процессы, которые происходят в образовании Украины, требуют от высшего педагогического образования создания условий для формирования активной, творческой личности будущего специалиста. Широкое использование информационных технологий помогает преобразованию студентов в активных субъектов обучения, влияет на развитие их инициативности, креативности, заинтересованности инновационными образовательными процессами. Статья раскрывает основные причины и пути развития творческих способностей студентов на занятиях по информатике при помощи мультимедийных способов обучения.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедиа-технологии, творчество, творческие способности, методика, Интернет-технологии.

Modernization processes taking place in the education of Ukraine, require higher pedagogical education conditions for the formation of active, creative personality future specialist. The widespread use of information technology helps transform students into active subjects of study, affects the development of their initiative, creativity, interest in innovative educational processes. The article focuses on the main factors and the development of creative abilities of students in the classroom for science by means of multimedia learning.

Key words: multimedia, multimedia technology, art, creativity, techniques, Internet technologies.

УДК 378.016:50:61

М.А. Пайкуш
м. Львів, Україна

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Синергетична парадигма освіти є не лише однією з основних вимог, а й стратегічним напрямом розвитку освіти ХХІ століття, спрямованим на суттєве підвищення якості підготовки фахівців. Поява наприкінці ХХ століття педагогічної синергетики «як певного теоретико-методологічного підґрунтя для інтеграції в одному концептуальному полі всього комплексу психолого-педагогічних наук та, взагалі, наук про людину, на наш погляд, відповідає одній із головних тенденцій еволюції сучасної науки як форми суспільної свідомості, яка розвивається у напрямі комплексних наукових досліджень» [1, с. 47]. Зокрема, синергетичний підхід як основа формування змісту професійної освіти майбутнього лікаря забезпечує його цілісність.

Особливості розвитку сучасної медицини і практичної діяльності медиків спонукають до істотного перегляду уявлень про зміст професійної освіти майбутніх лікарів. Нові підходи до розв'язання цієї проблеми передбачають наявність ґрунтовних знань та вмінь у фахівців з фізики, хімії, біології, біофізики, біохімії тощо, оскільки природничонаукова освіта є основою для оволодіння спеціальністю. Це зумовлює посилення ролі природничонаукової складової в системі освіти фахівців медичного профілю. Базові знання з природничих наук є основою для вивчення клінічних дисциплін та важливою складовою професійної підготовки майбутніх лікарів.

Надзвичайно актуальною нині є проблема інтеграції: як внутрішньої — для природничонаукових дисциплін, так і зовнішньої — для природничонаукових та спеціальних

дисциплін у підготовці медиків. З інтеграцією в освіті «пов'язуються такі важливі проблеми як продуктивність, особистісна орієнтованість та природовідповідність» [6, с. 105]. На сучасному етапі природничонаукова підготовка фахівців медичного профілю дає достатньо знань, умінь і навичок, однак вона ще не стала ефективним інструментом професійної діяльності. Як показує практика, частина лікарів недостатньо володіє природничонауковими знаннями, що не сприяє їхньому професійному зростанню і фаховій компетентності.

Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, то відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності як результату навчання майбутнього фахівця, зокрема лікаря.

Дослідженню генезису інтегративних процесів у природничо-науковій освіті присвячена низка наукових праць (М. Берулава, В. Гузеєв, О. Данилюк, В. Зав'ялов, В. Федорова, К. Гуз, В. Ільченко, І. Козловська, Л. Рибалко та ін.). Значна увага наукоцями приділяється синергетичному (І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен, В. Аршинов, В. Буданов, Є. Князева, С. Курдюмов, О. Вознюк та ін.) та компетентнісному (Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторський та ін.) підходах в освіті. Водночас, проблема використання загальнопедагогічних підходів до формування змісту природничонаукової підготовки майбутніх лікарів не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті — обґрунтувати доцільність комплексного використання синергетичного, інтегративного та компетентнісного підходів до формування змісту природничонаукової підготовки майбутніх лікарів.

Зміст професійної медичної освіти побудований на основі інтеграції виокремлених предметних, міждисциплінарних та професійних понять. Це забезпечує професійну спрямованість природничонаукових дисциплін, зокрема самостійне перенесення знань, умінь і навичок в умови практичної професійної діяльності. Випускник медичного університету у своїй професійній діяльності не обмежується вивченими фаховими дисциплінами, йому доводиться вникати в такі галузі знань, які виходять за межі безпосередньої спеціальності. Тільки фундаментальна природничонаукова підготовка уможливує орієнтування в нестандартних ситуаціях і дозволяє постійно удосконалювати фаховий рівень лікаря у його безпосередній професійній діяльності.

Під змістом природничонаукової освіти студентів медичних спеціальностей розуміємо науково доведену систему дидактично й методично обґрунтованого навчального матеріалу, який містить природничонаукову підготовку фахівця медичного профілю, що розглядаємо як результат засвоєння спеціально відібраних знань, умінь, навичок та цінностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Формування змісту природничонаукової підготовки лікарів реалізується на кількох рівнях:

- 1) відбір навчального матеріалу для виявлення можливостей інтеграції в природничонауковій підготовці майбутніх лікарів; структурування змісту на основі інтегративного підходу і професійне спрямування на медичні знання й уміння, не порушуючи логіки викладання відповідних дисциплін;
- 2) аналіз можливостей використання синергетичного підходу у формуванні змісту природничонаукової підготовки майбутнього лікаря;
- 3) формування інтегрованої синергетичної системи змісту природничонаукової підготовки лікаря в контексті компетентнісного підходу.

Розглянемо можливості використання кожного з підходів детальніше.

Інтеграція природничонаукових та медичних знань і вмінь студентів спрямована на забезпечення цілісності навчання. Таку інтеграцію у професійній підготовці майбутніх лікарів доцільно здійснювати на основі системотвірних, базових для медицини, природничих наук. На практиці інтегративний підхід реалізується на рівні змісту циклів дисциплін за двома напрямками: внутрішня інтеграція змісту природничонаукової підготовки майбутніх лікарів;

зовнішня інтеграція природничонаукової підготовки з основами клінічних дисциплін.

Інтеграція цілей природничонаукової освіти та професійної підготовки лікарів базується на ідеї цілеспрямованості та мотивації навчання основ природничих наук у вищих навчальних закладах медичного профілю. Основне завдання такої підготовки в умовах нової парадигми вищої освіти полягає в тому, щоб вона стала ефективним інструментом професійної діяльності, забезпечуючи відповідність вимогам до сучасних фахівців із медицини.

Об'єктивна суперечність між природничонауковою підготовкою та вузькою спеціалізацією майбутнього лікаря розв'язується шляхом інтеграції змісту дисциплін, що забезпечує формування якісно нових професійних знань та вмінь студентів.

Для реалізації інтегративної функції циклу природничонаукових дисциплін і взаємодії з цілями професійної підготовки лікарів дієвим є синергетичний підхід, який забезпечує формування у студентів ґрунтовної відкритої системи знань і вмінь, які здатні не лише ефективно використовуватися у професійній діяльності, але й оперативно перебудовуватися та оновлюватися відповідно до змін у сучасній медичній науці.

Переваги синергетичного підходу полягають у тому, що він «забезпечує цілісність світобачення, науковий дискурс дедалі більше позбувається конфронтації, збагачується принципом доповнювальності, а в науковому мисленні чіткіше усвідомлюється думка про те, що загальна картина будь-якого явища складається з часткових його картин і фрагментів, які відповідають різним способам спостереження та інтерпретації і можуть бути несумісними у традиційному розумінні, але сприймаються як взаємодоповнювальні» [6, с. 109].

Синергетичний підхід до змісту освіти майбутніх лікарів передбачає встановлення методологічних зв'язків між навчальними дисциплінами та формуванням методологічної культури студентів. Це сприяє становленню їх професійної компетентності та розвитку їхнього творчого професійного мислення.

Реалізація синергетичного підходу до формування змісту природничонаукової підготовки лікарів полягає у зміні складу і структури цього змісту та виокремленні інтегративних природничо-медичних понять у курсах природничих наук.

Компетентнісний підхід до забезпечення якості природничонаукової освіти у професійній підготовці лікарів реалізується на базі інтегративно-синергетичного підходу та дає змогу оптимізувати співвідношення обсягу і якості природничонаукових і спеціальних знань.

Багаторівневість природничонаукової освіти у професійній підготовці лікарів забезпечується рівневою диференціацією змісту навчання. Рівні формуються шляхом структурування і відбору змісту відповідних наук з урахуванням взаємодії цілей природничонаукової, загальномедичної та спеціальної у навчанні студентів.

Орієнтація на природничонаукові знання передбачає їхнє переструктурування відповідно до потреб підготовки лікарів, що є основою для розробки критеріїв відбору змісту природничонаукової підготовки лікарів, зокрема:

- використання у формуванні змісту навчання сучасних досягнень природничонаукових та медичних наук, зарубіжного і вітчизняного досвіду побудови навчальних програм;
- відповідність складності змісту та обсягу природничонаукової підготовки реальним навчальним можливостям студентів медичних спеціальностей;
- науковість та практична значущість навчального матеріалу з природничих дисциплін для майбутніх лікарів;
- урахування загальнопедагогічних та методичних можливостей реалізації навчального матеріалу у процесі викладання та учіння;
- оптимізація обсягу змісту природничонаукових дисциплін з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутнього лікаря.

Водночас, формування змісту природничонаукової підготовки майбутнього лікаря вимагає дотримання низки вимог, зокрема:

- однозначність наукових термінів, уживаних при вивченні клінічних та природничонаукових дисциплін;

- відповідність професійно спрямованого змісту природничонаукових дисциплін галузевим стандартам підготовки фахівців медичного профілю;
- забезпечення мотивації вивчення природничонаукових дисциплін з метою їх використання у професійній діяльності;
- оптимізація обсягу і рівня теоретичної складності змісту природничонаукової підготовки для сприйняття його майбутніми лікарями;
- оновлення змісту навчання сучасними науковими досягненнями, адаптованими до рівня навченості і можливостей засвоєння студентами;
- збереження логіки побудови навчальних предметів природничого та спеціального циклів на основі фундаментальних понять та теорій;
- опора на природничонаукові знання й уміння у вивченні клінічних дисциплін;
- природничонаукові знання забезпечують основу вивчення загальномедичних дисциплін;
- інтегровані медико-природничі знання і вміння забезпечують основу вивчення спеціальних дисциплін.

Конкретизуємо викладені вище теоретичні положення на прикладі вивчення майбутніми лікарями основ біофізики.

Біофізика є базовою дисципліною для освоєння професійних знань більшості спеціальних дисциплін, які вивчаються у вищій медичній школі. Сучасний стан розвитку вищої медичної освіти висуває нові вимоги до змісту, методики та організації викладання цієї дисципліни.

Як свідчить досвід, значна частина майбутніх медиків не володіє біофізичними знаннями, які б повною мірою відповідали високим вимогам до їхньої підготовки, що не сприяє їхньому професійному зростанню, виробленню здатності гнучко реагувати на змінні проблеми (розвиток хвороби, побічна дія від призначеного лікарського засобу, невідкладний стан пацієнта тощо). Більшість студентів не володіють на належному рівні знаннями із медичної та біологічної фізики в тому обсязі, який необхідний для засвоєння саме фундаментальних теорій живого організму.

Освіта стає фундаментальною, якщо вона орієнтована на виявлення глибинних сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Саме фундаментальне вивчення біофізики забезпечує такий рівень освіти, коли фахівець здатний охопити весь комплекс професійних знань і проблем. Фундаментальні поняття служать тією дидактичною одиницею, досліджуючи процес формування якої можна визначити необхідні дидактичні умови підвищення якості навчання.

Високий рівень систематизації фізичних знань, логічна досконалість основних теорій, достатньо обґрунтованих експериментально, дають можливість вивести багато наслідків і точно передбачити кінцевий результат процесу за вихідними даними.

Послідовне вивчення курсу біофізики майбутніми медиками виробляє специфічний логічний метод мислення, наукову інтуїцію, які необхідні для вивчення фахових дисциплін та майбутньої професійної діяльності.

Сучасний медик має ґрунтовно володіти біофізичними поняттями, фундаментальними законами, теоріями та методами дослідження процесів, що відбуваються у живих організмах під дією різних фізичних чинників (тиск, радіація, температура, дія геомагнітних полів, дії світла та інше), адже складний характер теперішньої медицини висуває серйозні вимоги до обґрунтування прийняття рішень, оцінки ризиків, прогнозування в застосовуваних методиках, діагностики та лікування.

Таким чином, комплексне використання інтегративного, синергетичного та компетентнісного підходів формування змісту до природничонаукової підготовки майбутнього лікаря передбачає виокремлення базового змісту природничих дисциплін, оволодіння методологічними основами професійної діяльності, посилення наукової складової у діяльності вищих медичних навчальних закладів, професійне спрямування навчання природничих дисциплін, успішне їх вивчення без зайвого ускладнення теоретичного рівня тощо.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку концептуальних положень

формування змісту природничонаукової підготовки майбутніх лікарів у контексті синергетичного підходу.

Література:

1. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / О. В. Вознюк. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.
2. Ільченко В. Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження / В. Р. Ільченко // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 4. — С. 3-11.
3. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.М. Козловська. — Київ, 2001. — 44 с.
4. Пайкуш М.А. Шляхи підвищення професіоналізму майбутніх медиків засобами вивчення теоретичних дисциплін // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2011. — №1. — С. 100-108.
5. Петрук В.А. Базові професійні компетенції: сутність поняття / В. А. Петрук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб.наук.пр. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — Випуск 17 — С.66-70.
6. Рибалко Л. М. Сучасні підходи до розв'язання проблеми інтеграції змісту природничо-наукової освіти / Л. М. Рибалко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — №5(23). — С.105-110.
7. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) / Walo Hutmacher //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. P.

У статті обґрунтовано доцільність комплексного використання синергетичного, інтегративного та компетентнісного підходів до формування змісту природничонаукової підготовки майбутніх лікарів. Визначено сутність поняття змісту природничонаукової освіти студентів медичних спеціальностей та рівні його формування. Конкретизовано критерії відбору змісту природничонаукової підготовки лікарів, зокрема, та виокремлено низку вимог до структуривання цього змісту. Викладені теоретичні положення конкретизовано на прикладі вивчення майбутніми лікарями курсу біофізики.

Ключові слова: синергетичний підхід, інтегративний підхід, компетентнісний підхід, природничонаукова підготовка, майбутній лікар, біофізика.

В статье обусловлена целесообразность комплексного использования синергетического, интегративного и компетентностного подходов к формированию содержания естественнонаучной подготовки будущих врачей. Определена сущность понятия содержания естественнонаучного образования студентов медицинских специальностей и уровни его формирования. Конкретизированы критерии отбора содержания естественнонаучной подготовки врачей, в частности, и выделен ряд требований к структурированию этого содержания. Изложенные теоретические положения конкретизированы на примере изучения будущими врачами курса биофизики.

Ключевые слова: синергетический подход, интегративный подход, компетентностный подход, естественнонаучная подготовка, будущий врач, биофизика.

The feasibility of using a combination of synergistic, integrative and competence-based approach in shaping the content of academic natural science training of future physicians has been the main research question of the article. The article defined the essence and the concept of academic natural science education for students of medical science departments and levels of their formation.

The author has been raising the question about the selection criteria of the content of academic natural science training in general, and stressed the importance of the requirements for structuring the content in particular.

The theoretical claims raised in the article have been supported by organizational structure of the biophysics course for future physicians.

Key words: synergistic, integrative and competence-based approach, academic natural science, future physicians, biophysic.

СИНТЕЗ АНАЛІТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ХОРОВИХ ТВОРІВ — СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вокально-хорова творчість і виконавство займають вагомий місце в становленні і розвитку музичних культур, і, зокрема, в сучасній структурі музичного мистецтва та ієрархії музичних жанрів. Низка ряд чинників зумовлює специфіку тематичного розвитку мелодики, типу багатоголосся і фактурного викладення, особливостей формотворення, що характерні для хорових партитур. Адже типові музичні форми хорової музики суттєво відрізняються від подібних музичних форм в інструментальних жанрах. Тому осмислення характерних особливостей хорової музики, оволодіння навичками аналізу є головними завданнями індивідуальних занять з хорового диригування.

Огляд літератури показав, що власне специфіці хорової музики приділяється недостатньо уваги. Частково цю прогалину заповнюють дослідження Н. Дмитревської «Аналіз хорових призведених», низка праць з хорознавства (В. Живова, П. Левандо, І. Пігорова, А. Ушкарьова), наукова література з вокальної музики (авторів В. Васіної-Гроссман, І. Лаврентьевої, Н. Сімакової).

Недостатня розробленість наукових підходів та практичних методів аналізу хорових творів призводить до цілого ряду помилок, які найчастіше зустрічаються в аналітичній практиці студентів. Так, хоровий твір аналізується як інструментальний, тобто поза зв'язків із літературним текстом. Навіть якщо студенти і звертають увагу на текст, то лише на зовнішню його сторону (сюжет, фабулу), ігноруючи такі важливі моменти, як метричні і ритмічні особливості тексту, лексики, взаємозв'язки поетичної і музичної сторін тощо. Як правило, музичний текст сприймається студентами як детальна ілюстрація поетичного тексту, що безумовно свідчить про недостатню глибину і поверховість такого аналізу.

Усе це визначило **мету статті** — окреслити важливі аспекти методики аналізу хорової партитури. Ця методика ґрунтується на принципах цілісності, системності, а також на розумінні хорової музики як складного, багаторівневого і синтетичного мистецького явища, в якому основні складові — поетичний текст, вокально-хорове та інструментальне начало — співіснують у тісній взаємодії.

Слід підкреслити особливу роль методу порівняльного аналізу декількох хорових творів, створених на один поетичний текст. Такий аналіз, на нашу думку, є особливо ефективним на початковому етапі навчання предмету, коли досвід і репертуар студентів є порівняно незначними. Як приклад запропоновано два хорових твори російських композиторів С. Танєєва та С. Рахманінова, написаних на текст поезії «Сосна» Г. Гейне (переклад Ю. Лермонтова).

Як вже зазначалося, аналіз хорової партитури слід починати з текстологічного аналізу (тобто, з глибокого осмислення поетичного тексту в сукупності образно-сислової та конструктивної сторін), що є методологічно виправданим. Адже ритм, акценти, синтаксис вірша певним чином співвідносяться з ритмічним малюнком мелодій, синтаксисом хорових партій. Текстологічний аналіз є достатньо складним і багатофункціональним та включає осмислення змісту вірша, підкреслення головної ідеї, характеристику поетичних образів, визначення метро-ритмічної організації вірша, розміру, особливостей фразування, виділення цезур, смислових акцентів, ключових слів і т.п. Тому слід звертати увагу на особливу виразність і образну сторону поезії вірша. Цьому сприяє використання спеціальних художніх прийомів: тропів, метафор, епітетів тощо. Вірш відрізняється характерною метро-ритмічною організацією, має риму, яка відіграє важливу роль у його ритмічній побудові та композиції. Яскравим прикладом такої поезії є «Сосна» Г. Гейне, в якій автор змальовує ліричний одухотворений образ природи. Образ сосни,

яка самотньо стоїть на вершині гори, співзвучний безрадісному буттю самотнього поета. У своєму вірші Гейне розвиває типовий для німецької романтичної поезії XIX ст. мотив самотності, смутку, печалі. Певний емоційний настрій вірша створюється завдяки використанню прийому контрастного протиставлення слів-антонімів: північ-південь, сніг-сонце, гори-пустелі, сосна-пальма. Рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів тексту та однакова кількість наголошених складів (по сім в кожному вірші) виразно свідчить про використання поширеного в поезії того часу силаботонічного принципу віршування. «Сосна» Гейне написана амфібрахієм (трискладова стопа з наголошеним другим складом), який надає поетичній мові особливої пластичності, текучості, завершеності.

Узявши за основу вірш Г. Гейне, С. Танєєв створив хор а саррелла, в якому важливого значення набуває *художнє співвідношення* між поетичним текстом (поетичним образом) та музичним образом. Проте в хорі С. Рахманінова, який має ще й розвинену фортепіанну партію, виділяються три рівня співвідношень: між поетичним текстом і вокально-хоровою мелодикою, між поезією та інструментальним супроводом, між хоровим та інструментальним елементами. За існуючою класифікацією, яка розділяє хорові твори з узагальненим (або результуючим) та деталізованим (або послідовним) принципами співвідношення поетичного і музичного начал, твори С. Танєєва і С. Рахманінова можна віднести до першого розряду: музичний образ втілює в собі головну ідею, характер та емоційний настрій поезії, виступає узагальненням поетичного образу і сприймається як своєрідний ліричний роздум на опоетизований мотив самотності. Спільними моментами в цих творах виступають мінорний колорит, стриманий темп, монотонно-остинатний ритм.

Принцип художнього співвідношення впливає на особливості вокального начала, характер мелодії тощо.

Поряд із цим важливого значення набуває принцип зіставлення мовного і музичного ритмів, який проявляє себе в *зустрічному метро-ритмі* (термін Є. Руч'євської). Так, у хорі С. Танєєва спостерігаємо перетворення поетичної трискладової амфібрахічної стопи на чотирискладову, яка органічно втілюється в чотиридольному музичному метрі. Найбільш стійким елементом музичної тканини стає остинатний ритмічний малюнок, завдяки якому образ сплячої сосни, що хитається стає яскраво зримим.

Хор С. Рахманінова демонструє оригінальний підхід до втілення в музиці метро-ритмічної організації вірша. Так, продовження наголошених складів створює всередині амфібрахічної стопи — дактилічну і все це підпорядковується метру вищого порядку — чотиридольнику. Поряд із цим використання такого прийому в каденціях сприяє плавній закругленості, чіткій визначеності і завершеності музичних побудов. Важливими ознаками музичного ритму є тісна взаємодія зі звуковисотною стороною мелодії, а також протиставлення контрастних ритмічних малюнків, використання синкопованих ритмів, прийомів ритмічного уповільнення і прискорення, численність пауз, що надає ритму особливої виразності та примхливості. Для С. Рахманінова важливого значення набуває смислова, а не конструктивна сторона тексту, і, зокрема, *слово* як самостійна смислова одиниця. Осмислення цього факту пояснює, чому С. Рахманінов роздрібнює строфу, виділяючи окремі фрази і навіть слова за допомогою пауз. Такі цезури називаються синтаксичними. Для порівняння С. Танєєв використовує римічні, віршові цезури, які не порушують цілісності поетичної строфи. Таким чином, хоча С. Рахманінов зберігає віршову риму, проте вільний підхід до метро-ритмічної організації тексту зумовлює те, що поетичний текст у хоровому творі сприймається як акцентний.

Взаємодія мовного і музичного ритмів створює єдиний *мелодико-текстовий ритм* (термін В. Цуккермана), який тісно пов'язаний із принципом вокалізації тексту, і ширше — зі специфікою вокально-хорового начала. В хорі С. Танєєва органічно поєднуються два принципи — головний силабічний та похідний внутрішньоскладовий розспів, коли на один голосний припадає декілька звуків мелодії (в імітаційно-поліфонічних розділах твору). Дані принципи вокалізації реалізуються в аріозному типі мелодики, найбільш характерної для жанру ліричного хорового романсу. Інтонаційно-ритмічний розвиток аріозної мелодії є вільним, пластичним, але

разом із тим логічно обґрунтованим.

Таким чином, при опорі на гомофонно-гармонічний склад у I частини характерною є мелодизація ліній хорової фактури. Ця риса рельєфніше окреслюється в другій частині хору С. Танєєва, де композитор використовує поліфонічну, зокрема, імітаційно-канонічну техніку хорового письма. Це сприяє подоланню інтонаційно-логічних структур між мелодичними побудовами, внаслідок чого тематичний розвиток набуває безперервного, злитного характеру, а музична тканина стає більш розспівною.

Відтак С. Танєєв виділяє в хорі вокально-мелодичне начало, що підтверджується і аріозною мелодикою, і розспівно-мелодизованою фактурою. Такий підхід до хорової музики є характерним для *класичного* напрямку, який, на думку Б. Асаф'єва, ґрунтується на раціональних основах, вироблених європейською поліфонією та на принципах розспівно-поліфонічного стилю. Прихильником класичного вокально-хорового стилю був, як відомо, український композитор М. Леонтович, кращі твори якого складають основу репертуару студентів (напрямок підготовки «Музичне мистецтво»).

С. Рахманінов, використовуючи силабічний принцип вокалізації, створює аріозно-декламаційний тип мелодики, вільної від одноманітних римованих цезур і текстово-ритмічного остинато. Така мелодія здатна розкрити прихований глибинний підтекст поезії Г. Гейне. Лірико-драматичний характер мелодії підкреслюється виразно-експресивною, ладово-інтонаційною лінією, складним примхливим ритмом, напруженою гармонією. Виразного і конструктивного значення набуває динаміка: несподівані переходи від двох *piano* до трьох *forte*, послідовне нарощування хорової звучності в каденціях тощо. З цим безпосередньо пов'язана трактовка композитором хору як звукової цілісності, про що також свідчить широке використання оригінальних фактурних та сонорно-тембрових прийомів: хорового унісону, гармонічного двоголосся, дублювання мелодії терціями, співу із закритим ротом та ін. Поряд із цим композитор приділяє велику увагу фортепіанній партії, яка поступово розвивається, ускладнюється, розгалужується на тематичний рельєф і акордово-гармонічний фон. Характерною рисою інструментальної партії є її важлива драматургічна і формотворча роль, їй доручено експонування та подальший інтенсивний інтонаційний, ладо-тональний, гармонічний, темброво-фактурний розвиток тематичного матеріалу. Наприкінці твору С. Рахманінов вводить інструментальну коду як своєрідний висновок, резюме. Це динамічна синтетична кода, в якій об'єднуються на спільній ладо-тональній основі головні теми музичного твору.

Слід зазначити, що С. Рахманінов підкреслює в хорі темброво-кolorистичне начало, що в поєднанні з визначеною тематичною функцією інструментальної партії та поліфонічно розгалуженою фактурою характеризує *романтичний* напрямок у хоровій музиці.

Таким чином, метод порівняльного аналізу дає можливість визначити спільні та відмінні риси в хорових творах, написаних на один поетичний текст. Як відомо С. Танєєв використовує просту двочастинну форму з подальшим розвитком в другій частині, яка, незважаючи на ладовий контраст, зберігає тематичну, тональну і фактурну єдність з першою частиною. Це надає формі ознак варійованої строфічності. Характерно те, що композитор прагне підпорядкувати конструктивну сторону тексту музичній формі, вводячи багаторазове повторення заключного вірша, що сприяє логічній завершеності твору. Проте, в хорі С. Рахманінова спостерігаємо оригінальну інтерпретацію складної двочастинної форми, де перша частина складається з експозиції теми і її подальшого розвитку (у формі двох періодів — замкненого і розімкненого), а друга частина — контрастно-розвиваюча, побудована на новій темі. Об'єднуючим началом виступає фактурно-ритмічний чинник — наскрізне остинато акордів у фортепіанній партії. Композиція логічно завершується кодою.

Синтез різних аналітичних підходів доводить необхідність використання в навчальному процесі цієї методики, яка ґрунтується на принципах системного, текстологічного, порівняльного аналізу, з метою подальшого удосконалення та підвищення рівня підготовки студентів (напрямок підготовки «Музичне мистецтво») до професійної педагогічно-творчої діяльності.

Література:

1. Левандо П. Хоровая фактура. — Л.:Музыка, 1984.— С. —.275
2. Мелік-Пашаєв А.А. Педагогика искусства и творческие способности. — М.: Знание, 1981.- 96 с.
3. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. — К.: Знание. — 1978. — 89 с.
4. Прушковська Н.Н. Формирование у школьников умений анализировать музыкальные произведения. — В зб.: Методические рекомендации в помощь студентам муз.-пед. факультетам. — Вінниця, 1980.
5. Прушковська Н.Н. Воспитание у школьников способности понимать музыкальные произведения. — В зб.: Методические указания и задания по усовершенствованию учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе. — Вінниця, 1982.

Розвиток у студентів (напрямок підготовки «Музичне мистецтво») навичок аналізу вокально-хорових творів на заняттях з диригування доводить необхідність використання у навчальному процесі методики, яка ґрунтується на принципах систематичного, текстологічного, порівняльного аналізу, з метою подальшого удосконалення та підвищення рівня підготовки студентів до педагогічно-творчої діяльності.

Ключові слова: вокально-хорові твори, порівняльний аналіз, художнє співвідношення, мелодико-текстовий ритм, смислові акценти, метро-ритміка вірша, фразування.

Развитие у студентов (направление подготовки «Музыкальное искусство») навыков анализа вокально-хоровых произведений на занятиях дирижирования доказывает необходимость использования в учебном процессе методики, которая базируется на принципах систематического, текстологического, сравнительного анализа, с целью дальнейшего совершенствования и повышения уровня подготовки студентов к педагогически-творческой деятельности.

Ключевые слова: вокально-хоровые произведения, сравнительный анализ, художественное соотношение, мелодико-текстовый ритм, смысловые акценты, метроритмика стиха, фразировка.

The development of the students' (major concentration «Musical Art») skills to analyze the vocal-choral compositions during the conduction classes proves the necessity to use in the educational process the method, based on the principles of systematic, textological, comparative analysis, aimed at the further development and raise of the students' level of preparation for their educationally-creative work.

Key words: vocal-choral compositions, comparative analysis, artistic correlation, melodic-textual rhythm, sense stresses, metrical rhythmic of the poem, phrasing.

УДК 378:811

А.І. Петрова
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства у політичній, соціально-економічній, культурній, інформаційно-технологічній сферах створюють умови для модернізації вищої освіти, які орієнтують її на всебічний розвиток особистості, формування творчої ініціативи, мобільності, самостійності, підвищення конкурентоздатності майбутніх фахівців.

У сучасних умовах світової інтеграції, глобалізації та взаємовпливу культур перед вищою школою постає завдання підвищення духовного потенціалу майбутніх педагогів, які мають не лише стати фахівцями в обраній ними професійній галузі, але й володіти знаннями й уміннями, необхідними для участі в процесі комунікації з носіями інших культур. Вища школа «покликана готувати таких громадян, які б могли самостійно мислити та бачити в культурних відмінностях гарну можливість для плідного діалогу» [1, с. 19]. Метою вищої освіти є виховання професіоналів, які здатні діяти в різних ситуаціях, прагнуть професійного зростання і мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових наукомістких технологій, з

розвинутою іншомовною компетентністю. Перед вищою школою, яка займається підготовкою фахівців високої кваліфікації, постає завдання підвищення якості та ефективності педагогічної діяльності, що має відповідати запитам сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблемою ефективною іншомовної підготовки висококваліфікованих фахівців опікуються І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, М. Вятютнев, Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Є. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, О. Гарнопольський, Д. Хаймс.

Загальні питання професійної підготовки й змісту професійної освіти, опрацювання моделі фахівців досліджували А. Алексюк, С. Батишев, І. Бех, В. Безпалько, В. Галузинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, М. Сметанський, Г. Тарасенко, О. Шестопалюк та ін.

Метою статті є розглянути ефективні технології, засоби, прийоми іншомовної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, висвітлити питання поведінки та культури викладача, описати його особистісні якості, які сприяють якісній професійній підготовці майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Якщо говорити про якісну іншомовну підготовку майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі (далі ВНЗ), то слід мати на увазі формування такої сукупності знань, умінь і навичок, яка дає змогу майбутньому фахівцеві максимально реалізувати інтелектуальний та емоційний потенціал як на рецептивному, так і на продуктивному рівні, тобто сприймати й відтворювати інформацію, яка відповідає рівню інтелектуального, емоційного та професійного розвитку, успішно використовувати іншомовну обізнаність у професійній діяльності та для подальшого самовдосконалення.

Незаперечним є той факт, що знання іноземної мови для фахівця з вищою освітою є не просто необхідністю, а вимогою часу, особливо в умовах глобалізації освіти, науки, економіки. В наш час міждержавних контактів, тісного переплетення інформаційних потоків іноземна мова перетворюється в основний виробничий фактор. Вона стає універсальним засобом професійної діяльності, а тим більше у взаємодії з іноземними колегами.

Кінцевий результат навчання мови — «сформованість у студентів практичних навичок усного (говоріння), писемного мовлення, слухання і розуміння (аудіювання), а також, читання, уміння застосовувати ці знання для вираження своїх думок, розуміння змісту тексту, що сприймається на слух і очима, — взагалі для вирішення того, що в методиці і психології називають комунікативними завданнями» [2, с. 14]. Навчити людей спілкуватися — важливе завдання, ускладнене тим, що спілкування — це не просто вербальний процес. Його ефективність залежить від багатьох факторів: знання мови, умов і культури спілкування, правил етикету, невербальних форм комунікації і т. ін.

Вивчення досвіду викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах і власний практичний досвід роботи переконує, що навчання студентів іноземної мови орієнтовано в основному на накопичення знань, а саме — збагачення словникового запасу та тренування граматики. Безперечно, лексико-граматичні навички необхідні для оволодіння мовою, проте навчання, основою якого є поширене у ВНЗ заучування не розвиває творчої активності студентів, не передбачає формування у них іншомовної компетентності. При такому підході низьким є рівень мотивації, оскільки студенти не бачать можливості застосування знань, які вони отримують, у своїй майбутній професійній діяльності. Практичні заняття відбуваються за схемою: контроль домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, введення і закріплення лексики, пояснення домашнього завдання. Такі заняття не спонукають до вільного мовленнєвого спілкування і покращання іншомовної компетентності студентів.

