

Міністерство освіти і науки України

Управління освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації

Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М.В. Остроградського**

ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

27-28 вересня 2009 року

Полтава 2009

ББК 74.204.562 + 74.584 (4/8)

УДК 37.014.54 (4) (063)

I-66

Редакційна колегія:

Алік Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кузьменко Павло Іванович – старший викладач, завідувач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Кулик Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Титаренко Валентина Петрівна – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики технологічної освіти, декан факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Цина Андрій Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рецензенти:

Валюх Зоя Орестівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри філологічних дисциплін Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мелешко Віра Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

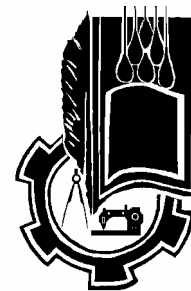
Інновації в педагогічній освіті європейського простору. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 27-28 вересня 2009 р. – Полтава, 2009. – 390 с.

У збірці вміщені матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 вересня 2009 року). Предметом розгляду науковців стали реалізація принципів і завдань Болонського процесу, кредитно-модульна система підготовки фахівця, проблеми розробки та впровадження стандартів вищої та дистанційної освіти, управління якістю підготовки фахівців, формування національних та загальнолюдських цінностей.

Відповідальність за автентичність цитат, правильність фактів і посилань несуть автори статей.

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 2 від 24 вересня 2009 р.).

© Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка



Віктор Сидоренко
(Київ, Україна)

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Процес комп'ютеризації охопив усі сфери життя, у тому числі й освіту. Значні відмінності в можливостях доступу та оволодіння персональним комп'ютером (ПК) призводить до *прогнозування успішності комп'ютерного навчання* й ефективності діяльності майбутніх фахівців. Комп'ютеризоване суспільство ставить молодих людей перед необхідністю реально оцінювати свої можливості у використанні комп'ютерної техніки. Закономірно виникає питання: які саме індивідуально-психологічні особливості людини впливають на його комп'ютерну компетентність?

Мета статті – визначити умови, що забезпечують якісне навчання студентів аграрних вишів засобами інформаційних технологій.

Високий рівень розумового розвитку, гнучке мислення, гарна пам'ять є сприятливими передумовами для успішного навчання. Однак своєрідність людської індивідуальності не вичерпується особливостями його інтелектуальної підготовки та пізнавальних процесів. На успішність навчання в цілому, як відомо, впливають також спадкові психофізіологічні особливості студентів, такі, як сила нервової системи, що визначає працездатність людини, і її лабільність, що визначає швидкість протікання нервових процесів.

Дослідження В. Зархіна щодо вияву зазначених психофізіологічних особливостей студентів у практиці навчання з використанням ПК показали, що при роботі з комп'ютером сила нервової системи на успішність діяльності вирішального впливу не робить, хоча студенти з високою працездатністю поведуться за комп'ютером інакше, ніж слабкі. Очевидно, через підвищене виснаження студенти зі слабкою нервовою системою недостатньо упевнені в собі, набагато частіше звертаються за допомогою до викладача. У той же час інша властивість нервової системи – лабільність безпосередньо позначається на особливостях комп'ютерної діяльності студентів. За інших рівних умов лабільні студенти з високою швидкістю протікання нервових процесів працюють швидше. Діапазон індивідуальних розходжень дуже великий.

Подібні дані наводить й І. Єрмакова, підкреслюючи при цьому, що рівень інтелектуального розвитку студентів відіграє визначальну роль при оволодінні спеціальністю «оператор ПК» головним чином на початку навчання. У процесі засвоєння навчального предмета більшого значення набувають швидкісні характеристики. А чи завжди висока швидкість роботи – бажаний результат? Адже основний критерій успішності будь-якої діяльності є її безпомилковість, точність, а відношення між швидкістю і безпомилковістю неоднозначне.

Не менш важливими є, за словами І. Єрмакової, такі якості, як

імпульсивність або її протилежність – рефлексивність. Про *імпульсивність* мова йде в тих випадках, коли людина відразу, не задумуючись, відповідає на зовнішні подразники, легко схиляється на користь тієї або тієї гіпотези, не з огляду на ступінь її правдоподібності. *Рефлексивність* притаманна людям, які, перш ніж щось робити, внутрішньо випробують гіпотези, відкидаючи ті з них, що здаються їм невідповідними, тобто чинять обдуманно, обережно, зважено. Природно, що розходження за цими показниками ні в якій мірі не визначають цінність людської особистості. Реально значущими вони можуть бути тільки в таких видах діяльності, де першочергове значення має фактор часу. Що ж стосується процесу навчання, то використання комп'ютерної бази саме і є тією реальною мірою, що може погодити умови процесу навчання, і, насамперед, його темп з індивідуально-психічними особливостями кожного окремого учня. У цьому випадку комп'ютер виступає одним з ефективних засобів гуманізації процесу навчання.

Багато психологів відзначають, що при роботі з комп'ютером дуже велику роль відіграють такі особистісні особливості, як уважність, акуратність, старанність, сумлінність. Взагалі їх можна розглядати як універсальні, здатні виявлятися (або не виявлятися!) у будь-якої людини і позначатися на процесі оволодіння будь-яким видом діяльності. Формування цих якостей залежить, насамперед, від бажання і наполегливості самих студентів. Проте комп'ютер унаслідок точності дії програм, завантажених у нього, постійно пред'являє людині, яка працює з ним, досить жорсткі вимоги, без дотримання яких він працювати просто не буде. У цьому випадку комп'ютер відіграє роль досить серйозного дисциплінуючого фактора в загальній схемі навчального процесу.

Розглянемо загальні принципи і дійдемо висновків, які впливають на якість навчання студентів засобами інформаційних технологій (табл. 1).

Таблиця 1

Загальні принципи	Висновки
Активна участь учня в навчальному процесі	Максимально сприяти активізації учня
Постійне проведення аналізу діяльності кожного учня в процесі навчання	Уникати використання стандартних схем аналізу, змінювати задачі і ситуації на різних стадіях навчання
Наявність сигналів зворотного зв'язку в навчальному процесі	Повідомляти учню про результати його дій у кожній конкретній ситуації
Наявність швидкого зворотного зв'язку в навчальному процесі	Забезпечувати по можливості миттєвий зворотний зв'язок
Відмова від поведінки, що не дає позитивного результату	Усувати небажані варіанти дій, не підтверджуючи їх.
Постійне повторення пройденого матеріалу	Практикувати і підтверджувати способи дій, навіть якщо вони вже були продемонстровані один раз.
Індивідуалізація кількості і послідовності підтверджень дій у процесі навчання	Підбирати способи підтвердження індивідуально.
Наявність напруженої обстановки в процесі навчання	Не викликати антипатій до мети навчання і не знижувати успіхи навчання, збільшуючи натиск на студентів.
Урахування індивідуальних особливостей учня до сприйняття зовнішніх умов залежно від його стану і настрою	Застосовувати наведені вище принципи не жорстко й однозначно, а гнучко.

Використання комп'ютерної техніки істотно підвищує ефективність процесу навчання, поліпшує облік і оцінку знань, забезпечує можливість індивідуальної

допомоги викладача кожному учневі в розв'язанні окремих завдань, полегшує створення та використання нових курсів, відкриває нові шляхи в розвитку навичок мислення й уміння вирішувати складні проблеми, надає принципово нові можливості для активізації навчання. ПК дозволяє зробити аудиторні та самостійні заняття більш цікавими, динамічними і переконливими, а величезний потік досліджуваної інформації легко доступним.

Головними перевагами ПК перед іншими технічними засобами навчання є гнучкість, можливість настроювання на різні методи й алгоритми навчання, а також індивідуальної реакції на дії кожного окремого учня.

Реалізація педагогічних можливостей комп'ютера йде за чіткою схемою навчання, чому сприяють кілька факторів. *По-перше*, це – традиційна схема організованого навчання в людському суспільстві і її, добре вивчену і відпрацьовану, природно, простіше перенести на комп'ютер. *По-друге*, традиція впровадження комп'ютера в людську діяльність завжди зв'язана з перенесенням на комп'ютер того, що добре відпрацьовано в «ручному» виконанні, а традиційний підхід у навчанні «відпрацьовувався» більше двох тисячоліть. *По-третє*, створенням і впровадженням комп'ютерних систем навчання зайнялися в ініціативному порядку викладачі, здебільшого – молоді, котрі, природно, вклали в навчальні програми свою методологію, тобто моделювали за допомогою комп'ютера свою поведінку в процесі навчання. Але навіть масове використання комп'ютерів у навчальному процесі не скоротило помітним чином загальний термін навчання, а його ефективність потрібно доводити з залученням статистичних критеріїв, інакше кажучи, коефіцієнт корисної дії (ККД) комп'ютера в загальному навчальному процесі ПТНЗ поки ще недостатній. Роз'яснимо це твердження.

Відомо, що будь-який новий засіб змінює не лише процес досягнення мети, але й технологію. У традиційному комп'ютерному навчанні збережена стара докомп'ютерна технологія, пов'язана з налагодженням ефективної комунікації між джерелом інформації (учителем – комп'ютером) і її споживачем (учнем). Саме цьому служив інститут методик навчання, метою яких по суті справи була і залишається «перекачування» знань від учителя до учня. З появою комп'ютера цей підхід не змінився, і шкільні методики механічно перенесено на процес комп'ютерного навчання, збережено докомп'ютерну технологію: подача матеріалу – питання-відповідь – знову подача та ін. Це і є першопричиною малої ефективності використання комп'ютера в навчанні. Виходить, необхідно змінити технологію, тобто розглядати процес навчання не як «перекачування» знань, а як процес управління станом учня, яке залежить від його режиму. Аналіз чинних навчальних систем дозволяє виділити такі режими управління:

1) безпосереднє управління навчальною діяльністю з боку комп'ютера, коли комп'ютер ставить перед учнем навчальне завдання в реальному вигляді; з боку учня допускаються питання, що стосуються тільки вирішення цього завдання, характер допомоги вибирає комп'ютер;

2) опосередковане управління з боку комп'ютера, коли комп'ютер ставить перед учнем проблеми, які той повинен сформулювати у вигляді навчального завдання; застосовуються завдання на моделювання різних виробничих і соціальних ситуацій, що допускають масу рішень, а також завдання на пошук несправностей, причому навчальні вказівки даються у формі евристичних рекомендацій і узагальнених оцінок дій учня;

3) динамічне управління з боку комп'ютера й учня, коли вирішення

навчального завдання зовні виступає як спільне з комп'ютером вирішення завдання, яке ставить комп'ютер або учень; характер і міру допомоги може визначати й учень, і комп'ютер; характер допомоги може змінюватися від підказки до виконання комп'ютером фрагмента рішення навчального завдання.

Істотною вимогою до діалогу учня з комп'ютером є обережне ставлення до оцінних суджень. Ефективні системи не допускають реплік, які учень може сприйняти як образливі, не дають негативних оцінок мислення, пам'яті, уваги учня, а тим більше особистісних рис; зауваження роблять у м'якій формі, без зайвої категоричності, наприклад: «Здається, ви сьогодні недостатньо уважні», «Імовірно, сьогодні ви працювали не на повну силу».

На відміну від підручників, телебачення і кінофільмів, ПК забезпечує можливість негайного відгуку на дії того, кого навчають, повторення, роз'яснення матеріалу для слабших, переходу до більш складного і надскладного матеріалу для достатньо підготовлених. При цьому легко і природно реалізується навчання в індивідуальному темпі.

У літературі дуже часто порівнюють книгу і ПК як джерела інформації. Типовий зміст таких міркувань подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні можливості книги і ПК

	КОМП'ЮТЕР	КНИГА
Доступність	Часткова	Повна
Транспортабельність	Повна (ноутбук)	Повна
Характер інформаційної системи	Відкритий	Закритий
Обсяг інформації	Кількісно нестабільний і тяжіє до необмеженості	Однозначно обмежений
Рівень оперативності обробки інформації	Високий (можливо, автоматизований)	Невисокий, залежить від суб'єктивних факторів
Якісний рівень	Допускає можливість поверхневого ознайомлення.	Детальний, осмислений
Суспільна оцінка	Висока	Однозначно висока

Комп'ютеризація навчання також дозволяє й диференціювати діалоги з учнями залежно від їхньої підготовленості, швидкості та якості виконання завдань, оскільки стає можливою не тільки за тимчасовими параметрами, але й за обсягом навчального матеріалу. Алгоритм навчання може будуватися таким чином, що продовження руху за навчальною програмою допустиме лише при повному виконанні необхідного набору завдань.

У першому варіанті (при диференціації за часом) студенти, що повністю виконали завдання поточного розділу, можуть відразу ж одержати дозвіл на перехід до наступного розділу курсу, а помилки, що допустили, проходять через процедуру повторення матеріалу. Очевидно, відповідно до характеру зроблених помилок ця процедура може бути індивідуалізована. На початковій стадії цієї процедури учням доцільно надати можливість самостійного пошуку і виправлення помилок. Студенти, для яких це виявляється посильним, одержують дозвіл на перехід до вивчення наступного розділу. Для більш слабких студентів реалізується «додаткова допомога», найкваліфікованішим варіантом якої є допомога викладача. Запропонований алгоритм дозволяє гарантувати оволодіння програмою навчання

кожному учневі, але в різні проміжки часу.

У *другому варіанті* (при диференціації за обсягом матеріалу) студенти, що заощадили час при проходженні основного матеріалу, одержують доступ до опанування істотно великого обсягу знань і умінь без додаткових витрат часу. Природно, що при цьому їм надано можливість ознайомлення з матеріалом істотно значно вищого рівня складності.

Розглянемо методи організації навчання із застосуванням ПК.

С. Ілюшин і Б. Собкін стверджують, що у практиці навчання можна застосовувати чотири основних методи навчання:

- пояснювально-ілюстративний,
- репродуктивний,
- проблемний,
- дослідницький.

Враховуючи, що перший метод не передбачає зворотного зв'язку між студентом і системою навчання, його використання в системах з використанням ПК безглузде.¹

Репродуктивний метод навчання із застосуванням засобів обчислювальної техніки передбачає засвоєння знань, повідомлених учневі викладачем і (або) ПК, і організацію діяльності того, якого навчають, по відтворенню вивченого матеріалу і його застосуванню в аналогічних ситуаціях. Застосування цього методу з використанням ПК дозволяє істотно поліпшити якість організації процесу навчання, але не дозволяє радикально змінити навчальний процес у порівнянні з застосовуваною традиційною схемою (без ПК). У цьому плані більш виправданим є застосування проблемного і дослідницького методів.

Проблемний метод навчання використовує можливості ПК для організації навчального процесу як постановки і пошуків способів розв'язання певної проблеми. Головною метою є максимальне сприяння активізації пізнавальної діяльності тих, кого навчають. У процесі навчання передбачається розв'язання різних класів завдань на основі отриманих знань, а також одержання й аналіз ряду додаткових знань, необхідних для дозволу поставленої проблеми. При цьому важливе місце приділяється придбанню навичок збору, упорядкуванню, аналізу і передачі інформації.

Дослідницький метод навчання з застосуванням ПК:

- забезпечує самостійну творчу діяльність тих, кого навчають, у процесі проведення науково-технічних досліджень у межах визначеної тематики. При використанні цього методу навчання є результатом активного дослідження, відкриття й ігри;
- передбачає вивчення об'єктів і ситуацій у процесі впливу на них. Для досягнення успіху необхідна наявність середовища, що реагує на впливи. У цьому плані незамінним засобом є моделювання, тобто імітаційне представлення реального об'єкта, ситуації або середовища в динаміці.

Виходячи з вищевказаного дамо оцінку методологічним принципам інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання.

Так, кожен тип навчальних систем має певні обмеження. Наприклад, системи, що забезпечують управління лише за результатами, мають більші

¹ Це висловлення уявляється занадто категоричним. Пояснювально-ілюстративний урок, що проводиться з використанням комп'ютера або комп'ютерного комплексу, може бути надзвичайно яскравим і вже ніяк не безглуздим, буває більш приємним й успішним, ніж при використанні інших перелічених вище методів.

обмеження, ніж ті, що можуть враховувати особливості студентів або просто адаптаційні.

У більшості комп'ютерних навчальних систем недоліки обумовлені насамперед тим, що їхні розроблювачі не дотримуються певних психолого-педагогічних вимог вибору основних і додаткових навчальних впливів, організації діалогу, розміщення інформації.

Значна кількість недоліків ІТТН обумовлена недостатнім рівнем розробки відповідних психолого-педагогічних проблем.

Переваги і недоліки ІТТН необхідно аналізувати, взявши за основу кращі зразки навчальних систем.

Таким чином, комп'ютеризація процесу навчання створює умови індивідуального просування вперед по навчальному матеріалу в звичайній аудиторії, не порушуючи традиційної групової структури занять у цілому.

*Ніна Тверезовська
(Київ, Україна)*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

У ВНЗ АГРАРНОГО СПРЯМУВАННЯ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Зміни, які відбуваються в усіх сферах життя, висувають підвищені вимоги до професійного рівня підготовки випускників вищих аграрних навчальних закладів. Від обсягу базових знань, професійно значущих умінь, багатопланової кваліфікації, рівня володіння технікою, обізнаності в інформаційно-комунікаційних технологіях залежить конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, їхня соціальна захищеність.

Інформаційним технологіям властиві:

- високий ступінь розчленовування процесу на стадії, яка відкриває нові можливості для його раціоналізації і виконання перекладу за допомогою машин. Це – найважливіша характеристика машинізованого технологічного процесу;
- системна повнота (цілісність) процесу, яка повинна включати весь набір елементів, забезпечувати необхідну завершеність дій людини для досягнення поставленої мети;
- регулярність процесу і однозначність його фаз, які дозволяють застосовувати середні величини при їх характеристиці, і, отже, стандартизацію і уніфікацію, котра їх допускає. У результаті з'являється можливість обліку, планування, диспетчеризації інформаційних процесів.

У такій розвиненій формі, яка має всі відмічені ознаки, інформаційно-комунікативні процеси присутні в машинізованих кібернетичних системах.

Тому мета статті – аналіз сучасного стану інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ аграрного спрямування та подальші шляхи їх розвитку.

В результаті технологізації того або іншого соціального процесу, тобто цілеспрямованого активного впливу людини на ту або іншу галузь виробництва і її перетворення на базі машинної техніки, виникають інформаційно-комунікаційні технології. Чим ширше використання комп'ютерної техніки, тим вище їх інтелектуальний рівень, тим більше виникає видів інформаційних технологій, до яких відносяться: технології планування і управління, наукових досліджень і

розробок, експериментів, проектування, грошово-касових операцій, криміналістики, медицини, освіти та ін.

Формування образу професійної діяльності здійснюється під час лекційних занять з гуманітарних наук, не кажучи вже про природні дисципліни, де без цих технологій неможливо представити навчальний процес. Сучасні ІКТ дозволяють викладачеві використовувати для цих цілей мультимедійні програми навчального призначення, авторські інструментальні засоби. Природно, кожен викладач повинен мати можливість спроектувати необхідну комп'ютерну навчальну програму, яка відповідає всім дидактичним вимогам, але в цьому, саме, і закладена технологічна складність її створення, її інноваційність. Так, наприклад, мультимедійна (інтерактивна) дошка дозволяє набагато ефективніше використовувати принцип наочності навчання, тобто під час лекцій викладач може викликати з сервера необхідну у цей момент інформацію і за допомогою мультимедійного проектора продемонструвати будь-яку ситуацію, причому в динаміці, не говорячи вже про знімки, портрети, слайди, діаграми та ін. У той же час мультимедіа, не тільки «пожвавлює» лекційне заняття, але формує професійний образ фахівця, тому що студент спостерігає конкретну педагогічну реальність, відбиває її, усвідомлює, осмислює, відчуває, розуміє, оцінює, приймає або відкидає, – тобто у нього відбувається породження образів конкретної реальності.

Використання інформаційних технологій в процесі навчання сприяють формуванню джерела творчості (креативності) у майбутнього фахівця, а саме заняття, може бути зразком проведення аналогічних ситуацій в процесі майбутньої роботи. Ці технології ще ефективніше працюють при проведенні, семінарських і лабораторних робіт, а також під час самостійної роботи студента.

Динаміка розвитку науки, техніка і економіки така швидкоплинна, що професійні знання втрачають свою актуальність кожні 2-4 роки [2]. Виникла необхідність створення нової технологічної системи, яка дозволила б передавати величезній кількості людей великий об'єм інформації і спеціальних знань. Тому перед системою освіти стало питання про впровадження в навчальний процес інноваційних технологій на основі комп'ютерної техніки.

Отже, фахівцю, як правило, доводиться мати справу не з окремими предметними знаннями, а з системою знань, що має різноманітні властивості: підготовка й обробка вітчизняної та зарубіжної спеціальної інформації з метою підготовки матеріалів для прийняття рішень; забезпечення функціонування складних технічних і технологічних систем; керівництво трудовими колективами; знання термінології тощо. Залежно від виду та галузі професійної діяльності потрібен відповідний кваліфікаційний рівень, освоєння суміжної професії (модуля) і додаткові знання в галузі економіки, екології, ветеринарії, рослинництва, права, комп'ютерної грамотності тощо

Проте для професійної компетентності потрібно не тільки мати відповідний кваліфікаційний рівень, але й вміння постійно і систематично поповнювати свої знання у професійній галузі. Широкий доступ до джерел фахової інформації відкриває практичні можливості для самоосвіти. Тому проблема підготовки висококваліфікованих фахівців постійно зростає. Отже, існує низка проблем при застосуванні ІКТ у навчальному процесі.

На жаль, нині існує невідповідність самостійних розробок електронних дидактичних засобів навчання (підручників і навчальних посібників) професійним потребам студентів:

а) через відсутність стандартних критеріїв відбору, теми для вивчення обираються викладачами самостійно, відповідно до підручників, які використовуються;

б) природничі, технічні, сільськогосподарські напрями використовують іноземну літературу, яка невдало перекладена українською мовою;

в) викладачі змушені створювати власні додаткові матеріали для задоволення потреб студентів. Але такі самостійно розроблені матеріали гірші за якістю, ніж готові підручники, підготовлені командою висококваліфікованих фахівців;

г) складені авторами, які, спеціально не навчені створювати навчальні матеріали, більшість яких залишає бажати кращого в плані методики і структури, оскільки мало допомагають студентам, і часто видаються навчальними закладами, щоб компенсувати відсутність професійно розроблених матеріалів;

д) при викладанні дисципліни, викладачі намагаються розробити свій особистий ресурсний пакет на базі автентичних матеріалів з галузі спеціалізації студентів, але знайшовши відповідний матеріал, часто не мають ні спеціальної підготовки для його перекладу (точніше спецтермінів), ні часу, щоб знайти відповідне тлумачення цієї термінології, що у кінцевому результаті не веде до бажаних навчальних результатів і обманює сподівання і студентів, і викладачів;

е) використання автентичних публікацій і реальної документації як ресурсу для розробки матеріалів зі спеціального предмету ускладнюється через дефіцит сучасних термінологічних (тлумачних) словників в певній галузі.

Наступна група проблем стосується навчальної лексикографії і термінографії:

а) значний ріст термінологічної лексики, яка притаманна більшості галузей науки і техніки (виникнення нових термінів, розширення значень вже існуючих термінів) потребує й швидких змін в термінологічній базі навчальних дисциплін:

- викладачі повинні орієнтуватися як на українські терміносистеми, так й на фактор поширеності терміна в інших мовах та показник його вмотивованості, тобто відповідності внутрішньої форми його тлумаченню;
- існує потреба у різноманітних галузевих і навчальних тлумачних словників з галузі спеціалізації студентів;

б) темпи оновлення базових друкованих навчальних матеріалів відстають від темпів розвитку наукових і технічних галузей;

в) недостатньо використовуються комп'ютерні засоби навчання у вищих аграрних навчальних закладах. Навіть якщо й існують комп'ютерні лабораторії, вони не обладнані мультимедійними функціями для занять із спеціальних дисциплін;

г) через технічні і організаційні труднощі викладачі об'єктивно не в змозі інтегрувати відповідні ресурси у свої курси, оскільки їхні спроби є несистематичними і не приносять тих навчальних результатів, для яких вони, можливо, були призначені. Вся система доступу до комп'ютерних матеріалів залишається орієнтованою на викладача.

У зв'язку з цим існує гостра потреба розробки високоякісних матеріалів із застосування ІКТ.

Одним з вирішальних чинників рішення цих проблем є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій.

Проблемам проектування та використання засобів навчання, дослідженню

взаємозв'язків окремих компонентів системи дидактичних засобів, вивченню їх впливу на результативність навчання присвячені ґрунтовні праці Ю. Бабанського, В. Бейлінсона, Т. Габая, В. Євдокимова, Б. Єсипова, Л. Зоріної, І. Зязюна, В. Краєвського, Ч. Куписевича, І. Лернера, В. Оконя, М. Скаткіна, А. Прокопенка, Г. Хозяїнова, Н. Шахмаєва, С. Шаповаленка та ін.

Впровадження інформаційних технологій в освіту суттєво вплинуло на систему засобів навчання, співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Дослідженню різних аспектів інформатизації освіти, взагалі, й навчання, зокрема, присвячені праці Л. Білоусової, І. Василевського, Б. Гершунського, А. Єршова, М. Жалдака, І. Зверєва, Ч. Куписевича, Д. Матроса, Ю. Машбиця, І. Підласого, Є. Полата, Н. Тверезовської, С. Христочевського та ін. За останні роки ми стали свідками докорінних змін у галузі збирання, збереження і використання інформації. Значні зрушення відбулися в усіх сферах людської діяльності. Немає сумніву, що темп цих змін і далі зростатиме.

Використання ІКТ, нині розглядають, насамперед, як засіб підвищення ефективності процесів побудови навчального матеріалу; можливість здійснення діяльнісного характеру навчання; комплексне використання різних форм подання інформації; забезпечення якісного зворотного зв'язку; інтегрованість.

Особливе місце в комплексі дидактичних засобів посідають підручники, навчальні посібники, словники, довідники тощо. Динамічність розвитку науки, техніки, технології, притаманна нашому часу, призводить до значного росту термінологічної лексики: виникнення нових термінів, а також розширення значень уже існуючих термінів. У результаті виникає потреба укладання великої кількості різноманітних галузевих та інших словників, а також публікацій, які стосуються принципів укладання словників цих нових терміносистем.

Багатомовні словники, в тому числі словники нових термінів, необхідні для перекладання, і, відповідно, більш широкого використання зарубіжної фахової літератури, а також для покращення контактів між фахівцями різних країн. У таких умовах істотно зростає роль навчальних тлумачних словників, за допомогою яких фіксуються зміни в термінологічній базі навчальних дисциплін, розкривається сутність термінів у їх сучасному розумінні, здійснюється впровадження в навчання стандартизованої україномовної термінології.

Однак, не зважаючи на те, що за роки інформатизації освіти накопичено досить багатий практичний досвід розробки комп'ютерних дидактичних засобів, утому числі й словників, залишаються проблеми проектування і застосування інтегрованих комп'ютерних дидактичних засобів для навчання.

Аналіз існуючих підходів до створення електронних підручників і словників для професійного спрямування свідчить про відсутність єдиної педагогічної концепції їх проектування. Відчувається потреба у проведенні ґрунтовних теоретичних досліджень, результати яких становили б дидактичні основи створення якісних комп'ютерних дидактичних засобів для навчання.

Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації вищих навчальних закладів свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних інтегрованих засобів у навчанні. Проте на практиці дидактичний потенціал інформаційних технологій використовується не повністю. Арсенал існуючих комп'ютерних засобів навчання не задовольняє потреб ВНЗ, відчувається нестача якісних електронних словників спеціальних навчальних дисциплін, які б стали незамінним і ефективним доповненням до підручників, відповідали б сучасним педагогічним концепціям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белоусова Л.И. , Гризун Л.Э. *Visual Basic – от простого к сложному: Учебное пособие / Л.И. Белоусова, Л.Э. Гризун [текст]. – Харьков:*

Консум, 2000. – 256 с.

2. Тверезовська Н.Т. Теоретико-методологічні аспекти глобалізації освіти України / Н.Т. Тверезовська // Науковий вісник Чернівецького університету [текст]. – Вип. 300. – Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 143-148.

*Роман Гуревич
(Вінниця, Україна)*

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО ПЕДАГОГА

Інформатизація суспільства й сучасної освіти настільки тісно пов'язані з розвитком і наповненням мережі електронних телекомунікацій, що ці слова нині практично є синонімами. Наша культура стрімко переходить в культуру інформаційних комп'ютерних комунікацій. Інформатика переростає свій колишній статус одного із засобів підтримки навчального процесу, одного з інструментів освіти і навіть однієї з багатьох навчальних дисциплін. Ми говоримо нині про оволодіння вчителем інформаційною культурою як однією з найважливіших складових неперервної освіти й підвищення кваліфікації. Однак інформаційна культура не зводиться лише до засвоєння технологічних знань і вмінь.

Культура в широкому етнографічному сенсі складається загалом зі знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших особливостей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства [1-8]. Культура не є річчю або предметом, які можуть бути передані студентові або учневі. Швидше за все, це середовище, що оточує й підтримує людину, як вода рибу. Для нинішніх учнів і студентів культура розчинена в книгах, людях, роботі, грі та масі інших речей і інших форм діяльності. В процесі освоєння сучасної інформаційної культури студенти відчують утруднення не стільки в інструкціях, скільки в доступі до світу комунікацій і в можливості грати в цьому світі значиму роль. У процесі освіти учень не тільки опановує сумою подій і явищ, що відбуваються в навколишньому світі, для прогнозування результатів своєї власної діяльності. Одне з основних завдань освіти полягає в тому, щоб ієрархія особистісних цінностей була погоджена з ієрархією цінностей, прийнятих нині в суспільстві. Рівень інформаційної культури людини, як відомо, визначається не тільки засвоєними нею знаннями й уміннями в галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві. Щоб прищепити студентові інформаційну культуру треба створити навколо нього певне інформаційне середовище, для освоєння якої викладач постачає його необхідними знаннями, вміннями, навичками.

Новизна, швидкоплинність, прискорення - ось ті риси, якими характеризується інформаційне суспільство за словами знаного американського футуролога Є. Тоффлера [7]. І з кожним днем усе очевиднішим є те, що люди, які не зуміли пристосуватися до подібних умов, більше того, вести активне життя, складуть шар маргіналів. Тому безперервна освіта й здатність до перекваліфікації розглядаються нині як невід'ємна частина збереження соціального статусу. Отже, процес самоосвіти є не чим іншим, як поповнення своїх професійних знань за допомогою одержання, засвоєння, перероблення й поширення нової інформації. Доля кожної людини все більше залежить від того, наскільки він здатний вчасно

одержувати, адекватно сприймати й продуктивно використовувати нову інформацію (а точніше нове знання) в своєму повсякденному житті: в трудовій діяльності, навчанні, під час дозвілля, у побуті. Тому зростає значимість інформаційної культури й її виховання.

Мета статті полягає в розгляді шляхів розвитку інформаційної культури в учнів і студентів за умови формування комп'ютерних знань, умінь і навичок у самого педагога, який їх навчає.

Опановуючи інформаційною культурою, а також використовуючи інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ) у своїй професійній діяльності, викладач будь-якої предметної галузі одержує:

- доступ до більш значного обсягу навчальної інформації;
- образну, наочну форму представлення досліджувального матеріалу;
- підтримку активних методів навчання;
- можливість залучення в процес активного навчання категорії студентів, які характеризуються низьким рівнем здібностей до навчання, включаючи «тугодумів», а з іншого боку - обдарованих, а також дітей із родин, що займають низький соціальний стан;
- можливість зробити навчання більш ефективним, реалізуючи всі види почуттєвого сприйняття студента в мультимедійному контексті;
- інформатизацію процесу навчання конкретної освітньої області.

Аналізуючи інформаційні комп'ютерні технології в школі чи ВНЗ, варто розглянути їхнє впровадження в навчальний процес. Доступ до інформаційних комп'ютерних технологій можуть мати:

- лише вчитель;
- лише учень;
- учень і вчитель.

Розгляньмо всі можливі варіанти доступу до інформаційних комп'ютерних технологій:

1. Учителі прагнуть використовувати ІКТ (так само, як і інші нові технології) за тими самими причинами, за якими вони користуються ручками, книгами, зошитами, підручниками, картами, шкільними дошками й іншими інструментами навчання, з бажання якнайкраще робити свої справи, допомогти учням краще вчитися. Викладач може застосовувати ІКТ у професійних цілях як частину свого особистого виробничого середовища або інструментарію, іноді навіть не надаючи учням доступу до неї. Допоміжний комп'ютерний інструментарій, скажімо, сканер або цифрова камера дозволяють вчителю добувати інформацію із зовнішніх джерел, вводити її в комп'ютер і користуватися нею в процесі розробки завдань для учнів. Наприклад, учитель історії може принести в клас актуальну статтю, надруковану в ранішній газеті, за кілька хвилин просканувати її й у той самий день запропонувати прокоментувати статтю, відредагувати її або доповнити власними письмовими міркуваннями. Володіючи комп'ютером, використовуючи примітивний текстовий редактор, будь-який учитель-предметник може підготувати різні варіанти завдань, тестових робіт, карток і т.п., які згодом можуть бути роздруковані в комп'ютерному класі й роздані дітям для виконання. Використовуючи ресурси Інтернет, кожний учитель-предметник може розширювати свій світогляд у тій або іншій предметній галузі, одержуючи інформацію з всесвітньої мережі Інтернет, самостверджуватися й підвищувати свою

кваліфікацію, використовуючи дистанційне навчання й обмін думками з колегами за професією.

2. Учні, студенти, маючи доступ до ІКТ (наприклад, у тому випадку, якщо вчитель-предметник слабо володіє комп'ютером), можуть поглибити знання в тій або іншій предметній галузі, використовуючи різні мультимедійні програмні засоби як банки даних у найрізноманітніших галузях знань. Нині аспект «домашнього комп'ютера» здобуває все більш значиму вагу за оцінками соціологів. За повідомленнями експертів близько 50% населення України нині мають у своєму будинку (квартирі) персональний комп'ютер. Тому завдання вчителя є пропонувати дитині використати цей потужний інструмент для саморозвитку, використовуючи всілякі навчальні програми. Підготовка рефератів, доповідей, аналітичних оглядів з використанням комп'ютера може стати однією з форм проміжної атестації учня з будь-якого предмету.