У цьому контексті перспективно оцінюється впровадження контент-навчання. Ця технологія означає одночасне викладання іноземної мови і будь-якого іншого предмета, і становить інтеграцію цілей вивчення предметів зі спеціальності та цілей викладання мови. Вдалу характеристику та визначення контент-навчання представили Д. Брінтон і Д. Оллер [3; 4]. Вони зазначали, що акцент на засвоєння лінгвістичної форми значною мірою підпорядкований

акценту на здобуття інформації за допомогою іншої мови.

Програма викладання мови, розроблена з урахуванням академічних інтересів і потреб студентів, долає бар'єр між вивченням іноземної мови та інших профільюючих академічних предметів. Основний акцент у процесі мовної підготовки переноситься на отримання інформації за допомогою іноземної мови при одночасному формуванні навичок, необхідних для оволодіння мовою в академічних цілях. Пізнавальні зусилля студентів концентруються на здобуванні інформації і засвоєнні змісту. Засвоєння ж лінгвістичної форми значною мірою підпорядковується цьому процесу. При цьому форма та послідовність презентації мовного матеріалу диктується предметним змістом, який має практичне застосування у професійній діяльності.

У дослідженнях Д. Брінтона розглядаються три моделі контент-навчання стосовно рівня вищої школи — «тематичне навчання мови», «відсторонене навчання» і «допоміжні курси». Із перерахованих вище моделей найпоширенішими є мовні курси, в основу яких закладено тематичний принцип, оскільки їх можна застосовувати у вищому навчальному закладі будь-якого типу, а теми можуть бути підібрані відповідно до інтересів студентів та вимог професійної діяльності [3].

Ефективність іншомовної підготовки студентів ВНЗ залежить від емоційного настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної компетентності засвідчує рівень професійної придатності майбутніх фахівців.

Одним із дійових засобів підсилення комунікативної спрямованості навчального процесу є створення навчальних ситуацій, близьких до природних. Основна мета такої організації навчання — розвиток уяви, самостійної творчої діяльності, мотивації учіння. На завершальному етапі роботи ефективними є заняття у формі «круглого столу». В процесі таких занять організуються бесіди з тем чи проблем, що близькі інтересам студентів, створюються умови для реального спілкування іноземною мовою. Бесіди можуть містити підготовлені та непередбачені повідомлення студентів, діалог-розпитування, діалог-обмін думками, дискусію. Студенти вчаться активно обговорювати почуте: задавати питання для уточнення інформації, яка їх цікавить, висловлювати свою думку з приводу предмета розмови, визначати власну позицію, аргументувати її.

У контекст такого заняття часто вплітається навчально-рольова гра, в ході якої студенти отримують досвід мовленнєвого партнерства. Навчально-рольова гра є найефективнішим прийомом для навчання студентів іншомовного професійно спрямованого спілкування. Результати численних досліджень доводять необхідність використання ігрових методик не лише з пізнавальною, але й із професійною метою. Важко уявити оволодіння будь-якою професією без проходження ігрового етапу. Небезпідставно тема ігрової діяльності широко представлена у педагогічній та методичній літературі. В контексті нашого дослідження ми виділяємо два її аспекти: 1) гра як засіб активізації емоцій, посилення зацікавленості, оскільки вона, безумовно, передбачає елементи змагання, адже є колективною діяльністю, що передбачає перемогу або здобуття кращих, аніж у інших учасників, результатів; 2) гра як засіб максимального наближення до реалій професійної діяльності. У процесі гри успішно моделюються професійний і соціальний контексти діяльності. Гра є унікальним механізмом акумулювання і передачі соціального досвіду як практичного, тобто оволодіння засобами розв'язання завдань, так і етичного, пов'язаного із певними нормами та правилами поведінки в різних ситуаціях. Ігрові методи навчання сприяють підвищенню ефективності навчального процесу за рахунок активного залучення студентів не лише до отримання, але й безпосереднього застосування знань [5].

Так, зокрема, навчально-рольова гра надає процесу навчання практичної спрямованості,

дозволяє сформувати необхідний комплекс знань, умінь і навичок фахівця, професійно значущих якостей особистості, навчає професійних дій у межах рольового завдання, є продуктивною технологією творчого розв'язання професійних завдань. І. Бім схиляється до думки, що «широкого застосування у вищому навчальному закладі повинні набути ділові ігри з використанням іноземної мови, проведення таких форм роботи, які можуть знадобитися майбутньому фахівцю в подальшій практичній діяльності» [6, с. 28].

Навчально-рольова гра є моделюванням різних аспектів професійної діяльності студентів і забезпечує умови комплексного використання знань з іноземної мови. А тому в її основу покладено загальні ігрові елементи: наявність ролей; ситуацій, в яких відбувається реалізація задуму; різні ігрові предмети. В процесі рольової гри виявляються і формуються індивідуальні риси та якості. Моделювання у грі наближене до реальних умов професійної діяльності, має поетапний характер, у результаті якого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного. В грі можливі конфліктні ситуації, оскільки це спільна діяльність учасників. Окремою проблемою постає контроль ігрового часу. А тому виникає необхідність попередньо обговорювати правила гри, які регулюють її хід, передбачати елементи змагання, форми звіту та контролю. Процес організації навчальної гри передбачає необхідність ретельної і продуманої розробки сценарію; розроблення різнорівневих ігрових карток-завдань; чітке моделювання ходу гри; ретельну попередню підготовку (підбір лексичного і граматичного матеріалу, розмовних кліше); проведення оцінювання і корегування після закінчення гри з обговоренням помилок у мовленні та поведінці [7].

Згадані труднощі підготовки і проведення навчально-рольових ігор не знижують ефективності використання ігрової методики в процесі професійно спрямованого навчання і не виправдовують недостатнього застосування професійно спрямованих навчальних ігор у навчальному процесі.

Послідовність розробки рольової гри іноземною мовою включає такі елементи:

- визначення проблеми, теми, змісту і навчальної цілі;
- визначення основних ознак професійної діяльності студентів;
- виділення основних етапів ділової гри, типових проблемних ситуацій, основних факторів, які визначають характер і динаміку ігрової діяльності;
- визначення конкретних цілей, рольової структури гри, функцій її учасників, характеру їх рольової взаємодії;
- підготовка сценарію гри;
- визначення правил гри;
- розробка системи критеріїв оцінювання результатів гри;
- розподіл ролей між учасниками;
- складання інструкцій для організатора гри, арбітрів, суддів та гравців;
- розробка відповідних загальних та індивідуальних робочих матеріалів для учасників гри.

Власне суть рольової гри і визначає основну її мету — відпрацювання і поліпшення професійної компетентності студентів. Проблематика рольових ігор повинна відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності студентів, пов'язані з набуттям професійних навичок й умінь, досвіду їх використання і формування професійної компетентності у розв'язанні завдань спільної діяльності. Тема і зміст ігор визначаються конкретними навчальними цілями, змістом окремих відрізків професійної діяльності, що моделюється, цілями й предметним змістом професійної підготовки майбутнього фахівця.

Отже, використання рольових ігор ефективно впливає на розвиток іншомовної компетентності студентів у ВНЗ, оскільки дає змогу у процесі навчальної діяльності випробувати власну професійну придатність.

Таким чином, комунікативно-орієнтований професійно-спрямований підхід до вивчення іноземної мови переорієнтовує процес навчання від заучування лексики та граматики, на чому

традиційно базувалось викладання іноземної мови у ВНЗ, до реалізації комунікативних намірів. Такий підхід особливо загострює проблему мотивації навчання, оскільки інтерес, бажання пізнавати, психологічний комфорт, радість, позитивні стосунки між партнерами по спілкуванню є необхідною умовою успішного оволодіння іноземною мовою. До того ж процес засвоєння мовних знань має стимулювати викладач, який активізує особистісну позицію студентів, стимулює пошук, подальшу зацікавленість предметом, забезпечує можливість індивідуального самовираження. Від дій викладача, стилю спілкування із студентами часто залежить ставлення до предмета, психологічний клімат колективу і, насамкінець, ефективність процесу формування іншомовної компетентності студентів. В основі такого спілкування лежить повага, довіра, емпатія, безумовність прийняття особистості студентів, що обґрунтували у своїх працях В. Кан-Калик, А. Мудрик, О. Леонтьєв, Л. Путляєва, Г. Тарасенко, І. Бех, В. Галузьяк.

Для занять з іноземної мови дуже важливою є атмосфера, в якій відбувається спілкування, оскільки студент висловлюється відносно певної проблеми не рідною мовою, розуміючи ймовірність невідповідності думок і їх іншомовного оформлення, а звідси — відчуття дискомфорту, фрустрованості.

Стиль педагогічного спілкування, який базується на довірі й емпатії, неоцінюванні й безумовному прийнятті особистості студента, сприяє вільному висловлюванню, творчому розвитку думки. Викладач, який володіє педагогічною майстерністю, вміє налагоджувати контакти із студентами, зацікавлювати їх, сприяти розвитку необхідних для спілкування особистісних якостей. Іноземна мова, як жоден інший предмет, вимагає індивідуального підходу до студентів, урахування їхніх інтересів, мовних здібностей, що є можливим лише за умови цілеспрямованої співпраці викладача і студентів з опорою на принципи взаєморозуміння, педагогічного супроводу освітнього процесу.

Спілкування між викладачем і студентом необхідно будувати таким чином, щоб виводити навчальну ситуацію за межі формальної взаємодії, перетворювати навчальне спілкування у неформальне особистісне, яке спонукає до потреби в особистісно-професійному самовдосконаленні; пов'язати тренування навчального матеріалу з контекстом реального спілкування. Слід зазначити, що викладачі, які будують спілкування із студентами на неформальній основі, відверто і спонтанно проявляють власні якості та емоції, обговорюють свої недоліки, можуть зменшувати соціальну дистанцію, що призводитиме до порушення статусної регламентації, фамільярних стосунків із студентами. Проте не варто, на нашу думку, приховувати свої якості та почуття під маскою офіційності, уникати особистісних, відкритих контактів із вихованцями. Цей процес має бути природним і адекватним відносно потреб навчальної ситуації. Саме яскраві особистісні якості викладача, творча та ініціативна діяльність, культура спілкування й поведінки забезпечують атмосферу поваги та взаєморозуміння, партнерства та підтримки, сприяють виробленню стратегії поведінки майбутніх педагогів у професійно значущих ситуаціях.

Ми вважаємо необхідним висвітлити питання поведінки та культури викладача, його особистісних якостей, оскільки ці характеристики є важливою ознакою професійної діяльності. Як стверджує Г. Тарасенко [8, с. 39], «... професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь, навичок. Це поняття є ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості». Не можна стверджувати, що існує ідеальний викладач. Кожний має власну індивідуальність, якій притаманні як слабкі, так і сильні сторони. Важливим є визначення самим викладачем своїх переваг і розвиток їх у процесі професійної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури дав нам змогу виокремити особистісні якості викладача, які сприятимуть професійному спілкуванню та спонукатимуть до вільних висловлювань іноземною мовою. До особистісних якостей викладача, які варто розвивати та вдосконалювати, ми віднесли такі: жвавість; харизматичність; розкутість; акторські здібності; почуття гумору, оригінальність; уміння визнати власні помилки; уміння слухати; повага до особистості студента; розуміння і

прийняття інтересів і бажань студентів; надання можливості студентам висловитись; повага їхньої позиції; не акцентування уваги на своїй особистості; щире задоволення від заняття; уміння налаштовувати студентів на плідну працю.

В даному контексті вважаємо за доцільне виокремити особистісні якості викладача, які можна й бажано змінити, а саме: нервовість; незібраність; неохайність; невідповідність одягу ситуації; неповага до позиції студента; багатослівність, не надання можливості студентам висловитись; нав'язування власної позиції; здійснення тиску, залякування; гарячість, пихатість; лінощі; однотипність і флегматичність у проведенні занять; надмірна стриманість; авторитарність і зарозумілість у стосунках із студентами; незацікавленість і байдужість; хвилювання, метушливість, стрес.

Оцінивши діяльність викладача та його особистісні якості, можна стверджувати, що реалізація інтелектуального й емоційного потенціалу майбутніх фахівців, підвищення їхнього професійного розвитку та особистісного самовдосконалення, сприятливий психологічний клімат на занятті з іноземної мови можна забезпечити за умов розвитку особистих якостей і вдосконалення педагогічної майстерності викладача та за обмеження і контролю небажаних якостей.

Висновок. Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновки, що в даний час відбувається перехід від традиційного академічного навчання до якісно нової навчально-виховної системи, в якій головним є стимулювання і розвиток пізнавального інтересу студентів, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності, наукового пошуку, з апробацією та освоєнням новітнього педагогічного досвіду. Належним чином організовані навчальні заняття, в процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання, поєднання різних стилів педагогічного спілкування сприяють активізації мотивації навчання, встановленню відкритих міжособистісних стосунків між викладачем і студентами, ефективному інтелектуальному та особистісному розвитку студентів, підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців на основі сформованої іншомовної компетентності.

Література:

1. Вища освіта України: Навч. посіб. / Ред. В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. — К.: Знання, 2005. — 327 с.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение (Дидактические основы). — М.: «Высшая школа», 1970. — 254 с.
3. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Second Language Instruction. — Boston. Mass: Heile and Heile Publishers, 1989.
4. Oller J.W. and Oller J.Jr. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program // Methods That Work / Ideas for Literacy and Language Teachers. — Boston, Mass.: Heile and Heile Publishers, 1993.
5. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. — Харків: Основа, 2005. — 76 с.
6. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. — М.: Иностранные языки в школе, 2002. — № 3. — С. 27-34.
7. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.М. Друзь; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2000. — 18 с. — укр.
8. Тарасенко Г.С. Професійна культура вчителя: досвід дефінітивного аналізу // Культура і вчитель. — Вінниця, 2003. — С. 39.

У статті розглянуто ефективні технології, засоби, прийоми іншомовної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Висвітлено питання поведінки та культури викладача, описані його особистісні якості, які сприяють якісній професійній підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, формування іншомовної компетентності, вищий навчальний заклад, професійна діяльність, іноземна мова, прийоми й засоби.*

В статье рассматриваются эффективные технологии, методы, приёмы формирования иноязычной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях. Осветлены вопросы поведения и культуры преподавателя, описаны его личностные качества, способствующие качественной профессиональной подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, формирования иноязычной компетентности, высшее учебное заведение, профессиональная деятельность, иностранный язык, методы и приемы.

The article discusses effective technologies, means, methods of foreign language competence formation in institutions of higher education. Outlined behavior and culture of lecturer, his individual features and their influence over qualitative professional training of future specialists.

Key words: foreign language competence formation, institution of higher education, professional training, foreign language, methods and technologies.

УДК 371.214.114

О.Ю. Пінаєва, О.Г. Стратій, М.В. Гармазій
м. Вінниця, Україна

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. У нинішніх умовах широке впровадження інформаційних технологій у процес навчання, що базується на комп'ютерній підтримці, стає незамінним помічником викладачів в опануванні студентами інформаційних потоків.

Навчання студентів, що базується на комп'ютерній підтримці, дозволяє розширити та поглибити теоретичну базу знань і надати результатам навчання практичної значущості, інтегрувати навчальні предмети і диференціювати навчання відповідно до запитів, нахилів та здібностей студентів.

Розв'язуючи дидактичні завдання у межах використання інформаційних технологій у процесі професійного навчання, ми стикаємося з суперечністю між бажанням передати комп'ютеру максимум педагогічних функцій і можливостями комп'ютера ефективно їх реалізувати.

Аналіз попередніх досліджень. Питання використання комп'ютерної техніки у процесі навчання розглядаються у працях багатьох учених, а саме: В. Бикова, Р. Гуревича, І. Захарової, М. Кадемії, М. Жалдака, Г. Кедровича, Є. Полат, Г. Селевко. У своїх працях науковці зазначають, що персональний комп'ютер — універсальний навчальний засіб, який може бути з успіхом використаний на різних за змістом і організацією навчальних і позааудиторних заняттях.

Мета статті — обґрунтувати доцільності використання комп'ютерних технологій викладачами вищих навчальних закладів (ВНЗ) у процесі професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Передавання знань є складовою людської діяльності, тому застосування новітніх інформаційних технологій у галузі освіти зумовлені двома чинниками. З одного боку, це необхідність підготувати студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності в ролі вчителя, а з іншого — необхідність більш ефективної передачі знань, до швидкого сприйняття й обробки інформації, яка надходить, успішне її відображення і використання. Наявність знань і вмінь з інформаційних технологій стає базовою вимогою для випускника. Молода людина, яка не володіє сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), яка не ознайомила з технологіями Інтернету в ВНЗ, буде неминуче відкинута за межі сучасного інформаційного суспільства.

Пріоритетне значення має вирішення психолого-педагогічних проблем комп'ютерного навчання, що безпосередньо пов'язано з розробкою ефективних навчальних програм. Невисока ефективність комп'ютерного навчання часто пояснюється не стільки навчанням у цілому, скільки недосконалістю комп'ютерних програм, які використовуються.

На основі вивчених джерел можна виділити п'ять основних переваг комп'ютера, завдяки яким підвищується ефективність навчального процесу:

1. Розширення можливості подання навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку дає змогу відтворити реальну обстановку діяльності.

2. Підсилення мотивації навчання. Не тільки новизна роботи з комп'ютером, що сама по собі нерідко сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й можливість регулювати подання навчальних завдань за складнощами, виробляти в учнів інформаційну культуру.

3. Активне залучення студентів до навчального процесу. Один з найбільш істотних недоліків існуючої системи навчання полягає в тому, що вона не забезпечує активного включення студентів у навчальний процес.

4. Комп'ютери дають змогу успішно застосовувати в процесі навчання задачі на моделювання різних ситуацій.

5. Здійснення контролю за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість керування навчальним процесом [1, с. 22; 2, с. 10-13].

Використання ІКТ в освіті — це широке впровадження в педагогічну практику психолого-педагогічних розробок, що дозволяють інтенсифікувати навчальний процес, та створення можливості легкого доступу учнів до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки, підсилення інтелектуальних можливостей, створення умов для перебудови їхньої пізнавальної діяльності

Комп'ютерні технології позитивно впливають на процес навчання і виховання, на нашу думку, насамперед тому, що змінюють схему передачі знань і методів навчання. Водночас упровадження таких технологій у систему освіти в умовах становлення інформаційного суспільства ґрунтується на застосуванні засобів телекомунікацій і комп'ютерів, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації тощо. Серйозною проблемою у запровадженні інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ є відсутність відповідного програмного забезпечення з окремих предметів, у тому числі, з підготовки вчителів.

Наразі, на жаль, розроблено незначну кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ) для безпосереднього використання в процесі навчання, які враховували б індивідуальні особливості учнів. Проте значна кількість програмних засобів забезпечують учасників навчального процесу можливістю самостійно формулювати й розв'язувати досить широке коло завдань різних рівнів складності.

У зв'язку з цим визначимо шляхи застосування комп'ютерів для програмної підтримки навчального процесу у ВНЗ: ілюстрація і візуалізація навчальної інформації; демонстрація застосувань математичних, фізичних, технічних методів дослідження різноманітних процесів і явищ; формалізація знань про предметний світ; розвиток просторового мислення; створення і вивчення технологічних моделей, процесів і явищ; полегшення та поглиблення розуміння методів; забезпечення практичної спрямованості навчального матеріалу тощо.

Використання ППЗ у процесі профільного навчання забезпечує можливість для більш предметного ознайомлення студентів із технікою (у тому числі комп'ютерною) та її використанням у сучасному виробництві. Це сприяє розширенню у студентів кругозору, розвитку обізнаності в різних сферах людського життя, розумінню проблем сучасного виробництва. Творча людина не обмежується якимось одним видом діяльності, вона має бути компетентною в широкому колі питань.

Доступ до ресурсів мережі Інтернет, широке використання офісних програм, графічних редакторів, прикладних програмних засобів у процесі підготовки до занять створює умови формування у студентів умінь висловлювати власні думки в письмовій формі, здійснювати пошук і обробку інформації, презентуючи її у вигляді графіків, схем, креслень, правильно форматовувати текст електронного документа тощо [3, с. 8].

Ефективність використання комп'ютера в цьому разі визначається ще й тим, що скорочується час на вивчення теми за програмою. ПК вивільнює час для навчальної діяльності, дає змогу студентам ліквідувати прогалини в знаннях, повернутися до вивченого раніше матеріалу. У разі виникнення труднощів студент може викликати необхідну інформацію на

дисплей (скажімо, означення певного поняття) і, прочитавши його ще раз, перейти до виконання завдання.

ПК доцільно використовувати в режимі навчання, тренажера та контролю. Природно, що режим роботи ПК визначає й тип програми: навчальна, тренувальна чи контролююча. Коротко їх охарактеризуємо.

У режимі навчання ПК має вести студентів від незнання до знань. Навчальні програми можуть бути записані на компакт-дисках, флеш-носіях і презентувати студентам нові знання, скажімо, про використання комп'ютерів у педагогічній діяльності, на виробництві, у сільському господарстві, медицині, космосі тощо. У режимі тренажера за допомогою комп'ютера відпрацьовується один елемент, наприклад, уміння розрізнити за певними ознаками серед багатьох зображень одне конкретне. Під час розробки програми потрібно обов'язково передбачити реакцію комп'ютера на помилку та пояснення до неї. Пояснення може бути обов'язковим, або викликатися на дисплей за бажанням студента. У програмі має бути чітко вказаний шлях слідування після того, як пояснення вивчене: повернутися до першого завдання та виконати його знову, або рухатися далі.

У режимі контролю ПК підраховує помилки, зроблені студентами, і оцінює правильність відповідей. Тут потрібно чітко визначити шлях від одного завдання до іншого, або допустити можливість повернення до попереднього завдання, проте не повідомляти додаткову інформацію [4, с. 16].

Наступний вид застосування комп'ютера в процесі професійного навчання — це різноманітні комп'ютерні вправи. Цей вид діяльності спрямований на практичне застосування та засвоєння відповідних умінь і навичок на основі попередньо вивченого теоретичного матеріалу. Дуже корисним є те, що викладач або студент (залежно від навчальної ситуації) можуть вільно розширювати комплекс вправ, доповнювати його. Практично це означає, що під час вивчення, наприклад, теми «Техніка», а саме будови універсальної швейної машини 1022М класу, студенти спочатку вивчають внутрішню будову за допомогою комп'ютера, маючи можливість побачити її ніби «зсередини», а потім можуть відповісти на питання про типи з'єднань, процеси передачі руху, які використовуються у швейній машині, знайти несправності у роботі і навіть запропонувати методи їх ліквідації.

Використання мультимедійних технологій у навчанні дає змогу здійснити справжній технологічний прорив в організації і практичній реалізації навчального процесу. З'явившись спочатку як техногенне об'єднання різноманітних способів подання інформації (аудіо-, відео- та ін.), що й породило сучасну назву, поняття «мультимедіа» поступово наповнилося новою суттю саме завдяки змістовній частині додатків, а не технічних засобів, які їх реалізують.

На теперішній день мультимедійні програми широко використовуються в різноманітних галузях завдяки різноплановій спрямованості: довідники, енциклопедії, репетитори з різних предметів, навчальні, демонстраційні програми, електронні навчально-методичні комплекти дисциплін тощо. Вже існують десятки тисяч компакт-дисків з мультимедійними навчальними програмами із різних предметів — загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних.

За належного програмного й технічного забезпечення використання мультимедійних програм у процесі професійного навчання приведе до поліпшення знань студентів, розширення їхнього світогляду, надання можливості спостерігати явища та процеси, які на звичайному лекційному чи лабораторному занятті продемонструвати неможливо [3, с. 12].

Висновки. На основі аналізу педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблеми дослідження встановлено, що основна перевага ІКТ перед іншими комп'ютерними навчальними засобами полягає в динамічності, можливості вносити зміни в процес професійного навчання, виправляти, доповнювати, враховуючи індивідуальні особливості конкретного студента чи групи. Мультимедійні засоби надають нові можливості в організації професійного навчання майбутніх учителів, а саме виявлення й розвиток їхніх творчих здібностей, а також сприяють формуванню самостійної роботи.

Література:

1. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: [монографія] / Р. С. Гуревич — Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. — 410с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Проблеми підготовки майбутніх учителів технологій у педагогічних ВНЗ: Монографія — Вінниця:ВДПУ, 2011 — 168 с.
3. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учебное пособие [упор. Панфилова А. П.]. — СПб : ИВЭСЭП, Знание, 2003. — 536 с.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий — К. : Вид. дім «Слово», 2004. — 616 с.

У статті висвітлено шляхи використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у процесі професійної підготовки у ВНЗ, також використання мультимедійних технологій у навчанні, яке дає змогу здійснити активізацію навчання студентів в організації і практичній реалізації навчального процесу.

Ключові слова: засоби ІКТ, мультимедійні технології, застосування комп'ютерів.

В статье освещены пути использования компьютерно-ориентированных технологий в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе, также использование мультимедийных технологий в обучении, что дает возможность активизировать обучение студентов в организации и практической реализации учебного процесса.

Ключевые слова: средства ИКТ, мультимедийные технологии, применение компьютеров.

This article presents a way of using computer-aided technology in vocational training at high school, also the use of multimedia technology in teaching, which gives the opportunity to enhance the education of students of organization and implementation process of study.

Key words: ICT tools, multimedia technologies, the use of computers.

УДК 378

О.О. Резван
м. Харків, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Сучасний етап розвитку освіти визначається тенденцією до підготовки фахівця, який би був навчений виявляти компетентність у швидкоплинному інформаційному просторі професійного середовища. Такий фахівець має виявляти спрямованість до самоосвіти та саморозвитку, що ґрунтується на засадах самоусвідомлення особистого професійного рівня, а ця спрямованість може стати якісним особистісним утворенням лише за умови сформованості професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця.

Необхідність формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця визначається тенденціями гуманізації вищої технічної освіти. При цьому актуальними для суспільства, що потребує таких фахівців, стають проблеми:

- недостатньо сформованих у студентів умінь виявляти рівень особистої фахової компетентності;
- неадекватне оцінювання рівня особистих фахових домагань стосовно ринку праці та особистих ресурсів і фахового досвіду;
- недостатньо сформованої у майбутніх фахівців потреби самовдосконалюватись відповідно до усвідомлення власної професійної недосконалості, що визначається у зовнішніх оцінках;

– виявлення тенденції до запобігання або зменшення докладання зусиль щодо власного професійного самовдосконалення; спрощено-толерантне ставлення до відмови від професійних домагань у разі негативного досвіду пошуку роботи за фахом, спрямованість на зміну фаху, а не на саморозвиток.

Отже, виникає необхідність спрямовувати студентів на реалізацію в межах обраної професії, чому безпосередньо сприяє формування у них професійно-рефлексивної позиції.

Метою статті визначаємо обґрунтування методологічних підходів, що дозволяють реалізувати систему формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця у галузі вищої технічної освіти.

Зважаючи на те, що методологія визначає стратегічний напрям вивчення педагогічної дійсності, методологічними підходами, що визначають засади формування у майбутніх фахівців професійно-рефлексивної позиції вважаємо особистісно діяльнісний, аксіологічний, ресурсний, компетентісний, системний, синергетичний.

Аналізуючи наукові підходи до розуміння особистісного підходу, орієнтуємось на його трактування як ключового методологічного принципу вивчення, дослідження організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [6]. З огляду на думку Т. Якиманської, особистісно-орієнтована освіта дозволяє здійснювати диференційований підхід у навчанні, який надає кожному учню право вибору власного шляху розвитку на основі виявлення його індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень [9]. Безумовно, рефлексія сприяє усвідомленню життєвого та навчального досвіду студента, спрямовує його до виявлення своєї суб'єктності упродовж не лише навчання, але й усього життя. При цьому майбутній фахівець набуває здатності до самовизначення, саморозвитку, позитивної Я-концепції.

Саме у межах особистісно-орієнтованого навчання виявляється можливим створення рефлексивного навчального середовища, оскільки вільна атмосфера, що є умовою такого навчання, сприяє виявленню студентами можливості висловлювати особисті думки, звертатись за допомогою та підтримкою до партнерів навчальної діяльності — викладачів та інших студентів. З цього приводу слід звернути увагу на те, що здійснення рефлексування є неможливим в умовах жорсткого зовнішнього контролювання, коли людина постійно має звертати увагу на свою відповідність загальним нормам, водночас особистісно орієнтоване навчання дозволяє «бути собою» в будь-якій ситуації, виявляючи при цьому особисту нестандартність, а результати особистої діяльності в таких умовах спричиняють природність перебігу рефлексії як засобу самовдосконалення. Отже, особистісний підхід дозволяє урахувати індивідуальні особливості особистості, що передбачає прояв поваги до її самотності та своєрідності та спричиняє особистісний саморозвиток.

Розвиток особистості не може відбуватись без її включення у діяльність, адже діяльність людини є процесом, у якому здійснюються переходи між полюсами суб'єкт — об'єкт, тобто відбувається перехід об'єкта у його суб'єктивну форму [2]. О. Леонт'єв зазначав, що сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, утворює багатство й широту зв'язків індивіда зі світом [2]. У межах нашого наукового інтересу слід зазначити, що поєднання особистісного та діяльнісного підходу спричиняє можливість спрямувати студента до визначення особистісних потенцій та спроби їх реалізації у різних видах навчально-професійної діяльності. При цьому найбільш важливим чинником ефективності діяльності виступає інтерес студента не лише до отримання її результату, але й до самого процесу. У результаті зацікавленості роботою людина завжди відчуває себе щасливою, тож створення сприятливих умов для розкриття потенціалу майбутнього фахівця у результаті особистісного підходу, а потім надання йому можливості реалізувати свої можливості у навчально-професійній діяльності дозволяє спрямувати його на самореалізацію у професійній діяльності. При цьому рівень бажання бути залученим саме до діяльності у межах обраного фаху буде залежати від ступеню відчуття студента себе щасливим

у процесі навчально-пізнавальної діяльності, організованої на засадах особистісно-діяльнісного підходу.

Залежність формування професійно-рефлексивної позиції від усвідомлення людиною особистісно значущих цінностей визначає орієнтацію суб'єкт-суб'єктних відносин у межах викладач — студент на засадах аксіологічного підходу. Провідні науковці (В. Огнев'юк, О. Сухомлинський, В. Сластьонін) вважають, що реалізація аксіологічного підходу у навчальному закладі передбачає перенесення акцентів з викладання конкретної системи знань на озброєння молодих людей певними ціннісними орієнтирами, які є значущими для їхньої особистісної (зокрема фахової) реалізації. Дійсно, якщо людина має сформовану ціннісну систему, вона чітко уявляє певні орієнтири особистого шляху, які надалі деталізуються у цілях та перспективах. Здатність до рефлексії дозволяє майбутньому фахівцеві вибудовувати ціннісну систему, яка визначається певною гнучкістю, оскільки догматизм у будь-яких переконаннях унеможливує розвиток людини, формує такі особистісні утворення як упертість та негативізм відносно будь-чого нового. За твердженням В. Франкла, завданням педагога є не стільки озброєння вихованців певною системою цінностей, скільки переконання їх у важливості самоформування такої системи особистих цінностей, підштовхування до інтенсивного її відпрацювання [8]. Тож, на основі цього, слід визначити значну роль особистісної активності у набутті та прийнятті цінностей молодою людиною.

Реалізація аксіологічного підходу передбачає визначення та формування у студентів конкретних цінностей, які виконують роль суспільних орієнтирів, однак при цьому слід зауважити, що у реальному житті людина зіштовхується із тим, що опосередковані чинники спричиняють ситуації, у яких результати значно різняться від запланованих, а значить ціннісний підхід у формуванні професійно-рефлексивної позиції особистості має реалізовуватись спільно із ресурсним, який виявляється у врахуванні в освітньому процесі сукупності об'єктивно існуючих умов та можливостей, необхідних для реалізації конкретних планів.

Ресурсний підхід визначається широтою дослідження характеру взаємодії об'єктів різних за походженням. При цьому він дає можливість враховувати вимоги зовнішнього середовища та внутрішніх можливостей людини у межах визначення для неї найбільш ефективних шляхів будь-якої діяльності. Ресурсний підхід обумовлює значущість для діяльності людини певних її потенціалів як потужностей, можливостей, активність яких визначає рівень оптимальності дій. В. Марков визначає потенціал людини як систему її відновлювальних ресурсів, які виявляються в діяльності, що спрямована на досягнення соціально значущих результатів [3]. Перехід потенцій в усвідомлені ресурси відбувається внаслідок рефлексії особистістю ступеню їх реальності, розвиненості для досягнення бажаних цілей. У результаті вибору реальних ресурсів із потенціальних та застосування їх у діяльності відбувається саморозвиток особистості, який К. Абульханова та Т. Березіна пов'язують із бажанням людини «вийти за власні межі», перевершити себе, розкрити свій невичерпний потенціал [7]. Отже, потенціал людини не можна розглядати лише з позиції результативності її діяльності, важливою ланкою розвитку потенційних можливостей є сам процес змін, який визначає самовдосконалення особистості як уміння усвідомлення самого себе в якості суб'єкта діяльності, критичного ставлення до особистих досягнень, вчинків та якостей з метою їх удосконалення щодо вимог суспільного оточення. Безумовно, рефлексія професійно значущих ресурсів та особистісних потенцій стосовно них дозволяє найбільш оперативно здійснювати самокорекцію, яка сприяє фаховій реалізації особистості.