3. Самою прогресивною формою використання ІКТ у навчальному процесі є спільне використання загального середовища ІКТ- учителем і учнем, (викладачем і студентом), у якому вони будуть безпосередньо взаємодіяти один з іншим. Комп'ютерний клас нині, як відомо, є центром притягання учнів всієї школи. Як правило, це один із самих відвідуваних кабінетів у школі в позаурочний час. Якщо організувати різновікову групу учнів, об'єднаних інтересом до комп'ютерів, у комп'ютерний клуб, де кожний, займаючись тим, що його цікавить, був би членом співтовариства, спрямованого на деякі загальні завдання, то це може різко просунути упровадження інформаційних технологій в навчальний процес. У такий спосіб незалежно від ситуації, керованої вчителями, виявляється, легко створити проблемну ситуацію, навчання стає природним процесом за рахунок обміну досвідом і інформацією, відбувається об'єднання учнів у групи, пов'язані єдиною метою, поділ робіт між учасниками відбувається майже автоматично, а на перший план виходить соціальна значимість проблеми. Отже, на перший план виступає проектно-досліджувальний метод навчання з використанням ІКТ. Наведемо етапи й типи дослідницької діяльності, котрі можна реалізувати в освітній діяльності:

- формулювання цілей дослідження й досліджувальних гіпотез;
- збирання, інформації, аналіз результатів, одержаних у проведених раніше експериментах, пошук в Інтернеті й інших джерелах необхідних відомостей;
- здійснення контактів з фахівцями, групове обговорення, у тому числі за допомогою телекомунікацій;
- формування основного плану проекту, коректування плану в процесі дослідження;
- проектування, конструювання й виготовлення дослідницьких установок (якщо в цьому є необхідність);
- виконання експериментів (у ручному й автоматичному режимах, а також, за можливістю, у режимі дистанційного керування);
- аналіз і представлення даних із залученням математичних моделей і засобів візуалізації;
- вивчення результатів, повторні виміри, накопичення даних;
- виявлення аналогій, пошук зв'язків, складання пояснень і висновків,
- перевірка попередніх гіпотез і створення нових;
- пошук в Інтернеті, групове обговорення, оформлення звітів для розміщення в Інтернеті, представлення результатів;

- презентація результатів в електронному вигляді, публікації.

У рамках взаємодії «викладач-студент» кафедрою інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського організована проектна олімпіада студентів за новими інформаційними технологіями. В основу проведення олімпіади покладено метод проектів у навчально-дослідницькій діяльності студентів. Спосіб реалізації проекту - інформаційні комп'ютерні технології. Студентам пропонується тема дослідження, результати якого вони мають представити з використанням ІКТ. Крім того, відмінна риса цієї олімпіади - групова, командна діяльність студентів. Теми, пропоновані студентам для проведення дослідження носили проблемний характер, наприклад: «Глобальні проблеми сучасності. Світ. Країна. Місто» (2006 рік); «Громадянин і суспільство» (2009 рік). Ми розглядали діяльність студентів у проекті як групове дослідження глобальних проблем сучасності з використанням нових інформаційних технологій. Групове дослідження заохочує й підсилює жагу до навчання з боку студентів, тому що воно:

- особистісно орієнтоване;
- використовує безліч дидактичних підходів - навчання в справі, незалежні заняття, спільне навчання, мозковий штурм, евристичне й проблемне навчання, дискусія, командне навчання тощо;
- самовмотивоване, що означає зростання інтересу й залучення в працю в міру її виконання;
- підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афективній і психомоторній областях на всіх рівнях - знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез;
- дозволяє вчитися на власному досвіді й досвіді інших не взагалі, а в конкретній справі;
- приносить задоволення студентам, які бачать продукт власної праці.

Одночасно був розроблений цикл семінарів для педагогів, що дозволяють сформулювати в тих, хто навчається, основи інформаційної культури й підготувати їх до участі в проекті. Був запропонований алгоритм реалізації проектно-дослідницької діяльності для викладачів і студентів, вчителів і учнів:

Під час роботи над Проектом педагог виконує такі функції:

- допомагає учням (студентам) у пошуку джерел, здатних допомогти їм у роботі над Проектом;
- сам є джерелом інформації;
- підтримує й заохочує учнів (студентів);
- допомагає опанувати новими інформаційними технологіями;
- прищеплює основи інформаційної культури;
- координує процес створення Проекту;
- підтримує безперервний зворотний зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над проектом.

Описаний вище підхід дозволить, на наш погляд, привести рівень інформаційної культури учнів або студентів у відповідність до вимог інформаційного суспільства. Інформаційна культура визначає в процесі навчання внутрішній план педагогічної діяльності та особистісних проявів педагога, озброюючи його сучасними знаннями, оптимальними засобами їх

передавання учням і студентам; ефективними стимулами, що мотивують усталений пізнавальний інтерес в учнів і студентів і потребу в самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації.

<i>Стадія роботи над проектом</i>	<i>Зміст роботи на цій стадії</i>	<i>Діяльність учителя</i>	<i>Діяльність учнів</i>
Підготовка	Визначення теми й цілей Проекту	Знайомить зі змістом Проекту й мотивує учнів. Допомагає в постановці мети.	Обговорюють із учителем і у разі необхідності одержують додаткову інформацію. Установлюють цілі.
Планування	1. Визначення джерел інформації. 2. Визначення способу збирання й аналізу інформації. 3. Визначення способу представлення результатів і технологій роботи (формування звіту). 4. Установлення процедур і критеріїв оцінки результату. 5. Розподіл завдань (обов'язків) між членами колективу.	Пропонує ідеї, висловлює припущення.	Виробляють план дій. Формулюють завдання.
Дослідження	Збирання інформації, вирішення проміжних завдань. Основні методи: інтерв'ю, опитування, спостереження, експерименти, робота з літературою.	Спостерігає, радить, побічно керує діяльністю.	Виконують дослідження, вирішуючи проміжні завдання.
Результати й висновки	Аналіз інформації, формулювання висновків	Спостерігає, радить.	Аналізують інформацію.
Представлення	Використання технології створення звіту.	Учить опанувати новими інформаційними технологіями; в процесі створення звіту виступає в ролі рядового учасника.	Створення звіту з використанням ІКТ
Результати процесу		Оцінює зусилля учнів, креативність, якість використання джерел, невикористані можливості, потенціал, якість звіту.	Бере участь в оцінці шляхом колективного обговорення й самооцінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія*. К.: Атіка, 2009. - 684 с.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях*. - К.: Освіта України, 2006. - 386 с.
3. Ершов А. П. *Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист*. - 1988. - №2. - С. 42-54.
4. *Информатика и культура: сб. научн. трудов / отв. ред. И. С. Ладенко*. Новосибирск: Наука, 1990. – 232 с.
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под. ред. Е. С. Полат*. - М.: изд. Центр «Академия», 2005. - 272 с.
6. Прокопенко І. Ф., Биков В. Ю., Раков В. А. *Інформатизація вищих педагогічних навчальних закладів - як мрії перетворити на дійсність // Комп'ютер у школі та сім'ї*. - 2003. - №2 (26). С. 3-6.
7. Тофлер Елвін. *Третя хвиля*. - К.: Видавн. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
8. Трайнев В. А., Трайнев І. В. *Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации)*. - М.: Изд. корпорация «Данилов и К^о», 2008. - 280 с.

*Ольга Емельянова
(Воронеж, Россия)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В России традиционно сложилась система организации обучения детей с отклонениями в развитии в специальных образовательных учреждениях на принципах дифференцированного подхода с опорой на специфику, непосредственно связанную с ведущим дефектом. Однако 25% детей с ограниченными возможностями могут обучаться в массовых общеобразовательных школах. Пребывание таких детей в специальных учреждениях, несмотря на наличие в них ряда положительных условий для коррекции нарушений развития, ограничивает возможности контактов с нормально развивающимися сверстниками, отрывает детей от семьи, что не позволяет в полной мере использовать социальный аспект реабилитации воспитанников, имеющих инвалидность.

В этой связи возникает потребность создания более гибкой системы специального образования, которая могла бы функционировать и развиваться как на основе сложившихся форм, так и на основе интегрированного подхода.

В числе основных причин инициирования детской инвалидности можно упомянуть:

- нездоровая экологическая обстановка,
- проблемная социально-экономическая ситуация,
- низкий уровень и качество жизни семьи,
- стрессогенная обстановка в семье и(или) образовательном учреждении,
- нерациональная интенсификация воспитательного процесса.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование дает возможность всем учащимся (включая детей с ограниченными возможностями здоровья) в полном объеме участвовать в жизни коллектива в детском саду, в школе, в высшем учебном заведении.

Отличительные особенности современного образования детей с ограниченными возможностями в европейских странах состоят в том, что специальное образование стало инклюзивным, более динамичным, находится в состоянии постоянного поиска и реализации идей и концепций, разработка программ развития ориентирована на учет национальных интересов и культурных традиций.

В Бельгии для детей с проблемами в развитии, способных усваивать программу общеобразовательной школы, предоставляется возможность посещать уроки в массовой школе, получая дополнительную поддержку специалистов. Цели, задачи, способы и методы обучения ребенка определяются исходя из потребностей и возможностей ребенка.

Во Франции обучение детей с ограниченными возможностями развития реализуется по четырем направлениям:

- обучение по стандартной школьной программе, но во время пребывания в школе и вне школьных стен предоставляется комплекс дополнительных услуг (лечебные процедуры, воспитательные занятия

и т.п.),

- обучение по стандартной школьной программе, без дополнительного ухода, сопутствующее обучение по специальной программе (например, курс Брайля для слабовидящих детей),
- обучение в специальном классе по специальной программе, но часть занятий по стандартной школьной программе совместно с ровесниками из обычных классов,
- обучение только по специальной программе в специальном классе, но обязательно участие в жизни школы: общие завтраки, совместные посещения мероприятий воспитательного характера, участие в спортивных играх, художественных кружках и т.п.

В Великобритании обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата происходит в общих школах, оборудование и учебный процесс в которых адаптированы для таких ребят. Модернизировано оборудование кабинетов: скорректирована высота столов, привинчены дополнительные поручни, подставки для книг, переоборудованы санитарно-гигиенические комнаты. В специально отведенном кабинете дети могут до и после уроков и во время перерывов отдохнуть, покушать. Кроме главного специального педагога, в школе трудятся четыре вспомогательных (как правило, из числа родителей детей), сопровождающих детей при переходе из класса в класс, по школе. Дети из параллельных классов вовлечены в общие культурно-развлекательные и воспитательные мероприятия, что способствует интеграции и нивелирует стереотипы в отношении детей с ограничениями здоровья.

Отечественный опыт инклюзивного образования можно иллюстрировать примером Нижегородской школы для глухих и слабослышащих детей и их родителей «Нордис», цель которой – полная реабилитация глухого ребенка. Дети, пришедшие с родителями, не только говорят на русском языке, но и поют, танцуют, играют на музыкальных инструментах. Обучение происходит по стандартным общеобразовательным программам совместно со здоровыми детьми.

По данным Министерства образования только в Москве проживает 19 тысяч учащихся с ограниченными возможностями, из них каждый 12-ый ребенок занимается «на дому», не имея возможности учиться в ближайшей школе, т.к. последние не адаптированы для детей-инвалидов. С 2009-2010 учебного года началось оборудование московских школ пандусами и мобильными лестничными подъемниками.

В Чувашии проживает более 14 тысяч детей с ограниченными возможностями, и, к сожалению, их число с каждым годом увеличивается. С 2008 г. в Чебоксарах стартовала экспериментальная программа по дистанционному обучению детей «Школа надомного обучения» с использованием новейших технологий: уроки с детьми проходят в виде видеоконференций. В настоящее время формируется сеть надомных школ с дистанционной моделью образования.

В Самаре летом 2009 г. высажена Аллея инклюзивного образования как символ равных прав возможностей на труд и образование. За каждым саженцем были «закреплены» по двое ребят – с ограниченными возможностями и без, которым вручили именные свидетельства того, что они посадили деревце и будут ухаживать за ним в знак равных возможностей людей без ограничений и с ограничениями в здоровье.

В Воронеже в 2009 г. прошел гала-концерт фестиваля «Территория равных

возможностей» под девизом: «Мы все разные, но без каждого из нас этот мир будет пустынной...». Воронежские организации поддержки инвалидов акцент в своей работе делают на спорте: Воронежская общественная организация «Специальная олимпиада», Центр адаптивной физической культуры, Школа олимпийского резерва инвалидов. Воронежцы неоднократно становились победителями Параолимпийских игр, работают спортивными инструкторами. Руководитель общественной организации «Специальная олимпиада», доцент кафедры единоборств Воронежского государственного института физической культуры В. Абаджян работает над проектом создания Центра трудовой занятости и досуга молодых людей с тяжелой формой инвалидности.

*Євген Кулик
(Київ, Україна)*

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.

Відомо, що педагогічна діяльність є дослідницькою і творчою за своїм характером і змістом. Тому формування якостей дослідника створює умови для підготовки творчого вчителя.

Дослідники, які спираються на різноманітні концепції, при формуванні моделі вчителя-фахівця неодмінно включають дослідницьку діяльність або окремі її елементи до складу загальної педагогічної діяльності.

Моделювання діяльності сучасного вчителя трудового навчання розкрило розбіжність між фактичною підготовкою і конкретною діяльністю.

Обираючи в ролі основоположного методу дослідження теоретичне моделювання, підкреслимо, що саме модельний підхід до вивчення явищ дійсності дозволяє висвітлити їх глибинну сутність, розкрити динаміку взаємозв'язку складових елементів. Виявити шляхи, що характеризуються оптимізуючим впливом на процес функціонування даного явища.

Як відомо, модель виконує дві функції: пояснюючу та прогностичну. При цьому, пояснююча функція моделі виявляється при її використанні у педагогічних цілях з метою пояснення. Модель – це речова, знакова або уявна система, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження. Безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне.

Уточнюючи загальноприйняте визначення моделі можна стверджувати, що модель представляє собою описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики.

Причому нова інформація про досліджуваний об'єкт виникає на всіх етапах конструювання моделі у процесі емпіричного дослідження об'єкту, у формі самої моделі, що створює елементи новизни в силу особливої презентації набутих знань про об'єкт, як результат подальшого експерименту мислення.

Така динамічна модель згідно з А.Ф. Зотовим повинна відповідати наступним вимогам:

- границі, які обмежуються суттєвими зв'язками між об'єктними галузями;
- відтворення досліджуваного об'єкту в різноманітних умовах, його інваріантність за обставин зміни кількох параметрів;
- зв'язок ключових параметрів теоретичної моделі з реальними даними, що можуть бути зафіксовані;
- включення в модель мінімальної, але достатньої кількості параметрів (тобто

оптимальної).

Поряд з вищезазначеними вимогами щодо конструювання моделі педагогічних явищ обов'язково слід враховувати специфічні вихідні положення, які істотно впливають на оптимальність побудування експериментальної моделі науково-дослідницької діяльності. У їх ролі виступають такі основні принципи:

- компенсаторності, згідно з яким передбачається значне розширення «фонових» знань студентів за рахунок орієнтації останніх на самостійний пошук і систематизацію додаткової інформації. Принцип компенсаторності націлений на нарощення «ядра» набутих професійно значущих знань з метою забезпечення повноти їх актуалізації;
- праксеологічності, сутність якого полягає у максимальній активізації пошуково-дослідницьких дій студентів у напрямку здобуття ними суб'єктивно нових знань. Активізація процесуального боку дослідження орієнтована на удосконалення пошуково-творчої роботи майбутнього спеціаліста, оволодіння її процедурно-дійовим складом;
- багаторівневості, що передбачає забезпечення «покрокового» ускладнення змісту науково-дослідницької діяльності через скорочення або помноження задач дослідження, звуження або розширення «інформаційного поля» дослідницьких завдань. Принцип багаторівневості дозволяє в більш повному обсязі враховувати індивідуальні можливості студентів, рівень їх інтелектуального розумового розвитку, ступінь оволодіння навчальним матеріалом;
- діалогічності, який реалізується шляхом активного використання потенціалу діалогу між викладачем та студентами. Саме діалог, як відомо, дозволяє викладачу встановлювати швидкий зворотній зв'язок із студентською аудиторією, з'ясувати її настрій, міру зацікавленості й обізнаності в предметі навчання, емоційний та фізичний стан. Крім того, діалог забезпечує можливість створення атмосфери «спільної думки» (Н.В.Кічук), «спільного педагогічного діяння за допомогою включення студентів у колективно-групові види науково-дослідницької роботи.
- прогностичності, який орієнтує на виявлення найближчої, середньої та дальньої перспективи розвитку особистості. Він націлює на встановлення прогнозу педагогічного впливу засобами науково-дослідницької діяльності як на основні (забезпечення актуалізації), так і на побічні (формування творчого стилю діяльності, готовності до професійної творчості тощо) результати. Даний принцип реалізує можливість програмування в напрямку і змісту науково-дослідницької діяльності окремих рис особистості дослідника, наступний розвиток яких передбачається на період післядипломної освіти.

Сукупність вищевикладених принципів передбачає реалізацію певних вимог у таких аспектах:

- а) в системі управління науково-дослідницькою діяльністю;
 - до вузівського викладача – керівника науково-дослідницькою роботою;
 - до студента;
- б) в системі її функціонування:
 - до змісту;
 - до процесу.

Проведений аналіз літератури дозволяє конкретизувати вміння, якими

повинен володіти викладач:

- конструктивні (моделювання всіх етапів наукового пошуку), формулювання задачі дослідження;
- проєктивні (практичне здійснення процесу дослідження);
- гностичні (володіння загальними правилами дослідження (знання існуючих підходів до вивчення певного питання, історичних аспектів розглядання проблеми в даній науковій галузі);
- організаторські (підбір учасників пошуково-творчої роботи, аналіз їх здібностей, рівня сформованості дослідницьких умінь та навичок; визначення особливостей змісту й засобів дослідження з метою оптимальною навантаження учасників пошукової діяльності).