Усвідомлення ресурсів, які є актуальними для професійної діяльності, не є остаточною ланкою готовності студента до фахової реалізації. Лише за умови сформованості достатнього рівня фахових компетенцій він стає реально конкурентноздатною одиницею професійного середовища. У цьому аспекті проблеми значним стає компетентнісний підхід, який дозволяє здійснити зв'язок сфери освіти з сферою праці. Зміст поняття компетентнісного підходу визначає завдання освітнього закладу формувати та розвивати у студентів базові та професійно спрямовані компетенції. При цьому базові (або ключові) компетенції дають можливість

майбутньому фахівцеві реалізовуватись у будь-якій діяльності, а професійні — є вузько спрямованими компетенціями, що визначають ступінь готовності до діяльності у різних видах напряму професійної підготовки.

Спираючись на трактування різними авторами суті поняття «компетентність», Ю. Бойчук робить висновок, що основним його значенням є відбиття професійного досвіду людини у межах компетенції конкретної діяльності, високий рівень якого виявляється у гармонійному поєднанні групи компетенцій: інтелектуальних (здібності до продуктивної аналітичної діяльності), соціальних (громадянської грамотності), особистісних (здатності до спілкування, рефлексії, готовності до самоосвіти упродовж усього життя) [1]. Значущість компетентнісного підходу для формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців у тому, що компетентність поєднує у собі знання та уміння, а рефлексія допомагає усвідомити їх необхідність для фахової діяльності. Саме тому можна вважати, що професійна компетентність визначає спроможність та спрямованість фахівця не лише до виявлення рівня підготовленості до здійснення фахової діяльності, але й до самостійної ініціативної взаємодії із соціумом. Рефлексивна обумовленість професійної компетентності визначена у словниковій статті цього поняття: «професійна компетентність — це якість високопрофесійного працівника, здатного максимально реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, здатного адаптуватись до умов, які змінюються разом із ринковим механізмом, що управляє професійною мобільністю, плануванням професійного зростання та професійною самореалізованістю» [5]. Таким чином, вважаємо, що формування професійної рефлексії студентів на основі компетентнісного підходу забезпечує автономність та самостійність особистості у різних сферах її життєдіяльності.

Формування у студентів професійно-рефлексивної позиції має відбуватись у системний спосіб, оскільки включення людини у рефлексивні процеси може бути ефективним лише за умови створення певного рефлексивного середовища як такого, що сприятиме можливості молодій людині занурюватись у рефлексію, усвідомлюючи особисту невідповідність зовнішнім очікуванням або особистим домаганням. Будь-яка система визначається множиною взаємопов'язаних елементів, підсистем; у її межах відбуваються процеси, що детермінуються певними функціями, цілями та підлягають структуруванню. Система формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця у вищому технічному закладі освіти визначається, перш за все, самоорганізованістю, що є тісно пов'язаною із зовнішнім середовищем. Оскільки рефлексія розглядається як процес, що обумовлюється емоційністю, аналітичністю, корекцією особистих ресурсів тощо, на основі системного підходу логічно визначаються компоненти рефлексивної позиції особистості. В аспекті формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця такими компонентами можна визначити: ціннісний, потребо-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, аналітико-корекційний, емоційно-регулятивний. Зв'язок змісту кожного компоненту з іншим визначає їх взаємointegraцію у структурі особистості людини, поєднання у ній особистісного та соціального. При цьому майбутній фахівець визначається певним ступенем відкритості — закритості, що у процесі самовдосконалення та самозміни дозволяє зберігати свою стабільність; наявністю механізмів саморегуляції й адаптації, збереження працездатності за умов непередбачуваних змін шляхом пошуку оптимальних програм функціонування; тенденцією до збільшення внутрішньої напруги, необхідної для взаємодії з зовнішнім середовищем або подолання внутрішніх конфліктів; спроможністю діяльності в умовах поточної корекції шляхів руху до мети з урахуванням зміни умов діяльності та ресурсів, що її активують. Таким чином, системний підхід дозволяє синтезувати міждисциплінарні дані про людину та подати їх у формі цілісного уявлення про неї як про живу багаторівневу систему [4, с. 32].

У своєму самовдосконаленні, яке є результатом рефлексивної діяльності, особистість виявляє себе як певна відкрита система, яка самоорганізовується стосовно того, що є для неї найбільш значущим у цей момент життя. Таким чином, вважаємо необхідним зосередити увагу на синергетичному підході до формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця. Синергетичність у рефлексивних процесах пов'язана, перш за все з тим, що

усвідомлюючи власну недосконалість у діяльності, людина певним чином розкладає свій шлях у ній на кроки, у результаті чого доходить висновку, де і що варто змінити у собі як у суб'єкті діяльності, щоби вона була найбільш ефективною. Тобто таким чином людина змінює себе згідно з вимогами діяльності, самоорганізується. У процесі професійної діяльності часто виникають ситуації, у яких людина приречена на прийняття рішення щодо вибору дій, водночас ті ризики, які вона усвідомлює, з одного боку порушують стабільність існування, а з іншого — є поштовхом до самозміни, самовдосконалення. Іншими словами, народження професіонала відбувається саме у синергетичних процесах, пов'язаних із рефлексією, що визначаються народженням чогось нового через порушення звичного, упорядкованого.

Висновок. Реалізація системи формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця відбувається згідно з особистісно-діяльнісним, аксіологічним, ресурсним, компетентнісним, системним, синергетичним і методологічним підходами, основні положення яких дозволяють оптимально вибудувати стратегію досягнення наукової мети.

Література:

1. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : [монографія] / Ю.Д. Бойчук. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. — 357 с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. — Харків: «ОБС», 2000. — 164 с.
3. Марков В.Н. Потенціал личности / В.Н. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии, 2000. - № 1 (21). — С. 250-261.
4. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. д.пед.н., професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. — Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. — 348 с., с. 32
5. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / [главн. ред. С.М. Вишнякова]. — М. : НМЦ СПО — 1999. — 533 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: ИК «Логос», 1999. — 272 с. С. 19-20.
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии : психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-пресс, 1995. — 383 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; общ. ред. Л.Я. Гофмана и Д.А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

У статті обґрунтовуються методологічні підходи до реалізації системи формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця. Особистісно-діяльнісний підхід спричиняє спрямування студента до визначення особистісних потенцій та спроби їх реалізації у різних видах навчально-професійної діяльності. Реалізація аксіологічного підходу передбачає визначення та формування у студентів конкретних цінностей, які виконують роль суспільних орієнтирів. Ресурсний підхід обумовлює значущість для діяльності людини певних її потенціалів, активність яких визначає рівень оптимальності дій. У межах компетентнісного підходу формується конкурентноздатність особистості у фаховому середовищі.

Системний підхід дозволяє синтезувати уявлення про людину як про живу багаторівневу систему, а синергетичність виявляється у її самозміні та самоорганізації згідно вимог діяльності.

Ключові слова: методологічні підходи, майбутній фахівець, особистісно-діяльнісний підхід, аксіологічний підхід, ресурсний підхід, компетентнісний підхід, системний підхід, синергетичний підхід, професійно-рефлексивна позиція.

В статье обосновываются методологические подходы к реализации системы формирования профессионально-рефлексивной позиции будущего специалиста. личностно-деятельностный подход позволяет направить студента к определению личностных потенциалов и попытке их реализации в разных видах учебно-профессиональной деятельности. Реализация аксиологического подхода предусматривает определение и формирование у студентов конкретных ценностей, которые выполняют роль общественных ориентиров. Ресурсный подход обуславливает значимость для деятельности человека определенных ее потенциалов, активность которых определяет уровень оптимальности действий. В условиях компетентностного подхода формируется конкурентоспособность личности в профессиональной среде. Системный подход позволяет

синтезировать представления о человеке как о живой многоуровневой системе, а синергетичность проявляется в его самоизменении и самоорганизации соответственно требований деятельности.

Ключевые слова: методологические подходы, будущий специалист, личностно-деятельностный подход, аксиологический подход, ресурсный подход, компетентностный подход, системный подход, синергетический подход, профессионально-рефлексивная позиция.

In the article it is substantiated methodological approaches to the realization of professionally-reflexive system forming position of a future specialist. Personally-active approach causes a student to find his abilities and try to apply them in different educational and professional activities. Realization of axiological approach expects to define and form the students' values which are social orientators. Resource approach shows the importance of a person's abilities which activity defines the degree of person's optimal activity. In the frame of competitive approach, person's competitive ability is formed in professional life.

System approach allows synthesizing the concept about a person as alive multi-degreed system; sinergatising is revealed in his self-changing and self-organising according to his activity.

Key words: methodological approaches, future specialists, personally-active approach, axiological approach, resource approach, competitive approach, system approach, sinergatising approach, professionally-reflexive position.

УДК 378.016:53

А.Д. Слободяник
м. Вінниця, Україна

МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МАТЕМАТИЧНИХ РЕДАКТОРІВ У ВИВЧЕННІ ОКРЕМИХ ТЕМ З ФІЗИКИ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Сучасні зміни в житті нашого суспільства, безумовно, стосуються і системи освіти у вищих навчальних закладах України. Система освіти на всіх її етапах, починаючи зі шкільної, у своєму змісті повинна бути орієнтована на формування і розвиток навиків та здібностей, необхідних для інноваційної діяльності.

Для досягнення цієї мети вимагається розвиток нових способів освіти, педагогічних технологій, що мають справу з індивідуальним розвитком особистості, з формуванням у студентів здатності самостійно міркувати, здобувати і застосовувати знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення і чітко планувати дії, ефективно співпрацювати в різноманітних за складом і профілем групах, бути відкритим для нових контактів і культурних зв'язків. Тобто модернізація системи освіти зорієнтована на перебудову змісту, впровадження нових форм навчання, спрямована на активне використання технологій, які навчають самостійності і самоорганізації.

Аналіз попередніх досліджень. З аналізу літературних джерел бачимо, що останніми роками висвітлюється принципово новий стан вищої школи в Україні. Питання нормативних, правових, методологічних аспектів та шляхи їх реалізації розглядаються у працях Ю. Алексеєва, В. Журавського, М. Згуровського, В. Кременя, С. Ніколаєнка, В. Яблонського та ін.

Психолого-педагогічні принципи побудови навчання у вищих навчальних закладах були розроблені та розглянуті в працях педагогів і психологів С. Архангельського, С. Зінов'єва, Н. Кузьміної, П. Підкасистого, В. Сластеніна, А. Щербакової та ін.

Теоретичні та методичні проблеми вивчення фізики у вищих навчальних закладах знайшли своє відображення у працях І. Богданова, Г. Бушка, Л. Вовк, Ю. Діка, В. Заболотного, О. Іваницького, О. Малініна, Л. Медведєвої, І. Мороза, В. Сагарди, О. Сергєєва, В. Сергієнка, Б. Суся, Т. Точиліної, М. Шута та інших.

Аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури переконує в тому, що проблема засвоєння нового матеріалу та оцінювання знань на заняттях з фізики у вищих навчальних закладах поки що не вивчена в багатьох аспектах і потребує значної уваги.

Мета статті: теоретично обґрунтувати розвиток методів ефективного засвоєння нового матеріалу та на прикладах розв'язання задач показати важливу роль сучасних методів обчислення результатів та побудови графіків на заняттях з фізики у вищих навчальних закладах із застосуванням математичних редакторів Mathcad.

Виклад основного матеріалу. В зв'язку з цим актуальним для вищих навчальних закладів є навчання студентів методам здобування і переробки навчальної та наукової інформації шляхом самостійної дослідницької діяльності в рамках компетентного підходу. Така задача вимагає цілеспрямованого підходу для формування дослідницької компетенції студентів вищих навчальних закладів, зокрема при вивченні такої важливої фундаментальної дисципліни як фізика. Дослідницька компетенція з цієї дисципліни разом із самостійною роботою студентів є основою для розвитку інших більш конкретних міжпредметних зв'язків з різних дисциплін. Такий підхід допомагає студентам більш якісно навчатися, дозволяє їм стати більш гнучкими, робить їх більш успішними в своїй подальшій життєвій діяльності.

Разом з тим вивчення готовності першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі свідчить, що більшість із студентів перших курсів недостатньо володіє методами і прийомами і далеко не завжди знає можливі засоби самостійної пізнавальної діяльності. Тому важливо уже з перших занять навчати студента виділяти пізнавальне завдання, добирати можливі способи їх розв'язання, здійснювати операції самоконтролю за виконанням стандартних завдань, удосконалювати методи реалізації творчої діяльності у процесі вирішення нестандартних завдань.

Відомо, що процес оновлення знань диктує необхідність перебудови процесу навчання на основі активізації самостійної навчальної діяльності студентів. Важливо навчити студентську молодь самостійно орієнтуватися в потоці інформації і використовувати її в практичних цілях. Формування в студентів уміння вчитися, самостійно поповнювати знання є одним з актуальних завдань викладацької діяльності. Проте тільки той викладач може навчити студента самостійно здобувати знання, який сам уміє це робити. Тому одним з важливіших завдань вищих навчальних закладів є формування у майбутніх фахівців потреби умінь і навичок самостійної навчальної роботи. Формувати ці якості у студента можна лише тоді, коли у ВНЗ створена чітка, науково-обґрунтована система організації самостійної роботи студента, яка виступає як органічна частина вищівського навчального процесу [7].

Автори [7] зазначають, що за час навчання у ВНЗ студент має оволодіти різними за рівнем складності і способом застосування, але однаково важливими навичками і уміннями — від запису лекції до наукових досліджень. Отже, студента необхідно навчити не тільки аналізувати, класифікувати, робити висновки, але і таким, на перший погляд, простим речам, як конспектування, швидке читання, робота з книгою, тобто «азбуці» самостійної роботи, яка є обов'язковою умовою будь-якого виду інтелектуальної праці.

На жаль, значна частина студентів молодших курсів вважає, що професійні знання і вміння вони почнуть набувати тільки при вивченні спеціальних дисциплін. Однак так думати непотрібно.

Як наголошують автори [8], що шлях до отримання професії починається з розуміння ряду проблем своєї науки (галузі техніки), оволодіння навичками і секретами ремесла. Оволодіти навичками і секретами ремесла можна і потрібно з самого початку навчання у ВНЗ при вивченні загальнонаукових і загальноінженерних дисциплін, у тому числі, курсу фізики. Без перебільшення можна сказати, що основи більшості цих знань і вмінь закладаються при вивченні фізики. Інакше кажучи, фізика є наукою, що відіграє визначальну роль у формуванні загального світогляду сучасної освіченої людини та привчає до самостійної діяльності.

Наразі підготовка висококваліфікованих спеціалістів неможлива без самостійної навчальної праці студентів, яка здійснюється як у процесі аудиторних занять так і поза ними. Як вважають дослідники, які займаються питаннями самостійної роботи студентів, що самостійна праця — основа успішного навчання, джерело найцінніших знань. Тому процес навчання у

вищій школі значною мірою спирається на самостійну діяльність студента, яка часто за своїм характером наближається до дослідницької.

Дослідницька діяльність студентів, яка має потужний особистісний і загальнокультурний потенціал, набуває особливого значення в контексті гуманізації освіти. Автор [4] вважає, що навчально-дослідницька діяльність забезпечує свободу творчості студентів у відкритті та осягненні істини, а також умови для повноцінного продуктивного розвитку особистісного, інтелектуального і творчого потенціалу. Навчальні дослідницькі вміння студентів, під якими розуміє [1] вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах розв'язування навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання.

Звідси випливає, що саме при розв'язуванні задач на практичних заняттях та виконанні дослідів на лабораторних заняттях з фізики у студентів формуються дослідницькі уміння, бо при цьому вони проходять усі етапи дослідницької діяльності.

Суть самостійної дослідницької діяльності проявляється через взаємозв'язок її компонентів: мотиваційного, інформаційного, комунікативного, рефлексивного, особистого, когнітивного [5; 6].

Самостійна робота необхідна не лише для оволодіння змістом певної дисципліни, але й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення й вихід із проблемних ситуацій тощо. Вона студенту дозволяє оволодіти вміннями навчальної, наукової та професійної діяльності. Також, можна стверджувати, що самостійна робота сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей студентів.

Таким чином, ефективна самостійна робота студентів, яка вимагає наполегливих зусиль, усвідомлення поставленої навчальної мети, здійсненню розумових дій і прояву вольових якостей має здійснюватись завдяки урізноманітненню організаційних форм і методів навчання у вищих навчальних закладах з фізики.

Який би вид самостійної роботи студентів не був, важливе ключове, центральне місце належить, перш за все, викладачу дисципліни. Викладач є організатор та координатор навчальної та дослідницької діяльності студентів на всіх її етапах — від постановки питання чи конкретного завдання до практичного їх вирішення. Важливу роль в організації навчального процесу відіграє викладач, який складає програму дисципліни, робочу навчальну програму і врешті-решт досконалий робочий план. Це впливає з того, що зміст освіти нерозривно пов'язаний із змістом і побудовою програми.

Створюючи програму, кожний викладач ніби будує, програмує, моделює свою діяльність і навчальну діяльність студентів. Відповідно до означення, програма — це коротке викладення змісту методичних вказівок предмету (курсу чи дисципліни), який викладається в навчальному закладі. Це зміст і план роботи, яка буде виконуватись, викладення принципів, цілей і задач, намічених для виконання.

Головна функція програми — фіксація змісту навчального предмету в конкретному вищому навчальному закладі. Разом з програмою дисципліни, підручниками, посібниками і методичними вказівками навчальні програми складають «пакет» педагогічних документів, в яких зафіксовано проект педагогічної діяльності, висвітлено уявлення про те, чому і як необхідно навчати, крім того, виконує змістовну, інструментальну і нормативну функції.

Для кращого засвоєння нового матеріалу з фізики викладач має аргументувати мотиви його засвоєння, тобто вказати на мотиваційний компонент. Мотиваційний компонент пов'язаний з формуванням інтересу студентів до дослідницької діяльності як індивідуальної, так і групової, потребою в цій діяльності і направленістю на досягнення її результатів. Важливу роль при цьому відіграє також інформаційний компонент, обумовлений умінням студентів здобувати і обробляти інформацію, навиками роботи з сучасною комп'ютерною, мультимедійною й іншою технікою і застосовувати отримані знання в різних нестандартних життєвих ситуаціях.

Застосування інформаційного компоненту і роль міжпредметних зв'язків при вивченні фізики, зокрема при вивченні теми «Додавання гармонічних коливань» можна показати на прикладі розв'язування задачі з цієї теми. Для цього на лекціях подається теоретичний матеріал і створюється проблемна ситуація, як проводити процес додавання гармонічних коливань. Студентам пропонується самостійно підготувати задачі з цієї теми будь-якої складності і на відповідному практичному занятті провести змагання між собою, хто краще засвоїть цю тему. Викладач виступає в ролі спостерігача, організатора, координатора дій. Студенти самі оцінюють себе за відповідною бальною шкалою.

Приведемо декілька прикладів такої задачі. При розв'язуванні задачі спочатку подається інформація про теорію додавання гармонічних коливань і розглядаються усі можливі випадки: додавання коливань однакового напрямку, додавання взаємно перпендикулярних коливань. При цьому, також враховуються усі можливі варіанти співвідношення амплітуд, частот та фаз складових коливань.

Приклад 1.

Матеріальна точка бере участь одночасно у двох гармонічних коливальних процесах, які відбуваються в одному напрямку з однаковим періодом $T = 2 \text{ c}$ та з амплітудами $A_1 = 0,03 \text{ м}$ і $A_2 = 0,04 \text{ м}$. Різниця фаз між цими коливаннями дорівнює $\Delta\varphi = \varphi_{02} - \varphi_{01} = \frac{\pi}{4}$. Початкова фаза одного з цих коливань дорівнює нулю $\varphi_{01} = 0$. Знайти закон руху $x(t)$ результуючого процесу.

Дано:

$$T_1 = T_2 = T = 2 \text{ c}$$

$$A_1 = 0,03 \text{ м}$$

$$A_2 = 0,04 \text{ м}$$

$$\Delta\varphi = \varphi_{02} - \varphi_{01} = \frac{\pi}{4}$$

$$\varphi_{01} = 0$$

$$x(t) = ?$$

Розв'язування.

Закони руху для кожного з процесів у загальному вигляді можна записати рівняннями

$$\left. \begin{aligned} x_1 &= A_1 \sin(\omega t + \varphi_{01}) \\ x_2 &= A_2 \sin(\omega t + \varphi_{02}) \end{aligned} \right\} \quad (1)$$

Закон руху точки, яка бере участь у двох коливальних процесах, буде

$$x(t) = x_1 + x_2 = A_1 \sin(\omega t + \varphi_{01}) + A_2 \sin(\omega t + \varphi_{02}), \quad (2)$$

де $x(t)$ — зміщення точки від положення рівноваги.

Оскільки обидва коливання гармонічні, мають однакові частоти і напрямки поширення, то результуюче коливання також буде гармонічним і матиме таку саму частоту. Тому закон руху можна записати у вигляді

$$x(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0), \quad (3)$$

де A і φ_0 — відповідно амплітуда і початкова фаза результуючого коливання.

Їх можна знайти графічно методом векторних діаграм або аналітичним методом.

Скористаємось аналітичним методом. Прирівняємо праві частини рівностей (2) і (3):

$$A \sin(\omega t + \varphi_0) = A_1 \sin(\omega t + \varphi_{01}) + A_2 \sin(\omega t + \varphi_{02}). \quad (4)$$

Розкриємо синуси суми двох кутів і згрупуємо окремо члени, до складу яких входять $\sin \omega t$ і $\cos \omega t$.

Одержимо

$$A \sin \omega t \cos \varphi_0 + A \cos \omega t \sin \varphi_0 = (A_1 \cos \varphi_{01} + A_2 \cos \varphi_{02}) \sin \omega t + (A_1 \sin \varphi_{01} + A_2 \sin \varphi_{02}) \cos \omega t.$$

Цей вираз перетворюється на тотожність за будь-яких значень t , коли коефіцієнти біля $\sin \omega t$ і $\cos \omega t$ у лівій і правій частинах рівняння будуть однаковими, тобто

$$A \cos \varphi_0 = A_1 \cos \varphi_{01} + A_2 \cos \varphi_{02}; \quad (5)$$

$$A \sin \varphi_0 = A_1 \sin \varphi_{01} + A_2 \sin \varphi_{02}. \quad (6)$$

Поділивши рівняння (6) на рівняння (5), здобудемо

$$\operatorname{tg} \varphi_0 = \frac{A_1 \sin \varphi_{01} + A_2 \sin \varphi_{02}}{A_1 \cos \varphi_{01} + A_2 \cos \varphi_{02}}. \quad (7)$$

Піднесемо ліві і праві частини рівнянь (5) і (6) до квадрата, додамо їх і згрупуємо члени. Отримаємо

$$A^2 = A_1^2 + A_2^2 + 2A_1 A_2 \cos(\varphi_{02} - \varphi_{01}). \quad (8)$$

За формулою (7) знайдемо початкову фазу результуючого коливання:

$$\operatorname{tg} \varphi_0 = \frac{0,03 \sin 0 + 0,04 \sin \frac{\pi}{4}}{0,03 \cos 0 + 0,04 \cos \frac{\pi}{4}} = 0,49, \text{ або } \varphi_0 = \operatorname{arctg} 0,49 = 0,45 \text{ рад.}$$

За формулою (8) знайдемо амплітуду результуючого коливання:

$$A = \sqrt{0,03^2 + 0,04^2 + 2 \cdot 0,03 \cdot 0,04 \cdot \cos \frac{\pi}{4}} = 0,06 \text{ м.}$$

Циклічна частота коливання визначається за періодом:

$$\omega = \frac{2\pi}{T} = \frac{2\pi}{2} = \pi.$$

Підставивши значення A, φ_0 і ω в рівняння (3), дістанемо закон руху результуючого коливання:

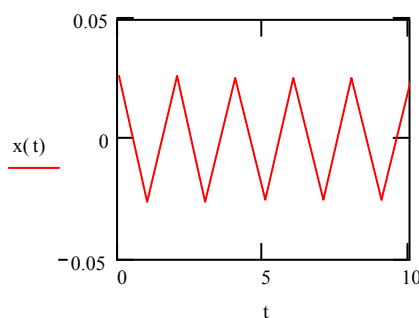
$$x(t) = 0,06 \sin(\pi t + 0,45) \text{ (м).}$$

$$\text{Відповідь: } x(t) = 0,06 \sin(\pi t + 0,45) \text{ м.}$$

Результат можна представити не тільки аналітично, але й графічно за допомогою математичного редактора Mathcad:

$$t := 0..10$$

$$x(t) := 0.06 \cdot \sin(3.14 \cdot t + 0.45)$$



Приклад 2.

Рух матеріальної точки задано рівняннями $x = 25 \sin 4t$ см; $y = 12 \sin(4t + 1,57)$ см. Знайти рівняння траєкторії $f(x, y)$ і швидкість $v(t)$ руху точки в момент часу $t = 0,5$ с.

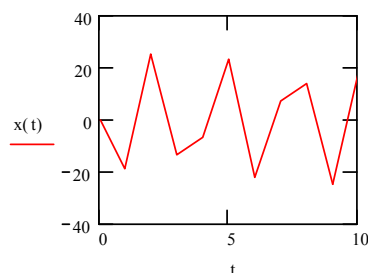
Дано:

$$\begin{array}{l} x = 25 \sin 4t \text{ см} \\ y = 12 \sin(4t + 1,57) \text{ см} \\ t = 0,5 \text{ с} \\ \hline f(x, y) - ? \\ v(t) - ? \end{array}$$

Рух матеріальної точки можна представити графічно:

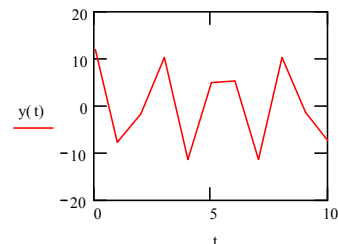
$$t := 0..10$$

$$x(t) := 25 \cdot \sin(4 \cdot t)$$



$$t := 0..10$$

$$y(t) := 12 \cdot \sin(4 \cdot t + 1.57)$$



Розв'язування.

З рівнянь руху матеріальної точки видно, що точка одночасно здійснює гармонічні коливання з однаковою частотою в напрямку координатних осей Ox і Oy .

Знайдемо рівняння траєкторії результуючого руху. Для цього виключимо із заданих рівнянь час t . Із першого рівняння визначимо

$$\sin 4t = \frac{x}{25},$$

друге перетворимо так:

$$y = 12 \sin \left(4t + \frac{\pi}{2} \right) = 12 \cos 4t.$$

З урахуванням першого рівняння друге запишемо у вигляді

$$\frac{y}{12} = \cos 4t = \sqrt{1 - \sin^2 4t} = \sqrt{1 - \frac{x^2}{25^2}}.$$

Піднесемо його до квадрату:

$$\frac{y^2}{12^2} = 1 - \frac{x^2}{25^2},$$

звідки

$$\frac{x^2}{625} + \frac{y^2}{144} = 1.$$

Це рівняння результуючого коливання, що є рівнянням еліпса, осі якого зведені до координатних осей OX і OY , з півсями $a = 25$ см і $b = 12$ см (рис.1).

Знайдемо швидкість точки в момент часу $t = 0,5$ с. Модуль швидкості, як відомо, дорівнює

$$v = \sqrt{v_x^2 + v_y^2},$$

$$\text{де } v_x = \frac{dx}{dt} = 25 \cdot 4 \cos 4t = 100 \cos 4 \cdot 0,5 = -42 \left(\frac{\text{см}}{\text{с}} \right),$$

$$v_y = \frac{dy}{dt} = -12 \cdot 4 \sin 4t = -48 \sin 4 \cdot 0,5 = -44 \left(\frac{\text{см}}{\text{с}} \right).$$

Тоді модуль швидкості матеріальної точки

$$v = \sqrt{v_x^2 + v_y^2} = \sqrt{(-42)^2 + (-44)^2} = 61 \left(\frac{\text{см}}{\text{с}} \right).$$

Визначимо напрямок швидкості точки і, отже, напрямок її руху по еліптичній траєкторії.

Для цього знайдемо координати точки в момент часу $t = 0,5$ с, тобто її зміщення в напрямку осей OX і OY :

$$x = 25 \sin 4t = 25 \sin 4 \cdot 0,5 = 22,7 \text{ (см);}$$

$$y = 12 \sin \left(4t + \frac{\pi}{2} \right) = 12 \cos 4t = 12 \cos 4 \cdot 0,5 = -5,0 \text{ (см).}$$

Отже, в момент часу $t = 0,5$ с координати точки M становлять $x = 22,7$ (см), $y = -5,0$ (см). У точці $M(22,7; -5,0)$ побудуємо проекції швидкостей v_x і v_y , тоді знайдемо напрямок швидкості \vec{v} (рис.1).

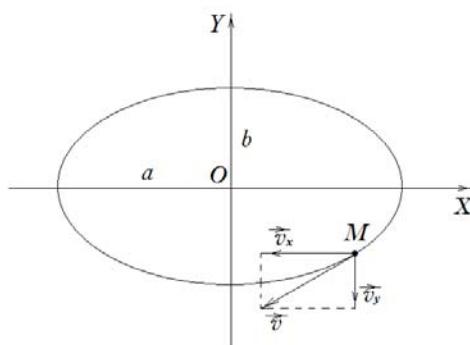


Рис. 1.

З рисунка видно, що точка рухається по еліпсу за годинниковою стрілкою.

Відповідь: рівняння траєкторії точки $\frac{x^2}{625} + \frac{y^2}{144} = 1$.

Приклад 3.

Рух матеріальної точки задано рівняннями $x = 25 \sin 2\pi t$ см; $y = 25 \sin \left(2\pi t + \frac{\pi}{2} \right)$ см. Знайти рівняння траєкторії $f(x, y)$ і швидкість $v(t)$ руху точки в момент часу $t = 0,5$ с.

Дано:

$$x = 25 \sin 2\pi t \text{ см}$$

$$y = 25 \sin \left(2\pi t + \frac{\pi}{2} \right) \text{ см}$$

$$t = 0,5 \text{ с}$$

$$f(x, y) - ?, \quad v(t) - ?$$

Розв'язування.

З рівнянь руху матеріальної точки видно, що точка одночасно здійснює гармонічні коливання з однаковою частотою в напрямку координатних осей ОХ і ОУ.

Знайдемо рівняння траєкторії результуючого руху. Для цього виключимо із заданих рівнянь час t . Із першого рівняння визначимо

$$\sin 2\pi t = \frac{x}{25},$$

друге перетворимо так:

$$y = 25 \sin \left(2\pi t + \frac{\pi}{2} \right) = 25 \cos 2\pi t.$$

З урахуванням першого рівняння друге запишемо у вигляді

$$\frac{y}{25} = \cos 2\pi t = \sqrt{1 - \sin^2 2\pi t} = \sqrt{1 - \frac{x^2}{25^2}}.$$

Піднесемо його до квадрата:

$$\frac{y^2}{25^2} = 1 - \frac{x^2}{25^2},$$

звідки

$$\frac{x^2}{625} + \frac{y^2}{625} = 1.$$

Це рівняння результуючого коливання, що є рівнянням кола із радіусом $R = 25$ см. Див. рис. 2.

Знайдемо швидкість точки в момент часу $t = 0,5$ с. Модуль швидкості, як відомо, дорівнює

$$v = \sqrt{v_x^2 + v_y^2},$$

$$\text{де } v_x = \frac{dx}{dt} = 25 \cdot 2\pi \cdot \cos 2\pi t = 25 \cdot 2\pi \cdot \cos 2\pi \cdot 0,5 = -157 \left(\frac{\text{см}}{\text{с}} \right),$$

$$v_y = \frac{dy}{dt} = -25 \cdot 2\pi \cdot \sin 2\pi t = -157,07 \sin 2\pi \cdot 0,5 = 0 \left(\frac{\text{см}}{\text{с}} \right).$$

Тоді модуль швидкості матеріальної точки

$$v = \sqrt{v_x^2 + v_y^2} = \sqrt{(-157)^2 + (0)^2} = 157 \left(\frac{\text{см}}{\text{с}} \right).$$

Визначимо напрямок швидкості точки і, отже, напрямок її руху по коловій траєкторії. Для цього знайдемо координати точки в момент часу $t = 0,5$ с, тобто її зміщення в напрямку осей ОХ і ОУ:

$$x = 25 \sin 2\pi t = 25 \sin 2\pi \cdot 0,5 = 0 \text{ (см)};$$

$$y = 25 \sin \left(2\pi t - \frac{\pi}{2} \right) = 25 \cos 2\pi t = 25 \cos 2\pi \cdot 0,5 = -25,0 \text{ (см)}.$$

Отже, в момент часу $t = 0,5$ с координати точки М становлять $x = 0$ (см), $y = -25,0$ (см). У точці М(0; -25,0) побудуємо проекції швидкостей v_x і v_y , тоді знайдемо напрямок швидкості \vec{v} (рис. 2).

З рисунка видно, що точка рухається по колу за годинниковою стрілкою.