Однак, вищезазначених умінь керівника пізнавальною діяльністю студентів недостатньо для ефективного управління нею. Необхідним є зустрічний рух студентів, який проявляється в :

- усвідомленні професіональної значимості науково-дослідницької діяльності;
- наявності певних особистісних якостей (цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності), ціннісних орієнтацій (прагнення до самовдосконалення, творчої самореалізації, креативності, духовного самопізнання).

Логічно вважати, що вимогами щодо організації науково - дослідницької діяльності виступають такі:

- врахування взаємозалежності та взаємообумовленості різноманітних організаційних форм науково - дослідницької діяльності (лекцій, семінарів, практичних занять, практики);
- більш повне використання потенціалу лекцій і семінарів.

Кожна ланка науково – дослідницької діяльності має бути певним чином «запрограмованою» на процес відтворення засвоєного навчального матеріалу. За умов цілісного акумулювання всього арсеналу форм організації утворюється можливість активної мобілізації фонду накопичених знань.

Успішне функціонування науково-дослідницької діяльності передбачає реалізацію певних вимог щодо до змісту даного виду праці студентів:

- відображення основних етапів формування професіонала певної наукової галузі;
- орієнтація теоретичного матеріалу на його наступне використання в професійній практиці.

З урахуванням визначених принципів і вимог нами була розроблена модель науково-дослідницької діяльності студентів , що складається з двох типів структур: інваріантна та варіантно-методична.

Інваріантна структура науково-дослідницької діяльності студентів представлена сукупністю мотиваційного, змістового, процесуального й результативного компонентів, є характерною для будь-якого виду пізнавальної діяльності в силу того, що віддзеркалює основні складові частини діяльності як-от: мотив, предмет, процес» результат. Кожний з компонентів науково-дослідницької діяльності виконує певну дидактичну функцію, що покликана забезпечити оптимальність набуття знань студентів.

Однак, ефективність реалізації даних функцій зумовлена дидактичною потужністю варіантного методу структури. В основі цієї структури – взаємозв'язок систем функціонування, організації та управління науково-дослідницькою діяльністю. Саме оптимізація кожної з даних систем у складі варіантно-методичної структури покликана, в остаточному результаті, сприяти ефективності функціонування інваріантної структури й тим самим забезпечувати повноту, автоматизм і правильність знань студентів.

Конкретизуючи характер кожної із систем, відзначимо, що система управління науково-дослідницькою діяльністю істотно відрізняється щодо управління даною роботою.

Науково-дослідницька робота студентів, складова включається в більш обширну систему науково-дослідницької діяльності (НДД) й відповідно керується Радою по НДД – так званім бюро вченої ради факультету по НДРС.

Система, що представлена двома ланками управління (викладачем – як основою, вчителем предметником – як допоміжною) є неповною без урахування підсистеми самоуправління студента.

У світлі визначення науково – дослідницької діяльності як активної самостійно пізнавальної роботи, націленої на пошук нових знань, роль студента характеризується виявом певної саморегуляції, самоуправління. Ступінь виявлення самоуправління та саморегуляції істотно залежить від рівня підготовленості студентів до науково-дослідницької діяльності та її організації.

Під терміном «підготовленість» доцільно розуміти оволодіння студентами певним обсягом навчального матеріалу, сформованість дослідницьких умінь та навичок, зацікавленість у предметі навчання.

Аналіз структури саморегуляції дозволяє виділити в якості психологічних чинників підготовленості при ознайомленні з критеріями успішності і діяльності, вміння адекватного самооцінювання та динамічної самокорекції.

При цьому регуляційний вплив викладача націлений на забезпечення умов прискореного розвитку студента як дослідника і формування у студента основ самоуправління. Останнє передбачає розробку комплексу завдань, що націлені на поетапне, поступове нагромадження студентами досвіду дослідницької роботи з метою зростання самостійності у проведенні НДР. Саме диференціація засобів науково-дослідницької діяльності дозволяє враховувати різний рівень підготовленості студентів і забезпечити їх «вирівнювання».

Отже, система управління повинна передбачати поступовий перехід від управління з боку викладача до самоуправління студента.

Однак, характер управління істотно змінюється в залежності від дослідницької діяльності. Система організації даної роботи представлена такими традиційними формами: лекція, семінар, практичне заняття, та специфічною формою: «малі дослідницькі групи».

На лекціях, семінарах, практичних заняттях, тобто аудиторних формах, у більшій мірі проявляється управління дослідницькою діяльністю з боку викладача, тоді як громадська практика передбачає часткове самоуправління студентів.

Підкреслимо, що малі дослідницькі групи виконують особливу функціональну роль. Їх засідання організуються викладачем, мета предмет і задачі дослідження ставляться перед студентом із зовні, однак, сам процес дослідження, його план і програма, проміжні цілі визначаються студентом.

Взаємоузгодження даних форм організації в напрямку забезпечення дієвості науково-дослідницької діяльності, спричиняє високу результативність знань студентів. Це пояснюється тим, що кожна форма визначає певну специфіку функціонування даної діяльності, що, в остаточному результаті впливає на характер відтворення засвоєних знань.

Лекції дозволяють систематично застосовувати в навчанні такі види дослідницької роботи, як проблемне викладення матеріалу, евристичні бесіди, дискусії, мікророзкриття.

Семінарські і практичні заняття надають можливість використання всього розмаїття засобів науково-дослідницької діяльності (для сільсько-господарських робіт): складання елементарних раціонів для тварин, підготовка доповідей, проектування сільськогосподарських угідь, організація пасовищного періоду, конкурсів, вікторин,

олімпіад, ігор, дискусій, бесід, прес-конференцій, тощо.

Малі дослідницькі групи забезпечують поліваріантність застосування видів даної роботи в залежності від тематичної спрямованості групи.

Системоутворюючим елементом функціонування науково-дослідницької діяльності в будь-якій формі організації навчання виступають науково-дослідні завдання. Саме науково-дослідні завдання складають ядро системи функціонування даної роботи.

Стосовно науково-дослідницької діяльності використання терміну «завдання» є більш доцільним в силу того, що в процесі дослідницької роботи студентам пропонують певні «доручення», «призначення» до виявлення окремих явищ та закономірностей їх розвитку.

Отже в якості робочого пропонується такий варіант визначення дефініції «науково-дослідницьке завдання»: це таке проблемне завдання, яке націлене на вивчення певних фактів та явищ на актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза... Дис. кан.пед.наук – КГПИ им. А.М. Горького – Киев – 1982 г.
2. Кумс Ф. Мировой кризис образования. Пер. с англ. – М. Прогресс. 1991 г.

*Віктор Коваленко
(Полтава, Україна)*

АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АГРАРНІЙ НАУЦІ ТА ОСВІТІ

У нашій країні наукове забезпечення розвитку галузей агропромислового комплексу очолює в основному Українська академія аграрних наук, у системі якої працюють понад 70 установ науки та освіти за відповідними державними науково-технічними програмами.

Наукове забезпечення трансферу інновацій в аграрній науці та освіті проводиться за такими двома програмами: «Науково-методологічні засоби інноваційного розвитку аграрної науки» (керівник програми – академік УААН М.В. Зубець) і «Науково-методологічні та організаційні засади маркетингу інновацій та інноваційного провайдингу в агропромисловому виробництві» (керівник програми – П.В.Гринюк, член-кореспондент УААН). У першій з них входять відповідні підпрограми:

- теоретико-методологічні засади інноваційного провайдингу на наукоємному аграрному ринку;
- наукове і організаційно-методичне забезпечення розроблення на основі системної методології інноваційного провайдингу наукоємних технологій та їхнього трансферу на аграрному ринку;
- розробити науково-методологічні засади створення і трансферу інноваційної продукції в бюджетних установах аграрної сфери.

На основі аналізу теоретичних досліджень доведено, що методологія інноваційного провайдингу ґрунтується на таких засадах: інноваційної філософії як основи науковознавства інноваційної діяльності; наукового інновінгу як основа цілеспрямованої продуктивної творчості інноваційного консалтингу як основи просування інновацій на ринку; венчурного підприємства як основа апробації інноваційних технологій і виходу на ринок наукоємної продукції; наукоємного ринку як основи гармонізації та сумісного функціонування трьох ринкових

систем – наукової (або освітянської), інноваційної і підприємницької.

Тепер вченими УААН розроблено та науково обґрунтовано модель інноваційного провайдингу побудови науково-інноваційної діяльності в аграрній сфері. Методичним інструментарієм реалізації моделі є розроблені механізми програмно-цільового управління науково-інноваційної діяльності в системі УААН; проведення кон'юнктурних досліджень та проектного моніторингу в наукових установах, експертизи та оцінки використання інтелектуальних і матеріальних ресурсів експериментально-виробничої бази, організації спільної інноваційної діяльності і розвитку корпоративних відносин у мережі дослідно-виробничих структур наукових установ, управління інноваційно-інвестиційними проектами, створення та акредитації суб'єктів підприємництва в системі УААН.

Як приклад про наукове й організаційно-методичне забезпечення розроблення та трансферу наукоємних технологій, було досліджено на моделі інноваційного провайдингу в тваринництві на базі Інституту свинарства ім. О.В. Квасницького УААН. Розроблено наукові рекомендації щодо інноваційного розвитку наукового забезпечення галузі, спрямовані на забезпечення, становлення й розвиток в Україні індустріальної високоефективної системи виробництва свинини на основі наукообґрунтованої моделі селекційно-генетичної роботи та підприємницьких структур і механізмів просування на ринок наукоємних технологій, ресурсів і кінцевої конкурентоспроможної продукції вітчизняного виробництва.

Що стосується створення і трансферу інноваційної продукції в бюджетних установах аграрної сфери, то проведено дослідження умов розвитку організацій науки і освіти УААН за системою інноваційного провайдингу. Відпрацьовано методологічні підходи вивчення й оцінки науково-технічного потенціалу сфери, моделювання та проектування розвитку науково-освітянських установ та їхньої експериментально-виробничої бази. Встановлено, що найбільш ефективна в умовах наукоємного аграрного ринку є модель інноваційного провайдингу перетворення потенціалу наукових знань у ресурс інноваційних технологій і наукоємної продукції.

За другою програмою виконуються такі підпрограми:

- випробування закінчених наукових розробок та доведення їх до інновацій;
- маркетинг, трансфер інновацій та наукове супроводження інноваційних проектів;
- науково-консультаційне супроводження трансферу інновацій.

У процесі проведення апробаційних досліджень були дотримані такі вимоги: точність, принципи єдиної відмінності та доцільності. Тільки у 2008 році Центри наукового забезпечення агропромислового виробництва АР Крим і областей провели випробування 709 закінчених наукових розробок, з них по галузях: землеробство – 72, рослинництво – 422, зоотехнія – 131, ветеринарна медицина – 15, харчова і переробна промисловість – 13, механізація – 40, аграрна економіка – 16 розробок.

При здійсненні трансферу кожна наукова розробка передавалась господарствам у вигляді інноваційних проектів з пакетом технологічних документів. Центри наукового забезпечення АПВ регіонів у 2003 році впроваджували 957 закінчених наукових розробок у 1172 агроформуваннях, у тім числі в 240 базових. З господарствами різних форм власності було укладено 1190 договорів на впровадження інновацій.

З метою розповсюдження інноваційних розробок науково-технічної інформації та підвищенню рівня сільськогосподарських товаровиробників впродовж року було організовано 496 виставок, 1299 конференцій, семінарів та нарад, видано 1687 рекомендацій, опубліковано 5590 статей. За осінньо-зимовий період системою навчання було охоплено 60,3 тис. працівників агропромислової сфери. У цій роботі беруть активну участь працівники освітянських установ. Наприклад, співробітниками Уманського державного аграрного університету надано 528 консультацій з таких питань: технологій створення, вирощування та використання високопродуктивних скоростиглих садів; технології зберігання і переробки продукції плодівництва та овочівництва; механізмів реформування АПК, створення формувань нового типу в ринкових умовах, економічних факторів виходу сільськогосподарських підприємств з кризи.

У цілому, співробітники науково-освітянських установ ефективно здійснюють забезпечення трансферу інновацій в аграрній і освітянській сфері, що сприятиме мінізації негативних впливів світової фінансової кризи на функціонування і розвиток вітчизняної науки та освіти.

*Віктор Стрельніков
(Полтава, Україна)*

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ

Технології модульного навчання є найбільш вдалим втіленням системного підходу до процесу підготовки фахівців, що забезпечують високоефективну технологію його реалізації. Значний досвід застосування модульної системи навчання накопичений дослідниками з англomовних країн. У нашу країну модульне навчання проникло наприкінці 80-х років завдяки працям П. Юцявічене [8] і А. Алексюка [1], продовжує розвиватися у працях сучасних дослідників [2–5; 7]. З аналізу сучасних підходів випливає висновок, що модульне навчання створює найбільш сприятливі умови розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки до його індивідуальних потреб і рівня базової підготовки за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою.

Зважаючи на це, метою даної статті стало теоретичне узагальнення досвіду запровадження технології модульного навчання у підготовці бакалаврів економіки у Полтавському університеті споживчої кооперації України. Завданнями дослідження стали: 1) з'ясування суті основних понять; 2) виклад особливостей модульної технології навчання як складової професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки.

Розпочинаючи виклад суті й результатів нашого теоретичного аналізу існуючої практики, зазначимо, що вживання сучасними дослідниками багатьох педагогічних термінів, які мали б розкривати суть модульного навчання, часто є невинуватим, необґрунтованим, засвідчує непрофесійний підхід і неповагу до загальноприйнятої міжнародної термінології у педагогічних науках. Ця неузгодженість має не лише наукову, а й соціальну небезпеку, адже відбувається інфляція цінностей, слова перестають мати смисл, викладач вищої школи перестає розуміти, з чим має справу, стає об'єктом всіляких маніпуляцій.

Здебільшого невдало перекладається з англійської мови багатозначне слово «*education*», особливо, якщо воно йде у поєднанні з іншими словами. Так, англійське «*education technology*» породило український варіант «освітня технологія», яким, поряд із «педагогічною технологією», хочуть витиснути абсолютно відповідне суті поняття «технологія навчання». Якщо освіта є «сукупністю навчань», то первинним є поняття «технологія навчання», а не «освітня технологія», суть якої незрозуміла. «Педагогічна технологія»: «продумана в усіх деталях *модель* педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя» (В.М.Монахов) [2, с. 150–151] (виділені мною *курсивом* ключові слова, через які дається визначення); «системний *метод* створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання» (ЮНЕСКО, знову ж у перекладі автора [2, с. 151]); «створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна *система* соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню професійної майстерності педагога» (С.О. Сисоєва) [2, с. 151].

У праці наводяться й інші визначення, на нашу думку, неіснуючого явища, через терміни – *наука, мистецтво, процес* тощо, які, як і попередні, можна віднести до будь-якої діяльності людини, наприклад, приготування борщу. На диво, автору вдалося узагальнити всі ці визначення, звівши їх до трьох аспектів: «*наукового*» – педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах (назва аспекту мною взята в лапки, бо науковість полягає не у трикратному повторі слів «педагогічної», «педагогічні», «педагогічних», а складова науки не проектує – це роблять люди); процесуально-описового – опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети (тут, власне, і вихоплене міжнародне розуміння терміну «технологія»); процесуально-дійового – здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних інструментальних і методологічних педагогічних засобів [2, с. 151] (зайвим є й останній аспект, бо «технології» без «дії» не буває).

Якщо коротко визначати суть терміну «технологія навчання», то воно має містити такі дев'ять слів: *жорсткий алгоритм* методів, прийомів, технік навчання, який *гарантує результат*. Ключовими з них є слова, виділені *курсивом*. Хоча, за нашим переконанням, термін «технологія» стосовно педагогічних явищ звучить дещо формально, адже він більше характеризує механічні процеси, взаємодію людини з предметами, речами, навчальним середовищем, а не взаємодію людей. Лише умовно можна перенести його в освіту, дотримуючись загальноприйнятого визначення технології як сукупності прийомів, застосовуваних у якійсь справі.

Модульна технологія навчання, яка йде на зміну лекційно-семінарській, і є найбільш актуальною в умовах євроінтеграції вищої школи та запровадження європейської кредитно-трансферної системи *ECTS (European Credit Transfer System)*. Наведена аббревіатура «вільно» перекладалася різними авторами як

«система накопичення і переведення кредитів», «система нагромадження і зарахування кредитів», «європейська система трансферу оцінок», «європейська кредитно-трансферна та акумулююча система», що, зрештою, привело до «поєднання непоєднуваного» і появи з подачі МОН України неологізму «кредитно-модульна система організації навчального процесу» (КМСОНП). Вже існуючі поєднання зі словом «модульна», які також не завжди виправдані, хоча б ставили це слово основним на перше місце – «модульно-рейтингова», «модульно-тьюторна» тощо.

Об'єднує вищевказані терміни хіба що латинське походження («модуль» – від *modulus* – міра; «кредит» від *creditum* – позика, або *credo* – вірю, довіряю), але стосуються вони різних «сфер» цілісного навчального процесу. Щодо базового поняття «модуль», яке стосується саме організації навчального процесу, воно по-різному трактується в наукових дослідженнях і педагогічній практиці. Так, у дослідженнях американських учених модуль інколи розглядається як завершене навчальне заняття (15 або 20 хв.) із цілісним дидактичним змістом, організаційною різноманітністю; німецьких – «змістовна одиниця завершеного циклу навчання, яку характеризує дидактична адаптованість цілей, форм, методів, засобів навчання»; українських – «не просто частина навчальної дисципліни, а інформаційний вузол, який у свою чергу є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі» (В.Бондар), «функціональний вузол навчально-виховного процесу, довершений блок дидактично адаптованої інформації» (А. Фурман), «відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів» (А. Алексюк), «існують різні варіанти модулів: як розділ чи тема курсу; як частина курсу, що охоплює кілька тем або розділів і відповідні їм форми контролю; як система, що включає окремі модулі з технічних природничих, гуманітарних, спеціальних дисциплін» (В. Малишенко). У документах МОН України «модуль – це задокументована завершені частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу» [6, с. 280].

Отже, усі означення модуля мають спільну основу – родові поняття, яким є здебільшого завершені частина (блок) навчальної дисципліни (інформації). Істотними ознаками модуля є системність, цілісність, спорідненість, логічна завершеність сукупності елементів знань, а також їхня адаптованість до суб'єктів навчання та визначений час для засвоєння. З урахуванням цих істотних ознак модуль слід визначити як логічно завершену, системно впорядковану частину теоретичних знань і фактичних умінь із певної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу. Оскільки для будь-якої завершені частини навчальної дисципліни (змістового модуля) визначається певна кількість часу (кредитів) для її засвоєння, то між поняттями «модуль» і «кредит» можна знайти певні аналогії, однак друге поняття стосується вже іншої «сфери» – вимірювання та порівняння навчальних досягнень студента з метою переведення (трансферу) цього студента (за його бажанням) з одного навчального закладу до іншого, з однієї спеціальності (чи спеціалізації) на іншу. На основі вироблення спільних стандартів останнього і прагне об'єднатися вища школа Європи.

Переходячи до другого завданнями дослідження – викладу особливостей

модульної технології навчання як складової професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки зазначимо, що ми провели апробацію в процесі вивчення курсу «Економічна історія» модульно-рейтингової системи (як перехідної до запровадження КМСОНП) та технології ситуаційного навчання (кейс-методу), з'ясували умови ефективного проведення занять, виробили практичні рекомендації щодо їх застосування.

В експериментальному проекті модульної системи ми виходили з того, що зміст і обсяг модулів має варіюватися залежно від навчальної мети та диференціації студентів за профілем і рівнем підготовленості. Такий підхід створював умови для вибору студентом індивідуальної траєкторії вивчення курсу «Економічна історія».

Технологія модульного навчання в експерименті характеризувалася такими особливостями: кожний її компонент був наочно представлений у модульній програмі і модулях; зміст навчання був чітко структурований, теоретичний матеріал мав послідовний виклад; навчальний процес забезпечувався інформаційно-предметною системою оцінювання і контролю засвоєння знань, що дозволяло коректувати процес навчання; передбачалася варіативність навчання, адаптація навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів майбутніх бакалаврів економіки.

Висока технологічність навчання визначалася: структуризацією змісту; чіткою послідовністю пред'явлення всіх елементів професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки (мети, змісту, способів управління навчанням) у формі модульної програми; варіативністю структурних організаційно-методичних одиниць.

Системною складовою технологій відкритих систем навчання, коли студент сам вибирав модель навчання, розробляв програму розвитку своїх професійних умінь і якостей, був метод згорнутих інформаційних структур. «Згортання» знань – когнітивний процес, у результаті якого об'єкти (явища, процеси, зв'язки тощо) узагальнювалися у деяку цілісну розумову конструкцію на дуже обмеженій кількості подібних об'єктів. Так, особливості розвитку людства в епоху аграрної цивілізації вивчалися на прикладі Франкської держави і Русі-України, індустріальної цивілізації – Великобританії і США, постіндустріальної цивілізації – США, ФРН і Японії.

Структура вивчення дисципліни передбачала три системні модулі: базовий, основний і розширений. Зміст базового модуля складали фундаментальні знання – основні поняття і положення навчальної дисципліни «Економічна історія», її наукові методи і система вправ, яка виробляє навички вирішення відповідних завдань. Зміст основного модуля – вимоги державного стандарту з даної дисципліни. Розширений модуль склали: додатковий теоретичний матеріал, до якого студент міг звернутися для поглибленого вивчення тем; детально розроблені розділи курсу, матеріал яких мав задовольнити професійні і творчі запити студента; вправи і завдання дослідницького характеру. Усі три модулі на рівні структурних компонентів містили вправи і завдання, за допомогою яких у студентів вироблялися відповідні практичні вміння і навички, а також методи і засоби підсумкового оцінювання рівня засвоєння знань.

Таке структурування дисципліни варіювало навчальний матеріал за рівнем складності, проблемності, співвідношенням загальних і конкретних проблем. Отже, застосовані технології навчання, засновані на методі згорнутих інформаційних

структур, дозволили зафіксувати в навчальному матеріалі його базову, обов'язкову частину і рівень поглибленого вивчення, пов'язаний з розвитком у студентів індивідуальних здібностей і схильностей, інтересів і потреб.

Розширення самостійності студентів, які навчалися за модульно-рейтинговою системою, досяглося: по-перше, демократизмом у взаєминах (студенти самі вибирали курс, вільно почували себе у спілкуванні з викладачем, дискусії відбувалися у атмосфері психологічного комфорту); по-друге, багатобальною системою оцінювання не лише знань студентів, а й кожної їх діяльності щодо оволодіння знаннями та відпрацювання навичок професійної діяльності. Оцінка навчальних досягнень студентів полягала в передачі «ниток» контролю з рук викладача в руки самих студентів. Це досяглося введенням правил нарахування балів за весь спектр навчальної діяльності студента (кожний модуль мав чітку структуру: вступна лекція, кілька дискусій чи практичних, на завершення – семінар або конференція).

Однак, багатобальна система, яка покладена в основу оцінювання знань студентів на Заході (максимально студент міг набрати 100 балів), виконує не лише суто «педагогічну» функцію. Студент одержує не запис у «заліковій книжці», а, згідно з КМСОНП, академічну довідку, де вказується кількість набраних ним балів на комп'ютерних тестуваннях, письмових контрольних роботах, практичних заняттях, дискусіях під час сесій. Одержаний документ є підставою для участі у конкурсах на робочі місця, тому має більше значення, ніж просто оцінка з предмета.

У ВНЗ України технічно зробити цей документ не складно, адже сучасний стан забезпечення закладів вищої освіти комп'ютерною технікою дає змогу мати банк даних про активність студентів на дискусіях та практичних заняттях (дані заносяться викладачем після кожного заняття, приміром, від 0 до 50 балів). В Ізраїлі, наприклад, немає студентських груп, журналів, залікових відомостей, реєстраційних листів і подібних атрибутів наших ВНЗ. Усю інформацію можна ввести в комп'ютер і, за необхідності, роздрукувати: динаміку проходження студентами обов'язкових тем дискусій (кейсів), розклад занять, консультацій.

У результаті дослідження ми з'ясували, що для організації ефективної професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки, цілісного розвитку особистості студента шляхом застосування КМСОНП важливо: 1) брати за основу проектування стандарт підготовки бакалавра економіки; 2) взаємно узгодити загальні дидактичні принципи (діяльнісна активність, індивідуалізація, партнерська взаємодія, рефлексія, свобода вибору і відповідальність за нього) зі специфічними принципами модульного навчання; 3) забезпечити оптимальні умови для проектування модулів; 4) реалізувати диференціацію й індивідуалізацію навчання.

Проектування процесу підготовки бакалаврів економіки на модульній основі дозволило: 1) вирішити проблему рівневої і профільної диференціації в процесі навчання; 2) здійснювати самостійний вибір студентами того чи іншого варіанту модульної програми підготовки бакалаврів економіки залежно від рівня навченості і забезпечувати їм індивідуальний темп засвоєння програми; 3) використовувати проблемні модулі як сценарії для створення педагогічних програмних засобів; 4) переносити акцент у роботі викладача на консультативно-координуючі функції управління пізнавальною діяльністю студентів; 5) скорочувати курс навчання без втрати повноти викладу і глибини засвоєння навчального матеріалу.

Важливе місце в експерименті займало проектування інформаційних технологій професійної підготовки бакалаврів напряму 0501 «Економіка і підприємництво» у КМСОНП. Проектувалися автоматизовані навчальні системи, гіпертекстові технології,

електронні видання, «кейс»- і TV-технології, технології навчання в мережах Інтернет і Інтранет. Найбільш перспективними засобами проектування вважаються інтегровані у Web-сторінки засоби проектування у вигляді пакетів, глобально доступних через Інтернет. Накопичення такого фонду проектів має привести до синергетичного ефекту у професійній освіті.

Автоматизовані навчальні системи застосовувалися як комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп'ютерних програм, що керують процесом навчання. Програмними продуктами були електронні варіанти таких навчально-методичних матеріалів як: комп'ютерні презентації ілюстративного характеру; електронні словники і підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові системи. Технологія неконтактної інформаційної взаємодії – віртуальна реальність (від англ. *virtual reality* – можлива реальність) реалізувала за допомогою мультимедіа-середовища ілюзію безпосередньої присутності в реальному часі в стереоскопічно поданому «екранному світі». Майбутній економіст тренував професійні вміння на віртуальних підприємствах, фірмах.

Гіпертекстова технологія (від англ. *hyper-text* – надтекст) також давала можливість зростання підготовленості бакалаврів економіки, адже вона була сукупністю різноманітної інформації, розміщеної не тільки в різних файлах, а й на різних комп'ютерах. Основна риса гіпертексту – можливість переходів гіперпосиланнями, які подавалися у вигляді спеціально оформленого тексту або якогось графічного зображення. В основі гіпертексту – розширена модель енциклопедії, яка, крім фотографій, мала звукозапис, музичний супровід і відеофрагменти. Вдале поєднання динаміки з допустимими обсягами переданої інформації давали комп'ютерні слайди-фільми (програма *Power Point*), призначені для розробки комп'ютерних слайдів-фільмів, причому її версія 7.0 розміщувалася у внутрішній мережі Інтранет.

TV-технологія передбачала застосування у процесі підготовки бакалаврів економіки різних систем телебачення (мережевого, кабельного, супутникового) та спеціальних навчальних програм. В експерименті застосовувалася мережева технологія, яка на нині є технологією високого класу та рівня. Її основним принципом було застосування у навчанні телекомунікаційних мереж, у тому числі й Інтернет, найсучасніших інформаційних технологій надання, відтворення, корекції, оновлення та зберігання навчальної інформації.

Застосовувалася і *змішана технологія*, яка поєднувала елементи автоматизованих навчальних систем, гіпертекстової технології, електронних видань, «кейс»- і TV-технології, мережевої технології.

Досвід проектування ІТН дозволив виділити вимоги до цього процесу: *науковості* (має базуватися на положеннях теорії пізнання, закономірностях дидактики, психології), *безпеки* (компоненти технології не повинні негативно впливати на психіку та здоров'я студентів), *ефективності* (гарантоване досягнення результатів відповідно до стандартів освіти), *поліфункціональності* (організаційна, контролююча, коректуюча, комунікативна, рефлексивна та прогнозуюча функції), *відтворюваності* (забезпечуються набагато вищі результати), *керованості* (забезпечуються контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій).

Ми виділили основні принципи проектування інформаційних технологій навчання: пріоритетності дидактичних підходів до всіх аспектів інформаційних технологій навчання; модульного підходу до відбору та конструюванню змісту, програмно-методичного забезпечення та організації навчального процесу; максимально можливої інтеграції змісту; формування інформаційного середовища (*Web-середовища*) відповідно до мети, завдань та моделей інформаційних технологій навчання; підготовленості студента до їх застосування; активного зворотного зв'язку.

У Полтавському університеті споживчої кооперації України широко

впроваджуються сучасні засоби навчання, засоби нових інформаційних технологій, інформаційно-ресурсні бази, роль яких докорінно змінюється: від допоміжної ілюстративної – до визначальної для організації підготовки бакалаврів економіки (безперечно, за організуючої ролі викладача).

Запровадження модульної й інформаційної технологій навчання багато в чому визначалося можливостями засобів навчання. Викладач відбирав ці засоби, проектував їх органічне поєднання, засноване на вказаних технологіях навчання, вибирав стратегію, адекватну поставленій меті і змісту, співвідносив з можливостями технологій навчання. Для вивчення економічних дисциплін ефективними були віртуальні моделі підприємств та їх економічних служб, схеми їх економічної діяльності, діючі в автоматичному режимі з використанням ЕОМ.

Розглянемо основні принципи створення цих моделей. Модель розглядалася нами як уявна або матеріально реалізована система, що відображала чи відтворювала наявний об'єкт дослідження і давала нову інформацію про досліджуваний об'єкт [7]. Слід вказати на існування різних систем класифікації моделей: за формою відтворення (матеріальні й уявні); за обсягом поданих параметрів (макромоделі зі значною кількістю параметрів, що описують складні сукупності явищ, і мікромоделі, що детально характеризують якийсь один об'єкт); структурні (пов'язані з описом складових компонентів якое складного об'єкта); функціональні (які описують причинно-наслідкові зв'язки); за завданнями (інформаційні, евристичні, прогностичні); за ступенем точності (наближені, точні, достовірні, ймовірні).

Створюючи моделі з метою їх використання у підготовці бакалаврів економіки, ми застосовували форми моделей: предметні (відтворювали певні геометричні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта-оригіналу, на яких проводилися дослідження) і знакові (схеми, креслення, формули, математичне моделювання). Також застосовувалося моделювання структури оригіналу і моделювання його поведінки. Моделювання мало два аспекти: моделювання змісту, який бакалавр економіки мав засвоїти, і моделювання його навчальних і професійних дій, без яких неможлива повноцінна підготовка бакалаврів економіки. За допомогою моделювання вона велася від складного до простого, від невидимого і невідчутного – до видимого і відчутного, від незнайомого – до знайомого. Моделювання робило економічні об'єкти і категорії доступними для ретельного і всебічного вивчення. Необхідність методу моделювання диктувалася не тільки значенням його як методу наукового пізнання, а й рекомендаціями психологічних теорій. Зокрема, згідно з теорією поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), знайомство того, кого навчають, з якоюсь дією, якою він має оволодіти, починається із виконання цієї дії з відповідними матеріальними предметами. Абстрагуючись від них, ми застосовували дії з моделями цих предметів.

Поняття моделі (матеріальної чи ідеальної) передбачало об'єктивне існування оригіналу, який і був справжнім предметом пізнання. Одержання нових знань про економічні об'єкти (підприємства, їх економічні служби, схеми їхньої діяльності) і було гносеологічною метою застосування моделей і моделювання.

Серед функцій моделей, які застосовувалися у нашому дослідженні, виділимо пізнавальну, перетворюючу, прогностичну, функцію відображення, евристичну, інтерпретаційну, ілюстративну (демонстративну, полегшуючу процес засвоєння економічних знань), замінно-евристичну (модель вважалася відносно самостійним об'єктом, який замінював об'єкт пізнання і давав певну інформацію про оригінал), апроксимуючу (використовувалося спрощене уявлення про об'єкт пізнання), екстраполяційно-прогностичну (висновок, екстрапольований на модельований об'єкт, прогнозував його структуру).

Значна увага у експериментальному проектуванні засобів навчання надавалася *електронним*, які доповнювали наявні засоби навчання і допомагали одержати необхідну інформацію у зручному для сприйняття вигляді, а також перевірити її засвоєння. Серед

електронних засобів навчання нами проектувалися електронний підручник, електронний навчальний посібник, електронний НМК і електронні тести, які могли поєднуватися в удосконаленому електронному підручнику.

Під час проектування апробовані такі види *електронних підручників*:

1) електронна версія друкованого видання, яке повторювало його;

2) електронний підручник, який не мав друкованих аналогів;

3) автоматизована навчальна система, в якій поєднувалися основні компоненти звичайного підручника (навчальні матеріали, списки літератури, наочність тощо), навчально-методичного посібника (програму, тематичний план навчальної дисципліни, конкретні методики проведення різних форм занять, плани і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкової системи (нормативні документи, глосарій, витяги зі звичайних підручників тощо), а також автоматизована контролююча програма.

Проектувалися такі види *електронних навчально-методичних посібників*:

1) орієнтовані на електронний підручник, які забезпечували процес підготовки бакалаврів економіки; 2) навчальні і контролюючі тести; 3) задачники; 4) автоматизовані навчальні системи як комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп'ютерних програм, що керували процесом підготовки бакалаврів економіки.

Електронні НМК містили програмно-технічні, організаційні і методичні засоби, необхідні для вивчення бакалаврами економіки базових навчальних дисциплін. Можливості електронних НМК були значно більші друкованих, так як на основі мультимедіа вони об'єднували в єдину інтегровану систему різні за призначенням, змістом і формою матеріали, які враховували і рівень студента. Нами проектувалися електронні варіанти таких навчально-методичних матеріалів як: комп'ютерні презентації ілюстративного характеру; електронні словники і підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові системи; віртуальні підприємства, фірми; розширена модель енциклопедії, яка, крім фотографій, мала звукозапис, музичний супровід і відео фрагменти; комп'ютерні слайд-фільми.

Модель енциклопедії передбачала дотримання таких принципів: вільне переміщення текстом; реферативний виклад; необов'язковість суцільного читання тексту; довідковий характер інформації; використання посилань.

Розробка моделі комп'ютерних слайдів-фільмів передбачала дотримання певних принципів: динаміка і логіка пред'явлення тексту задавалася педагогом; допускалися перехресні посилання; фільм призначався для суцільного перегляду, нав'язував студенту свою логіку вивчення матеріалу; програма давала студенту можливість самому розробляти комп'ютерний слайд-фільм – це технічно просте завдання, доступне для нього; цим забезпечувалася технічна база для застосування проектного навчання.

Електронні тести були кращими своїх друкованих аналогів не лише за якістю тестових даних, а й за масовістю застосування.