Відповідь: рівняння траєкторії точки $\frac{x^2}{625} + \frac{y^2}{625} = 1$.

Для застосування міжпредметних зв'язків можна вказати, що в цій задачі використовуються знання з фізики, вищої математики, математичного аналізу, інформатики та сучасних мов програмування.

Важливо, як вважає автор праці [2], щоб міжпредметні зв'язки являли собою єдину систему, яка зможе об'єднати різні групи знань та вмій. При створенні такої системи необхідно

використовувати систему дидактичних засобів: задач, завдань, вправ, що поступово піднімає рівень навчальних досягнень студентів, забезпечує цілісне застосування на практиці отриманих знань, формує міжпредметні компетентності, розвиває творче і логічне мислення, дає можливість студентам виявити свою індивідуальність і самостійність.

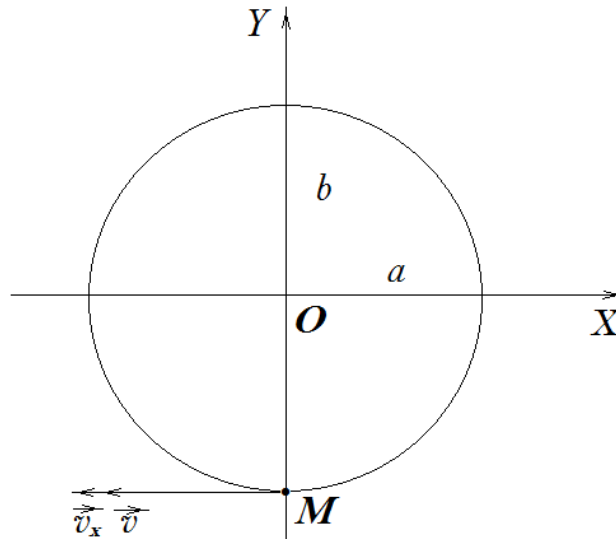


Рис. 2.

Зручність такого підходу полягає в тому, що технічна сторона розрахунків та побудова графіків виконується автоматично в математичному редакторі Mathcad. Звичайно, студенти повинні вміти проводити обчислення та побудову графіків вручну, але це вони повинні навчитися на заняттях з математики.

Здійснення зв'язку курсу фізики з іншими предметами полегшується тим, що на заняттях з фізики вивчають матеріал, що має велике значення для всіх, і особливо природно-математичних і політехнічних дисциплін, які використовують фізичні теорії, закони і фізичні методи дослідження явищ природи. Важливо також, на заняттях з фізики студенти отримують велику кількість практичних навичок і вмінь, необхідних у трудовій діяльності і при вивченні інших предметів. Зрозуміло, що в рівній мірі міжпредметні зв'язки необхідні і для успішного вивчення фізики.

Фізика нерозривно пов'язана з математикою та інформатикою. Математика дає фізиці засоби і прийоми загального і точного вираження залежності між фізичними величинами, які відкриваються в результаті експерименту або теоретичних досліджень. Тому зміст і методи викладання фізики залежать від рівня математичної підготовки учнів. Програма з фізики складена так, що вона враховує знання студентів і з математики.

Нині розроблено значну кількість програмних засобів, що дозволяють розв'язувати досить широке коло фізико-математичних задач за допомогою комп'ютерів. Це прикладні програми навчального призначення. Ми скористалися однією з таких програм, редакторів — Mathcad, яка дуже спрощує процес обчислення результатів фізичної задачі та побудови графіків функцій.

Висновки.

1. Показана можливість математичного редактора Mathcad при проведенні розрахунків та побудови графіків у процесі вивчення теорії додавання гармонічних коливань.

2. Вивчення такої теми проводили за різними методиками в двох групах різними викладачами і отримали такі результати. За результатами стандартного уроку, де керівну роль бере на себе викладач, якість знань становить 52 %, а успішність 89 %. За результатами нового

нестандартного підходу, де студенти самостійно виконують вказану задачу якості знань становить 54%, а успішність 92 %.

3. У роботі розглядається проблема модернізації освіти з метою підвищення якості навчального процесу в вищих навчальних закладах України. У зв'язку з цим особлива увага приділяється компетентному підходу при підготовці інженерів технічних ВНЗ.

Література:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод, пособие /В.И. Андреев. — М.: Высш. школа, 1981. — 240 с.
2. Войтович О.П. Розроблення і упродовження дидактичних засобів з фізики міжпредметного змісту. /О.П. Войтович. //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №3. Фізика і математика у вищій і середній школі: 36 наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. — №6. — С. 156-163.
3. Воловик П.М. Фізика. Підручник для університетів. /П.М. Воловик — К.; Ірпінь: Перун, 2005. — 864 с.
4. Интенсификация творческой деятельности студентов. /Под ред. В.И. Андреева, Г. Мельхорна. Казань.: Изд-во Госуд-го Казанского Университета. —1990.—197 с.
5. Казанцева Л.А. Дидактические основы применения исследовательского метода в условиях гуманизации образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 /Л. А. Казанцева. /Казанский гос. ун-т. - Казань, 1999. - 41 с.
6. Потапова М.В. Факторы, влияющие на качество усвоения знаний и умений выпускников. /М.В. Потапова, В.В. Шахматова. //Фізика в школі. — 2008. — №8. — С. 35-42.
7. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
8. Самостійна навчальна робота студентів: Методичні рекомендації. /О.Г. Мороз (відповідальний за випуск), О.Д. Чекурда, О.Г. Козачук, Д.С. Рященко. — К.: КДПШ, 1987.— 70 с
9. Самостоятельная работа студентов при решении задач по физике: Методические указания, /Сост. Ф.П. Кесаманлы, В.М. Коликова. Л.: ЛПИ, 1987. — 32 с.
10. Mathcad [Електронний ресурс] /Сайт Вікіпедія. Вільна енциклопедія. — Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Mathcad>.

У статті розглядаються пошуки ефективних методів засвоєння навчального матеріалу та оцінювання знань з фізики у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: матеріал, знання, заняття, фізика, самостійна робота, компетентнісний підхід, міжпредметні зв'язки, технології навчання.

В статье рассматриваются поиски эффективных методов усвоения учебного материала и оценивание знаний по физике в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: материал, знания, занятия, физика, самостоятельная работа, компетентностный подход, межпредметные связи, технологии обучения.

In this article we consider searching of effective methods of mastering of material and estimation of physics knowledge in universities.

Key words: material, knowledge, employment, physics, independent work, competence approach, intersubject communications, technologies of training.

УДК 159.923.2:336.225

Н.С. Смагло
м. Вінниця, Україна**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГУМАНІТАРНИХ ІНТЕГРОВаних ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

На сучасному етапі необхідність дослідження проблеми вивчення гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах визначається завданнями реформування освіти. Наповнення процесу навчання і виховання гуманітарним змістом, котрий узгоджується із кращими надбаннями цивілізації, орієнтований на безпосередній розвиток людини та відповідає потребам її самореалізації, сприятиме розв'язанню проблеми гуманітарної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

В «Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» [6] зазначається, що перспективними є дослідження проблем гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, теоретичних і прикладних складових змісту гуманітарної підготовки, зокрема, у вищих навчальних закладах, а також тенденцій і досвіду використання інтегративного підходу до навчання.

У дослідженнях проблеми формування гуманітарних знань студентів у вищих навчальних закладах перевага надається суто професійній підготовці фахівців. Водночас, важливою складовою підготовки фахівців будь-якої галузі є розвиток у людини таких якостей, як порядність, людяність, відчуття прекрасного тощо. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема гуманітарної підготовки досліджувалась багатьма науковцями, а саме: теоретичні основи професійної педагогіки (С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, М. Сметанський, О. Шестопалюк), формування загальної та професійної культури фахівця (Г. Балл, І. Зязюн, Г. Тарасенко), культурологічні аспекти підготовки фахівця (В. Андрущенко, Г. Васянович, Г. Дегтярєва, В. Кизима, В. Маслов, Л. Руденко), формування мовленнєвої культури фахівця (Л. Барановська, Т. Гончаренко, Т. Рукас). Відсутність наукового дослідження з теоретичних основ формування системи гуманітарних інтегрованих знань, дослідження змісту та форм реалізації цієї системи у вищому навчальному закладі стало предметом наших пошуків.

Метою цієї статті є узагальнення результатів наукового дослідження з проблеми формування системи гуманітарних знань студентів вищих навчальних закладів.

Реалії сучасного суспільства і перебудова змісту освіти зумовлюють одночасне підвищення вимог як до професійної компетентності фахівця, так і гуманітарної спрямованості освіти. Із цим пов'язана необхідність розробки нових підходів до нормування вищої освіти, зокрема, її гуманітарного компоненту. На основі аналізу досліджуваної проблеми виявлено, що у підготовці фахівців соціальні потреби гуманітаризації процесу навчання у вищих навчальних закладах за традиційними формами й методами вивчення гуманітарних дисциплін, окреслюють загальну проблему оновлення їхнього змісту. У підготовці сучасного фахівця не можна обмежитися формуванням професійних знань і вмінь, оскільки «увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні «фахівців», які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і «професіоналів», які володіють, окрім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою. Утім, саме студентів вищих навчальних закладів слід, перш за все, прилучати до професійної культури (звісно, що не тільки професійної; власне, остання має поставати як органічна складова культури загальнолюдської)» [1, с. 135]. На жаль, формуванню такої надзвичайно важливої складової професіоналізму фахівця як професійна культура, яка водночас значною мірою характеризує і його особистість, приділяється недостатня увага.

Як показав аналіз проблеми дослідження, інтеграція гуманітарних знань у соціальну картину світу є доцільною, а конкретні розробки її змісту, форм та методів розглядаються,

переважно, на емпіричному рівні. У зв'язку з цим наше дослідження мало на меті розв'язати суперечності між соціальними потребами гуманітаризації процесу навчання у вищих навчальних закладах і традиційними формами й методами вивчення гуманітарних дисциплін.

З цією метою нами були поставлені завдання, вирішення яких сприятиме формуванню висококваліфікованого фахівця, зокрема: розробити концептуальні засади інтеграції знань з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах на основі аналізу стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; теоретично обґрунтувати та розробити модель формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів; розробити критерії відбору змісту навчального матеріалу для побудови гуманітарних метапредметів.

Проведений аналіз проблеми формування системи знань у педагогічній практиці дозволив зробити висновок про те, що зв'язки між гуманітарними дисциплінами є епізодичними. Це зумовлює фрагментарність знань студентів з гуманітарних дисциплін навіть за умови високого професіоналізму викладачів.

На наш погляд, засвоєння студентами необхідного обсягу гуманітарних знань можна забезпечити на належному рівні лише на основі ущільнення та інтегративно-системного згортання й архівації навчального матеріалу. Однією із таких методик є визнана система укрупнення дидактичних одиниць. Водночас, більш вищою формою реалізації системи інтегрованих знань є так звані метапредмети (А. Хуторський, В. Краєвський). Під метапредметом розуміється система інтегрованих знань, зміст яких базується на знаннєвій основі кількох гуманітарних дисциплін і об'єднаний спільною дидактичною метою. Кількість навчальних дисциплін у метапредметі залежить від їх змісту, обсягу, складності, соціальних вимог та конкретних умов навчання [4]. Кожен метапредмет і його компоненти мають власну конкретну мету та завдання, однак, разом з тим, є складовою частиною цілісної системи гуманітарних знань студентів навчальних закладів певного профілю. Для кожного метапредмета визначаються терміни навчання, а самі компоненти можуть мати модульний характер. Однією з основних важливих дидактичних вимог до засвоєння студентами метапредмета є акцентування на системному характері отримуваних ними знань. Ми виходили з положення, що «кінцева мета будь-якого наукового предмета полягає в основному в тому, щоб вдосконалити людську природу, розвиваючи її в максимально високій мірі. Не розвиток науки, а розвиток людської природи через науку є священним завданням. Тому не людська природа повинна бути приведена у відповідність з науковими предметами, а наукові предмети з людською природою» [5, с. 216]. Конкретизація цієї думки щодо гуманітарної підготовки студентів полягає, на наш погляд, у тому, що не гуманітарні знання повинні підпорядковуватися вимогам вищої освіти, а у вимогах до професіонала визначальними повинні бути суспільно-гуманітарні риси його професійної діяльності. З цією метою проводився поняттєвий аналіз навчального матеріалу, який формує зміст метапредмета, досліджувалися зв'язки між поняттями та судженнями, виділялися базові та допоміжні поняття, будувалася логічна послідовність розгортання змісту навчального матеріалу. Наприклад, вивчення історії української культури, психології та української мови за умови їх єдності та професійного спрямування набуває поруч з гуманітарним, професійного звучання.

Групування змісту гуманітарного метапредмета здійснювалося на основі системного підходу, а утворена система покликана не лише сформувати знаннєву основу, але й забезпечити сумісність, логічну послідовність, єдність та професійну спрямованість гуманітарних знань у рамках конкретного метапредмета. Зауважимо, що метою інтегрованого гуманітарного метапредмета у вищому навчальному закладі є забезпечення формування загальнолюдських якостей фахівця у поєднанні з ґрунтовною професійною підготовкою.

Інтегровані сукупності методик навчання можуть утворювати методичні системи. Наявність системоутворюючого фактора інтегрує сукупність методик навчання і дозволяє говорити про цю інтегровану сукупність як про систему. Системоутворюючими факторами таких методичних систем можуть виступати спорідненість і змістовна наближеність тих чи інших складових окремих методик навчання або їх комбінацій (повних і неповних): цілей

навчання і виховання, змісту навчання, педагогічних технологій та елементів систем засобів навчання.

Наприклад, методичну систему можуть утворювати сукупність методик навчання, спрямованих на формування умінь і навичок з тієї чи іншої діяльності, коли системоутворюючими факторами виступають фактор спорідненості навчально-виховних цілей і фактор спрямованості на відповідний вид діяльності.

Як методична система можуть виступати сукупності методик навчання з вивчення множини навчальних тем з того чи іншого предмета, спеціальності або їх сукупностей. Таким чином, кожен навчальний предмет має свої дидактичні, методичні, професійні особливості і вимагає спеціальної методики викладання.

У процесі конструювання інтегративного курсу і його методики матеріал науки повинен бути дидактично оброблений відповідно до принципів підбору навчального матеріалу. При цьому відібраний матеріал для вивчення необхідно упорядкувати і представити у вигляді цілісної системи. Її елементами виступають закінчені частини (блоки) розділи предмета, теми, розташовані в певній послідовності.

Концептуальними засадами інтеграції знань із гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах є такі положення:

- основним інструментальним засобом побудови цілісної системи гуманітарних знань студентів є інтегративний підхід до формування змісту та організації форм навчання;
- цілі інтеграції гуманітарних знань студентів спрямовуються на формування цілісної системи знань як основи професійної та культурологічної підготовки фахівця;
- для формування цілісної загальної та професійної культури сучасного спеціаліста необхідна знаннева основа, суттєвим компонентом якої є гуманітарні знання;
- її структура залежить від компонентів інтеграції знань;
- інтеграція гуманітарних знань базується на ідеї навчання за інтегрованими блоками дисциплін (метапредметами), скоординованими між собою тематично і хронологічно;
- формування системи інтегрованих знань студентів конкретного профілю має низку особливостей, зумовлених специфікою професійної діяльності і базується на методологічних, соціальних, психологічних, педагогічних та методичних передумовах.

Оскільки для студентів засвоєння змісту метапредмета має специфічні особливості, то формування системи гуманітарних інтегрованих знань у студентів може здійснюватися за такими принципами:

- пріоритету кінцевої мети (професійна підготовка і розвиток особистості є двоєдиною ціллю професійної освіти, що передбачає оптимальне поєднання спеціальних і гуманітарних знань в її змісті);
- єдності загальної та професійної культури (культурологічна підготовка є повноцінним компонентом цілісної системи його професійної освіти);
- професійної спрямованості (орієнтація гуманітарних дисциплін на практичні потреби студентів, їх інтереси й запити, що передбачає органічне поєднання економічних та гуманітарних складових);
- креативності (формування системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін сприяє реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця);
- гуманізації (формування не лише професійних, а й особистісних якостей можливе за умови пріоритету гуманістичних ідей у процесі професійної підготовки);
- метапредметності (процес вивчення гуманітарних дисциплін доцільно реалізувати шляхом упровадження метапредметів - систем інтегрованих знань, зміст яких базується на знаннєвій основі кількох гуманітарних дисциплін і об'єднаний спільною дидактичною метою);
- моделювання і розвитку (модель системи інтегрованих знань із гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі відображає її сутність з урахуванням змінності системи та можливостей розвитку).

Поєднання принципів дає підстави конкретизувати особливості вивчення метапредметів як навчальних курсів, які мають на меті: розвиток інтегративного світогляду студентів, розвиток інтегративного мислення студентів, реалізація проблемного підходу до навчання, диференціація та індивідуалізація професійної освіти, варіативність навчання, наступність і перспективність навчання.

Виділені нами принципи формування системи інтегрованих знань передбачають спробу подати явища природи, економіки і культури як такі, що об'єднані єдиною метою — формування особистості фахівця та розробити відповідно до цього критерії відбору змісту інтегрованого гуманітарного метапредмета для вищих навчальних закладів;

- цілісне формування особистості професіонала можливе лише на основі інтегративного підходу до змісту освіти;

- значущість конкретних гуманітарних знань визначається специфікою професійної діяльності та необхідним рівнем загальнокультурного розвитку особистості;

- структурування навчального матеріалу з гуманітарних дисциплін спрямоване на формування цілісної системи гуманітарних знань особистості з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності студентів;

- доцільним є створення гуманітарних метапредметів для вищих навчальних закладів, які інтегрують зміст кількох споріднених гуманітарних дисциплін; в інтегрованих метапредметах забезпечуються взаємозв'язки та оптимальне співвідношення між знаннями з гуманітарних дисциплін, які інтегруються у блоці, і одночасно — професійне спрямування інтегрованого метапредмета як цілого;

- оновлення змісту знань, які формують професійну культуру економіста, зумовлене постійними змінами соціальних умов та переоцінкою професійних і культурних цінностей; забезпечення освоєння інваріантного, класичного змісту гуманітарних знань, незалежно від профілю навчального закладу, необхідне для формування духовної культури особистості фахівця; виявлення та аналіз «прихованого змісту» гуманітарних знань, що несвідомо закладається авторами навчальних програм, передбачає контроль впливу цього змісту на чуттєво-емоційну сферу студентів.

Розроблена нами модель системи гуманітарних інтегрованих знань студентів передбачає забезпечення професійної спрямованості гуманітарних знань за такими напрямками: вивчення прикладних розділів гуманітарних дисциплін; показ внеску галузі у розвиток людської культури; формування національної самосвідомості.

Таким чином інтегративний підхід до структурування гуманітарних знань в навчанні є одним із ефективних шляхів щодо збереження повноцінного змісту професійної та загальнокультурної підготовки. Інтегративний підхід до викладання гуманітарних дисциплін передбачає не лише узгодження змісту освіти, а й глибоку взаємодію знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця, що підвищує якість знань та позитивно впливає на формування професійної та загальної культури студентів. Основною передумовою формування системи інтегративних знань і теоретичне обґрунтування доцільності кожного окремого курсу, одного боку, забезпечення координації системи інтегративних курсів з предметними навчальними курсами. До подальших досліджень належить розробка окремих дидактик інтегративних курсів як цілісної системи в межах вищого навчального закладу конкретного профілю.

Література:

1. Козловська І.М., Вознюк О.М. Інтеграція знань як засіб гуманітаризації навчання у процесі підготовки фахівців вищого профілю // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць. — 2002. — Вип.10. — Ч.2. — С. 66-69.
2. Краєвський В.В., Хуторской А.В., Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — №2. — С. — 3-10.
3. Магдик О.О. Інтегрований курс «Людина і суспільство» — предмет ХХІ століття // Інтеграція елементів змісту освіти: Зб. наук. пр.. — Полтава: ШОПП, 2004. — С. — 171.

4. Рябов Т.И. Закон эффективности обучения / Педагогика — 2008. — №1.
5. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика — 2007.— №4., Сидоренко В.К. Интеграция учебных предметов как педагогическая категория // Проблемы наступности интеграции содержания обучения в системе «школа — ПТУ—ВНЗ» — Вінниця. 2006.
6. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — №3. — С. — 10-38.

У статті розглядаються питання системи гуманітарних інтегрованих знань, визначаються зміст та методи, що базуються на знаннєвій основі кількох гуманітарних дисциплін, об'єднаних спільною дидактичною метою. Сформовані основні принципи побудови цілісної системи гуманітарних знань, зумовлених специфікою професійної діяльності.

Ключові слова: інтеграція знань, інтеграційні методи, дидактичні принципи.

В статье рассматриваются вопросы системы гуманитарных интегрированных знаний, обозначается содержание и методы, которые базируются на знаньевом основании нескольких гуманитарных дисциплин, объединённых общей дидактической целью. Сформированы основные принципы целостной системы гуманитарных знаний, обусловленных особенностями профессиональной деятельности.

Ключевые слова: интеграция знаний, интеграционные методы, дидактические принципы.

The issue of humanitarian integral knowledge is considered. The content and the methods based on knowledge's basis of some humanities united by common didactic aim are defined. The fundamental principles of integral humanities' system of knowledge specified by peculiarity of professional activity are formed.

УДК 371.3

В.І. Староста, А.О. Сторожко
м. Ужгород, Україна

МІКРОВИКЛАДАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Динаміка розвитку сучасного суспільства вимагає адекватних змін системи освіти, підготовки висококваліфікованих фахівців в Україні. Національній школі потрібні педагоги-професіонали, які ґрунтовно володіють знанням свого предмету, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, вміють творчо працювати і здатні формувати творчу особистість. Таким чином, нові вимоги до підготовки сучасного вчителя як соціально активної особистості вимагають оновлення їх підготовки в умовах вищої школи, використання нестандартних форм педагогічної взаємодії.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що науковцями були теоретично обґрунтовані та експериментально досліджені різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: удосконалення технологій навчання майбутнього вчителя (С. Гончаренко, В. Бондар, Н. Буринська, І. Зязюн, О. Мороз, О. Савченко, В. Сагарда, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Ярошенко, Т. Яценко та ін.); проблемне навчання (А. Алексюк, Т. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Моляко, В. Оконь, М. Скаткін, О. Топузов, А. Фурман та ін.), теорія та практика інтерактивного навчання (К. Баханов, О. Єльнікова, І. Луцик, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Сердюк, Н. Суворова та ін.) тощо.

Одним із шляхів поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, посилення її професійної спрямованості стає мікрОВИКЛАДАННЯ як ефективний спосіб навчання студентів.

У [7] зазначено, що мікрОВИКЛАДАННЯ, по-перше, надає можливості набувати практичних умінь підготовки до педагогічної діяльності; по-друге, за обмеженого терміну педагогічної практики, який відводиться студентам магістратури галузевих ВНЗ, сприяє набуттю практичних

умінь володіння аудиторією, ораторських умінь та умінь самоаналізу і самокорекції лекторської діяльності.

МікрОВикладання поширено у процесі підготовки майбутніх учителів за кордоном. Словацькі дослідники [9] вказують, що мікрОВикладання передбачає формування у студентів — майбутніх учителів уміння використовувати різні методи навчання шляхом проведення коротких виступів із наступним обговоренням студентами групи.

Мета статті — висвітлити деякі аспекти застосування мікрОВикладання під час підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У [6] показано, що мікрОВикладання по суті є варіантом ділового психологічного тренінгу для вчителів, побудованого на принципах біхевіоризму. МікрОВикладання як метод психологічної підготовки вчителів сформувалося в США на початку 60-х років минулого століття, а вже в 1968 р. мікрОВикладання використовували в 53 % усіх програм підготовки вчителів.

МікрОВикладання виникло як реакція на недоліки традиційних способів підготовки вчителів і мало стати своєрідною лабораторією, інтегруючою ланкою між теоретичними знаннями та практичною роботою вчителя. Методологічною основою мікрОВикладання є біхевіористичні і необіхевіористичні принципи навчання шляхом операційної зумовленості (викладач — інструктор, учні — виконавці) і, так званої, «модифікації поведінки». МікрОВикладання складається з мікроуроків, що тривають 5-10 хвилин (в окремих випадках до 20 хвилин). Кожен мікроурок спрямований на засвоєння певної навички викладання (вербальна чи невербальна комунікація, мотивація учіння, формулювання питань, наведення прикладів і т.д.). Основна увага під час мікрОВикладання спрямована не стільки на те, що викладається, скільки на те, як це викладається. Під час мікроуроку ведеться відеозапис і за процесом стежить спостерігач (супервізор). На уроці присутня обмежена кількість, як правило, 4-8 спеціально підготовлених учнів/студентів, які відразу після мікроуроку аналізують наслідки мікрОВикладання, переглядають відеозапис, обговорюють можливості вдосконалення.

Основні варіанти застосування мікрОВикладання у практичних умовах [6, с. 272]:

– шкільний варіант. Практикується під час підвищення кваліфікації вчителів прямо на їх робочому місці. У США така підготовка приває п'ять робочих днів раз на рік (коли школа не працює, а займаються самі вчителі). Учитель працює з реальними учнями, які виявили бажання брати участь, під наглядом інструктора-супервізора. Повторний мікроурок проводиться з іншою групою учнів. Таке мікрОВикладання займає небагато часу (один мікроурок з обговоренням — не більше години);

– університетський варіант. МікрОВикладання включається в програму навчання студентів — майбутніх педагогів. Воно виявляється ефективним засобом інтеграції теоретичних курсів з педагогічною практикою. МікрОВикладання можна використовувати на різних етапах підготовки студентів. На першому курсі мікроурок дозволяє студенту сформулювати уявлення про себе як про потенційного вчителя і допомогти йому чіткіше визначити особисті цілі подальшого навчання. Мікроуроки проводяться не рідше одного разу на тиждень. Студенти по чергово грають ролі вчителів та учнів. Відеозаписи мікроуроків студенти можуть переглядати протягом тижня і готуватися до наступного мікроуроку;

– варіант практики. МікрОВикладання проводиться під час педагогічної практики студентів. Об'єднує в собі риси першого і другого варіанту.

– У процесі дослідження виявлено, що більшість авторів розглядають мікрОВикладання як метод навчання, наприклад:

– метод творчого навчання, педагогічно доцільний при навчанні студентів магістратури непедагогічних ВНЗ [8];

– метод творчого навчання складної практичної діяльності, який особливо поширений під час навчання студентів педагогічних вишів [5];

– метод навчання, який спрямований на формування практичних навичок викладання у процесі підготовки вчителів [9].

Мікрвикладання, згідно з К. Авраменко, — це «серія мікроуроків для індивідуальних та групових занять студентів, на яких відтворюють мініатюрні ситуації та відпрацьовують алгоритми формування методичних умінь (послідовність запитань під час розв'язання задачі, чергування форм організації та контроль за навчальною діяльністю «учнів» класу)» [1]. На нашу думку, таке трактування наближає мікрвикладання до форми навчання.

С. Вітвицька моделювання, рольові ігри, мікрвикладання відносить до нетрадиційних методів і форм навчання [2], а В. Сергєє розглядає мікрвикладання більш ширше — як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики [7].

Поняття «викладання» більшість дослідників трактують як діяльність учителя в процесі навчання. Наприклад, «викладання — це діяльність учителя в процесі навчання. Воно полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомленні нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних занять, керівництві роботою учнів по засвоєнню, закріпленню й застосуванню знань, у перевірці якості знань, умінь і навичок» [3, с. 52].

Мікрвикладання передбачає викладання, але у цьому випадку — це викладацька діяльність студентів у процесі їх професійної підготовки. Отже, мікрвикладання має навчальний характер і його можна розглядати як спосіб організації навчання, що моделює викладання (або моделювання окремих видів педагогічної діяльності), тобто, як форму навчання. А реалізуючи цю форму навчання можна використовувати різні методи навчання.

Мікрвикладання як форму навчання, на нашу думку, можна виокремити за такою ознакою — «характер рольової діяльності студента» чи «спосіб організації діяльності учасників семінару»: одні виконують роль учителя/викладача, інші — учнів/студентів. Наприклад:

- роль студента (традиційне навчання) — оволодіння знаннями і їх відтворення, формування умінь та навичок шляхом виконання стандартних та нестандартних навчальних завдань, які визначає викладач;

- роль викладача — моделювання професійної діяльності, тобто мікрвикладання.

Таким чином, на нашу думку, поняття «мікрвикладання» можна розглядати як багатоаспектне — засіб професійної підготовки, метод та форма навчання.

Як правило, мікрвикладання передбачає використання завдань, які мають професійну спрямованість. Наприклад, у [4, с. 130-131] запропоновано класифікацію навчальних педагогічних завдань щодо мікрвикладання, які бажано використовувати на початковому етапі підготовки студентів: надати відповіді на запитання, сформульовані щодо певної ситуації; вибрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок; самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації; підготувати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємостосунків у заданій ситуації; розв'язати чітко сформульовану педагогічну задачу на основі використання законів формальної логіки; розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації; здійснити пошук або сконструювати педагогічні ситуації з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики; провести класифікацію підібраних раніше задачних ситуацій із практики навчально-виховної роботи за місцем виникнення і протікання педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), за суб'єктами й об'єктами, що взаємодіють у ситуації; за закладеними у ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні); провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання; проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попереднього типу.

У процесі нашого дослідження вивчали використання мікрвикладання на базі педагогічного факультету Мукачівського державного університету під час вивчення окремих навчальних дисциплін («Дидактика», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Методика навчання освітньої галузі «Математика» та ін.).

На початку вивчення кожної дисципліни студенти обирали тему для мікрвикладання (мікроуроку). Наступні етапи діяльності студентів: підготовка до проведення занять

(цілепокладання, підбір змісту, методів, форм та засобів навчання/виховання тощо); проведення мікроуроку; педагогічне спостереження за перебігом мікровикладання, фіксація результатів та написання відповідного аналізу; обговорення (дискусія в групі) результатів педагогічного спостереження за перебігом мікровикладання; педагогічна рефлексія (аналіз результатів обговорення мікровикладання та самоаналіз власної діяльності під час обговорення тощо); врахування наслідків обговорення і рефлексії; коригування власної навчально-пізнавальної діяльності.

Для виявлення ставлення студентів до такої організації навчання нами проведено анонімне анкетування студентів — майбутніх учителів педагогічного факультету Мукачівського державного університету, які навчаються за напрямом «Педагогічна освіта» (спеціальність «Початкова освіта»; 3-5 курси, 95 студентів). Анкета та результати (у %) наведено у табл.1.

Таблиця 1

Анкета для студентів «Деякі аспекти мікровикладання»

Інструкція: «Прочитайте, будь-ласка, зазначені деякі аспекти навчальних занять із використанням мікровикладання та оцініть їх ефективність за п'ятибальною шкалою».

Відповідь: 1 — дуже низька; 2 — низька; 3 — середня; 4 — висока; 5 — дуже висока.

Дякуємо за Вашу відповідь.

Анкета		Результати анкетування, %				
№ з/п	Деякі аспекти навчальних занять із використанням мікровикладання	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»
1.	Рівень особистої пізнавальної активності	0,0	5,3	48,4	41,1	5,3
2.	Рівень пізнавальної активності академічної групи	0,0	4,2	61,1	31,6	3,2
3.	Стимулювання до навчальної діяльності	1,1	5,3	50,5	36,8	6,3
4.	Усвідомлення мети заняття, її реалізація	0,0	3,2	40,0	50,5	6,3
5.	Увага викладача до особистості студента (реалізація індивідуального підходу, врахування психологічних особливостей)	2,1	4,2	43,2	41,1	9,5
6.	Можливість висловлювати свою думку під час обговорення результатів мікроуроку	0,0	5,3	49,5	40,0	5,3
7.	Навчальне спілкування (розвиток комунікативних здібностей під час мікровикладання та наступного обговорення)	0,0	5,3	49,5	40,0	5,3
8.	Можливість співпрацювати в колективі упродовж заняття	0,0	4,2	28,4	62,1	5,3
9.	Практичне засвоєння знань, формування умінь і навичок	0,0	1,1	44,2	47,4	7,4
10.	Формування навичок самостійної роботи	0,0	1,1	33,7	45,3	20,0
11.	Об'єктивність контролю навчальних досягнень студентів	0,0	2,1	50,5	41,1	6,3
12.	Ефективність щодо професійного спрямування (для майбутньої педагогічної діяльності)	1,1	3,2	37,9	50,5	7,4
13.	Психологічна комфортність на заняттях із використанням мікровикладання	1,1	2,1	43,2	49,5	4,2
14.	Формування активної життєвої позиції	0,0	2,1	28,4	62,1	7,4
15.	Розвиток педагогічної рефлексії (вміння проводити аналіз та самоаналіз мікровикладання тощо)	0,0	2,1	51,6	37,9	8,4
16.	Ефективність навчального заняття з використанням мікровикладання (в цілому)	1,1	0,0	28,4	58,9	11,6

Отримані дані дають нам змогу зазначити, що стосовно мікровикладання, на думку студентів, не завжди має місце достатній рівень пізнавальної активності академічної групи в цілому, належна увага викладача до особистості студента, врахування їх індивідуальних здібностей та психологічних особливостей, потребує покращення стимулювання до навчальної діяльності тощо. Практично всі аспекти навчально-пізнавальної діяльності студенти відзначають як достатньо ефективні з точки зору їх реалізації. Мікровикладання сприяє покращенню самостійної роботи студентів, навчальному спілкуванню, співпраці в колективі упродовж заняття, розвитку педагогічної рефлексії, формуванню активної життєвої позиції та ін.