У ВНЗ, задіяних в експерименті, застосовувалася внутрішня мережа Інтранет, у якій на компакт-дисках різноманітні електронні засоби навчання: підручники, довідники, словники, енциклопедії. Серед переваг електронних засобів навчання назвемо: високу технологічність створення й експлуатації; високий рівень системності подання навчально-методичних матеріалів; різноманітні функції, а отже, і можливості в процесі підготовки бакалаврів економіки. Майбутні бакалаври економіки за допомогою електронних засобів навчання швидше засвоювали матеріал і механізм виконання завдань (за допомогою підказок і алгоритмів, гіперпосилань), ефективно використовували їх у самостійній роботі (через значну кількість тренувальних вправ і ситуаційних завдань). Перевагою для викладачів був також автоматизований контроль знань, враховувався рівень студента. Однак, комп'ютеризовані засоби навчання не могли замінити викладача, який впливав на

майбутніх бакалаврів економіки як особистість, але були кращими за друковані засоби навчання.

У цілому, експериментальне проектування засобів навчання призначалося для удосконалення дидактичного механізму взаємодії двох видів діяльності: викладання і навчання. Вже на перших його етапах ми намагалися досягти відповідності засобів навчання таким принципам: їх адекватності змістові підготовки бакалаврів економіки і окремих навчальних дисциплін, науковості (відповідності засобів навчання сучасному рівню економічної науки і передової практики), доступності (забезпечення логіко-дидактичної послідовності навчального матеріалу економічних дисциплін, урахування особливостей пізнавальної діяльності студентів), технологічності (придатності засобів навчання до застосування певної технології навчання й окремих її сторін: логіко-дидактичної, процесуальної, матеріальної і організаційно-управлінської), мотиваційності (засобів навчання повинні стимулювати студентів до активного пошуку шляхів вирішення економічних проблем, сприяти появі стійкого інтересу до виконання завдань і досягнення поставленої мети).

Усі принципи проектування нових засобів навчання ми звели у таку систему: ергономічні (безпеки, психофізіологічної адекватності, надійності, хронометричної відповідності й естетичності); організаційно-виробничі (технологічності, уніфікації і стандартизації, економічності, патентно-правового, безперервного управління якістю); прогностичні (аналізу науково-технічних досягнень в галузі розробки засобів навчання). Правильний підбір і застосування засобів навчання забезпечили позитивний психологічний мікроклімат.

Таким чином, наш експеримент показав, що перспективні технології навчання у руслі КМСОНП, по суті, здійснили перехід до самокерованого навчання, були рушійною силою для реалізації нашого проекту. Три моменти важливі з погляду удосконалення професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. По-перше, нові можливості сучасних інформаційних технологій, які реалізують майбутнього бакалавра економіки як суб'єкта, організатора навчання. По-друге, студенти стають більш незалежними у формуванні мети професійного життя, виборі шляхів побудови кар'єри й одержання кваліфікації (адже вони вступають на напрям підготовки, а кваліфікацію вибирають під час навчання). По-третє, більшість ВНЗ націлені на одержання прибутку, у результаті чого часто виникає конфлікт їхніх інтересів з інтересами споживачів освітньої продукції. Актуальною для обох сторін стала можливість порівняння конкретних результатів навчання у даному ВНЗ з результатами інших ВНЗ України, Європи і світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: модульне навчання. Курс лекцій / А.М. Алексюк. – К. : УСДО, 1993. – 220 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посіб. для студ. Магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
4. Сисоєва С. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / С. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип.4. – С. 69–79.
5. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз / С. О. Сисоєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – К.–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 86–91.
6. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (затверджено наказом МОН України від 23.01. 2004 р. №48) // Вища освіта України і Болонський процес: [Навч. посіб.] / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 279–287.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб.

пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

8. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

*Вікторія Золотухіна
(Полтава, Україна)*

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*«Учитель – це той, хто думає про зміни і
інновації як про своє життя»*

М. Фуллан

Сьогодні в Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. Держава переходить до моделі інноваційного розвитку. Пріоритетного значення набувають адресні та програмно-цільові функціональні інвестиції в людину, її творчий, науковий, інтелектуальний та інноваційний потенціали (1).

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського значну увагу приділяє післядипломній освіті як могутньому засобу формування та корекції суспільнозначущих професійних якостей педагога.

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст. 10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду».

Інноваційну діяльність педагогів області інститут розвиває шляхом створення цілісної системи науково-методичної роботи, методичних об'єднань, творчих та спеціально дослідницьких груп, шкіл педагогічної майстерності, активізації внутрішкільної методичної роботи, вивчення, узагальнення і впровадження педагогічного досвіду як джерела інновацій.

Джерела готовності до інноваційної діяльності досягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене в теорії, навчання у вузі.

Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу. Важливою проблемою педагогічної технології є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому (1).

ПОШПО систематично проводить комплекс заходів, спрямованих на активізацію впровадження інноваційної діяльності та проведення педагогічних експериментів в навчальних закладах області:

- на основі збору та аналізу інформації про педагогічні ініціативи на регіональному та локальному рівнях визначає потреби регіональної системи освіти з інноваційної діяльності;
- роз'яснює техніку інноваційної та експериментальної діяльності;

організовує, аналізує та узагальнює щорічну звітність районних відділів освіти про перебіг інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, яка подається до ПОППО;

- розглядає результати інноваційної роботи в області на засіданнях вченої ради;
- заносить результати інноваційної діяльності до банку даних; здійснює науково-методичний супровід процесу запровадження педагогічних інновацій в освітню практику;
- організовує співпрацю із вищими навчальними закладами;
- інформує про розвиток інноваційних процесів на курсах підвищення кваліфікації, в періодичній пресі, на щорічних обласних семінарах, всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях, проектах, педагогічних читаннях, де розглядаються проблеми інноваційного розвитку регіону;
- формує готовність педагогів до інноваційної професійної діяльності.

На допомогу освітянам виходить анотований каталог «Адреси кращого педагогічного досвіду Полтавщини». Започатковано виробничо-практичне видання «Бібліотека передового досвіду». Починаючи з 2006 року за кошти обласної ради видано понад 150 найменувань методичної літератури. Серед них інформаційно-методичний збірник «Інновації як основа змін освітньої практики», збірка статей «Інноваційний потенціал Полтавщини», методичні рекомендації «Здійснення інноваційної діяльності та проведення педагогічних експериментів у загальноосвітніх навчальних закладах», методично-практичні посібники: «Інтерактивні технології на уроках трудового навчання», 2007 рік та «Формування конкурентоспроможної особистості на уроках трудового навчання і технологій» , 2009р. та ін.

Цій проблемі присвячені журнали Постметодика:

- «Ракурси педагогічних інновацій». – 2001. – №4;
- «Синій птах» інновацій в освіті». – 2004. – №2-3;
- «Ефективна школа». – 2004. – №6;
- «П'ятий клас». – 2005. – №3;
- «Школа майбутнього». – 2006. – №2;
- «Інновації в освіті». – 2007. – №4 та Імідж сучасного педагога» Освітня галузь «Технологія». – П.: АСМІ. – 2006. – №8.

Редакційно-видавничий відділ ПОППО сприяє виданню літератури з цього напрямку діяльності, зокрема:

- Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика: Довідник // За ред. П.І.Матвієнка, С.Ф.Клепка, Н.І.Білик. – 2-ге вид., переробл. і допов. – У 2 ч.: Ч.1. А–М. – Полтава: ПОППО, 2007. – 220с.; Ч.2. Н–Я. – Полтава: ПОППО, 2007. – 236 с.;
- Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник./Упорядник Г.Сиротенко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 124;
- Інноваційні ідеї та технології навчання як основа створення «Школи майбутнього». Збірник статей./Упорядник Г.О.Сиротенко – Полтава: ПОППО, 2007. – 64с.

В бібліотеці ПОППО оформлена постійнодіюча виставка «Інноваційні педагогічні технології» та використовуються автоматизовані бібліотечно-

інформаційні системи.

Продовжується робота щодо залучення загальноосвітніх навчальних закладів області, керівників шкіл до експериментально-пошукової роботи з розробки моделі «Школи майбутнього» через проведення семінарських занять, де розглядаються питання як теорії так і практики інноваційної діяльності, формування готовності до цього виду діяльності.

На сесії Полтавської обласної ради прийнято Програму «Пілотний проект «Школа майбутнього» на 2006-2012 роки». До експериментально-пошукової діяльності з розроблення моделей «Школи майбутнього» включилося 48 інноваційних навчальних закладів області. Пілотним майданчиком для апробування різних моделей навчання і виховання відповідно до цієї програми є обласний ліцей – інтернат для обдарованих дітей із сільської місцевості імені А.С. Макаренка (с.Ковалівка).

Аналіз інноваційної діяльності показує, що для Полтавської області найбільш поширеними інноваційними технологіями є: теорія розвивального навчання, теорія раннього та інтенсивного навчання грамоті, теорія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу, теорія ігрових технологій, технологія проектного навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання, теорія фізичного виховання та оздоровлення дошкільного та молодшого шкільного віку, здоров'язберігаючі технології навчання, освітня технологія «Школа ейдетики», технології особистісно орієнтованого навчання, громадська освіта, профільне навчання, технологія соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів, технологія навчання як дослідження, театральна педагогіка, трансформація педагогічних ідей В.О. Сухомлиського в практику роботи школи, програма «Крок за кроком», технологія розвитку креативного мислення, елементи музичного виховання Карла Орфа, модульно-рейтингова система навчання, проектно-технологічна система трудового навчання, технологія використання системи опорно-сигнальних схем, програма «Сприяння просвітницькій роботі «Рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя», «Загальноосвітній навчальний заклад–соціально-культурний центр села», ціннісні засади української родини в умовах особистісно орієнтованого навчання, «Школа родина», педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» та ін.

Враховуючи, що основою реалізації всіх змістових ліній освітньої галузі «Технологія» є проектно-технологічна та інформаційна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту, перед учителем трудового навчання стоїть завдання: формувати технічно, технологічно і комп'ютерно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін в сучасному техногенному середовищі; готової до безперервної професійної освіти та конкурентної боротьби на ринку праці.

Всі вітчизняні і зарубіжні вчені вказують на дидактичну значимість проектного навчання, його вагомість не лише у формуванні певних умінь але й виховних можливостей.

Цінність проектування в тому, що саме ця діяльність привчає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його розвитку, виховує морально-трудова якості, загальноціннісні мотиви вибору професії і працелюбність.

Перевага цієї технології – це: ентузіазм у роботі, зацікавленість дітей, зв'язок з реальним життям, виявлення лідируючих позицій дітей, наукова допитливість, уміння працювати в групі, самоконтроль, краща закріпленість знань, дисциплінованість.

Проблемою проектування в нашій області займається обласна спеціальна дослідницька група (СДГ) «Проектування як метод пізнання в освітній галузі «Технологія», яка розпочала свою діяльність з 2004 року.

Свої напрацювання (творчі проекти, розробки уроків, методичні розробки, рекомендації, тощо) презентують на міжнародних конференціях, Всеукраїнських та обласних семінарах, нарадах, курсах підвищення кваліфікації (на слухачах курсів моделюють фрагменти нестандартних уроків, інтерактивні методики та запровадження інноваційних технологій на уроках трудового навчання) та друкуються на сторінках журналів « Пост методика», «Імідж сучасного педагога», «Трудова підготовка в закладах освіти».

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського за багаторічну інноваційну педагогічну діяльність по модернізації освіти України у 2006 році Міністерством освіти України та Академією педагогічних наук України удостоєний почесного звання «Лідер сучасної освіти» і надалі щорічно підтверджує це звання.

Стало традицією щорічне представлення найкращих освітянських надбань Полтавщини на виставку-презентацію «Освіта України. Інноваційні технології навчання».

У жовтні 2007 року на цій виставці ПОІППО став Лауреатом конкурсу у двох номінаціях – «Інновації у післядипломній освіті дорослих» та «Інновації у вихованні молоді». Також Кременчуцький ліцей №4 отримав почесне звання Лауреату конкурсу в номінації «Інновації в навчальному процесі», а Хорольська гімназія – в номінації «Інновації у вихованні молоді».

Крім того, Полтавщина отримала 5 почесних грамот «за плідну організаторську роботу щодо інноваційного оновлення процесу навчання і виховання», 7 дипломів «за розробку і запровадження у навчально-виховний процес інноваційних освітніх технологій», а також 17 почесних дипломів «за особистий внесок у розвиток освітніх інновацій».

У 2008 році делегація педагогів Полтавщини відзначена почесним званням «Лауреат конкурсу» у номінації «Інновації в запровадженні інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику» (ПОІППО і Хорольська гімназія) та у номінації «Інтеграція освіти України у Європейське співробітництво» (Розсошенська гімназія Полтавського району).

Також делегації були вручені два Почесні дипломи «за особистий внесок у розвиток освітніх інновацій», одна Почесна грамота «за плідну організаційну роботу по інноваційному оновленню процесу навчання і виховання молоді» та шість Дипломів «за розробку і запровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес».

ЛІТЕРАТУРА

1. Ю.І.Завлецький. *Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу//Постметодика.– 2007–С.2.*
2. *Інноваційні ідеї та технології навчання як основа створення «Школи майбутнього». Збірник статей. Упорядник Г.О.Сиротенко– Полтава: ПОІППО, 2007.–64с.*
3. *Постметодика «Інновації в освіті». – 2007. – №4*
4. *Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика: Довідник // За ред. П.І.Матвієнка, С.Ф.Клепка, Н.І.Білик.– 2-ге вид., переробл. і допов.–У 2 ч.: Ч.1.А–М. –Полтава: ПОІППО, 2007.– 220с.; Ч.2. Н–Я. – Полтава: ПОІППО, 2007.– 236 с.*

*Мансія Алинова
(Павлодар, Казахстан)*

ОТРАСЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Профессиональное образование исторически возникло по необходимости производства и для производства [1]. Сейчас профессиональное образование признается, в первую очередь, как педагогическое образование, и это требует осмысления многих моментов, связанных с реализацией такой подготовки, возникшей на стыке производства и педагогики.

Современное профессиональное образование обогащается и дидактическими возможностями производства, и разработанностью педагогической науки, опытом практической деятельности по подготовке кадров для профессионального образования. В результате интеграции таких двух разнородных общностей, как производство и образование, возникает новая интегративная область – профессиональное образование нового типа, со своим формирующимся содержанием, специфическими законами и понятиями [2].

Требует уточнения принципы формирования ее содержания, термины и понятия их описывающие. Так, например, для обозначения блока дисциплин, связанных с производством, чаще всего, используют термин «инженерная подготовка» [3]. Для определенного периода, когда подготовка специалистов для производства осуществлялась через систему профессионально-технического образования, где предусматривалась подготовка технических специалистов для производства, данные термины достаточно адекватно отражали содержание их подготовки.

В настоящее время, вместо сложившегося в те годы системы профессионально-технического образования, функционирует в республике устойчивая система нового профессионального образования, с расширением ее функций в области, далекие от промышленного производства. Например, такие как «Декоративно-прикладное и художественное производство», «Дизайн одежды», «Экономика и менеджмент хозяйствующих субъектов» и т.д.

Поэтому термин «инженерная подготовка» в настоящее время не совсем точно отражает содержание профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения. Например, данный термин теряет свой смысл по отношению к педагогам профессионального обучения, подготовленных по специализации «Декоративно-прикладное и художественное производство», так как их профессиональную деятельность трудно назвать инженерной. Аналогичное затруднение вызывает характеристика деятельности педагога-дизайнера, педагога-менеджера, деятельность которых также напрямую не связана с инженерной подготовкой.

Часть подготовки педагогов профессионального обучения, которая связана с производством, мы предлагаем обозначить, как «*отраслевая подготовка*». *Отрасль* – совокупность качественно однородных первичных звеньев, характеризующаяся особыми условиями производства в системе общественного разделения труда, единством назначения производимой продукции (работ, услуг), профессиональным составом кадров.

Под *отраслевой подготовкой* мы понимаем целостную систему знаний, умений и, необходимых компетенций отражающую глубокое понимание явлений и процессов, происходящих в области материальных и нематериальных сфер общественного производства, являющуюся содержанием подготовки педагогов профессионального обучения по определенному специализацией направлению.

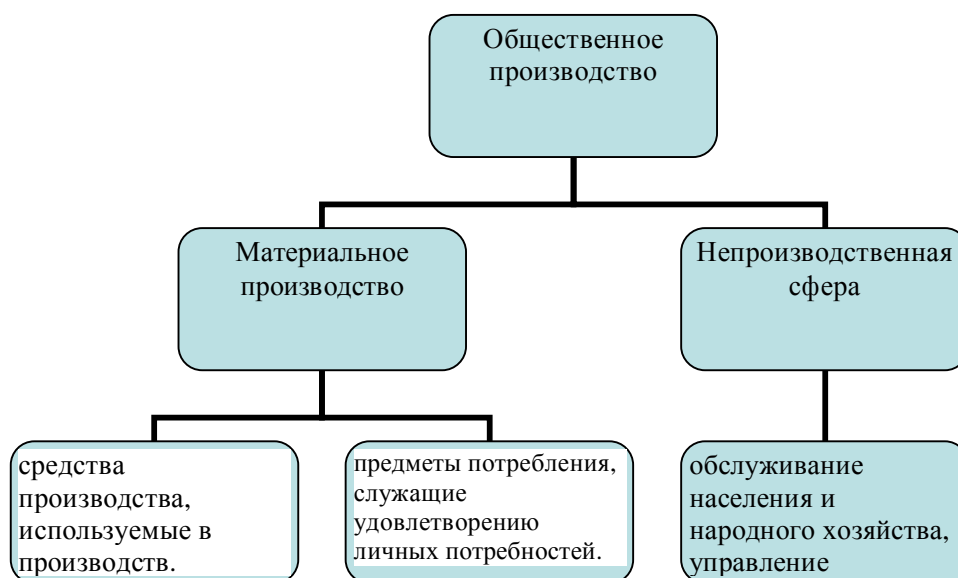
По содержанию отрасли мы произвели классификацию направлений подготовки педагогов профессионального обучения (рис.1) .