Висновки. Таким чином, мікрвикладання є ефективним засобом професійної підготовки майбутніх учителів. Проведене дослідження показує позитивне ставлення студентів до навчальних занять із використанням мікрвикладання. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, з нашого погляду, доцільно спрямувати на вивчення мотивації навчальної діяльності студентів та викладачів у процесі застосування мікрвикладання, а також шляхів ефективного зворотного зв'язку між ними, аби покращити пізнавальну активність академічної групи тощо.

Література:

1. Авраменко К. Б. Використання освітніх технологій у процесі методичної підготовки фахівців початкової школи [Електронний ресурс] / К. Б. Авраменко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. К: Пед. преса. — 2001. — Випуск №3, частина 2. С. 3-6. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/avramenko.pdf — Заголовок з екрану.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — Київ: Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., в яких здійснюється підгот. пед. працівників / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — 492 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польского Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина / В. Оконь. — М.: Высш. шк., 1990. — 382 с.
6. Реньге Виестур. Психотехническая подготовка учителей за рубежом: обзор литературы США 60-70-х годов / Реньге Виестур // Психологическое консультирование и психотерапия. Т. 1. Теория и методология / [Под ред. А. Б. Фенько, Н. С. Игнатъевой, М. Ю. Локтаева]. — М.: Московский психотерапевтический журнал, 1999. — С. 260-286.
7. Сергеев В. Т. Мікрвикладання як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики / В. Т. Сергеев. — Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник/ МОН України, Слов'янський держ. пед. ін-т; відп. ред. Г. І. Льогенький. — Слов'янськ: СДП, 2001. — Вип. 11. — С. 14-18.
8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. — К.: Кондор, 2011. — 628 с.
9. Bajtoš Ján. Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov / Ján Bajtoš, Renáta Orosová. — Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. — 86 s.

У статті розглянуто застосування мікрвикладання у процесі підготовки майбутніх учителів. Встановлено, що навчання із використанням мікрвикладання сприяє покращенню самостійної роботи студентів, навчальному спілкуванню, співпраці в колективі упродовж заняття, розвитку педагогічної рефлексії, формуванню активної життєвої позиції та ін.

Ключові слова: мікрвикладання, метод навчання, форма навчання, підготовка вчителя.

В статье рассмотрено применение микропреподавания в процессе подготовки будущих учителей. Установлено, что обучение с использованием микропреподавания способствует улучшению самостоятельной работы студентов, учебному общению, сотрудничеству в коллективе на протяжении занятия, развитию педагогической рефлексии, формированию активной жизненной позиции и т.п.

Ключевые слова: микропреподавание, метод обучения, форма обучения, подготовка учителя.

The article deals with the application of microteaching in preparing future teachers. It is established that training using microteaching improves students' independent work, learning communication and cooperation within the team pursuit, development of pedagogical reflection, creating active social life and so on.

Key words: microteaching, method of teaching, form of teaching, training of teachers.

УДК 378.147+811.111 (07)

Iryna Stetsko
Ternopil, Ukraine

ROLE-PLAYING AS EDUCATIONAL TECHNIQUE IN FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

Role-playing is a methodology derived from sociodrama that may be used to help students understand the more subtle aspects of literature, social studies, and even some aspects of science. Further, it can help them become more interested and involved, not only learning about the material, but learning also to integrate the knowledge in action, by addressing problems, exploring alternatives, and seeking novel and creative solutions. Role-playing is the best way to develop the skills of initiative, communication, problem-solving, self-awareness, and working cooperatively in teams [2, p. 92-96].

According to N. Curran a role-playing game is a game in which the participants assume a character role and determine that character's actions, within a specific scenario, with agreed rules, played individually or in a group, with or without a mediator, and where the outcome is without definite limits as a duration or amount. In her studies she points out that the purpose of the role-playing games has expanded, and apart from their primary functions of enjoyment and entertainment, role-playing games are often used for training and education purposes, to develop skills and strategies, or to allow participants to cooperate with others on tasks as part of a team [5, p. 45].

Some scientific studies emphasized linguistic and affective benefits of role-play: role-play was shown to improve the acquisition of vocabulary and grammar structures and to promote spontaneous language use [6, p. 120]. Spontaneity is of utmost importance, and this technique is best used when a problem arises spontaneously rather than when the teacher decrees that it should be used. Thus the need for flexibility in lesson plans and in the teacher's personality is implied [3, p. 78]. It was also touted as a means of increasing students' motivation, engagement, and confidence [6, p. 120].

The study of A. Ilieva shows that playing happens through communication: no interaction is possible without the exchange of information. Depending on the time and design of the game, interaction may be rich or relatively limited. She emphasizes that live role-playing games involve collaboration between players through face-to-face social activity, relying on direct and synchronous communication [1, p. 27].

Role-playing is one form of dramatic play which is particularly advantageous for classes in Business English.

The teacher often finds that the individual student perceives a problem in the light of his own experiences and interpretations. Dramatizing or acting out the situation enables him to try to act, and feel as another person might act and feel in the situation. Role-playing thus becomes an exercise in empathy and serves as a valuable technique for promoting both self acceptance and understanding and acceptance of others.

Role-playing enables students to explore and discuss problems on impersonal basis [3, p. 78]. The use of role-playing as an educational or training technique is part of the wider set of techniques that have collectively become known as simulation and gaming. These are techniques which aim to provide the student with either highly simplified reproduction of part of a real or imaginary world (a simulation) or a structured system of competitive play that incorporates the material to be learnt (a game) [4, p. 3].

Many simulations involve students in making decisions and communicating or negotiating with one another. These students provide the human element in the system that is being studied and they are expected to react to the situation in a way that will be determined by how they and the other participants see their relative position, motivations and attitudes — in other words how they see their role within the system.

Role-play is the name given to one particular type of simulation that focuses attention on the

interaction of people with one another. It emphasizes the functions performed by different people under various circumstances [4, p. 3-4].

The idea of role-play, in its simplest form, is that asking someone to imagine that they are either themselves or another person in a particular situation. They are then asked to behave exactly as they feel that person would. As a result of doing this they, or the rest of the class, or both, will learn something about the person and/ or situation. In essence, each player acts as part of the social environment of the others and provides a framework in which they can test out their repertoire of behaviours or study the interacting behaviour of the group [4, p. 4].

Role-players can take on the roles of imaginary people, real people, or themselves. Situations may be simple or elaborate, familiar or strange. They may be described in detail or left to the imagination of the role-player. The action may be played out fully or last for days; it may be a fragment and last for minutes.

The aim of the role-player is to feel, react and behave as closely as possible to the way someone placed in that particular situation would do. They are only concerned with the effects of their behaviour on the other players, not an audience, and will do whatever is necessary within their role to persuade and convince them that their ideas and decisions are important [4, p. 9].

The role-play can run for a few minutes, up to half an hour or even longer. At the end there is a debriefing session in which observers may comment on the way in which the characters behaved and the lessons to be drawn from this. The players themselves will always take an important part in this debriefing.

As a technique, role-play has proved to be very popular. It is highly motivating and enables students to put themselves in situations they have never experienced before; in particular it opens the way for them to put themselves in other's shoes [4, p. 10]. Actually students are able to modify and implement different situations during the classes of Business English mastering their language skills.

There are many types of situation where practical experience is used to help students develop their interpersonal skills. There are individual situations such as counseling, interviews, customer service and sales, personal relationships, etc; there are also group situations such as committees, negotiations, public meetings, team working or group interviews [4, p. 12]. In the process of acting students may demonstrate their knowledge on different subjects in Business English and at the same time improve their language proficiency (phonetic, grammar, and lexical skills).

Though role-playing is rather widely-spread and effective technique in education process and is considered to be rather creative and alternative form in lessons, in our paper we would like to outline the advantages and disadvantages of role-play.

According to scientific researches and our own investigation the major advantage of role-play is that it is highly motivating and gives students simple direct and rapid feedback on the effects of their actions. So, the motivational aspect of role-play and simulation is the central aspect of this activity. Other basic merits of role-play are as follows: role-playing encourages creativity and helps the participants to express their feelings, attitudes, views and also to develop social skills; leads to communication and cooperation. Thus, in the process of role-playing the participants have an opportunity to present their creative ideas; learn to organize thoughts and responses instantly while reacting to a situation or question; it allows the students to play the roles of certain characters in these situations so they are able to see things from a new perspective. In a role-playing situation, students get the opportunity to practice skills they might not use on a regular basis. Skills such as debating, acting, reasoning and negotiating can be flexed in hypothetical situations when they cannot normally be used in a classic situation. Students are also able to adapt to situations they might not normally find themselves in, forcing the creativity of the students to be exerted.

One of the disadvantages of role-playing is that it requires the guidance of the teacher for better understanding and appreciation. So, to some extent it may limit the students' creativity. Another demerit of role-play is that this method may be ineffective and even harmful to those students who lack the necessary skills (those who are shy, embarrassed, unsociable, or those who have speech problems). This will cause a role-playing situation to be awkward and unproductive because one or more students will

not be able to participate. When a student feels self-conscious, he will be more likely to be worried about what others will think of him, rather than how the situation can be solved. So, in this case those participants with talent and good language and social skills often monopolize the situation.

One more minus is that in larger groups, role-playing cannot be done effectively because not all of the students have the option to participate. Some role-playing scenarios use only two or three individuals in a situation, so the rest of the students just have to watch. This will cause them to become disinterested and stop paying attention. So, it is better to pick situations with maximum amount of the participants to be involved.

The success of role-playing as educational technique depends on the teacher's skill in:

- selecting a significant problem;
- presenting the problem in a manner which evokes a response from the class;
- assigning the roles to individuals who can identify with them;
- stopping the action before the situation becomes disturbing or uncomfortable for the participants and before the action loses its impact;
- leading a follow-up discussion which evaluates both the feelings experienced by those taking the roles and the solutions or outcomes which they choose.

Thus, the problem selected for role-playing must be within the experience or observation of the students. Too often unsuccessful role-playing is the result of the problem having significance for the teacher rather than for the class members [3, p. 78]. In this case we may say rather about a failure than a success.

Judging from our own experience role-play can be a particularly effective way of providing practice for the participants on a Business English course, and it is invariably popular. Here are some reasons of the including this activity in Business English courses. First of all, the change of activity during the lessons is always welcomed by participants and will help to keep the sessions lively and interesting, as well as keeping the participants alert and active. Secondly, role-play gives the participants the opportunity to practice the new language that they have been working on in the course and also helps to make them aware of gaps in their knowledge and the language that they need to practice and learn. Another essential reason is that role-play can help the teacher to assess the progress of the participants; as they are fully involved in their activity the mediator can observe their actions and also keep a check on their language and discuss some of the points arising from the observations in the feedback session after the role play.

In our paper we would like to point out some examples of role-play activities that would be appropriate in Business English classes with small and large group of students.

Situation 1

Person A is the designer of a new style of cordless iron for the home and he is looking for a manufacturer;

Person B is the managing director of a manufacturing company but is sceptical about this product.

Situation 2

Person A is the managing director (MD) of a small company;

Person B is the advertising director and wants to advertise the products on television.

The MD is keen on advertising in newspapers and is unconvinced about the value of television advertising (in terms of costs and returns) so B has to try to persuade the MD.

Situation 3

Person A sells clothes but doesn't like products made of fur. However, her company is losing money.

Person B produces products such as short jackets, stoles, gloves and belts made of fur.

Person B has to try to persuade *Person A* to sell his products. There are high profit margins in fur products.

Situation 4

Person A You are a working man/woman who has a large family. You are at work. Your boss wants to talk with you.

Person B You are a manager. You have an employee that hasn't been performing well. He/she is often late. He/she also spends a lot of time checking his/her private emails and strange websites instead of doing work. Yesterday, you caught her/him sleeping at his/her desk. Please fire the employee (in a nice way).

Situation 5

Person A You are a manager. You are in your office. Your best employee knocks on your door. He/she wants to talk with you.

Person B You are at work. Please tell your boss that you have accepted a position at another company, so you will be leaving the company in 2 weeks.

Situation 5

Person A You are a boss. Tell your employees that because of the economic crisis, they will be taking a 20 % pay cut. This pay cut actually started last month, but you forgot to tell them. Also, you will need them to come in on the weekends for the next few months, until things get better.

Person B You are at work. Your lovely boss has an announcement.

Situation 6

Person A You are the manager of a busy company. One of your employees wants to talk with you.

Person B Your boss has been forcing you to work more and more overtime every week. You have also been given many extra responsibilities that do not fall under your job description. You haven't been able to spend much time with your family, and your husband/wife is threatening to divorce you. Please talk to your boss.

Situation 7

The Scenario: Barbara owns a small home goods boutique that has been open for several years. Soon, she won't be able to spend as much time in the shop because of family concerns. Now she must choose between her top 3 associates to take on a new role as a manager.

The Roles: The 4 roles required for this are The Shop Owner, The Well Known Designer, The Top Salesperson, and The Former Shop Manager.

The Well Known Designer:

You are a well known interior designer with many high profile clients. You believe you should be the manager because you have more connections than any of the other associates. These connections can bring more business into the shop.

The Top Salesperson:

Since the first day the shop has been open, you have been the top salesperson. You have shown that you have the ability to work well with customers. You believe that you can train the other associates to sell as good as you can.

The Former Shop Manager:

You are the newest employee in the shop but you also have the most experience in the home goods industry. In the past, you worked for a direct competitor of the shop as a store manager. You believe your previous experience should be the main reason to choose you as the manager.

The Shop Owner:

Make a list of 3-5 questions to ask each associate. Listen carefully and take notes while each person is speaking. After asking each person the questions, you must decide which person will be the best for the manager's position. You will be required to explain your choice to the group. There is no wrong or right answer.

Teacher's Role: As the teacher, your role is to direct and observe this role play. Be sure to take notes of any errors and mistakes that arise. Also pay attention to speech that is awkward that could be said more easily in another way. Encourage students to think on the spot even if the answer to the shop owner's questions aren't written down on their role card.

Follow Up Questions: What do you think matters most; personal connections, sales achievement, or previous experience?

If you had to choose someone other than yourself to take the manager position, who would you choose?

What was the most important factor in choosing the manager?

How do you think most promotion decisions are made?

What was the most difficult question that the store owner asked? Why was it difficult?

Conclusion: Role-play is a simulation exercise where persons take on assumed roles in order to act out a scenario in a contrived setting. The participants can act out the assigned roles in order to explore the scenario, apply skills (maybe communication, negotiation, debate etc.), experience the scenario from another view point, evoke and understand emotions that maybe alien to them. It helps to make sense of theory and gathers together the concepts into a practical experience.

In sum, many varied aspects of role-playing have been investigated by researches. Considering the volume of research that has been carried out in relation to role-playing games and their effect on the players, and the education process on the whole, broader studies are to be carried out and a greater number of problems have to be examined.

References:

1. Ilieva, A. (2012) Cultural Languages of Role-playing. *International Journal of Role-playing, Issue 4*, 26-38.
2. Blatner, A. (1995). Drama in Education as Mental Hygiene: A Child Psychiatrist's Perspective. *Youth Theatre Journal, 9*, 92-96.
3. Westerville E. C. (1958). Role-playing: An Educational Technique. *Marriage and Family Living Journal, 20(1)*, 78-80. Available at: <http://www.jstor.org/stable/347373>
4. Marry van Ments. (1999). The Effective Use of Role-play. Practical Techniques for Improving Learning. Second Edition, London: Kogan Page.
5. Curran, N (2011). Stereotypes and Individual Differences in Role-playing Games. *International Journal of Role-playing, Issue 2*, 44-58.
6. Shapiro, Sh & Leopold, L. (2012). A Critical Role for Role-Playing in Pedagogy. *TESL Canada Journal, 29(2)*, 120-130.

У статті проведено огляд досліджень в області методології рольової гри. Обґрунтовано значення рольової гри у сучасному освітньому процесі та з'ясовано причини, за яких цей метод набув популярності і став одним із ефективних за останнє десятиліття. Визначено базові засади, переваги й недоліки рольових ігор, обґрунтовано доцільність використання рольової гри на заняттях із дисципліни «Ділова іноземна мова». Наведено приклади ігрових ситуацій, які можна використати на заняттях із дисципліни «Ділова іноземна мова».

Ключові слова: рольова гра, учасник рольової гри, моделювання, переваги й недоліки рольових ігор, навички, метод навчання.

В статье проведен обзор исследований в области методологии ролевой игры. Обосновано значение ролевой игры в современном образовательном процессе и выяснены причины, способствующие популярности и эффективности этого метода за последнее десятилетие. Определены базовые принципы, преимущества и недостатки ролевых игр, обоснована целесообразность использования ролевой игры на занятиях по предмету «Деловой иностранный язык». Приведены примеры игровых ситуаций, которые можно использовать на занятиях по предмету «Деловой иностранный язык».

Ключевые слова: ролевая игра, участник ролевой игры, моделирование, преимущества и недостатки ролевых игр, навыки, метод обучения

This article aims to provide a comprehensive review of research in the area of role-playing methodology. The paper will also examine the significance of role-play in modern education process and explore why this type of education technique has become rather prominent and effective from recent decades. We define the basic advantages and disadvantage of role-play. We describe several role-play activities that we successfully implemented in Business English classes.

Key words: role-play, role-player (participant), role-playing game, simulation, advantages (merits) and disadvantages (demerits) of role-play, skills, educational technique.

УДК 378.015.31:004-047.22(043.5)

Г.М. Федорук
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Підвищення якості педагогічної освіти є необхідною умовою формування інформаційного суспільства та конкурентоспроможної економіки. На сучасному етапі розвитку України активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу освіти, зокрема, в школи, є національним пріоритетом.

У сучасному інформаційному суспільстві суттєво зростає потреба у висококваліфікованих і професійно компетентних учителях. Загострення уваги педагогічних вищих навчальних закладів на інформаційно-комунікаційній компетентності майбутніх фахівців зумовлено тим, що, як зазначено в «Національній доктрині розвитку освіти України», «пріоритетом розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [1, с. 10]. Адже розробка і впровадження у виробництво та навчальний процес сучасного обладнання, широке застосування комп'ютерної техніки й інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) зумовили використання нової парадигми організації навчального процесу.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті присвячено чимало теоретичних та експериментальних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, зокрема: В. Безпалька, В. Бикова, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Кадемії, М. Козяра, Ю. Машбиця, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоевої, О. Шестопалюка та ін.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз психологічної і педагогічної літератури з окремої проблеми, вивчення досвіду практичної роботи у сфері підготовки майбутніх учителів технологій до майбутньої професійної діяльності дозволили зробити припущення, котрі вимагають експериментальної перевірки: формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій відбуватиметься більш ефективно в межах спеціально створено моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій, особливістю якої є наявність трьох взаємопов'язаних етапів: організаційно-спонукального, когнітивно-процесуального, рефлексивно-продуктивного, кожний із яких містить певні методи та форми; педагогічними умовами формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій є: формування потреби в ІКК через організацію діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу; забезпечення керівництва формуванням ІКК на основі індивідуального підходу й налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами; організація самостійної роботи студентів з використанням веб-квестів.

Експеримент був організований відповідно до вимог проведення формувального експерименту в педагогічних дослідженнях (О. Абдулліна, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, І. Лернер та ін.).

Ураховуючи загальні вимоги до проведення дослідно-експериментальної роботи, а також спираючись на методологічну базу дослідження (діяльнісний, індивідуально-творчий та особистісно орієнтований підходи), що лежить в основі організації процесу формування ІКК майбутніх учителів технологій, ми розробили програму експерименту щодо реалізації моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у системі вищої педагогічної освіти за впровадження виявлених педагогічних умов. Зазначені підходи зумовили як змістовні, так і технологічні напрями **формування** інформаційно-

комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети, предмету, гіпотези і завдань дослідження експеримент проводився у декілька етапів: констатувальний, формувальний і узагальнюючий. При розробці програми формувального етапу педагогічного експерименту було враховано, що його спрямованість на формування інформаційно-комунікаційної компетентності залежить від вибору педагогічних засобів, зокрема змісту, методів, організаційних форм, забезпечення відповідних міжпредметних зв'язків, відносин між суб'єктами навчального процесу тощо.

Отже, в експериментальній групі застосовувалась експериментальна методика, спрямована на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій, у контрольній групі навчання здійснювалось за традиційними методиками. Всі інші умови, які могли впливати на формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів, ми намагалися врівноважити.

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій передбачала три послідовних етапи.

Метою початкового етапу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій був розвиток у студентів інтересу до оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, формування потреби в інформаційно-комунікаційній компетентності, сприяння усвідомленню особистісного сенсу та значущості ІКК для майбутньої професійної діяльності, розвиток прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями тощо.

На цьому етапі реалізовувалась така педагогічна умова, як формування потреби в ІКК через організацію діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу. Зазначимо, що організацію діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу ми використовували не тільки як умову формування мотиваційно-ціннісного компонента ІКК, а й у подальшому, для формування інформаційно-пізнавального й технологічно-результативного компонентів.

Серед основних *методів і прийомів*, які ми використовували на організаційно-спонукальному етапі, варто назвати такі: проблемний виклад, вправи, індивідуальні завдання, програми професійного самовдосконалення, конструювання професійних ситуацій, моделювання навчального процесу, ділові й рольові ігри, евристичні бесіди, дискусії, аналіз ситуацій, візуалізація навчального матеріалу, імітаційне моделювання проблем, що вивчаються, програмоване навчання, метод проектів та ін. Базовою формою організації діяльності студентів на організаційно-спонукальному етапі була навчальна діяльність академічного типу, яка реалізовувалась в традиційних формах навчання у ВНЗ: лекціях, практичних (семінарських), лабораторних заняттях.

На наступному етапі під час занять з метою формування ІКК використовувались активні методи навчання: метод мультимедійних проектів; навчальне моделювання; дидактичні ігри; проблемно-пошукові, інтерактивні, рольові ігри, конкурси, «мозкові штурми», метод проектів, аналіз відеоситуацій, які дозволяли розв'язувати завдання, максимально наближені до професійних, проблемне навчання, в основі якого лежить розв'язання проблемних ситуацій у процесі спільної діяльності викладачів і студентів тощо. Застосування таких методів навчання дозволило здійснити перехід «від монологу до діалогу, від одновимірності до багатовимірності, від суб'єктивної до суб'єкт-суб'єктної парадигми, від фіксування до попередження, від пасивного засвоєння знань до активного пошуку з використанням інформаційних технологій» [3, с. 101].

Під час експериментальної роботи використовувались такі сучасні програмні продукти: операційна система Windows XP, текстовий процесор Microsoft Word, програма для роботи з PDF-файлами Adobe Acrobat Reader, графічний редактор Adobe Photoshop CS3, професійний пакет для настільного видавництва верстки і макетування Adobe Indesign CS3, програма для розробки інтерактивних мультимедійних програм Adobe Flash CS3, мова програмування Turbo

Pascal 7.0 тощо.

На цьому етапі формувального експерименту ми прагнули забезпечити керівництво формуванням ІКТ майбутніх учителів технологій на основі індивідуального підходу, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами й діалогізму, розуміючи під останнім уміння слухати й чути студента, здатність подавати навчальний матеріал стосовно ІКТ у формі відповідей на запитання, які виникають у студентів, вести міжособистісний діалог на основі рівності позицій, взаємної довіри й поваги. Такі стосунки, на наш погляд, сприяли гуманізації взаємин викладачів і студентів, що спрощувало процес розвитку, наприклад, у студентів прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ.

Під час експериментальної роботи ми акцентували увагу на співпраці зі студентом, а не вплив на нього у процесі спільної діяльності, спрямованої на оволодіння ІКТ, прагнучи налагодити ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію. За такої позиції викладач виступав не лише носієм інформації, а й консультантом і організатором процесу набуття знань стосовно ІКТ та особливостей використання ІКТ в професійній діяльності, що передусім передбачало надання різнобічної методичної допомоги студентам у процесі оволодіння набором операційних умінь та навичок опрацювання інформації.

Низка завдань формувального етапу експерименту стосувалася педагогічної практики студентів та магістрів, яку вони проходили у загальноосвітніх школах. Відповідно до навчальних планів підготовки фахівців спеціальності 7.01010301 «Технологічна освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста та спеціальності 8.01010301 «Технологічна освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра студенти спеціалізації «Основи інформатики» Інституту математики, фізики і технологічної освіти пройшли навчальну практику з інформаційних технологій. «Практика з інформаційних технологій» сприяла поглибленню і систематизації знань, одержаних студентами в процесі вивчення спеціальних дисциплін, а також розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів.

Практика проходила відповідно до діючої програми з навчальної практики з інформаційних технологій, що сприяло систематизації знань, які були набуті під час вивчення теоретичних дисциплін: «Мультимедійні засоби навчання», «ІКТ у навчальному процесі», «Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні предметів шкільного курсу», Flash-анімації, технології Web 2.0, Web 3.0, Блоги, Веб-квести та ін.

Педагогічна програмна розробка (методична розробка уроку з обраного шкільного предмету та теми) — була одним з основних завдань, які використовувалися на цьому етапі. Також великого значення ми надавали складанню алгоритму та написанню навчальної, навчально-контролюючої або контролюючої програми з обраного шкільного предмету та теми. Цей процес відбувався поетапно: розробка блок-схеми програми; складання алгоритму програми; розробка оболонки програми; розробка програми; введення та редагування програми; введення даних та тестування програми; опис програми; оформлення звіту з написання програми.

Заключний етап був, в основному, спрямований на формування технологічно-результативного компонента досліджуваної якості й являв собою період становлення відповідних умінь стосовно використання ІКТ в педагогічній діяльності.

Загалом мета організації самостійної роботи студентів у ВНЗ — формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь і навичок, у цьому випадку, стосовно ІКТ. Серед методів, які використовувалися на цьому етапі були: інтерактивні методи: кейс-метод, метод проектів; навчальне моделювання та ін.

Метод навчального моделювання ми використовували, здебільшого, під час підготовки й проходження педагогічної практики в школі. Він полягає в підготовці й проведенні фрагментів уроків технологій для учнів різних класів, що давало змогу студентам апробувати засвоєні знання стосовно ІКТ й набути умінь і навичок використання ІКТ в педагогічній діяльності.

Ураховуючи те, що самостійна робота має діяльнісний характер, в її структурі найчастіше

виділяють компоненти, характерні для діяльності як такої: мотивація, постановка конкретного завдання, вибір способів виконання, безпосереднє виконання завдання, контроль. Саме такі компоненти ми й використовували, організовуючи самостійну роботу студентів з використанням веб-квестів.

Варто зазначити, що самостійна робота, за твердженням І. Хом'юк [4, с. 14], передбачає наявність таких здібностей: 1) концентрувати увагу на меті завдання, швидко розуміти суть основної умови завдання, взаємозв'язків, котрі характерні цій проблемі; 2) виявляти можливості реорганізації елементів для нового функціонування, переключати дію об'єкту для нового його використання; 3) чітко бачити декілька способів розв'язання проблеми і вибирати із них найбільш раціональний; 4) розпізнавати, перегруповувати, ізолювати і комбінувати елементи діяльності й розподіляти їх в оптимальну послідовність; 5) узагальнювати об'єкти, відношення та дії — знаходити у різних окремих випадках загальні принципи розв'язання проблеми; 6) логічно розмірковувати, абстрагувати. Вважаємо, що всі з перерахованих вище здібностей досить успішно розвиваються саме за умов організації самостійної роботи студентів з використанням веб-квестів, сприяючи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності студентів.

Працюючи зі студентами над створенням веб-квестів ми орієнтувалися на структуру веб-квестів, запропоновану Б. Доджем [5].

Непростою виявилася проблема оцінки розробленого студентами веб-квеста. У оцінці представлених самостійно розроблених студентами веб-квестів ми послуговувалися критеріями та їхнім обґрунтуванням, запропонованими Р. Гуревичем, М. Кадемією, Л. Шевченко [2]. Оцінювалися нами такі параметри як зміст самостійної роботи групи, оформлення роботи й захист роботи. Серед критеріїв оцінки самостійної роботи групи варто назвати: розуміння завдання, повноту розкриття теми, виклад аспектів теми, виклад стратегії розв'язання проблеми, логіка викладу інформації, узгоджена робота в групі, розподіл ролей в групі, авторська оригінальність, рівень самостійності роботи групи. В оформленні роботи зверталася увага на граматичний та стилістичний аспекти. І безпосередньо при захисті веб-квесту враховувалися: якість доповіді, аргументованість основних позицій; обсяг і якість знань з теми; культура мовлення, манера триматися перед аудиторією; вміння чітко і впевнено відповідати на запитання; ділові та вольові якості доповідача.

Таким чином, можна стверджувати, що організація самостійної роботи студентів з використанням веб-квестів навчає студентів самостійно знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз, систематизувати і вирішувати поставлені завдання, що позитивно впливає на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій.

Значний внесок у методичне забезпечення навчального процесу, спрямованого на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій зробили електронні навчально-методичні комплекси, розроблені викладачами кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури та докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, які студенти мали змогу використовувати в електронному варіанті. Це такі: «Основи роботи з ПК» (Л. Коношевський, Н. Кириленко, І. Шахіна, М. Байло, С. Люльчак); «Інформатика та обчислювальна техніка» (І. Шахіна); «Мультимедійні засоби навчання» (Л. Коношевський, Л. Шевченко, С. Кізім, М. Байло, В. Уманець, В. Кобися, А. Кобися, С. Люльчак); «Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ» (Л. Коношевський); «Основи інформатики з елементами програмування» (І. Шахіна, Г. Гордійчук, Н. Кириленко); «Інформатика» (І. Шахіна); «Вступ до фаху» (Л. Шевченко); «Апаратні засоби ЕОМ» (В. Кобися); «Практикум з виробничого навчання» (В. Кобися, А. Кобися, Н. Кириленко); «Методика викладання ОІТ» (Л. Шевченко); «Теорія і методика трудового навчання в СЗШ II-го ступеня» (М. Кадемія); «Використання комп'ютера в бізнесі» (А. Кобися); «Інформатика та обчислювальна техніка» (І. Шахіна, Г. Гордійчук); «Інформаційне суспільство» (Л. Коношевський); «Сучасні інформаційні технології навчання» (Г. Гордійчук, С. Люльчак);

«Комп'ютерна техніка та методи математичної статистики» (Н. Кириленко, В. Уманець); «Нові інформаційні технології навчання» (І. Шахіна); «Комп'ютерний дизайн» (С. Кізім) (див. сайт http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/ENK/index.html), які активно використовувалися під час формувального етапу експерименту з метою формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій.

Варто зазначити, що якщо раніше комп'ютер впроваджувався в навчальний процес лише як засіб ілюстрування, унаочнення навчального матеріалу, то нині він переходить у ранг інструмента пізнання, ефективного засвоєння знань. Нині засоби мультимедіа, гіпермедіа, електронні посібники, навчальні програми, автоматизовані навчальні курси, електронні педагогічні програмні засоби — все це інструменти, створені для підвищення якості навчання, для стимулювання та організації розумової діяльності студентів, які ми успішно використовували для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій.

Використання електронних педагогічних програмних засобів виявилось особливо ефективним в умовах зростання обсягу навчальної інформації та одночасного зменшення часу аудиторних занять. Окрім того, самостійна робота студентів з електронними педагогічними програмними засобами позитивно впливає на розвиток як інформаційно-пізнавального, так технологічно-результативного компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій.

Варто зауважити, що позитивний ефект від використання комп'ютерів у навчанні пов'язаний: зі зниженням дії чинників тривоги внаслідок відсутності тиску або невдоволення з боку викладача; з можливістю реалізації індивідуального темпу навчання, з можливістю досягнення успіхів у процесі використання тренажерних комп'ютерних програм, що сприяє зміцненню почуття впевненості в своїх можливостях. Це пов'язано з тим, що ІКТ дозволяють структурувати навчальний матеріал за різними ознаками та організувати його ефективне надання, використовуючи засоби пошуку, гіперпосилання, подання за визначеною схемою (за навчальним планом, за умови успішного опанування попереднім матеріалом, за запитом користувача тощо).

Необхідно визначити переваги використання електронних педагогічних програмних засобів: наявність інтерактивного режиму роботи студентів з мультимедійним навчальним посібниками; можливість вибору форми, рівня деталізації, індивідуального темпу опрацювання навчального матеріалу; можливість оперативного контролювати успішність засвоєння знань стосовно ІКТ (фіксування кількості звернень за довідками, кількість правильних/неправильних відповідей, обсяг опрацьованого матеріалу тощо); можливість постійного оновлення та розширення навчального матеріалу; можливість вільного доступу майбутніх учителів технологій до матеріалу в мережі й на змінних носіях.

Самостійна робота майбутніх учителів технологій є наслідком правильно організованої навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння ІКТ, що мотивує розширення, поглиблення знань у вільний час. Як показало дослідження, самостійна робота студентів, пов'язана зі створення веб-квестів, тільки тоді мала позитивний вплив на формування ІКК, коли для самого студента ця робота була усвідомлена як вільна за вибором, внутрішньо мотивована діяльність. Самостійне створення веб-квестів припускає виконання цілої низки дій, що входять у сам процес: усвідомлення мети своєї діяльності, ухвалення навчального завдання, самоорганізацію в розподілі поетапних дій створення веб-квесту, самоконтроль у процесі створення веб-квесту.