Исходя из цели, в процессе исследования проблемы, нами были установлены основные задачи *отраслевой* подготовки педагогов профессионального обучения по направлениям *промышленное, сельскохозяйственное и обслуживающее производство*, а

именно:

- освоение целостной системы технико-технологических знаний, необходимых для компетентного проведения занятий по специальным и общетехническим дисциплинам;
- обеспечение политехнического образования, способствующего обогащению содержания отраслевой подготовки;
- формирование элементов технологического мышления;
- приобретение умений и навыков технического ухода за оборудованием мастерских производственного обучения;
- развитие творческих способностей студентов, умений применять полученные знания для решения новых технических задач, искать

альтернативные и комбинировать известные способы их решения.



Отрасли общественного производства по [2]		
Материальное производство		Непроизводственная сфера
<i>Промышленное производство</i>	<i>Декоративно-прикладное и художественное производство</i>	<i>Обслуживающее производство</i>
<i>Сельскохозяйственное производство</i>	<i>Технология труда и предпринимательство</i>	<i>Экономика и менеджмент хозяйствующих субъектов</i>

Рис.1 – Классификация направлений подготовки педагогов профессионального обучения

Поэтому содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения по направлениям *промышленное, сельскохозяйственное и обслуживающее производство* должно охватить фундаментальные знания, отражающие специфику технических систем, принципы их строения и функционирования, обобщения и выводы, которые способствуют осознанию его

основных идей.

Отсюда, отраслевые дисциплины по направлениям *промышленное, сельскохозяйственное и обслуживающее производство* должны изучать формы протекания процессов в большом числе технических систем, имеющих различные функции и рассматривать фундаментальные положения, общие теории и методы исследования, которые могут быть применены к широкому арсеналу технических устройств. Отраслевые дисциплины по направлениям специализаций должны содержать в себе интегрирующий потенциал, объединяя на основе общности предмета и метода комплексы разрозненных технических дисциплин.

В компетенцию изучения отраслевых дисциплин по направлениям *промышленное, сельскохозяйственное и обслуживающее производство* входят следующие вопросы:

- общие сведения о технике и технологии, как важных областях окружающей человека действительности;
- история и основные тенденции развития техники и технологии;
- изучение основных функциональных органов технических систем;
- ознакомление с принципом действия и строением простейших орудий труда, машин и технических систем;
- выявление роли техники в жизни общества, создании материально – технической базы производства;
- практическое применение техники в различных отраслях народного хозяйства.

Исходя из вышеизложенного, определяем систему обобщенных знаний и умений, которыми должны владеть будущий педагог профессионального обучения после завершения *отраслевой* подготовки по направлениям *промышленное, сельскохозяйственное и обслуживающее производство*, а также как необходимый набор отраслевых дисциплин, так и их содержание.

С целью оптимального выбора содержания и структуры учебного материала отраслевых дисциплин по направлениям *промышленное, сельскохозяйственное и обслуживающее производство* в педагогическом вузе нами определены определенные критерии.

Установление принципов отбора содержания дисциплин, уточнение требований к знаниям, умениям и навыкам студентов, исследование классификации направлений специализаций - создают необходимые педагогические условия для разработки стройной логической системы отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения в педагогической вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы: Текст лекций / Свердл. инж-пед. ин-т. -Свердловск, 1989. – 88 с.
2. ГОСО РК 3.08.270-2006 «Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Основные положения»
3. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: Конспект лекции для студентов инженерно-педагогических специальностей. Часть 2. - Харьков, 2003 г – 176 с.

*Валентина Гедранович
(Минск, Беларусь)*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ

Одним из показателей качества профессиональной подготовки будущих программистов является профессиональная компетентность, которая определяется через умение специалиста применить в конкретной ситуации полученные знания, умения и навыки. Особую значимость сегодня приобретают ключевые компетентности, которые являются составляющей профессиональной компетентности.

А.В. Хуторской выделяет следующие ключевые образовательные компетенции [1]:

- ценностно-смысловые,
- общекультурные,
- учебно-познавательные,
- информационные,
- коммуникативные,
- социально-трудовые,
- компетенции личностного самосовершенствования.

При формировании профессиональной компетентности программиста особое место среди перечисленных ключевых компетенций занимают информационные компетенции. Однако в современном обществе востребованы специалисты, обладающие не информационной, а информационно-аналитической компетентностью, поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих программистов необходимо создать условия для формирования именно этих компетенций.

Формирование информационно-аналитических компетенций у студентов следует начинать уже на первом курсе, используя для этого учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС), которая с самого начала должна проектироваться на основе компетентностного подхода. Под учебно-исследовательской деятельностью студентов будем понимать учебную деятельность по приобретению практических и теоретических знаний с преимущественно самостоятельным применением научных методов познания, что является условием и средством развития у обучающихся творческих исследовательских умений. Основной формой выполнения УИРС является индивидуальная работа над сформулированным руководителем заданием. Групповую форму целесообразно использовать на первом этапе проведения УИРС для обучения студентов методам и навыкам проведения исследований. Прикрепление студентов при выполнении УИРС к определенной научной группе дает возможность развития работы по той же тематике на последующих курсах, во время практики и дипломного проектирования, обеспечивая при этом высокое качество заключительных этапов обучения.

В условиях информатизации и модернизации образования особое внимание в процессе подготовки специалистов уделяется всевозможным электронным учебно-методическим пособиям. При подготовке студентов по специальности 1-31 03 04 «Информатика» (специализации 1-31 03 04 08 «WEB-дизайн и компьютерная графика») в Минском институте управления учебно-исследовательская работа проектируется на основе компетентностного подхода уже на младших курсах. Содержание УИРС на этом этапе, наряду с другими формами, включает в себя участие в разработке электронных учебно-методических пособий (ЭУМП) по изучаемым дисциплинам.

Создание электронных средств учебного назначения позволяет аккумулировать знания, умения, навыки, способы деятельности, другие

компоненты, необходимые для развития информационно-аналитической компетентности. Развитие указанной компетентности происходит в процессе разработки электронных средств учебного назначения, рассматриваемом как моделирование совместной деятельности ученика и преподавателя в условиях информатизации образования [2].

Основной задачей при создании качественных ЭУМП является оказание помощи студенту в его самообучении. Это предполагает разработку электронных учебников (учебных пособий), специально предназначенных для самостоятельного изучения без консультативной поддержки преподавателя, и отличающихся особым способом подачи материала (диалоговая интерактивная форма с достаточным количеством вопросов и заданий для самоконтроля понимания материала). Электронные учебники (учебные пособия) должны представлять особым образом организованный многоуровневый гипертекст, позволяющий осуществлять изучение различных аспектов предмета [3].

Основные преимущества таких пособий:

- полнота и целостность системно организованного комплекта материалов, позволяющих студенту самостоятельно и полноценно изучать курс (дисциплину) в условиях значительного сокращения контактов с преподавателем и отрыва от фундаментальных учебных библиотек;
- существенная интерактивность всех учебных материалов, предполагающая и стимулирующая активную самостоятельную работу обучающихся;
- возможность самоконтроля и проверки знаний студента на любом этапе обучения.

Последнее преимущество наиболее важно, так как успех изучения любого курса зависит от степени усвоения тех понятий, терминов и положений, которые изучались на предшествующих этапах обучения. Тесты в наиболее конкретной форме выражают эти требования, стимулируют познавательную активность и позволяют оперативно корректировать свое самообучение. Тестирование решает проблему однозначности и воспроизводимости оценки знаний, а наличие эталонов правильных ответов подразумевает объективные критерии оценивания освоенности материала на разных этапах обучения.

Одним из вариантов ЭУМП по дисциплине «Программирование» может быть гипертекстовое пособие по лабораторным работам, предназначенное для самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Пособие реализовано средствами HTML (HyperText Markup Language – «язык разметки гипертекста») и языка сценариев JavaScript. Оно предназначено для самостоятельного получения и закрепления навыков по программированию на языке Pascal (рисунок 1).



Рис. 1 – Главная страница ЭУМП

Пособие содержит краткий теоретический материал по каждой теме со всевозможными подсказками и дополнениями, примеры решения задач на языке программирования, открывающиеся в новом окне (рисунок 2), задания для самостоятельной работы и тесты для самоконтроля.

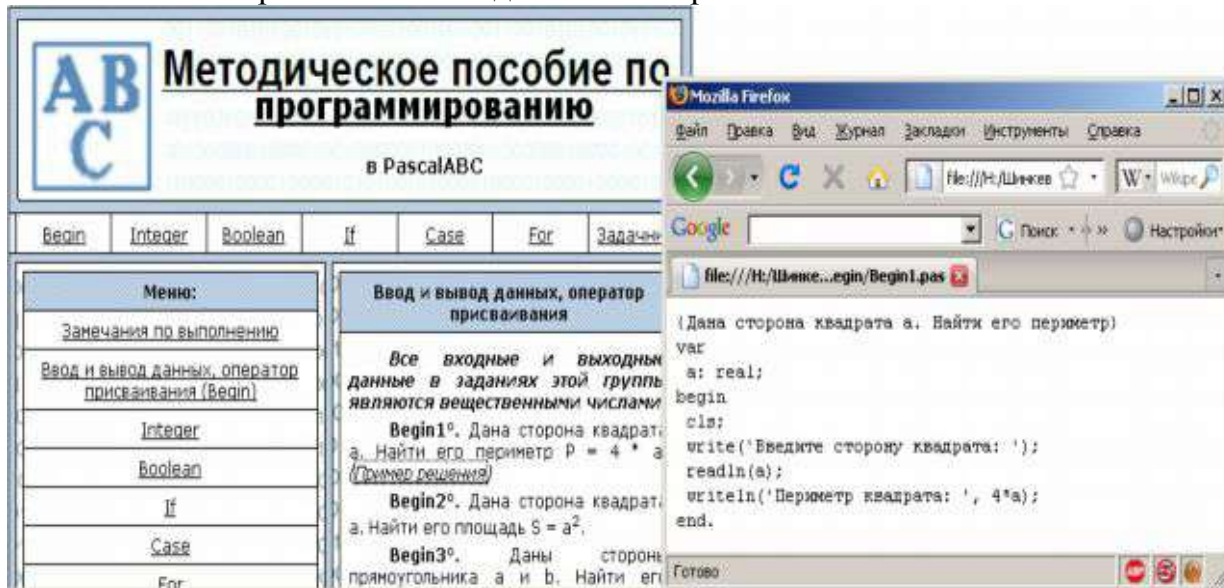


Рис. 2 – Пример решения

Каждая задача сопровождается методическими указаниями в виде математической модели, графического изображения или др. Все операторы программного кода в разделе «Примеры решения задач» снабжены гиперссылками, по которым в любой момент можно просмотреть краткую справочную информацию.

Перед выполнением заданий для самостоятельной работы студенту предлагается тест для самоконтроля знаний основных понятий, терминов, ключевых слов и др., которые используются при решении задач по теме. В качестве

такого теста может служить кроссворд (рисунок 3). Для открытия вопросов теста служит кнопка «Задание». Студенту необходимо заполнить поля кроссворда и нажать кнопку «Результат». Решая такие кроссворды, студент на каждом этапе может самостоятельно корректировать свое обучение.

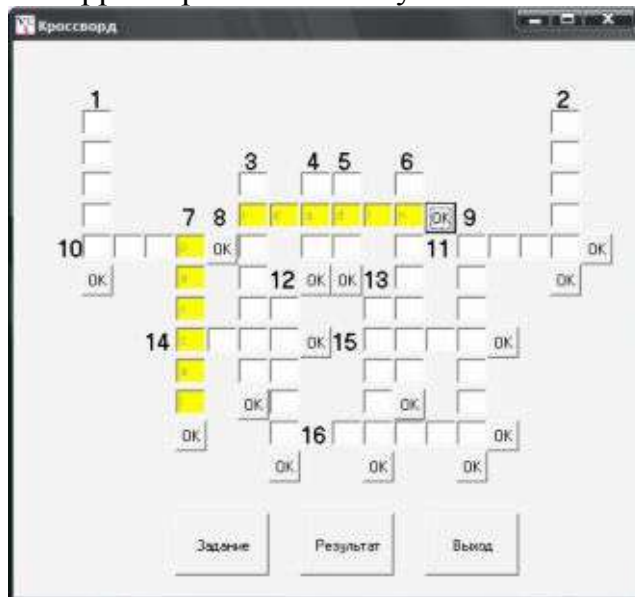


Рис. 3 – Пример кроссворда

Такое пособие создается в несколько этапов:

- составление теоретической части пособия в виде гипертекста;
- подбор заданий на приобретение умений и навыков программирования на языке Pascal;
- разработка тестовых заданий для самопроверки в виде кроссворда;
- графическое оформление ЭУМП.

Следует подчеркнуть, что при создании такого ЭУМП целесообразно применять групповую форму организации УИРС для обучения студентов методам и навыкам проведения исследований. При выполнении подобных УИРС развиваются как информационно-аналитические компетенции по отдельным дисциплинам: «Программирование», «Высшая математика», «Основы создания Web-документов» и др., так и формируется профессиональная компетентность будущего программиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 10.03.2009.
2. Гайдамак Е. С. Развитие информационно-аналитической компетентности магистра в процессе разработки электронных средств учебного назначения / Е. С. Гайдамак // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/vestnik-omgru-111.pdf>. – Дата доступа: 10.03.2009.
3. Григорьев, С.Г. Информационные и коммуникационные технологии в современном открытом образовании / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/open/ikt>. – Дата доступа: 09.09.2009.

Jolanta Wilsz
(Częstochowa, Poland)

IMPLICATIONS OF THE THEORY OF CONSTANT INDIVIDUAL TRAITS OF PERSONALITY FOR OCCUPATIONAL ADAPTATION PROCESS

The best possible solution of adaptation issue involves the necessary passive adaptation (i.e. – compliance with the reality) and – at the same time – the best active adaptation possible.

Active adaptation occurs when one not only adapts to the encountered reality, but also tries to change that reality by adapting it – to a certain degree – to oneself. Active adaptation may have creative character when an individual, through his or her activity and influence, contributes to the development of reality, which subsequently stimulates his or her creative development.

When one's personality functions properly, his or her reactions to stimuli from the environment are adapted to that environment.

A course of the adaptation process depends on flexibility of personality traits of the adapting person. When requirements of the environment exceed one's adaptation abilities, human internal «barriers» make the process of adaptation impossible. That generates stress, which can cause functional disturbances, known as adaptation disturbances.

According to R. Lamb's definition, job counselling is a process in the course of which a career officer helps his clients (i.e. people looking for a job) in better understanding themselves in reference to the occupational environment, in order to allow them a realistic choice of a job, change of an employer, or achievement of an appropriate occupational adjustment².

What has been described as the most recent task of job counselling is «prevention of inappropriate or merely accidental adaptation to one's occupational situation»³, as well as «providing a client with aid in achieving the best possible occupational adaptation from the social, economic and professional point of view»⁴.

According to A. Bańka⁵, the purpose of career counselling is to let the client know about his or her possibilities and interests from the standpoint of occupational adjustment, as well as about contraindications and special requirements from the point of view of minimum and the best possible level of occupational adjustment.

Not all experts in the field of career counselling pay enough attention to issues connected with occupational adaptation, however. When defining career counselling, its objectives and goals, some of them do not even speak directly about occupational adaptation or adjustment. Yet, an appropriate job should guarantee achievement of the necessary compatibility between an employee's predispositions and the requirements of his or her job. The process in the course of which people acquire such compatibility is a process of occupational adaptation, and «compatibility, which is the essence of it, can be achieved when a given individual meets the requirements of his or her occupational

² R. Lamb, *Review of Career Counselling*, A handbook of career officer's methods and information, Warsaw 1998, p. 8.

³ G. Waidner, J. Sturm, K.W. Bauer, *Methods of Career Counselling. Psychological Aspects – Practical Guidelines*, Warsaw 1996, p. 7.

⁴ R. Lamb, *Review of Career...*, p. 8.

⁵ A. Bańka, *Career Counselling, Employment Exchange and Related Issues. Psychological Methods and Strategies to Help the Unemployed*, Poznań 1995, s. 24.

environment, and the occupational environment satisfies his or her needs»⁶.

It is generally understood that compatibility between people's predispositions and requirements of their occupational environment should be achieved mainly through their adaptation to environment. As the statement that it is only man who should adapt cannot be proved, occupational adaptation should be defined as a process in the course of which, thanks to procedures applied by both parties in this relationship, an appropriate compatibility between people's predispositions and the requirements of their occupational environment is achieved. Determination of the best possible relationship between possible human predispositions and the necessary requirements of the occupational environment seems to be the basic issue of occupational adaptation. Searching for an answer to the question put forward by scientists involved in career counselling as to which party (man or environment) should adapt and which should remain unchanged is pointless. Instead, one should properly define man-derived factors determining the process of occupational adaptation and the extent to which people are able to adapt to their occupational environment, as well as define tolerable changes in occupational environment, made in order to adapt it to people.

Constant individual traits of personality⁷, as well as variable traits, constitute a set of people's steering properties that regulate their relationships with their environment by influencing human behaviours. Constant individual traits of personality are independent of environmental influence; therefore, they cannot be shaped in any way. The traits can be divided into two groups: traits connected with intellectual functions, and traits connected with interpersonal relationships. If the traits connected with intellectual functions are of appropriate magnitude, they guarantee innovative processing of information and competent intellectual functioning. At the same time, the traits connected with interpersonal relationships determine interpersonal skills and relationships between people.

A systemic tool constituted by the theory described above allows determining limits of human possibilities in the adaptation process. By using this theory when solving problems connected with passive and active adaptation, such as defining limits of the necessary and voluntary adaptation, one can get a clear and fairly easy-for-practical-use theoretical concept of occupational adaptation.

The level of occupational usefulness that can be achieved by people depends on constant individual traits of their personality. When people select their jobs taking these traits into consideration, then the level of occupational adaptation they can achieve should be high.

Model cases can involve the following situations:

- one possesses constant individual traits of personality required for one's job and is

⁶ H. Skłodowski, *Theoretical Assumptions of the Theory of Occupational Adaptation and Their Practical Implications in Creating Diagnostic Tools and Methods*, [in:] *Psychological Issues Related to Career Counselling*, Vol. 1, Łódź 1999, p. 29.

⁷ Theory of constant individual traits of personality, worked out by J. Wilsz, was published in the following literature resources: J. Wilsz, *Structure, Essence and Functions of the Constant Individual Traits of Personality of a Pupil During Pre-occupational Training and Education*, Kiev, Ukraine 1997; J. Wilsz, *Psychology Oriented Version of the Concept of Constant Individual Traits of Personality and Its Application to Choosing an Occupation*, [in:] *Occupational Education: Pedagogy and Psychology*, No. III, ed. by T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziuń i N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2001.

- adapted to the job;
- one possesses constant individual traits of personality required for one's job, but is not adapted to the job;
 - one does not possess constant individual traits of personality required for one's job, but is adapted to the job;
 - one does not possess constant individual traits of personality required for one's job and is not adapted to the job.

In the first situation, seeking career counsellor's advice is not necessary. In the second situation, despite appearances, a career officer can be helpless if a job-seeker, in spite of having all the constant individual traits of personality required in a given job, does not possess the necessary qualifications (e.g. appropriate education), or if a job-seeker's age or life circumstances do not allow him or her to obtain those qualifications. Such a situation should be considered the most dramatic one, because the person could have had great achievements in a job compatible with the constant individual traits of his or her personality, if only he or she had been included in the career counselling and orientation system at an appropriate time and in a proper way.

The third situation also results in serious dilemmas. The man concerned, often persuaded by other people, has devoted many years of his life to obtain education in the field incompatible with constant individual traits of his personality. Because he did not possess those traits, obtaining education was a huge effort for him. For the same reasons, it should not be expected that he will be successful in his job. Such a situation is especially painful when the man possesses a clear gift in another field, where he could have achieved perfect results with much smaller effort.

In the fourth situation, the aid provided by a career officer should only be limited to finding another job for the client. The job should be compatible with constant individual traits of the client's personality. The more compatible those traits will be with requirements of the job, the more effective the process of occupational adaptation to that job will be.

The theory of constant individual traits allows forming a clear-cut answer to the question asked by researchers into the field of occupational adaptation: which of the two parties (people or their occupational environment) must adapt, and which one can remain unchanged? The answer should sound as follows: as for the occupational environment requirements that are compatible with constant individual traits of one's personality – the occupational environment should be adapted to people, while as for the occupational environment requirements that are compatible with people's variable traits – people should adapt to the requirements of their occupational environment, within the confines of those traits. In practice, situations when one's occupational environment is fully adapted to all constant individual traits of his or her personality are very rare. Instead, people are often required to adapt to their occupational environment also within the confines of constant individual traits of their personalities, which is impossible because, as for these traits, there is only a possibility to adapt the situation to a given man. In practice, the most frequent situations are those of partial occupational adaptation.

Then, people's occupational environment is partially adjusted to constant individual traits of their personalities, while they are partially adapted to their occupational environment, within the confines of variable traits of their personalities. The following cases may occur:

1. One's occupational environment is adapted to all traits of one's personality, both constant individual and variable ones.

2. One's occupational environment is partially adapted to some of the constant individual traits of one's personality and fully adapted to the remaining constant traits, the same situation occurs as to the variable traits.

3. One's occupational environment is partially adapted to some of the constant individual traits of one's personality and not completely unadapted to the remaining constant individual traits. As to the variable traits, the occupational environment is partially adapted to some of them, and fully - to the remaining ones.

4. One's occupational environment is partially adapted to some of the constant individual traits of one's personality and fully adapted to the remaining constant traits. As to variable traits, the occupational environment is partially adapted to some of them and not adapted to the remaining ones at all.

5. One's occupational environment is partially adapted to some of the constant individual traits of one's personality and not adapted to the remaining constant individual traits at all. The same situation occurs with variable traits.

In the first two cases, the level of occupational adaptation can be raised, because partial adjustment of variable traits can be increased. In the fifth case, the lowest level of occupational adaptation should be predicted, but there is a possibility to achieve similar occupational adaptation level as in the third case. This will take place when a given man achieves full adaptation as to some of his variable traits, and partial adaptation as to his remaining variable traits. Also in the fourth case, there is a chance to increase the level of occupational adaptation, up to the level achievable in the second case. The fifth case should be considered the least favourable, although there is a chance to increase one's occupational adaptation to the level similar as in the third case.

To sum up, it should be emphasized that, in all five cases, there is a possibility to increase the level of one's occupational adaptation, either by one's adjustment to his or her occupational environment - which is possible for variable traits, or by adjustment of occupational environment to a given man - which is necessary for constant individual traits. Attention should also be paid to the level of adjustment of occupational environment to constant individual personality traits of a given man. If this level is unsatisfactory and the occupational environment is so «fossilised» that it is unable to adjust to a given man – then there is only one possibility, and that is to find another occupational environment that should be more compatible with the constant individual traits of one's personality.

In my opinion, occupational adaptation should refer only to variable traits. As for constant individual traits, discussing compatibility of those traits with requirements of one's occupational environment is more appropriate. The best situation, both for a given man and for his or her occupational environment, occurs

when his or her constant individual traits of personality are fully compatible with the requirements of the environment.

Constant individual personality traits connected with intellectual functions (processing, reconstruction and talent) are particularly important now, because occupational activities are becoming more and more intellectual. Constant individual personality traits connected with interpersonal relationships (emission, tolerance, flexibility) also have a special meaning, because of their significance for conflict-less relationships between people and a need for effective functioning of integrated groups of co-operating experts, who combine their expertise to solve problems.

Potential level of occupational adaptation possible to achieve for a given man, at different stages of his or her occupational life, as well as conditions necessary for him or her to really achieve such a level, can be, with certain approximation, determined on the basis of the theory of constant individual traits of personality.

Summing up, it can be stated that:

- the process of occupational adaptation can proceed undisturbed only in reference to one's variable traits;
- if one's occupational situation is in agreement with constant individual traits of his or her personality, it can be said that, in the field of these traits, he or she is perfectly adapted to his or her occupational situation, without any need for further adaptation;
- if one's occupational situation is totally incompatible with constant individual traits of his or her personality, it can be said that there is a total lack of adaptation in the field of these traits, without any chance to achieve such an adaptation;
- if one's occupational situation is totally incompatible with constant individual traits of his or her personality, there is only one possibility of adapting his or her occupational situation to these traits, which resolves itself to changing his or her occupational situation;
- as occupational adaptation depends on all traits of human personality, efforts made to achieve such adaptation should be focused on adaptation to constrained occupational situations within the confines of one's variable traits, and on changing of one's occupational situation in reference to his or her constant individual traits.

The above mentioned implications of the theory of constant individual traits of personality for adaptation process are consistent with opinions of experts in the field of psychology, who think that disturbances of adaptation behaviour reflect a person's individual style that, according to this theory, results from his or her constant individual traits.

**KARY STOSOWANE W SZKOŁACH GALICYJSKICH NA PRZEŁOMIE XIX I XX
WIEKU W ŚWIETLE POLSKIEJ LITERATURY BELETRYSTYCZNEJ I
PAMIĘTNIKARSKIEJ**

Na przełomie XIX i XIX wieku ziemie współczesnej zachodniej Ukrainy i południowo-wschodniej Polski wchodziły w skład Monarchii Austro-Węgierskiej. Przedmiotem badawczym niniejszego artykułu są kary jakie stosowali nauczyciele w szkołach na tym terenie w tamtych czasach. Badania podjęto w celu poszerzenia dotychczasowej wiedzy na zasygnalizowany temat o osobiste doświadczenia ówczesnych uczniów i postronnych obserwatorów życia szkoły, którzy swoje spostrzeżenia i oceny zapisali na kartach literatury pięknej i pamiętnikarskiej.

Kary cielesne

Jak wynika z licznych relacji zawartych w pamiętnikach i utworach beletrystycznych najbardziej powszechną metodą wychowawczą w szkołach było wówczas stosowanie kar cielesnych. Nauczyciele wymierzali je nagminnie, z wielu powodów: zarówno za niewłaściwe zachowanie uczniów, jak i za brak pilności w nauce. Karze podlegało wagarowanie, ściąganie, spóźnianie się do szkoły, niewłaściwe odzywanie się do nauczycieli, bójki z kolegami itp. Zwyczajnie już podczas inauguracji roku szkolnego dyrekcja szkoły informowała uczniów, jakie mają obowiązki i jakim sankcjom będą podlegać w razie ich nie respektowania. O jakichkolwiek prawach ucznia wtedy w ogóle nie było mowy. Każdy opiekun klasy na pierwszym spotkaniu z powierzonymi sobie młodzieżą, informował uczniów, jakim karom będą podlegali, jeśli nie będą przestrzegać regulaminu. Jeden z nich, opisywany przez pisarza Emila Zegadłowicza, «rozpoczął rok szkolny i włodarzowanie swe bardzo zwyczajnie w sposób niewątpliwie – wedle ówczesnych zapatrywań i mody – nader pedagogiczny: – jestem waszym gospodarzem klasy, mnie i was spotkało to nieszczęście; ale ja sobie dam rady, nie takim dawałem rady; za brojenie karcer, za lenistwo karcer i rżniętka, a w ogóle powyrzucam wszystkich za drzwi – hołoto!»⁸.

Najczęściej uczniów bito. Czyniono tak zarówno w wiejskich szkołach początkowych, jak i w gimnazjach. Często przyzwolenie na stosowanie takiej metody dawali rodzice. Nauczyciele skwapliwie korzystali z takiego uprawnienia. Uciekając się do przemocy, chcieli przymusić uczniów do posłuszeństwa i okazywania im szacunku⁹. W szkołach galicyjskich istniał specyficzny «obrząd» wymierzania kary chłosty. W Komborni, rodzinnej miejscowości późniejszego znakomitego krytyka literackiego Stanisława Pigonia, nauczyciel «do pilności zachęcał [...] sposobem [...] staroświeckim, rygorami ciągnionymi z osobnych podobnożeń zleceń Ducha Świętego. W przednim kącie klasy, na widocznym miejscu, mieścił się oczywisty znak tych rygorów: zielona, specjalnie w tym celu robiona ławka, a nad nią trzcina. Egzekucje bywały doraźne, a niewiele wystarczyło zbroić, żeby na nią zarobić. P. Skórski przestrzegał przy tym ustalonego rytuału: delikwent musiał się położyć sam, a dla pewności dwóch kolegów

⁸ Zmory. *Upiory z zamierchłej przeszłości*, Kraków 1992⁴, s. 35.

⁹ G. Z a p o l s k a, *Przedpiekle*, Kraków 1957, s. 63; M. Mazanowski, *Jubilaci*, w: tenże, *Szkice pedagogiczne*, serya I: *Atawizm, Perpetka, Hanka, Kto winien, Gwiazda, Uświadomienie, Jublilaci, Gęsi, Z pamiętnika Abiturienta*, Kraków 1912, s. 115-117; W. W i a c e k, *Wiejska szkoła (1878-1883)*, w: *Galiczyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1955, s. 397.

stawało do pomocy, trzymając go jeden u głowy, drugi przy nogach – nauczyciel zaś osobiście wymierzał stosowną porcję. Pomocników tych nazywał kumami i tak najczęściej organizował ceremoniał, że kumoterstwo bywało wzajemne»¹⁰. Podobnie działo się w innych szkołach tego typu¹¹. Chłostę stosowano także w żydowskich chajderach¹².

Nauczyciel opisywany przez Romana Turka, wymierzał kary cielesne z niezwykłą surowością: «Byłem [...] świadkiem, jak niektórym zuchom łoił on tyłek trzcina osobiście pan nauczyciel na krześle, na tak zwaną pokładankę. W tych wypadkach przywoływanych było paru kolegów delikwenta, z których jeden przysiadał mu na karku a drugi na nogach, przez co przeznaczona do operacji część ciała idealnie nastawiona była na celne razy doświadczonej, uzbrojonej w trzcinę ręki. Rozdzierające uszy wrzaski przyprawiały mnie o mdłości i nakazywały dokładanie wszelkich starań, aby nie zasłużyć na podobną karę. Była to kara podwójna. Pomijając już cierpienie fizyczne, które po zakończeniu chłosty niedługo mijało i dokuczało tylko przy dotknięciu obitej części ciała, ochłostany był przedmiotem kpin kolegów i koleżanek»¹³. Kiedy uczniowie popełniali jakieś poważniejsze przewinienia, np. brali udział w bójce, nauczyciel do wymierzania kar wynajmował młodego, silnego człowieka, sprząającego w szkole, który bił w sposób niezwykle brutalny nie tylko chłopców, ale i dziewczęta¹⁴.

Czymś powszednim było bicie trzcina lub linijką po rękach. Józef Bieniasz w swojej powieści, której akcja rozgrywa się na początku XX w. w Galicji, jednym z bohaterów uczynił nauczyciela o nazwisku Bratek. Uczył on języka niemieckiego. Był bardzo wymagający w stosunku do uczniów, «bił niemiłosiernie trzcina czy to na pacę, czy na pokładankę, ilekroć kto w klasie nie umiał choćby jednego słówka albo pomylił się w rodzajniku»¹⁵. Za błędy w pracach pisemnych oprócz złej oceny otrzymywał karę dodatkową. Za ocenę dostateczną otrzymywał jedną «pacę», czyli jedno uderzenie trzcina w rękę, za ocenę niedostateczną dwie «pace»¹⁶.

Inną karą było szarpanie za uszy. Nauczyciel, którego wspominał Turek, na egzekutora takiej kary wyznaczał najczęściej któregoś z sąsiadów winowajcy. Autor wspomnień doświadczył jej osobiście od swojego kolegi: «Spotykały się moje słuchy z jego silnymi i drapieżnymi pazurami. Targał tak mocno, że głowa moja poruszała się szybko w lewo i prawo. Zbierał mnie strach, że ucho moje zostanie w jego dłoni na zawsze»¹⁷. Jednak zwykle po jakimś czasie role się zmieniały. Uczeń uprzednio ukarany miał okazję zrewanżować się swojemu niedawnemu egzekutorowi¹⁸. Uczniowie drzemający podczas lekcji byli budzeni

¹⁰ Z *Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983⁵, s. 157.

¹¹ J. Jakubiec, *Szkolna droga syna chłopskiego (1882-1896)*, w: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, dz. cyt., s. 403.

¹² I. Maciejowski (Sewer), *Nad brzegiem Rudawy*, w: tenże, *Nowele*, t. 1, Kraków 1955, s. 311.

¹³ R. Turk, *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973⁴, s. 317-318.

¹⁴ Tamże, s. 334-335. Dzieci kochały nauczyciela, pomimo, że były przez niego bite. Nie skarżyły się też na niego do rodziców: «Kochałem go mocno. Lubili go zresztą prawie wszyscy i rzadko zdarzały się interwencje ojców czy matek. Zazwyczaj nikt się w domu nie chwalił, dlaczego nie może siedzieć. Było to niebezpieczne, bo powodowało dodatek w postaci ojcowskiego rzemienia. A przecież nauczyciel w szkole, mimo łojenia skóry uczniów, nie złamał żadnemu ręki ni nogi. Za cóż go było nienawidzić?» (tamże, s. 119).

¹⁵ *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży*, w: tenże, *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, Kraków 1956, s. 9.

¹⁶ Tamże, s. 9-10.

¹⁷ Turk, dz. cyt., s. 317.

¹⁸ R. Turk tak to opisuje: «Za kilka dni nauczyciel pytał. Pytanie było łatwe, niestety, żadne z dzieci nie potrafiło odpowiedzieć. Za porządkiem więc targał uszy uczeń swemu sąsiadowi, a nie umiając go poprawić, sam z kolei

przez nauczyciela poprzez bolesne dla nich szturchnięcie drążkiem. Stosowanie przez nauczyciela przemocy wobec ucznia było niekiedy formą odreagowania stresów płynących z nieporozumień małżeńskich¹⁹.

Przemoc fizyczną stosowano również w galicyjskich gimnazjach²⁰. Niezwykle drastyczną metodę stosował opisywany przez E. Zegadłowicza nauczyciel łaciny o nazwisku Ptaszycki, który «podczas zadawania pytań zagłębiał powoli lewą rękę w kieszeń marynarki i wydobywał z niej gruby pęk błyszczących kluczy [...], podrzucał nimi [...] kilka razy z lewej dłoni na prawą, aż je na tej prawej statecznie ustalił [...], bacznie wymierzał odległość między sobą a uczniem [...] i – czekał, [...] – i – prawie zawsze się doczekał: przy pierwszej