За умов правильно організації самостійної роботи студентів з використанням веб-квестів майбутні вчителі технологій мають можливість закріпити знання й уміння стосовно ІКТ, одержані на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, набути практичного досвіду роботи з педагогічними програмними засобами (оскільки вони часто використовувались студентами під час підготовки веб-квестів), сформувані навички самоконтролю, самоаналізу та самооцінки застосування ІКТ, здатність до рефлексії. Це сприяє подальшому розвитку уміння творчо підходити до проведення уроків технологій із застосуванням ІКТ.

Метод вправ, який ми використовували на усіх трьох етапах експериментальної роботи, є одним із найефективніших серед практичних методів навчання. Без правильно підібраних і доцільно організованих вправ неможливо опанувати практичними операційними уміннями й навичками опрацювання інформації, навчитися працювати з педагогічними програмними засобами.

Висновки. Отже, проведений формувальний експеримент, у процесі якого було перевірено ефективність запропонованих методів і прийомів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій, дозволив систематизувати висновки дослідження в цілому, створити систему підготовки майбутніх учителів технологій до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності на різних етапах навчання.

Література:

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. — К.: КНЕУ, 2004. — 383с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко : за ред. Гуревича Р.С. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. — 348 с.
3. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. В 2 т. Т.2. / В. Ф. Паламарчук. — К. : «Освіта України», 2005. — 504 с.
4. Хом'юк І. В. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Хом'юк. — К., 2003. — 20 с.
5. Dodge, B. A rubric for evaluating webquests. Retrieved July 11, 2011, from <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>

У статті проаналізовано етапи, методи й прийоми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, формування, професійна підготовка, майбутні учителі технологій.

В статье осуществлён анализ этапов, методов, приемов формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, будущие учителя технологий, профессиональная подготовка.

In the article the analysis of the stages, methods, techniques, formation IT — competence future teachers of technology.

Key words: IT — competence, future teachers of technology, vocational training.

УДК 378.147:316.7

О.О. Фролова
м. Херсон, Україна

АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У МОРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Сучасний торговельний флот вимагає від управлінського і технічного персоналу високого рівня професійної компетентності. Підготовка майбутніх судоводіїв до виконання посадових обов'язків — складна, багатогранна проблема, успішне вирішення якої залежить від скоординованості зусиль педагогічних працівників.

Проблема підготовки фахівців морського транспорту, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, визначати цілі, нести відповідальність за свою роботу, здійснювати діяльність у мультинаціональному екіпажі, приймати рішення

організаційного плану, розуміти та переконувати інших, долати конфлікти й непорозуміння, на цей час набуває особливої актуальності, адже набуття такої готовності сприятиме якісному виконанню моряками своїх професійних обов'язків в умовах багатонаціонального екіпажу.

До представників професій, до яких висуваються підвищені вимоги, слід віднести і судноводіїв, адже від злагодженості дій екіпажу залежить не лише безпека та цілісність вантажу, але й життя та здоров'я людей, здійснення безаварійного плавання суден, екологічна безпека морського середовища. Така професійна діяльність вимагає високого рівня професійної підготовки.

Підвищення якості навчання у морському навчальному закладі на даному етапі потребує пошуку практичних рішень. Аналізуючи документ, який безпосередньо регламентує мінімальні вимоги до освіти судноводіїв, а саме Міжнародну конвенцію з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ) 1978 року з поправками 1995 та 2010 років [6], ми можемо відмітити, що у ньому узагальнюються вимоги до якостей випускників морських вищих навчальних закладів, які будуть жити та працювати в мультинаціональних екіпажах, а саме:

- вміти працювати в команді, бути комунікабельною людиною, яка здатна ефективно адаптуватись до різних умов;
- гнучко адаптуватись до різних ситуацій на борту судна;
- знаходити альтернативні варіанти та приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності;
- долати культурні стереотипи, які можуть загрожувати ефективній роботі мультинаціонального екіпажу;
- уміти аналізувати дії людей з усвідомленням, що їхні традиції, свята, звичаї, мова відрізняються [9, с. 124].

Отже, однією з важливих педагогічних умов підготовки студентів у морських закладах є оптимізація вивчення фахових дисциплін для підготовки майбутніх судноводіїв до роботи в мультинаціональному екіпажі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемам модернізації професійної освіти, професійної підготовки фахівців у вищій школі в Україні присвячено праці А. Алексюка, А. Беляєвої, В. Бикова, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревича, С. Сисоєвої, М. Шкіля, О. Романовського, К. Катханова, В. Кременя, В. Кузьменка та ін. Проте аналіз сучасного стану вищої морської освіти та підвищення кваліфікації спеціалістів морського профілю свідчить про недостатнє дослідження окремих аспектів цієї проблеми у вітчизняній педагогічній науці.

Метою статті є обґрунтування важливості оптимізації вивчення фахових дисциплін у морських вищих навчальних закладах для підготовки майбутніх судноводіїв до роботи в мультинаціональному екіпажі.

Праця в морі протікає в стресових умовах постійного шуму і вібрації, відриву від адаптивного середовища, звичного соціального оточення, дефіциту інформації, групової ізоляції та самотності, необхідності постійної готовності до виконання службових обов'язків, монотонності й одноманітності праці, необхідності приймати рішення в умовах дефіциту часу, загрози аварійних ситуацій, піратських нападів та природних катаклізмів, а тому не піддається запрограмованій технологічній упорядкованості, для такої діяльності потрібна професійна інтуїція, творча активність, максимум гуманізму й самовіддачі. Серед складностей також варто відзначити необхідність злагодженої праці та досягнення цілковитого розуміння в змішаному екіпажі з представниками різних націй, релігій та етнічних груп, портовими властями, між працівниками машинного і палубного відділення.

Згідно з Галузевим стандартом Вищої освіти України з напрямку підготовки «Морський та річковий транспорт» професійного спрямування «Судноводіння» усі дисципліни навчального плану розподіляються на 3 цикли підготовки:

- цикл соціально-гуманітарної підготовки;
- цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки;
- цикл професійної (професійно орієнтованої) та практичної підготовки [2].

Стандарти підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах, які працюватимуть у складі екіпажів морських суден, визначаються не тільки стандартами певних напрямів та спеціальностей, але й міжнародними конвенціями стосовно підготовки моряків та безпеки судноплавства і ратифіковані Україною. Програми підготовки фахівців морського флоту фактично містять два цикли нормативних дисциплін. Перший визначається науково-методичною комісією певного напрямку, другий визначається вимогами Міжнародної морської організації.

Так, сьогодні в Одеській національній морській академії, Херсонській державній морській академії, Київській державній академії водного транспорту ім. гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного та інших морських вищих навчальних закладах готують фахівців, які можуть працювати у складі екіпажів морських суден. Кожна із спеціальностей згідно з чинним Переліком напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою в Україні, знаходиться у своєму напрямі, має свій власний цикл нормативних дисциплін, що відповідає особливостям конкретної спеціальності, та є загальним для широкого спектру спеціальностей цього напрямку.

У ході нашого аналізу, який проводився на базі Херсонської державної морської академії, виходячи з того, що нас цікавить зміст фахової підготовки студентів, ми проаналізували навчальні плани факультету судноводіння. Результати здійсненого аналізу свідчать, що, відповідно до програм та робочих навчальних планів, студенти-судноводії мають прослухати певний курс професійно орієнтованих дисциплін. На факультеті судноводіння це: «Організація та управління екіпажем», «Управління ресурсами навігаційного містках», «Застосування міжнародних конвенцій на борту судна», «Практика несення штурманської вахти», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» та ін.

Нові інформаційні технології, світова тенденція до уніфікації національних вимог, всесвітня координація інформаційних потоків змінили роль та значення вищої освіти морських спеціалістів. Якщо нещодавно судноводію було достатньо спеціальних знань, отриманих у національних центрах підготовки, то в останні роки на рівні світового співтовариства, ООН та його підрозділу ІМО — міжнародної морської організації, членом якої є Україна — ухвалено цілий ряд нормативних актів, спрямованих на підвищення безпеки мореплавства.

Для надання всезагальності та відповідальності вимогам передбачена міжнародна система дипломування моряків. Документом, що безпосередньо регламентує мінімальні вимоги до освіти судноводіїв, є Міжнародна конвенція з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ). Строк навчання судноводіїв у національній вищій школі на теперішній момент є одним з найдовших у системі вищої освіти (5,5 років).

На сьогодні формування професійної компетенції морських спеціалістів в Україні та за кордоном здійснюється у системі неперервної підготовки, яка включає в себе довузівську підготовку у профільних класах при школах, ліцеях, морських коледжах та академіях, а також у морських тренажерних центрах та на курсах підвищення кваліфікації. Дана підготовка спрямована на отримання морськими спеціалістами комплексу знань, умінь, навичок та досвіду, здатності виконувати свої функціональні обов'язки та приймати ефективні рішення, у тому числі, в екстремальних ситуаціях. Практика свідчить, що дипломований морський спеціаліст може володіти достатньо високим рівнем професійних знань та умінь, щоб діяти у стандартних ситуаціях. Але, володіючи недостатньою психологічною стійкістю у складній ситуації та нерозвиненою адаптивністю до динамічних змін в екстремальних ситуаціях, він може проявити розгубленість, затриману реакцію з прийняттям правильного рішення, нездатність передбачувати небезпечні для життя людини фактори.

Аналізуючи документ, який безпосередньо регламентує мінімальні вимоги до освіти судноводіїв, а саме Міжнародну конвенцію з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ) 1978 року з поправками 1995 та 2010 років, ми можемо відмітити, що у ньому узагальнюються вимоги до якостей морських спеціалістів, які будуть жити та працювати в мультинаціональних екіпажах.

Підготовка морських спеціалістів до дій у стандартних та екстремальних ситуаціях, передбачає надання доказів досягнення стандарту компетентності по різних видах підготовки, в тому числі, практичну демонстрацію у приміщеннях, в яких відтворюється обстановка, подібна до реальної ситуації. Це зумовлює розвиток в системі вищої освіти різноманітних організаційних структур з перепідготовки морських спеціалістів, як за кордоном, так і в Україні (морські навчально-тренажерні центри, курси підвищення кваліфікації моряків, інститути підвищення кваліфікації плавскладу, введення спеціальних дисциплін у навчальні плани вищих морських навчальних закладів та ін.).

Особливе місце займає тренажерна підготовка, яка забезпечує відпрацювання дій у стандартних та нештатних ситуаціях, які в реальних умовах не можуть бути відтворені через ризик виникнення фактичної аварії або людських жертв. Крім того, невід'ємною частиною практичної підготовки на тренажерах є психологічна підготовка. У зв'язку з цим, перед будь-якою системою тренажерної підготовки з'являється проблема, пов'язана з вирішенням таких питань як визначення ступеня впливу психологічних якостей на здатність морських спеціалістів протистояти зовнішнім впливам, швидко та правильно реагувати на зміни ситуації, уміння мобілізувати усі сили та властивості організму до рятування.

Висновки. Таким чином, морський спеціаліст має володіти достатнім досвідом діяльності у стандартних робочих та нештатних екстремальних ситуаціях. Набути такого досвіду можливо в умовах практичної підготовки, яка передбачає відпрацювання практичних дій з використанням тренажерних модулів, які створюють близькі до реальних імітаційні ситуації.

Перспективи подальших досліджень. У якості подальшого вивчення, на наш погляд, розгляду потребують питання пов'язані з процесом професійної підготовки морських спеціалістів в умовах навчання у морських вищих навчальних закладах, який може реалізовуватися найбільш ефективно, якщо навчально-імітаційне середовище включатиме в себе тренажерні модулі, які відповідають нормативним та психолого-педагогічним вимогам конвенції ПДМНВ, зміст тренажерних модулів буде обиратися з врахуванням принципу максимального відображення реальних професійних (штатних та екстремальних) ситуацій.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Напрямок підготовки 6.070104 Морський та річковий транспорт. — Офіц. вид. — К.: «ВидавІнформ» ОНМА, 2010. — 14 с. — (Міністерство освіти і науки України).
3. Гончаренко Л.А. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу: [навчальний посібник] / Гончаренко Л.А., Зубко А.М., Кузьменко В.В. — Херсон: РІПО, 2010. — 196 с.
4. Гуцин А.Н. Сплочение многонационального корабельного коллектива: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гуцин Алексей Николаевич — М.: 1994. — 213 с.
5. Кузьменко В.В. Інтегровані навчальні курси як засіб формування наукового світогляду / В.В. Кузьменко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 34. — Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. — С. 47-51.
6. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДМНВ-78) с поправками (консолидированный текст) // International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text): СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. — 806 с.
7. Менеджмент морських ресурсів: навчальний посібник / уклад.: О.П. Безлуцька, А.П. Бень, М.О. Колегаєв та ін. — Херсон: Херсонська державна морська академія, 2012. — 100 с.
8. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : [монографія] / Віра Андріївна Петрук. — Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. — 292 с.
9. Сморочинська О.О. Соціокультурні аспекти фахової підготовки майбутніх судноводіїв // Психолого-педагогічні засади діяльності вчителя: історія, теорія, практика: матеріали I Всеукраїнської науково-методичної конференції (21-22 листопада 2011р., м. Херсон): У 2-х ч. — Ч.2. — Херсон: РІПО, 2011. — С. 123-127.

Стаття відображає проблеми оптимізації вивчення фахових дисциплін у морських вищих навчальних закладах. Проаналізовано навчальні плани підготовки з напрямку «Морський та річковий транспорт» професійного спрямування «Судноводіння». Визначено особливу важливість практичної та тренажерної підготовки.

Ключові слова: оптимізація, навчальний план, фахова дисципліна.

Статья отображает проблемы оптимизации изучения профессиональных дисциплин в морских высших учебных заведениях. Проанализированы учебные планы подготовки направления «Морской и речной транспорт» профессиональной направленности «Судовождение». Определена важность практической и тренажерной подготовки.

Ключевые слова: оптимизация, учебный план, профессиональная дисциплина.

The article deals with problems of optimization of professional subjects study in maritime higher educational institutions. The training curriculum of field of study «Sea and river transport», profile study «Navigation» is analyzed. The article stresses the particular importance of practical and simulator training.

Key words: optimization, curriculum, professional subject.

УДК 378: 053.3:5

С.Д. Цвілик, В.С. Гаркушевський
м. Вінниця, Україна

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ

Постановка проблеми. Ефективність професійної підготовки фахівців педагогічної освіти технологічного профілю залежить від теоретико-методологічного обґрунтування і творчого використання змісту фундаментального складника економічної освіти — основ графічної підготовки. Стратегією навчання студентів є взаємозв'язок фундаментальної графічної і технічної професійної підготовки. Науковці Г. Дутка, О. Сергєєв, Л. Сергієнко, А. Усова й інші зазначають, що знання професійних предметів обумовлені якісним знанням фундаментальних дисциплін, а систематизоване та цілеспрямоване здійснення міжпредметних взаємодій у процесі фахової підготовки є одним із дидактичних принципів організації навчально-пізнавальної діяльності особистості.

Аналіз попередніх досліджень. Вивчення низки літературних джерел засвідчило, що реалізація міжпредметних зв'язків під час вивчення студентами графічних дисциплін здійснюється безсистемно. Це є однією із причин зниження якості графічної та техніко-технологічної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення. Існуючі проблеми технологічної педагогічної освіти вимагають вдосконалення традиційних і розробки нових технологій навчання графічних дисциплін. Науковці зазначають, що принцип професійної спрямованості навчання у вищій школі має особливе значення, а підвищення якості графічної підготовки студентів напряму підготовки «Технологічна освіта» може реалізуватися через професійну спрямованість навчання графічних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків.

Проблема професійної спрямованості нарисної геометрії і креслення є об'єктом дослідження та активного обговорення педагогів та науковців. Вона посідає одне з центральних місць у теорії та методиці навчання графічних дисциплін. Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив значний інтерес дослідників до цієї проблеми. Науковцями напрацьовано не лише загальні пропозиції стосовно шляхів реалізації міжпредметних зв'язків графічних дисциплін, але й певні методичні рекомендації. Професійна спрямованість як дидактичний принцип вищої школи розглядалася в роботах А. Вербицького, І. Єгорової, А. Кудрявцева, М. Махмутова. На думку цих авторів професійна спрямованість є важливим принципом побудови навчального матеріалу.

Широкий спектр питань навчання креслення учнів шкіл та професійно-технічних училищ, зокрема питання, пов'язані з організацією прикладної та професійної спрямованості, розглянуто в публікаціях таких фахівців у галузі педагогіки і методики навчання, як: В. Берман, Г. Возняк, Б. Гнеденко, О. Дубінчук, А. Колмогоров, З. Слєпкань, В. Фірсов, І. Шапіро й інших.

Особливого значення створенню підсистеми професійно вагомого матеріалу і задач у курсі природничо-математичних дисциплін надавала у своїх дослідженнях О. Дубінчук. На її думку, якщо мотивація, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, підтримується і посилюється на кожному етапі заняття, то факти і явища відтворюються свідомістю з допомогою уявлень, які є продуктом творчого професійного мислення. Методичному аспекту професійної спрямованості навчання присвячені роботи С. Бурілової, Г. Саранцева. Автори пропонують конкретні методики реалізації професійної спрямованості у вивченні певних освітніх та фахових дисциплін.

Питання, що пов'язані із професійною спрямованістю навчання природничо-математичних та технічних дисциплін на рівні вищих навчальних закладів, висвітлювали С. Беденко (для будівельних спеціальностей), О. Джеджула, І. Єгорова, В. Клочко, Т. Крилова (для технічних спеціальностей), О. Плотнікова (для інженерних спеціальностей) та інші. Автори розглядають професійну спрямованість навчання в трьох напрямках. Представники першого досліджують проблему в загальнометодологічному аспекті, виявляючи засоби, шляхи, умови реалізації професійної спрямованості навчання. Друга група дослідників розглядає професійну спрямованість з точки зору застосування природничо-математичних і технічних дисциплін у професійній діяльності. Представники третьої групи розкривають значення професійної спрямованості як ефективного засобу мотивації навчання фундаментальних, природничо-математичних та технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Актуальними у плані нашого дослідження є праці, в яких розглядаються питання графічної підготовки на заняттях з технологій у школі, професійно-технічних училищах, а також під час професійно-практичної підготовки у вищих навчальних закладах. Автори формують зміст та структуру графічних дисциплін з урахуванням міжпредметних зв'язків. З цих позицій розробляються матриці міжпредметних, внутрішньопредметних та міжтемних зв'язків. У межах нашого дослідження в роботі [6] запропоновано матриці для навчальної дисципліни «Нарисна геометрія і креслення» в цілому та запропоновано матрицю внутрішньопредметних зв'язків для окремої теми. Проведені дослідження міжтемних зв'язків навчальної дисципліни «Нарисна геометрія і креслення» виявили не лише правильну послідовність та професійну спрямованість у вивченні окремих тем і розділів. Більшість виявлених зв'язків відповідає достатньому і високому рівню засвоєння і застосування знань, тому особливу увагу у викладанні необхідно приділяти правильному відбору і постановці пізнавальних задач, помірному зростанню їх складності, поступовому формуванню системи графічних знань і вмінь і накопиченню досвіду творчої діяльності. Після встановлення кількості і характеру міжтемних зв'язків викладач переходить до наступного етапу — до розробки цілей навчання з питань кожної теми, структури знань по темі, розробки завдань різного характеру.

Незважаючи на те, що в багатьох роботах висвітлено низку підходів до реалізації професійної спрямованості графічної підготовки майбутніх учителів технологій (демонстрація застосування графічних методів і моделей у технологічній діяльності, розв'язання задач з міжпредметним і професійно-орієнтованим змістом), цілісного теоретично обґрунтованого дослідження професійної спрямованості навчання графічних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків поки що немає. Зокрема, в працях недостатньо висвітлено педагогічні умови, форми, методи та засоби реалізації професійної спрямованості графічних дисциплін.

Професійна спрямованість навчання має довгу та складну історію. Всім відомо, що виникнення технічної графіки як науки зумовлено саме практичними потребами людства. Перехід до промислових методів виготовлення технічних виробів викликав потребу в технічних розрахунках та точних графічних зображеннях.

У середині XIX століття загальноосвітня школа достатньо тісно підходить до розвитку технічної освіти: загальна технологія стала всіма визнаною науковою дисципліною. Російськими інженерами-механіками було розроблено проект «Російської системи виробничого навчання». Створюються ремісничі школи та виробничі училища. Такий підхід до організації навчання дозволив вирішити питання підготовки необхідної кількості кваліфікованих робітників.

Потреба у робітничих кадрах у післявоєнні роки минулого століття призвела до політехнічної та виробничої направленості навчання у середній школі. Вводяться обов'язкові заняття з праці у майстернях, практикуми виробничого характеру, запроваджено курс «Основи виробництва». Створюються міжшкільні виробничі комбінати.

Починаючи із 60-х років минулого століття, паралельно з ідеєю політехнічного навчання відокремився процес професійно спрямованого навчання креслення. Це було пов'язано із широкою технологізацією сучасних наук, що привело у рух процеси, пов'язані з упровадженням у навчальний процес розв'язання графічних задач під час навчання технологій.

У 60-ті роки XX століття найбільш важливим принципом дидактики вищої школи проголошено принцип зв'язку навчання з практикою. Уперше, на думку Р. Ахмерової, принцип професійної спрямованості у вищій школі був сформульований у середині 70-тих років минулого століття, проте він був недостатньо обґрунтований.

Професійна спрямованість є одним із специфічних принципів для професійних закладів. Вона забезпечує глибокий взаємозв'язок між фундаментальною природничо-математичною та професійною складовими підготовки майбутнього фахівця. Реалізація професійної спрямованості пов'язана із формуванням мотиваційної сфери як основи професійної спрямованості особистості.

Метою професійної спрямованості навчання є розкриття професійної значущості навчального матеріалу, забезпечення засвоєння закономірностей на основі використання фактів майбутньої професійної діяльності, закріплення та поглиблення фахових знань до рівня їх використання у реальних виробничих ситуаціях.

У структурі професійної спрямованості навчання Г. Худякова пропонує розглядати тільки змістову і процесуально-методичну компоненти, що регулюють зміст і структурування матеріалу, відбір методичних засобів.

1. Змістова компонента включає професійно спрямований зміст і структуру навчальної дисципліни, що реалізуються в теоретичному матеріалі, прикладну спрямованість навчання, що реалізується через систему професійно орієнтованих задач, використання «професійного» у процесі навчання;

2. Процесуально-методична компонента реалізується через комплекс методів і засобів та забезпечує формування вмінь використовувати систему предметних графічних знань при вивченні спеціальних дисциплін і в майбутній професійній діяльності, формування особистісних якостей особистості. Вона включає: предметний зміст та методику розв'язання графічних задач; графічну інтерпретацію основних технічних понять на ілюстративному рівні (інтерпретація зображень, графічних побудов тощо) та на рівні розгляду технічного змісту графічних тверджень.

Доповнимо структуру професійної спрямованості навчання нарисної геометрії і креслення студентів педагогічних університетів мотиваційно-психологічною компонентою. Змістова компонента регулює відбір і структурування навчального матеріалу з урахуванням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Методична компонента визначає відбір форм, методів і засобів, оптимальних для реалізації професійної спрямованості навчання. Мотиваційно-психологічна передбачатиме формування професійно значущих способів розумової діяльності і навичок самостійної роботи, побудови навчання з урахуванням психологічних властивостей студентів.

Професійна спрямованість навчання на основі міжпредметних зв'язків має свої функції, шляхи і правила реалізації. Так, професійна спрямованість виконує в педагогічному процесі низку важливих функцій. Основна її функція — регулятивна, що полягає у регулюванні процесу

навчання: співвідношенні фундаментальної та профілюючої компонент; відборі змісту, обсягу і логіки викладу матеріалу; виборі адекватних методів, засобів і форм організації навчання; забезпеченні інтеграції загальної і професійної освіти; створенні умов для якісної професійної підготовки. Професійна спрямованість виступає у вигляді регулятивної норми, що адаптує навчальний матеріал до конкретних навчальних цілей. Окрім того, професійна спрямованість виконує ще такі функції: здійснює загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність; є важливою внутрішньою умовою розвитку особистості; позитивно позначається на якості знань, умінь та навичок студентів, на глибині й дієвості, міцності та стійкості перших; регулює перебіг розумових процесів і сприяє інтелектуальному розвитку особистості; спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності.

Реалізація професійної спрямованості навчання здійснюється через побудову змісту графічних та фахових дисциплін, добір форм та методів навчання відповідно до цілей і задач фахової підготовки вчителя технологій і креслення. Найбільш ефективними шляхами реалізації професійної спрямованості навчання графічних дисциплін, унаслідок яких формуються інтегровані знання, навички та вміння, на нашу думку, є: модернізація змісту навчання, відбір та структурування залежно від потреб фахової підготовки; застосування відповідних прийомів, методів (проблемних, активних, дослідницьких) та форм навчання (наукових конференцій, брейн-рингів, вікторин, ділових ігор, інтегрованих та бінарних занять); профілювання як цілеспрямована реалізація міжпредметних зв'язків графічних, природничо-математичних і технічних дисциплін; посилення значення теоретичного графічного матеріалу в професійній підготовці: зазначення тих технічних галузей, в яких графічний матеріал, що вивчається, має фактичне застосування; розв'язання задач, що виникають у практиці роботи вчителя технологій і креслення і демонструють необхідність застосування графічних знань; технічна інтерпретація графічних понять, законів і закономірностей; цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації навчання, формування у студентів потреби розв'язання практичних і виробничих задач шляхом включення студентів у діяльність, що пов'язана із майбутнім фахом; розробка методичного забезпечення, що інтегрує матеріал спеціальних дисциплін таким чином, щоб формування практичних умінь професійної діяльності майбутніх учителів технологій відбувалось уже при вивченні графічних дисциплін; робота студентів із технічною, математичною та графічною літературою: застосування на заняттях з графічних дисциплін інструкційно-виробничої документації, використання для самостійної роботи студентів різного роду розрахункових завдань, що містяться в технічній документації.

До правил реалізації принципу професійної спрямованості належать:

1. Перетворення сучасної технічної освіти має йти від реорганізації самої мети — графічні дисципліни вивчаються крізь призму майбутньої професійної діяльності, має бути чітка орієнтація при викладанні на кінцеві цілі підготовки фахівця. Метою навчання, певним ідеалом може вважатись повне засвоєння навчального матеріалу, майстерність, що реалізується на рівні ефективного користування графічним апаратом у професійно-значущих контекстах.

2. Факти, приклади, ілюстрації, на основі яких відбувається формування понять технічної графіки, варто вибирати зі сфери майбутньої професійної діяльності.

3. Діяльність викладача в процесі забезпечення професійної спрямованості має орієнтувати свідомість студента на те, що в підготовці до професійної діяльності без знань з курсу нарисної геометрії і креслення він не може сформуватись як висококваліфікований фахівець.

До основних принципів забезпечення професійної спрямованості навчання майбутніх учителів технологій і креслення графічним дисциплінам належать: зв'язок теорії з практикою, що реалізується у нашому дослідженні через зв'язки нарисної геометрії і креслення з фаховими дисциплінами; політехнізм навчання; принцип систематичності і послідовності; відповідності та наступності; комплексності; самостійності; врахування індивідуальних особливостей; виховний характер навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити фактори, що впливають на процес забезпечення професійної спрямованості: рівень базової графічної підготовки студентів (обсяг і характер знань, умінь та навичок, набутих у школі); інтерес та розуміння викладачів щодо актуальності та доцільності впровадження положень концепції професійної спрямованості, готовність і бажання викладачів до виконання такої роботи; якість викладання; активізація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом поєднання традиційних та нетрадиційних форм і методів навчання.

Висновки. Якісне забезпечення професійної спрямованості навчання графічних дисциплін є однією з найважливіших засад реформування технічної освіти. Встановлено, що завдяки професійній спрямованості навчання нарисної геометрії і креслення вирішуються певні педагогічні завдання, а саме: засвоєння знань та формування графічних умінь, необхідних для роботи з технічною інформацією; адаптація графічного інструментарію до розв'язання конкретних практичних задач технічного змісту; формування системи типових ситуацій максимально наближених до реальних, для аналізу яких необхідне застосування графічних знань і вмінь; забезпечення розуміння, що одна і та сама структура графічних знань може мати різну інтерпретацію в різноманітних технічних сферах; посилення мотивації навчання графічним дисциплінам; розвиток інтересу студентів до предмету, їх графічної активності; формування здатності до подальшої самоосвіти з предметів, які використовують графічний матеріал; набуття універсальних навчально-трудова навичок планування, оцінювання своєї діяльності.

Забезпечення професійної спрямованості сприяє тому, що вже на перших курсах графічні дисципліни стають для студентів усвідомлено необхідними, оскільки без них не можливо розібратись у питаннях фаху. Студенти швидше, ніж за умов традиційного підходу до викладання графічних дисциплін, включаються у роботу з набуття професійних знань та умінь. Отже, реалізація професійної спрямованості навчання графічних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків дозволяє покращити якість графічної освіти і забезпечити формування графічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення.

Реалізація професійної спрямованості графічної підготовки сприяє інтеграції фундаментальних, природничо-математичних та фахових знань дисциплін технічного циклу, що дозволяє ефективно долати ті негативні явища і суперечності, що виникають у багатопредметній системі навчання вищого закладу освіти. В основі такої інтеграції лежать процеси зближення і взаємодії фундаментальних, природничо-математичних (зокрема, графічних) і фахових дисциплін.

Література:

1. Голяд І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів як засіб цілеспрямованої практичної роботи на заняттях з креслення / І. Голяд // Трудова підготовка в закладах освіти — 2002. — №2 (28). — С. 48-51.
2. Гедзик А. Природа, сутність і функції креслення як мови техніки / А. Гедзик // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. — № 4. — С. 10-13.
3. Джеджула О. М. Дослідження структури графічної діяльності студента / О. М. Джеджула // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [Зб. наук. пр. у 4-х част. / редкол. І.А.Зязюн (голова) та ін.]. — Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. — Вип. 4. — С. 363-369.
4. Методика обучения черчению / под ред. Е. А. Василенко. — М. : Просвещение, 1990. — 176 с.
5. Методика викладання креслення в школі / за ред. А. П. Верхоли. — К. : Радянська школа, 1990 — 178 с.
6. Цвілик С. Д. Матричні дослідження змісту графічної підготовки вчителя трудового навчання у педагогічних ВНЗ / С. Д. Цвілик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [Збірник наукових праць]. — Вип.12. — Київ-Вінниця, 2006. — С. 435-442.

У статті розглядаються проблеми професійної спрямованості навчання графічних дисциплін. Встановлено, що реалізація професійної спрямованості навчання графічних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків дозволяє покращити якість професійної освіти і забезпечити формування графічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення.

Ключові слова: професійна спрямованість, графічні дисципліни, міжпредметні зв'язки.

В статье рассматриваются проблемы профессиональной направленности обучения графических дисциплин. Установлено, что реализация профессиональной направленности обучения графических дисциплин на основе межпредметных связей позволяет улучшить качество профессионального образования и обеспечить формирование графической культуры будущего учителя технологии и черчения.

Ключевые слова: профессиональная направленность, графические дисциплины, межпредметные связи.

The problems of professional orientation of studies of graphic disciplines are examined in the article. It is set that realization of professional orientation of studies of graphic disciplines on the basis of intersubject connections allows to improve quality of trade education and provide forming of graphic culture of future teacher of technologies and draft.

Key words: professional orientation, graphic disciplines, intersubject copulas.

УДК 378.016:785

Цяо Лінь
м. Київ, Україна

ГАРМОНІЯ ІНТЕЛЕКТУ ТА ЕМОЦІЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Традиційна методика навчання співу майбутніх учителів музики характеризується орієнтацією, насамперед, на розвиток вокальних здібностей, умінь і навичок, формування уявлень про професію, норми професійної етики, психологічні особливості дітей. Розвиток емоційно-інтелектуальної сфери студентів досить часто залишається поза увагою викладачів. Проте саме в єдності й взаємодії інтелектуальної й емоційної сторін вокального навчання містяться умови для саморозвитку, самовираження студентів, надання їм можливості реалізувати себе в музичній діяльності, спілкуванні та музичному пізнанні.

Проблема єдності й взаємодії інтелектуальної і емоційної сторін навчання була предметом розгляду відомих психологів (А. Петровський, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.), педагогів (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.) та музичних діячів (Гао Цонжен, Л. Оборін, Г. Нейгауз, С. Фейгін, Чжао Сяошень, У. Іфан та ін.).

Мета статті — обґрунтувати важливість гармонізації інтелектуальної і емоційної сторін вокального навчання в процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Одним із головних завдань вищих навчальних закладів освіти є навчання студентів гармонійно поєднувати свої емоції та інтелект, оскільки навчальний і професійний успіх майбутнього вчителя музики залежить не тільки від рівня музичних та розумових здібностей, а й від здатності до самопізнання і емоційної саморегуляції, вміння розуміти і чутливо реагувати на стан інших людей, через музику виражати свої почуття.

Вчені відзначають, що емоції та інтелект знаходяться у тісній взаємодії, впливають один на одного. Вивчення взаємодії інтелекту та емоцій почалося наприкінці ХХ століття. Перші публікації з даної проблематики належать Дж. Мейеру і П. Селевею. У роботах «Емоційний інтелект», «Практика емоційного інтелекту» та «Емоційне лідерство: мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту» розглядається вплив сполучуваності інтелекту і емоцій на ефективність навчально-пізнавальної та професійної діяльності. такий напрямок досліджень знайшов послідовників і продовжувачів в Україні, Росії, де емоційно-інтелектуальна тематика знайшла віддзеркалення в працях І. Андрєвої, С. Деревянка, А. Петровської О. Тарасенко. Особливо необхідно відзначити роботу І. Андрєвої «Роль емоцій в процесі пізнавальної діяльності студентів», в якій емоції учня, студента розглядаються як об'єкт дослідження [1].

З психологічної точки зору вплив емоцій та інтелекту виражається в тому, що будь-яка проблема, з якою людина зіштовхується в житті, має багато рішень. Людський мозок приписує кожному з них «емоційну вагу», тобто позитивні або негативні емоції. З педагогічної точки зору результат гармонії емоцій та інтелекту призводить до витримки та володіння собою,

позитивного ставлення до дітей, вміння володіти настроєм, пояснювати матеріал з урахуванням психологічних особливостей учнів, викликати інтерес до предмету. Одним із головних завдань музично-педагогічної діяльності є формування музичних та розумових здібностей учня, що досягається лише через емоційно забарвлену взаємодію, опосередковану єдністю інтелекту та емоцій.

Для реалізації оптимального співвідношення інтелектуального розвитку студентів та емоційно вмотивованого сприйняття ними вокальних знань, першочергового значення набуває зміст та побудова навчальних занять у класі вокалу. В зв'язку з цим виникає потреба пошуку таких форм і методів вокального навчання, які за умови науково виваженого змісту, в більшій мірі сприяють емоційно піднесеному, а значить і більш глибокому оволодінню студентами основ вокального мистецтва, що веде до гармонізації інтелектуального та емоційного чинників навчального процесу.

Вчені відзначають, що коли йдеться про співвідношення інтелектуального та емоційного розвитку студентів-музикантів, традиційно перевага надається інтелектуальному розвитку. Проблема інтелекту стала предметом серйозних наукових досліджень вже у XIX столітті. Д.Векслер визначив інтелект як глобальну здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами [11]. У 1939 році вченим було розроблено шкалу інтелекту, яка знаходила все більше прибічників у використанні. З веденням показника рівня інтелекту (IQ) вона набула масового поширення у формі тестування при прийомі на роботу і при відборі учнів в університет, а даний показник став безпосередньо прирівнюватися до оцінки розумових здібностей.

Досить змістовним можна вважати визначення інтелекту В. Самохваловим: «Вміст інтелекту може бути вербальним (запас слів і операція ними), невербальним (стратегії поведінки їх використання), символічним та семантичним. Багато дослідників вважають, що важливою складовою інтелекту є відчуття гумору і здібність до іронії над самим собою» [9, с. 123].

Продуктивність інтелекту забезпечується інтелектуальними вміннями забезпечуються інтелектуальними вміннями — сукупністю дій і операцій з отримання, переробки та застосування інформації в освітній діяльності [10, с. 34]. Успішність проведення логічних операцій. До основних інтелектуальних умінь Ю. Бабанський відносить: вміння мотивувати свою діяльність, вміння сприймати інформацію, вміння раціонально запам'ятовувати, вміння осмислювати матеріал і виділяти головне, вміння розв'язувати проблемні завдання, вміння працювати самостійно, вміння контролювати навчально-пізнавальну діяльність [2, с. 23-40]. Інший радянський дослідник В. Сластьонін до основних інтелектуальних здатностей відносить здатність: до аналізу, до виділення головного і другорядного, до систематизації й класифікації, до генерування ідеї й висування гіпотез, до критичного осмислення та рефлексії, до прояву стійкої уваги, до її розподілу й перемикання [8].

Інші науковці (Є. Федеренко, Н. Прокопенко, О. Башманівський) класифікують інтелектуальні вміння за блоковою структурою і виділяють: блок умінь репродуктивної самостійності (дії за аналогією), реконструктивно-варіативний блок — середній (перенесення у схожу ситуацію), творчий блок-вищий (віддалене перенесення) [4].

Найважливішим чинником розвитку інтелекту є пізнавальний інтерес, що спонукає до постійного пошуку інформації та перетворення діяльності. В основі психологічного тлумачення інтересу лежить теорія І. Павлова про рефлексорну природу психічних явищ, згідно якої інтерес — це «орієнтувально-дослідницький» рефлекс, що проявляється у вигляді цікавості. З точки зору законів іррадіації, концентрації та індукції нервових процесів в корі головного мозку утворюються окремі ділянки, які мають оптимальний ступінь збудження (принцип домінанти А.Ухтомського) і зумовлюють виникнення сильних емоцій. Цим пояснюється стійкість і глибина інтересів окремих людей.

Фізіологічні механізми інтересу людини активно вивчаються сучасними нейрофізіологами (І. Анохін, Л. Воронін, Є. Аретян, П. Симонов). Згідно з теорією аферентного синтезу, психофізіологічна природа інтересу трактується наступним чином: у відповідь на певний стимул

або зовнішній подразник у корі головного мозку оживають минулі знання, на основі яких у людини виникають початкові уявлення про його зміст і способи перетворення. Потім відбувається сама дія, завдяки зворотному зв'язку на заключному етапі аферентного синтезу відбувається контроль виконання. За наявності проєктованих дій, рефлекторний акт закінчується; за їх відсутності починаються пошуки нових дій і вирішень [3, с. 10].

Розглядаючи сутність інтересу, дослідники визначають його як: вибіркоче спрямування уваги людини (Т. Рібо); спрямованість людини на об'єкти навколишньої дійсності; тенденції, прагнення особистості займатися саме обраною галуззю діяльності, що приносить задоволення; потужний стимул активності особистості; особливе вибіркоче ставлення до навколишнього світу, його об'єктів, явищ та процесів (Р. Щукіна); прагнення заглибитись в пізнання того, що є цікавим, у пошукову діяльність; особливий стан, що створює радість від процесу навчання, переживання поразок та вольові дії до їх подолання (М. Скаткін); специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане усвідомленням його значення для життя та емоційною привабливістю (О. Ковальов); прояв розумової та емоційної активності (П. Мясойд).

Переконливою є позиція Н. Морозової, яка вважає, що інтерес характеризується наявністю безпосереднього мотиву, що коріниться в самій діяльності; позитивними емоціями по відношенню до даної діяльності, наявністю пізнавальної сторони даної емоції, тобто радістю від процесу пізнання та отримання знання [6, с. 76].

Процес музичного пізнання, музичного мислення визиває, так звані, інтелектуальні почуття, які найбільш характерні для поліфонічного мислення, адже сприймаючий переживає не тільки красу музичної побудови, але й сам процес засвоєння змісту і форми твору. Усвідомлення логіки, стрункості контрапунктичних сполучень тем, аналіз поліфонічної тканини доставляє сприймаючому радість «знахідок», інтелектуальну насолоду [7, с. 18].

Фахівці проводять відмінність між поняттями «почуття» та «емоції». Емоції визначаються як безпосереднє переживання, почуття - вже усталений прояв психіки. Саме позитивні емоції (задоволення, радість) та інтелектуальні почуття (любов до знань, почуття нового, здивування, сумніву, успіху) є рушійною силою засвоєння знань і становлення духовного світу майбутніх учителів. Адже емоції збуджують в особистості потребу в активній пізнавальній діяльності, тому, що нові цікаві знання слугують ніби поживою для збагачення емоційного світу особистості.

Емоції, як природний, не залежний від природи людини чинник, існували і існуватимуть завжди, незалежно від того, тією або іншою мірою інтелекту володіє людина. Вплив емоцій може бути як позитивний, так і негативний. За визначенням науковців емоції є складовою структури психічної діяльності людини. Важливість емоцій в процесі навчально-пізнавальної діяльності відмічали багато дослідників. Свою увагу вони зосереджували на вивченні: почуттєвих механізмів пізнання (Я. Коменський, Й. Песталоцці): інтересу (А. Дістевберг), емоційного інтересу (Й. Гербарт), почуттів (К. Ушинський), інтелекту і афекту (Л. Виготський); особливостей пізнавальної діяльності (В. Лай, Ж. Піаже). Науковцями встановлено, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності (А. Петровський, К. Роджерс, С. Рубенштейн), а включаючись у процес формування особистості, визначають її спрямованість (І. Додонов). Взаємозв'язок емоційного ставлення до навчальної діяльності з мотивами навчання та якістю засвоєння знань розглядається в роботах В. Калошина, Л. Кондрашової, Г. Костюка, Н. Тализіної. Вчені переконані, емоційний стан має величезну зворотну силу, впливаючи на розум, на все інтелектуальне життя сучасних студентів. Загальновідомо, що знання тільки тоді стають особистісно значущими, коли вони проходять через емоційні переживання і закріплюються в практичній діяльності. Тому, майбутні педагоги повинні засвоювати знання цілеспрямовано, усвідомлювати власні можливості і здібності, чітко бачити професійні орієнтири. Відбиття знань в емоціях — важлива умова переходу знань в переконання.

Варто зазначити, що визначені у дослідженні структурні компоненти — мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-вольовий, які функціонують у цілісній системі вокальної підготовки майбутніх вчителів музики, знаходяться у тісному взаємозв'язку з емоційними чинниками.

«Емоційне ядро» мотиваційно-ціннісного компонента забезпечується емоційним фоном занять, методами, прийомами та засобами вокальної діяльності студентів; Музичний матеріал, що засвоюється, має формувати самосвідомість студентів, перетворюючи знання на цінності й особистісні сенси. Для студентів осмислення цінності є душевним переживанням, яке визначається їх духовними потребами. На думку Л. Кондрашової, система цінностей забезпечує гармонізацію знань і емоційно-етичних якостей майбутніх учителів [5, с.14-19].

Емоційна складова діяльнісно-вольового компоненту забезпечується, передусім, творчим стилем спілкування педагога, характером стосунків викладача і студентів, змістом навчального матеріалу, спрямованістю на досягнення поставлених викладачем цілей. На переконання В. Моляко і Я. Пономарьова, творча діяльність завжди активована емоційними процесами. Особливо важливим є емоційний фактор в навчально-пізнавальній діяльності майбутніх педагогів, де він відіграє велику роль як у досягненні бажаних результатів, так і в збереженні психічного здоров'я. Важливим є створення атмосфери психологічного комфорту у вокальному класі, що проявляється у відкритому довірливому спілкуванні між викладачем і студентами, де панує свобода у вираженні власних думок і почуттів, створенні власної вокальної концепції. В атмосфері сумісних інтелектуальних переживань, зіткнення поглядів і позицій навчально-пізнавальна діяльність майбутніх вчителів музики набуває цілісності та професійної спрямованості. Емоційність викладача, його емоційна гнучкість та позитивні емоції, без яких неможлива творча пізнавальна діяльність, сприяють активізації творчої самостійності та вияву ініціативи студентів, шанобливому ставленню до їх ідей, думок та незвичних запитань. Саме така атмосфера в навчальному процесі забезпечує емоційний захист, допомагає студентам відчувати власну значущість і самодостатність, упевненість в собі.

Отже, усвідомлення необхідності інтелектуально-емоційного спрямування вокальної підготовки майбутніх учителів музики дозволить наповнити вокальне навчання духовним і емоційно-етичним сенсом та позбавити сучасне покоління молодих педагогів зайвого прагматизму

До подальших напрямів дослідження можна віднести: обґрунтування принципів та педагогічних умов вокальної підготовки учителів музики, створення структурно-функціональної моделі та методики вокальної підготовки вчителів музики у вищих педагогічних закладах освіти.

Література:

1. Андреева И.Н. «Роль эмоций в процес се познавательной деятельности студентов./ И.Н. Андреева — epolotsk.com/psu/news.php?lnq/
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. — М. : Знание,1981. — 96 с.
3. Баранова Е.В. Проблема самореализации личности (философско-культурологический аспект) / Е.В. Баранова : автореф дис. канд. филос.наук. —М.,1992. —17 с.
4. Башманівський О.Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія/ О.Л. Башманівський — Ж. : ЖДУ ім І.Франка, 2010. — 194 с.
5. Кондрашова Л.В. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності /Л.В. Кондрашова // Рідна школа. —2010. — №7-8. — С.14-19.
6. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у анимальных детей / Н.Г. Морозова. — М. : Просвещение,1969. — 264 с.
7. Ринкявичус. Воспринимают ли дети полифонию с.18)
8. Сластенин В.А. Педагогика : учебное пособие / А.В. Сластенин. — М. : Академия,2002. . — 576 с.
9. Самохвалов В.П. Краткий курс психиатрии / В.П. Самохвалов. —Симферополь : Соната,2000. . — 200 с.
10. Таренко Л.Б. Формирование интеллектуальных умений студентов средствами информационно-коммуникативных технологий /Л.Б. Таренко // Вестник ТИСБИ. — 2008. — №3. — С. 56-64.
11. Умные тесты Давида Векслера. jn.com.ua/Histori/veksler_1101.html

Стаття присвячена проблемі взаємодії інтелектуальної і емоційної сторін вокального навчання в процесі підготовки майбутніх учителів музики. Висвітлено погляди провідних зарубіжних та вітчизняних вчених на проблему інтелектуального та емоційного розвитку, виявлено його особливості в процесі підготовки вчителів

музики. Наголошується на необхідності активізації інтелектуально-емоційного потенціалу в процесі навчальних занять за рахунок набуття значної кількості знань та творчої активності.

Ключові слова: інтелект, емоції, гармонія, взаємодія, вчитель музики, вокальна підготовка,

Стаття посвячена проблеме взаимодействия интеллекта и эмоций в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыки. Проанализированы взгляды ведущих зарубежных и отечественных ученых на проблему интеллектуально-эмоционального развития, выявлено его особенности в процессе подготовки учителей музыки. Подчеркивается необходимость активизации интеллектуального и эмоционального потенциала в процессе обучения на основе приобретения знаний и творческой активности.

Ключевые слова: интеллект, эмоции, взаимодействие, гармония, учитель музыки, вокальная подготовка.

The article deals with the interaction and intellekta emotsy during vocal training future music teachers. The views of leading foreign and domestic scholars on the issue of intellectual and emotional development, it features revealed in the preparation of music teachers. Emphasizes the need to enhance the intellectual and emotional potential in the learning process based on the acquisition of knowledge and creative activity.

Key words: intellect, emotion, interaction, harmony, music teacher, and vocal training.

УДК 378:004.032.6

І.Ю. Шахіна
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ У НАВЧАННІ

Постановка проблеми. Процеси інформатизації суспільства, які відбуваються в Україні, створюють нові умови для широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та соціальних сервісів під час здійснення всіх видів і етапів навчальної діяльності в закладах освіти. Нині з'являються нові ІКТ-орієнтовані педагогічні й освітні технології та засоби навчання, які використовуються в інформаційному навчальному середовищі та мережеві сервіси, які змістовно наповнюють і процесуально підтримують процес освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемам упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес присвячені праці В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Дорошенка, Ю. Запороженка, І. Захарової, М. Кадемії, І. Кухаренка, Н. Морзе, Є. Полат, І. Роберт, І. Селевка, П. Стефаненка, В. та І. Трайнєвих, М. Шишкіної та ін. Використанням соціальних сервісів у навчальному процесі займаються такі науковці, як В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Кадемія, Н. Морзе, Є. Патаракін та ін.

Метою нашої статті є висвітлення використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти, їх переваги та недоліки, цілі; аналіз та характеристика соціальних сервісів, виділення їх основних можливостей у педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Головна мета освіти — формування вільної, відповідальної особистості, здібної до подальшого саморозвитку. Одним із важливих завдань, що стоять перед освітою, є оволодіння інформаційними і телекомунікаційними технологіями та соціальними сервісами для формування загальнонавчальних і загальнокультурних навиків роботи з інформацією.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) — сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації на користь її користувачів [1]. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережевих функцій управління і моніторингу. Вираз уперше був використаний у 1997 році в доповіді Деніса Стівенсона для уряду Великобританії, який сприяв створенню нового Національного навчального плану Великобританії в 2000 році [3].

Освітні технології є одним з головних елементів системи освіти, оскільки вони безпосередньо направлені на досягнення головних цілей: навчання і виховання. Під освітніми технологіями розуміють як реалізацію навчальних планів і навчальних програм, так і передачу студенту системи знань, а також використання методів і засобів для створення, збору, передачі, зберігання і обробки інформації в конкретній галузі. Наука накопичила величезний досвід з передавання знань від викладача до студента, створення технологій освіти і навчання, а також з побудови їх моделей. Інформаційно-комунікаційні технології здійснюють активну дію на процес навчання і виховання студентів, оскільки змінюють схему передачі знань і методи навчання. Водночас, упровадження ІКТ в систему освіти не тільки впливає на освітні технології, але і вводить у процес освіти нові. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації, створенням нових засобів навчання і зберігання знань (електронні підручники і мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні і локальні освітні мережі, інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи) [6].

Учені виділяють такі переваги використання ІКТ:

- індивідуалізація навчання,
- інтенсифікація самостійної роботи студентів,
- зростання об'єму виконаних на занятті завдань,
- розширення інформаційних потоків під час використання Internet,
- підвищення мотивації і пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи,
- можливості включення ігрового моменту [2].

Використання електронних технологій у сфері освіти дозволяє значно знизити витрати на підготовку фахівців. За даними ЮНЕСКО електронне навчання одного студента приблизно втричі дешевше за навчання в системі традиційної освіти тієї ж країни. Це дозволяє зменшити навантаження на державний бюджет з одного боку, а з іншого — полегшує здобуття освіти представникам соціально незахищених верств населення, а також особам з особливими потребами. Крім того, забезпечує гнучкість електронного навчання, можливість працювати в асинхронному режимі й за різними методиками представлення навчальних матеріалів [7].

Використання ІКТ у навчально-виховному процесі дозволяє викладачам реалізувати свої педагогічні ідеї, представити їх своїм колегам і отримати відгуки, а студентам дає можливість самостійно вибирати послідовність і темп вивчення матеріалу, систему тренувальних завдань і задач, способи контролю знань. Так реалізується найважливіша вимога сучасної освіти — вироблення індивідуального стилю діяльності, культури самовизначення.

ІКТ відкривають нові варіанти навчання, вони направлені на досягнення наступних цілей:

- формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей;
- формування особистості інформаційного суспільства;
- максимальне засвоєння навчального матеріалу;
- формування дослідницьких умінь, умінь самостійно приймати рішення.

Комп'ютер для студента виконує різноманітні функції: вчителя, робочого інструменту, об'єкту навчання, колективу співробітництва, дозвілля. Реалізується принцип адаптивності (пристосування змісту, рівня складності завдань до індивідуальних особливостей учнів), з'являється можливість корекції процесу навчання. Змінюється характер і рівень мотивації. Забезпечується зворотний зв'язок — комп'ютер дозволяє контролювати якість засвоєння матеріалу, оцінювати, діагностувати, давати рекомендації з корекції.

Використання комп'ютерів і засобів глобальних комунікацій може допомогти студентам гармонійно жити і працювати в інформаційному суспільстві, глибше і різноманітніше пізнавати навколишній світ, розвивати інтелектуальний потенціал. У зв'язку з використанням Інтернет-технологій зростає роль інтегрованих знань, використовуються традиційні методи — бесіда, розповідь, пояснення, самостійне вивчення із застосуванням показу таблиць, плакатів; використовуються нові форми організації навчальної діяльності студентів: проектні методи,

робота в групі і з партнерами, автономне навчання і т.д.

Варто виділити недоліки і проблеми:

- відсутність чітко відпрацьованих методик,
- недостатнє технічне оснащення,
- завантаженість викладачів,
- проблеми з часом в аудиторній системі.

Тому особливу роль відіграють методичні прийоми в етапах навчання: введення студентів в інтерактивне середовище, постановка проблемних ситуацій, розвиток пізнавальних інтересів, творчого мислення, ролі інтегрованих знань і медіаосвітніх умінь, усвідомлення необхідності отримання знань.

Великі можливості в навчанні відкриває Інтернет і соціальні сервіси. Це пошук конкретної інформації з відвідуванням довідкових сайтів, пошук повідомлень про проведення конкурсів, олімпіад, конференцій, тестування і т.д. Підготувати студентів до правильного, критичного сприйняття неякісної і небезпечної інформації також є завданням викладача.

Творчість — вища форма діяльності студента. Однією з форм організації занять з використанням ІКТ мають бути створення студентами власних сторінок, які можуть містити авторські розробки таблиць, схем, творчі роботи: доповіді, газети, ігри, вікторини, марафони і т.д.

Робота в Інтернеті дозволяє викладачу і студенту включитися в єдиний освітній простір.

Педагогіка мережевих спільнот² розвивається в тісному зв'язку з мережею Інтернет і безпосередньо залежить від стану і концепцій розвитку Всесвітньої Павутини. Сучасна концепція розвитку павутини отримала назву Веб 2.0.

Веб 2.0 (Web 2.0) — друге покоління мережевих сервісів, що діють в Інтернеті. На відміну від першого покоління сервісів, Веб 2.0 дозволяє користувачам працювати з сервісами спільно, обмінюватися інформацією, а також працювати з масовими публікаціями (на основі веб-додатків соціальних сервісів). Появу терміну Веб 2.0 прийнято пов'язувати зі статтею «Тім О'Рейлі — What Is Web 2.0» від 30 вересня 2005 р., вперше опублікованою російською мовою в журналі «Компьютерра» (№№ 37-38 і потім викладеною під заголовком «Що таке Веб 2.0» веб-сайтом «Компьютерра online»). У цій статті Тім О'рейлі пов'язав виникнення великої кількості сайтів, об'єднаних деякими загальними принципами, із загальною тенденцією розвитку інтернет-співтовариства, і назвав це явище Веб 2.0, на противагу «старому» Веб 1.0 [5, с. 9].

Виділимо основні можливості Веб 2.0:

1. *Можливість користувачам самим наповнювати сайти вмістом.* Користувачі самі можуть додавати до мережевого контенту³ щоденники, статті, фотографії, аудіо і відео записи, залишати свої коментарі, формувати дизайн своїх сторінок.

2. *Постійні посилання на опубліковані матеріали.* Важлива особливість, завдяки якій істотно зростає значення кожної дії і кожного слова, опублікованого в мережі. Завжди можна повернутися і подивитися на дії, які людина здійснювала у минулому. З'являється можливість відстежувати індивідуальні і групові історії поведінки. Це важлива функція для формування довготривалих відносин між людьми.

3. *Мітки як засіб вирішення класифікаційних завдань.* До кожної закладки її власник може додати назву, короткий опис і ключові слова, мітки-категорії, що полегшують процес подальшого пошуку.

4. *Візуалізація динамічних відносин, які існують між учасниками мережевих співтовариств, категоріями статей, окремими статтями, фотографіями, малюнками і медіа-об'єктами.* Завдяки візуальним сервісам можна розуміти і показувати користувачам відношення між серверами, статтями і навіть розумовими категоріями [5, с. 10].

² Мережна спільнота — група людей, яка проводить спілкування і спільну діяльність засобами мережних технологій.

³ Контент — будь-яке інформаційне значущє наповнення інформаційної системи (текст, графіка, медіа).

Соціальні сервіси Веб 2.0 — це сучасні засоби, мережеве програмне забезпечення, що підтримує групові взаємодії.

Ці групові дії включають:

- персональні дії учасників і комунікації учасників між собою;
- записи думок, замітки і анотування чужих текстів (Живий журнал, блог або ВікіВікі);
- розміщення посилань на інтернет-ресурси і їх рейтингування (Бобрдобр);
- розміщення фотографій (Флікр, Пікаса, Панораміо);
- розміщення книг (можливі ілюстрації) (Скрібд);
- відеосервіси (Ютьюб, Соціальна сага, відеоблог);
- компіляція на одній сторінці «збірної» з різних інтернет-сервісів;
- географічні сервіси (Земля Гугл, Вікімапія) і сервіси на їх основі (Панораміо — відображення фотографій Флікр на Картах Гугл, моделювання об'єктів в 3D (Скетчуп));
- обмін повідомленнями (месенджери, електронні RSS-розсилки, Скайп).

Соціальні сервіси і діяльність усередині мережевих співтовариств відкривають перед педагогічною практикою наступні можливості:

1) *Використання відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів.* У результаті розповсюдження соціальних сервісів у мережевому доступі опиняється величезна кількість матеріалів, які можуть бути використані з навчальною метою. Мережеві співтовариства обміну знаннями можуть поділитися своїми колекціями цифрових об'єктів і програмними агентами з освітою.

2) *Самостійне створення мережевого навчального вмісту.* Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів і їх публікації в мережі. Нині кожен може не тільки дістати доступ до цифрових колекцій, але і взяти участь у формуванні власного мережевого контенту. Новий контент створюється мільйонами людей. Вони, як мурашки в загальний мурашник, приносять у мережу нові тексти, фотографії, малюнки, музичні файли.

3) *Освоєння інформаційних концепцій, знань і навиків.* Середовище інформаційних застосувань відкриває принципово нові можливості для діяльності, до якої надзвичайно легко залучаються люди, що не володіють ніякими спеціальними знаннями в галузі інформатики. Нові форми діяльності пов'язані як з пошуком у мережі інформації, так і зі створенням і редагуванням власних цифрових об'єктів — текстів, фотографій, програм, музичних записів, відеофрагментів. Участь у нових формах діяльності дозволяє освоювати важливі інформаційні навички — повторне використання текстів і кодів, використання метатегів і т.д.

4) *Спостереження за діяльністю учасників співтовариства.* Мережа Інтернет відкриває нові можливості для участі користувачів у професійних наукових співтовариствах. Цифрова пам'ять, агенти і мережа розширюють не тільки наші розумові здібності, але і поле для спільної діяльності і співпраці з іншими людьми [5, с.12-13].

Запропоновані форми використання Інтернету не можна вважати єдино можливими, проте вони цілком реальні для застосування в закладах освіти.

Найвідоміший проект Web 2.0 це Вікіпедія, Летописі, Заповікі.

Вікіпедія — вільна енциклопедія, що створюється спільними зусиллями користувачів. Вона працює за технологією «вікі» — це такий веб-сайт, структуру і вміст якого користувачі можуть спільно змінювати за допомогою інструментів, що надаються самим сайтом.

Вікіпедія — могутній ресурс, що самоорганізується. Вона поповнюється актуальною інформацією з максимально великою швидкістю і дозволяє будь-якому користувачу отримати доступ до найсвіжшої інформації. Це один з популярних довідкових ресурсів. Її розвиток можливий саме завдяки можливості редагування у разі знаходження неточності, друкарської або фактологічної помилки.

Web 2.0 надає унікальну можливість: в історії правки можна побачити попередні версії редагування і не погодитися з внесеними змінами, повернувши попередню версію.

Процес формування вікіпедії є дієвим інструментом самоорганізації читачів (користувачів

«жорстких» незмінних джерел інформації).

Необхідно також відзначити такий інструмент Web 2.0 як блоги.

Блог (Веб log, blog) — це Веб-сайт журнального типу, який дозволяє обмеженому колу користувачів (найчастіше це одна особа) розміщувати там свої дописи і надає читачам можливість коментувати кожен допис. Блоги ефективно задовільняють потребу людини до самовираження, публічного висловлення власної точки зору, спілкування з людьми, які мають подібні інтереси [4, с. 86]. Блог — це інструмент багато в чому особистого професійного (або просто інформаційного) зростання і вдосконалення, який дає можливість самовираження і стимулює творчу активність. Найефективніше він зарекомендував себе як інструмент міжпрофесійного спілкування і як новинний (журналістський) ресурс.

Але блог також дозволяє знайти нового потенційного користувача.

Блог відрізняється від стандартного новинного сайту тим, що дозволяє підписатися на новинні потоки, що дає можливість не відвідуючи щодня сотні сторінок завжди бути в курсі інформації.

У зв'язку із зростанням добробуту населення і здешевленням фототехніки особливою популярністю нині користуються фото і відео сервіси, побудовані на технології Web 2.0 (наприклад, Flickr, Picasa, Panoramio). Користувач максимально легко може завантажити фотографії зі свого мобільного телефону (або іншого джерела) і поділитися ними зі всім світом. Він може виділяти на них об'єкти і описувати їх окремо, може позначати їх мітками (ключовими словами). Він також може надати це право іншим користувачам інтернету, і друзі або малознайомі люди залишають коментарі, замітки, підписуються на оновлення улюблених авторів і ін.

Сучасний потенційний користувач, що живе в епоху Web 2.0, — це людина, яка прагне інформації, живе в інтернеті, самовпевнена й амбіційна. Нинішні студенти мають вміння користуватися соціальними сервісами, а саме такими інструментами, як: написати повідомлення в блозі, виправити статтю у вікіпедії, розмістити фотографії і відеоматеріали в інтернеті, створювати інтелектуальні карти, користуватися різними пошуковими сервісами.

Web 2.0 надає великі можливості комунікації, але нині вже існують Web 3.0, Web 4.0, Проте необхідно, щоб прості навички користування соціальними сервісами успішно реалізовувались в сучасному суспільстві, стали простими, зрозумілими і доступними кожній людині.

Висновки. Таким чином, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій є важливим завданням сучасної освітньої системи. Викладачі мають упроваджувати та інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології в традиційну педагогічну практику, що може дати позитивні результати для навчання студентів, сприяти розвитку творчих і професійних навичок студентів, забезпеченню цілісності фундаментальної і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, професійній і практичній орієнтації отриманих ними теоретичних знань.

Література:

1. Игушева И. А. Информационно-коммуникационные технологии в современной начальной школе — Электронный ресурс. Режим доступа: http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=27022
2. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/technol/6804/>
3. Інформаційно-комунікаційні технології / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
4. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. — Вінниця, 2011. — 220 с.
5. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин — 2-е изд., испр. — М: Интуит.ру, 2007. — 64 с.
6. Ставицька В.І. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті / В. І. Ставицька // Матеріали науково-практичної конференції / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>

7. Шовкопляс О. А. Педагогічні рішення в системі дистанційної освіти Сумського державного університету / О. А. Шовкопляс, О. А. Литвіненко / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.personal.sumdu.edu.ua/litvinenko/Pub/article.pdf>

У статті висвітлено використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти, їх переваги та недоліки, цілі; проаналізовано та охарактеризовано соціальні сервіси, виділено їх основні можливості у педагогічній практиці.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, соціальні сервіси.

В статье рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий в системе образования, их преимущества и недостатки, цели; проанализированы и охарактеризованы социальные сервисы, выделены их основные возможности в педагогической практике.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, социальные сервисы.

The article deals with the usage of the Information and Communication Technologies in the education, their advantage and disadvantage, aims; the social services are analyzed and described, the main possibilities in pedagogical practice are selected.

Key words: Information and Communications Technologies, social services.

УДК 371.6

А.В. Яцишин
м. Київ, Україна

ІНСТИТУТ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НАПН УКРАЇНИ — 15 РОКІВ ЗВЕРШЕНЬ У ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. П'ятнадцять років тому сталася знакова подія не тільки для Академії педагогічних наук України, а й для всієї держави — було засновано науково-дослідний Інститут засобів навчання. Нині це Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Проникнення ІКТ у навчальний процес створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних сторін навчання, що проявляється у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, засобів навчання і на цій основі формування нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів [3]. Інформатизація освіти є наскрізним, усеохоплюючим напрямом інноваційного розвитку освітньої системи, вона спричинила суттєві зміни у системі навчання, виховання й освіти, зокрема, у змісті освіти, методах, засобах та технологіях навчання і виховання. У публікації В. Бикова [1, с. 35-36], наголошено, що формування в Україні інформаційного суспільства зумовлює як прямий його вплив на модернізацію освіти, так і опосередкований, пов'язаний із виникненням нового способу життя, зміни його якості. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення нових методичних систем навчання створюють умови для необмеженого всіх суб'єктів навчання до електронних інформаційних освітніх ресурсів.

Створення і розвиток Інституту були зумовлені необхідністю реалізації нових завдань, що стоять перед освітою України, перед НАПН України і вимагають формування якісно нового навчального середовища, яке б відповідало сучасним освітнім потребам людини, стану і перспективним тенденціям науково-технологічного та соціально-культурного розвитку суспільства, новітнім досягненням психолого-педагогічної науки та освітньої практики в Україні та світі [2].

Звичайно 15 років для Інституту — це небагато, але за роки насиченої подіями історії свого існування ІТЗН НАПН України зміг домогтися визнання у загальноукраїнському та міжнародному масштабі.

Аналіз попередніх досліджень. Висвітлення досвіду роботи Інституту знайшло часткове відображення у публікаціях В. Бикова [1-3], О. Спіріна [4-5] та в попередніх роботах автора цієї статті [4-5]. Короткі відомості про діяльність Інституту відображено на сторінках Енциклопедії освіти України.

Мета публікації — узагальнення та аналіз досвіду роботи Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (1999-2014 рр.).

Виклад основного матеріалу. На виконання постанови Кабінету Міністрів України 1999 р. було створено Інститут засобів навчання АПН України. Новий Інститут займався дослідженням проблеми створення і використання сучасних технічних засобів навчання. Символічно, що ініціатором заснування і керівником Інституту став доктор технічних наук, професор В.Биков, який у роки розбудови країни своїм досвідом керівника, викладача-практика і науковця сприяв формуванню нового комп'ютерно орієнтованого освітнього-наукового простору України.

Згодом, з розвитком інформатизації освіти та необхідністю формування інтегрованого комп'ютерно орієнтованого навчального середовища виникла потреба в поглибленні досліджень. Тому, у 2008 р. його було перейменовано в Інститут інформаційних технологій і засобів навчання АПН України.

Головною метою діяльності Інституту є проведення фундаментальних і прикладних досліджень щодо розв'язання актуальних теоретико-методологічних і науково-методичних проблем створення, упровадження та ефективного застосування в освітній практиці програмних і технічних засобів навчання та ІКТ [2]. На рис. 1. подано сторінку офіційного сайту Інституту станом на травень 2014 р. (сайт: <http://iitlt.gov.ua/>).

У структурі Інституту працюють 6 наукових відділів: 1) інформатизації навчально-виховних закладів; 2) електронних інформаційних ресурсів і мережних технологій; 3) дослідження і проектування навчального середовища; 4) лабораторних комплексів засобів навчання; 5) інформаційно-аналітичний відділ педагогічних інновацій; 6) комп'ютерно орієнтованих систем навчання і досліджень.



Рис. 1. Головна сторінка офіційного сайту Інституту (07.05.2014 р.)

Високий науковий статус установи забезпечують провідні вчені, серед яких 4 є дійсними членами НАПН України — Б. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, В. Олійник. Наразі, в Інституті працюють 11 докторів, 25 кандидатів наук. У [2] наголошено, що до колективу науковців Інституту входять фахівці різних галузей знань: технічних, фізико-математичних, педагогічних, психологічних, оскільки таке поєднання спеціалістів забезпечує проведення системних досліджень, виконання науково-дослідних робіт на сучасному високому професійному рівні з

використанням широкої теоретико-методологічної бази і залученням інструментів дослідження з різних галузей знань.

Розглянемо детально основні напрями діяльності Інституту:

Науково-дослідний.

Відбувається розробка наукових проблем та проведення експериментальних досліджень щодо створення, розвитку і застосування в навчально-виховному процесі навчальних закладів України різних рівнів акредитації новітніх засобів навчання з різних дисциплін; інформаційних технологій навчання, комп'ютерних програм навчального призначення, Інтернет-сайтів, Інтернет-порталів, комп'ютерно орієнтованих навчально-методичних комплексів, інших електронних засобів і ресурсів; Інтернет орієнтованих баз і банків даних науково-педагогічної інформації; автоматизованих систем формування і підтримування в актуальному і безпечному стані електронних навчальних і наукових ресурсів єдиного інформаційного освітнього простору; систем електронного дистанційного навчання, комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, у тому числі, для систем відкритої освіти та систем електронного дистанційного навчання; автоматизованих систем тестового оцінювання впливу новітніх засобів навчання та ІКТ на результати навчальної діяльності; автоматизованих систем наукових досліджень.

За 15 років в Інституті виконано 22 науково-дослідні роботи. Відзначимо, що серед інших установ НАПН України Інститут вирізняється значною часткою фундаментальних та прикладних досліджень за напрямом «Інформатизація освіти».

Як відомо, успіх, прогрес, відповідність сучасним реаліям, оперативне реагування на виклики сучасності в освітній галузі значною мірою залежать від наукової діяльності та впровадження її результатів у практику. На жаль, у межах цієї публікації неможливо охопити усі напрацювання Інституту. Тому опишемо основні результати виконаних за останні 5 років науково-дослідних робіт, які вже впроваджено в освітню практику, а саме:

1. Наукова продукція (монографії):

– *Експеримент на екрані комп'ютера (Ю. Жук, С. Величко, О. Соколюк, П. Соколов).* Монографія призначена для студентів та викладачів педагогічних університетів, магістрів зі спеціальності «Загальна фізика», учителів профільних класів загальноосвітньої школи, слухачів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

– *Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / за наук. ред. М. Жалдака.* Монографія призначена для розробників освітньої політики і засобів ІКТ, науковців, викладачів та студентів ВНЗ, аспірантів;

– *Науково-методичне забезпечення інформаційної системи планування наукових досліджень в Національній академії педагогічних наук України на базі мережі Інтернет / К-в авторів // К., — 2011. — 102 с. — Деп. в ДНТБ України.* Монографія призначена для спеціалістів з інформаційних технологій, розробників інформаційних систем документообігу, науковців та адміністративного апарату наукових установ;

– *Електронні бібліотечні інформаційні системи наукових і навчальних закладів: монографія / за наук. ред. О. Спіріна.* Монографія призначена для бібліотечних працівників та науковців для роботи з електронними бібліотеками, що передбачає оновлення знань, вмінь і навичок бібліотечних та наукових працівників відповідно до розвитку інформаційних і комунікаційних технологій.

2. Навчальна продукція (посібники):

– *Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / Ю. Жук., Н. Дементієвська, О. Соколюк та ін.* Для викладачів, студентів, магістрів та аспірантів педагогічних університетів, слухачів системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

– *Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання з фізики в школі: посібник / за заг. ред. Ю. Жука. — К. Пед. думка. 2011. — 152 с.* Посібник призначено для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів, слухачів системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників та магістерської підготовки;

– *Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: посібник / за наук. ред. Ю. Богачкова. — К., 2011. — 181 с.* Посібник створено для управлінців у галузі освіти, фахівців інформаційно-комунікаційних технологій та організаторів дистанційного навчання.

3. Інша наукова продукція:

– *Навчальна програма підготовки бібліотечних працівників та науковців до роботи з електронними бібліотеками* (С.Іванова, О.Новицький). Програма призначена для підготовки бібліотечних працівників та науковців до роботи з електронними бібліотеками, що передбачає розв’язання таких основних завдань: формування інформаційної грамотності бібліотечних та наукових працівників; поліпшення роботи та сервісів бібліотеки, що надаються користувачам електронної бібліотеки;

– *Концепція електронної бібліотеки НАПН України* (О. Спірін, С. Іванова, О. Новицький). Концепцію призначено для наукових, науково-педагогічних та бібліотечних працівників системи наукових і навчальних закладів;

– *Концепція мережі електронних бібліотек Національної академії педагогічних наук України* (О. Спірін, С. Іванова, О. Новицький, А. Яцишин). Концепцію призначено для наукових, науково-педагогічних та бібліотечних працівників системи наукових і навчальних закладів;

– *Інтернет-портал «Інформаційна система планування наукових досліджень у Національній академії педагогічних наук України» [Електронний ресурс]. — Режим доступу до порталу: <http://planning.edu-ua.net>.* Портал призначено для керівників, відповідальних виконавців науково-дослідних тем, працівників бухгалтерії, відділу кадрів, науково-організаційного відділу та керівників наукових установ НАПН України, а також керівництва апарату Президії НАПН України;

– *Електронна бібліотека НАПН України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>.* Електронна бібліотека спрямована для створення єдиного науково-освітнього простору НАПН України та призначена для наукових, науково-педагогічних, бібліотечних працівників системи наукових і навчальних закладів.

Також, співробітниками Інституту з 2000 р. створені та підтримуються електронні освітні ресурси (сайти, портали, дистанційні курси та ін.). Розглянемо детальніше створену у 2009 р. Електронну бібліотеку НАПН України рис. 2. (сайт: <http://lib.iitta.gov.ua>).

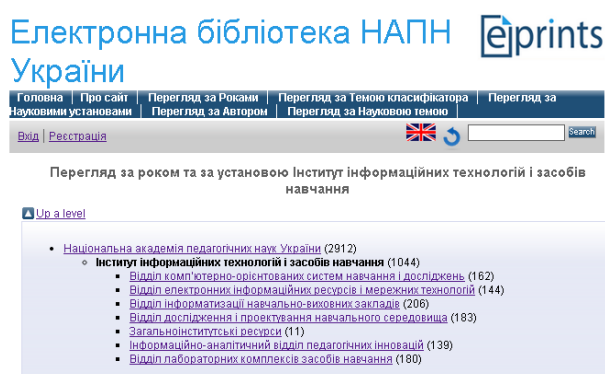


Рис. 2. Сайт Електронної бібліотеки НАПН України (07.05.2014)

З рис. 2 зрозуміло, що в Електронній бібліотеці НАПН України станом на 07.05.2014 р. розміщено 2912 повнотекстових інформаційних ресурсів, які можливо безкоштовно завантажити із сайту бібліотеки.

Наразі в Інституті виконуються 6 науково-дослідних робіт, зокрема: 1) Методологія інформатизації наукової і управлінської діяльності установ НАПН України на основі веб-технологій; 2) Методологія проєктування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів; 3) Модернізація шкільного навчального експерименту на основі Інтернет-орієнтованих педагогічних технологій; 4) Система науково-організаційного і

технологічного забезпечення розвитку мережі електронних бібліотек установ НАПН України; 5) Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення; 6) Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів навчального процесу системи загальної середньої освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору.

З 2015 р. розпочинається розробка ще 5 науково-дослідних робіт: 1) Організаційно-методичні і технологічні засади забезпечення інформаційного моніторингу впровадження результатів психолого-педагогічних досліджень у практику; 2) Методологія педагогічного проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у старшій школі; 3) Методологія формування хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища педагогічного навчального закладу; 4) Система інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу; 5) Формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж.

Співробітниками Інституту виконуються Державні програми, а саме: Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р., Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р., Програма спільної діяльності МОН України та НАПН України, Комплексна програма забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних дисциплін, Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті» та інше, зокрема, Національний проект «Відкритий світ» тощо.

Науково-експериментальний.

Відбувається створення мережі наукових центрів, спільних лабораторій, експериментальних майданчиків, пілотних навчальних закладів з проблематики Інституту.

Отже, експериментальна діяльність працівниками Інституту здійснюється на базі середніх загальноосвітніх шкіл, позашкільних закладів, професійно-технічних училищ, спільних лабораторій з інститутами та університетами міст і областей України. Загалом це понад 22 експериментальних майданчиків.

Проектно-технологічний.

Відбувається розробка технічних умов, стандартів, науково-методичного забезпечення застосування й сертифікації засобів навчання, їх комплектів і комплексів та супровід їх промислового випуску.

Науково-координаційний.

Здійснення координації науково-дослідної, проектної і виробничої діяльності навчальних закладів, наукових установ і виробничих підприємств щодо створення і застосування в освітній практиці засобів навчання та ІКТ.

Науково-методичний та освітній.

Здійснюється вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного і зарубіжного досвіду з тематики Інституту; надання допомоги навчальним закладам, науковим установам і виробничим підприємствам з питань упровадження в навчально-виховний процес засобів навчання, ІКТ, електронних дистанційних технологій навчання і освіти; підвищення кваліфікації та стажування наукових і науково-педагогічних кадрів з напрямів, що досліджуються в Інституті; підготовка та атестація науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації через докторантуру, аспірантуру, спеціалізовану вчену раду.

У той час, коли гостро постала проблема підготовки кадрів для забезпечення процесу інформатизації освіти, безпосередньо за участю науковців Інституту, які були ініціаторами створення нової спеціальності 13.00.10 — інформаційно-комунікаційні технології в освіті, робочою групою у 2008–2009 рр. підготовлено паспорт нової спеціальності. І з 2010 р. в Інституті та вперше в Україні розпочалася підготовка аспірантів за цією спеціальністю. А у 2011 р.

відбувся захист першої на Україні кандидатської дисертації К.Колос на тему: Система MOODLE як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти за новою спеціальністю у спеціалізованій вченій раді Інституту [4]. Отже, осередком підготовки та атестації нового покоління наукових і науково-педагогічних кадрів для забезпечення процесу інформатизації освіти є аспірантура, докторантура і спеціалізована вчена рада Інституту. Нині в аспірантурі та докторантурі навчається понад 30 осіб. За період 2011-2013 рр. відбулося 15 захистів дисертаційних досліджень (2 докторських та 13 кандидатських).

Важливим є те, що проект Програми з інформатики для основної школи (5-9 класи) також було розроблено робочою групою за безпосередньої участі науковців Інституту [1, с. 38].

Міжнародний.

Проводиться співпраця з навчальними закладами, науковими установами і виробничими підприємствами зарубіжних країн, які досліджують і розв'язують споріднені проблеми; проведення спільних досліджень, виконання спільних програм та проектів.

Інститут успішно співпрацює із закладами освіти за кордоном, зокрема, продовжується наукова діяльність щодо виконання положень угоди про співпрацю МННЦ і Технологічним університетом м. Варна (Болгарія), а також довгострокова угода з Центром електронного навчання Міжнародної мережі безпеки та співпраці при Технологічному університеті м. Цюрих (Швейцарія), Університетом Яна Коханевського у м. Кельце (Польща), Педагогічним коледжем Н. Зейл у м. Копенгаген (Данія) та ін.

Видавничий.

Для висвітлення результатів прикладних, фундаментальних наукових досліджень, напрацювань аспірантів і докторантів та впровадження їх в освітню практику функціонують: електронне наукове фахове видання «Інформаційні технології і засоби навчання» на міжнародній сучасній видавничій платформі Open Journal Systems (сайт: <http://journal.iitta.gov.ua>); науково-методичний журнал «Комп'ютер у школі та сім'ї» (сайт: <http://csf.vashpartner.com>); збірник наукових праць «Інформаційні технології в освіті» (сайт: <http://ite.ksu.ks.ua>).

Співробітники Інституту ставали неодноразово лауреатами щорічних конкурсів, виставок-презентацій «Інноваційні технології навчання», «Інноватика в освіті України» та «Сучасні навчальні заклади» і нагороджені дипломами, золотими і бронзовими медалями. Наукові розробки працівників Інституту відзначені преміями Національної академії педагогічних наук України. А монографію «Моделі організаційних систем відкритої освіти» відзначено Державною премією України в галузі науки і техніки у 2009 році.

Наразі Інститут — серед провідних наукових установ, що роблять реальний внесок у забезпечення процесу інформатизації освіти України.

Висновки. Підготовлені колективом Інституту посібники, монографії, концепції, методичні рекомендації, електронні ресурси тощо, щодо науково-методичного забезпечення процесів інформатизації і комп'ютеризації освіти, створення новітніх засобів навчання з різних предметів для навчальних закладів різних типів, упроваджені у практику, є актуальними і затребуваними педагогічною громадськістю. Отже, Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України у 2014 р. виповнюється 15 років. За цей час Інститут довів свою важливість та впливовість на розвиток інформатизації освіти України. Здобутки колективу Інституту визнані в Україні та світовою науковою спільнотою.

Література:

1. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій відкритої освіти / В.Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. — Вип. 29 / Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2012. — С. 32-40.

2. Биков В.Ю. Інституту інформаційних технологій і засобів навчання АПН України — 10 років / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2010. — №1 (15). — Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua>.

3. Биков В.Ю. Проблеми і цілі інформатизації освіти України / В.Ю. Биков // Освіта в інформаційному суспільстві: до 25-річчя шкільної інформатики: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 13—14.05.2010 р.) / М-во освіти і науки України, Ін-т інформ. тех. і засобів навч. НАПН України. — К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. — С. 13-19.

4. Спірін О.М. Досвід підготовки наукових кадрів з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (до 15-річчя Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України) / О.М. Спірін, А.В. Яцишин // Комп'ютер у школі та сім'ї — 2014. — № 2 (114). — С. 3-8.

5. Спірін О.М. Особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації зі спеціальності «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / О.М. Спірін, А.В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. — Вип. 14. — Херсон: ХДУ, 2013. — С. 22-32.

У статті узагальнено та проаналізовано досвід роботи Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (1999-2014 рр.). Розглянуто основні напрями діяльності Інституту. Згадано про підготовлені за останні 5 років монографії, посібники, електронні ресурси. Наголошено на створенні нової спеціальності 13.00.10 — інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

Ключові слова: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

В статье обобщен и проанализирован опыт работы Института информационных технологий и средств обучения НАПН Украины (1999-2014 гг.) Рассмотрены основные направления деятельности Института. Упомянуто о подготовленных за последние 5 лет монографиях, пособиях, электронных ресурсах. Отмечено создание новой специальности 13.00.10 — информационно-коммуникационные технологии в образовании.

Ключевые слова: Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии.

In the article the experience of Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine generalized and analyzed (1999-2014). The main directions of activity of the Institute are considered. The monographs, textbooks, e-resources created by Informate's research workers are mentioned. The creation of new speciality 13.00.10 — information and communication technologies in education is outlined.

Key words: Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine, information of education, information and communication technologies.

НАШІ АВТОРИ

Акімова Ольга Вікторівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Артюшина Марина Віталіївна — доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Бабушко Світлана Ростиславівна — кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов Інституту туризму Федерації професійних спілок України.

Баранова Ірина Володимирівна — кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини медичного факультету № 2 Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

Безлюдний Олександр Іванович — доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор, завідувач кафедри англійської мови Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Бєлікова Наталія Олександрівна — доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальних комунікацій і реабілітації Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна».

Биков Валерій Юхимович — доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Білецька Галина Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології Хмельницького національного університету, докторант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бойчук Віталій Миколайович — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ІПОД НАПН України.

Бондаренко Тетяна Вікторівна — заввідділом навчальних лабораторій та комп'ютерних класів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Василевська-Скупа Людмила Павлівна — кандидат педагогічних наук, доцент Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Васянович Григорій Петрович — доктор педагогічних наук, професор, директор Львівського науково-практичного центру Інституту ПТО НАПН України.

Вдович Світлана Михайлівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Величко Неля Олександрівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Академії педагогічних наук України.

Власюк Ірина Віталіївна — викладач математики Вінницького кооперативного інституту, здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Наталія Олексіївна — доктор біологічних наук, доцент, завідувач кафедри екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Гаркушевський Володимир Савович — кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гармазій Микола Володимирович — студент освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Герлянд Тетяна Миколаївна — кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Гомонюк Олена Михайлівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри здоров'я людини Хмельницького національного університету.

Горбатюк Роман Михайлович — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Гордійчук Галина Борисівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуревич Ірина — доктор, професор, директор Німецького Інституту інформатики Інтернаціональної педагогічної академії, Технічний університет м. Дармштадт, Федеративна республіка Німеччина.

Гуревич Роман Семенович — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуржій Андрій Миколайович — доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України.

Dawidziuk Stanislaw — prof. dr. Prezydent Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie.

Дабіжа Костянтин Леонідович — заслужений артист України, доцент кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дембіцька Софія Віталіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри БЖД Вінницького національного технічного університету.

Джеджула Олена Михайлівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійної освіти Вінницького національного аграрного університету.

Дзюбенко Тетяна Анатоліївна — студентка 2 курсу ОКР «Бакалавр» Інституту філології й журналістики, спеціальність «Українська мова та література».

Діденко Олександр Васильович — доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Дідух Любов Іванівна — викладач іноземної мови кафедри іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Домінський Олег Станіславович — кандидат педагогічних наук, директор Вінницького технічного коледжу.

Дрючило Ольга Анатоліївна — викладач вищої категорії, методист Могилів-Подільського технолого-економічного коледжу ВНАУ.

Дубецька Юлія Пилипівна — викладач кафедри іноземних мов, методист, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Дубницька Олександра Миронівна — молодший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру ІПТО НАПН України.

Berge Espeland — senior lecturer at Stavanger University, Norway.

Zinser Richard — professor, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan, USA.

Зарічанський Олег Анатолійович — кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-методичної та виховної роботи ВСЕІ Університету «Україна».

Зельман Леся Несторівна — аспірант Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Золотарьова Оксана Вікторівна — викладач, здобувач кафедри педагогіки Горлівського Державного Педагогічного Інституту Іноземних Мов ДВНЗ «Донбаський Державний Педагогічний Університет».

Зязюн Іван Андрійович — доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, почесний

доктор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Król Roman — doc. dr inż., rektor Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Przemysłu i Kierownik Samodzielnego Zakładu Kształcenia Ustawicznego.

Кадемія Майя Юхимівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Капелюшна Інна Миколаївна — заступник директора з виховної роботи Ладижинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Каплунович Ілья Яковлевич — кандидат психологических наук, профессор Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

Каплунович Светлана Михайловна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного экономического университета.

Карташова Любов Андріївна — доктор пед. наук, професор кафедри інформаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

Клименко Анатолій Олегович — кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

Коберник Олександр Миколайович — доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природничо-математичної та технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кобзар Валентина Миколаївна — аспірант технологічно-промислового коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Кобися Володимир Михайлович — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кобрій Ольга Миколаївна — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Козловська Ірина Михайлівна — доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Козяр Михайло Миколайович — доктор педагогічних наук, професор, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Коломієць Леся Ігорівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кордонська Альона Василівна — викладач вищої категорії, старший викладач Могилів-Подільського технолого-економічного коледжу ВНАУ.

Король Володимир Петрович — викладач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Крапивний Ярослав Миколайович — аспірант відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Кремень Василь Григорович — доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України, дійсний член НАПН України, президент Національної академії педагогічних наук України.

Кубська Лариса Іванівна — науковий співробітник відділу економіки професійно-технічної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Кучер Зоя Сидорівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Кучерявий Андрій Олександрович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Донецького юридичного інституту МВС України.

Laska Eugenia Iwona — dr hab, profesor, Uniwersytet Rzeszowski Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna W Mysłowicach.

Лазарєв Микола Іванович — доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.

Лазебна Ольга Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Литвин Андрій Вікторович — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Лобуренко Олена Василівна — завідувач методичного кабінету Ладижинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Луп'як Дмитро Миколайович — аспірант кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Michalak-Dawidziuk Joanna — dr, prorektor w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie.

Марущак Оксана Василівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Марцева Людмила Андріївна — кандидат педагогічних наук, заступник директора Вінницького технічного коледжу.

Меняйленко Олександр Сергійович — доктор технічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мозговий Віктор Леонідович — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Монастирна Галина Вікторівна — кандидат педагогічних наук, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Моторна Леся Володимирівна — кандидат педагогічних наук, методист Ради директорів коледжів Вінницької області, викладач Вінницького технічного коледжу.

Ничкало Неля Григорівна — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України.

Оверко Наталія Ярославівна — аспірант відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Огієнко Олена Іванівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Онишко Оксана Григорівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри програмної інженерії Хмельницького національного університету.

Орлов Валерій Федорович — доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України м. Київ.

Оршанський Леонід Володимирович — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва інженерно-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пагута Мирослав Вікторович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва інженерно-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пайкуш Маріанна Андріївна — канд. пед. наук, доцент кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Панасюк Наталія Леонідівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій професійного навчання Луцького національного технічного університету.

Петрова Анастасія Іванівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Петрук Віра Андріївна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Пінаєва Ольга Юрївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Подоляничук Станіслав Вікторович — кандидат фізико-математичних наук, доцент, директор інституту математики, фізики і технологічної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Попов Микола Васильович — аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.

Прушковська Наталія Наумівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Радченко Юлія Леонідівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Резван Оксана Олексіївна — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Репський Віктор Іванович — студент-магістрант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Романова Ганна Миколаївна — доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Руденко Лариса Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Ситников Валерій Леонидович — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної психології Петербургського державного університету шляхів зв'язу імператора Александра I.

Скупий Олег Михайлович — кандидат медичних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сліпчишин Лідія Василівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Слободяник Анатолій Дмитрович — кандидат технічних наук, доцент кафедри фізики і фотоніки Вінницького національного технічного університету.

Смагло Ніна Сергіївна — кандидат філологічних наук, доцент Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Снопкова Елена Ивановна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки УО «Могилевский державний університет імені А.А. Кулешова».

Соколова Ирина Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, директор ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования.

Староста Володимир Іванович — доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Стецько Ірина Іванівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету.

Сторожко Альбіна Олексіївна — магістрант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Стратій Олександр Григорович — студент освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сурсаєва Інна Станіславівна — викладач вищої категорії, методист Вінницького медичного коледжу імені академіка Д.К. Заболотного.

Сушенцева Лілія Леонідівна — доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою фундаментальних та соціально-гуманітарних дисциплін, професор ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Федорук Галина Миколаївна — аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фролова Олена Олександрівна — аспірант Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Хом'юк Ірина Володимирівна — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Цвілик Світлана Дмитрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Цяо Лін — аспірантка НПУ імені М.П. Драгоманова.

Шахіна Ірина Юріївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шестопалюк Олександр Васильович — доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Якимович Тетяна Дмитрівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Яцишин Анна Володимирівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Кремень В.Г., Биков В.Ю. ІННОВАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОГО ЕТАПУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	3
Гуржій А.М., Карташова Л.А. ЕЛЕКТРОННИЙ ПОСІБНИК: ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	16
Зязюн І.А. ДІАЛЕКТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ.....	22
Ничкало Н.М. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦІВ В ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	32
Шестопалюк О.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	41
Гуревич Р.С. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ.....	46
Eugenia Iwona Laska WARTOŚCI — PODSTAWĄ DIALOGU W PROCESACH EDUKACYJNYCH.....	52
Stanisław Dawidziuk FAMILY AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEMPORARY WORLD.....	59
Соколова И.И. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС.....	71
Васянович Г.П. ДУХОВНА КУЛЬТУРА Й АНТИКУЛЬТУРА: МОЖЛИВОСТІ ІКТ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	76
Козяр М.М. ІННОВАЦІЇ E-LEARNING У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВНЗ.....	81
Коберник О.М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	85
Меняйленко О.С., Монастирна Г.В., Бондаренко Т.В. ДО ПРОБЛЕМИ ПАТЕНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ОСНОВІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ.....	91
Berge Espeland RESPONSIVE MUSIC LISTENING AS AN INNOVATIVE METHOD IN PROFESSIONAL TRAINING OF NORWEGIAN STUDENTS AND TEACHERS.....	97
Christine van Hout TREATMENT OF PHOBIA.....	104
Richard Zinser WHAT DO YOUNG PEOPLE NEED TO KNOW FOR CAREER SUCCESS?.....	107

Каплунович И.Я., Каплунович С.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ	111
Козловська І.М. СВОБОДА ТВОРЧОСТІ НАУКОВЦЯ: ДУХОВНА ЄДНІСТЬ ВЧЕНОГО І ПОЕТА.....	114
Лазарєв М.І., Попов М.В. ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗВАРЮВАЛЬНОГО ВИРОБНИЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ MATHCAD.....	119
Лаврінєнко О.А. СУТНІСТЬ ПСИХОПЕДАГОГІКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	123
Литвин А.В., Руденко Л.А. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ.....	128
Артюшина М.В. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ: ПОНЯТТЯ, ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ.....	133
Акімова О.В., Сурсаєва І.С. ФОРМУВАННЯ АКТИВНО-ТВОРЧОГО ТИПУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХ ТВОРЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ.....	138
Діденко О.В. ДОСВІД СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	142
Огієнко О.І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	147
Оршанський Л.В., Пагула М.В. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	152
Ситников В.Л. ПСИХОПЕДАГОГІКА А.С. МАКАРЕНКО — ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ	157
Снопкова Е.И. ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ВИРТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	161
Сушенцева Л.Л. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	165
Романова Г.М. СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО- РОЗВИВАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ.....	170
Гомонюк О.М. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	176
Горбатюк Р.М., Репський В.І. МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ПОШУК ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ.....	181

Подорянчук С.В. МОНІТОРИНГ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТОМ.....	185
Ткачук С.І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦДИСЦИПЛІН.....	192
Хом'юк І.В., Петрук В.А. ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	196

РОЗДІЛ 2 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Roman Król CHRZEŚCIJAŃSKI NAUCZYCIEL AKADEMICKI W PRZESTRZENI EDUKACJI JUTRA.....	201
Безлюдний О.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	209
Гулішевська М.Г. ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	213
Michalak-Dawidziuk Joanna KSZTAŁTOWANIE POSTAWY PRZEDSIĘBIORCZEJ W PROCESIE EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZYM.....	218
Золотарьова О.В. ФОРМИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ В ІЗРАЇЛІ	227
Кобися В.М., Дзюбенко Т.А. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТВОРУ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	232
Коломієць Л.І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ.....	236
Мозговий В.Л. РЕЖИСУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НОВОГО ЗНАННЯ.....	242
Панасюк Н.Л. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....	246

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Вдович С.М. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ПТНЗ.....	252
Величко Н.О. ПРО СИСТЕМУ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ПТНЗ З НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ РОБОТИ У ПЕРЕДАТЕСТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД	257

Герлянд Т.М. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПТНЗ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	261
Дубницька О.М. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ.....	266
Зельман Л.Н. ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	270
Кубська Л.І. МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПТНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ PR- ТЕХНОЛОГІЙ.....	275
Оверко Н.Я. ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ І АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ.....	280
Орлов В.Ф. АКСІОЛОГІЯ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПТНЗ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ.....	284
Сліпчишин Л.В. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ ТЕХНІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	289
Якимович Т.Д. ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЕРЕВООБРОБНОГО ПРОФІЛЮ.....	294

РОЗДІЛ 4 ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

Домінський О.С. ОЛІМПІАДИ З ФІЗИКИ В КОЛЕДЖАХ.....	300
Gurevych Group UKR-WSI: UKR LAB SEMEVAL-2013 TASK 11 SYSTEM DESCRIPTION.....	306
Капелюшина І.М., Лобуренко О.В. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ	311
Кобзар В.М. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ WEB-КВЕСТ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖІ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	315
Кордонська А.В., Дрючило О.А. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ У КОЛЕДЖАХ.....	319
Марцева Л.А. ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	324
Моторна Л.В. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ.....	329
Радченко Ю.Л. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	334

РОЗДІЛ 5
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Бабушко С.Р. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ.....	339
Баранова І.В. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТА МЕТОДІВ ЇЇ КОНТРОЛЮ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ.....	344
Бєлікова Н.О. З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ.....	348
Білецька Г.А. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОЛОГА.....	354
Бойчук В.М. МИСТЕЦЬКА КОМПОНЕНТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	359
Василевська-Скупа Л.П. МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	364
Власюк І.В. ЗНАЧЕННЯ СИТУАТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЛЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ.....	368
Волошина Н.О., Лазєбна О.М. ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ.....	373
Гордійчук Г.Б. ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	377
Дембіцька С.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОХОРОНИ ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	382
Джеджула О.М., Пришляк В.М., Хом'яківська Т.А. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ.....	387
Дідух Л.І. МОЖЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	393
Dubieska Julia TECHNOLOGIE INFORMACYJNE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO W INSTYTUCJACH SZKOLNICTWA WYŻSZEGO.....	397
Зарічанський О.А. ФУНКЦІЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	401
Кадемія М.Ю., Скупий О.М. БЛОГ-КВЕСТ У ПІДГОТОВЦІ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ.....	406

Клименко А.О. ІНФОРМАЦІЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОШУК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	411
Кобрій О.М. ЧИННИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	416
Король В.П., Марущак О.В. ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	421
Кучер З.С. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ УЧІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНОГО БАНКУ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ.....	427
Кучерявий А.О. МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА РІВНІ КАФЕДРИ.....	432
Луп'як Д.М. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	437
Онишко О.Г. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	445
Пайкуш М.А. ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ.....	450
Прушковська Н.Н., Дабіжея К.Л. СИНТЕЗ АНАЛІТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ХОРОВИХ ТВОРІВ — СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	455
Петрова А.І. ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	458
Пінаєва О.Ю., Стратій О.Г., Гармазій М.В. ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	464
Резван О.О. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ.....	467
Слободяник А.Д. МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МАТЕМАТИЧНИХ РЕДАКТОРІВ У ВИВЧЕННІ ОКРЕМИХ ТЕМ З ФІЗИКИ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	472
Смагло Н.С. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГУМАНІТАРНИХ ІНТЕГРОВАНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	481
Староста В.І., Сторожко А.О. МІКРОВИКЛАДАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	485
Stetsko Iryna ROLE-PLAYING AS EDUCATIONAL TECHNIQUE IN FOREIGN LANGUAGES EDUCATION.....	490
Федорук Г.М. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	495

Фролова О.О. АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У МОРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	500
Цвілик С.Д., Гаркушевський В.С. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ.....	504
Цяо Лінь ГАРМОНІЯ ІНТЕЛЕКТУ ТА ЕМОЦІЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	509
Шахіна І.Ю. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ У НАВЧАННІ.....	513
Яцишин А.В. ІНСТИТУТ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НАПН УКРАЇНИ — 15 РОКІВ ЗВЕРШЕНЬ В ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ....	518
Наші автори	525

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск тридцять сьомий

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. 37 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. — 537 с.

Відповідальний за випуск	Р.С. Гуревич
Оригінал-макет	В.П. Король
Технічний редактор	Т.Ц. Король
Комп'ютерний набір	Н.С. Коцьона
Дизайн обкладинки	Д.М. Луп'як

Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» затверджено постановою Президії ВАК України 10 лютого 2010 р. № 1-05/ (Бюлетень ВАК України. — № 3. — 2010. — С. 13) як наукове фахове видання щодо публікацій наукових досліджень з галузі педагогічних наук. Засновник Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації — серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.

Підписано до друку 14 травня 2014 р.
Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 24,4
Наклад 115 прим.

Видавець і виготівник ТОВ «Фірма «Планер»
Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.

21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2
Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua

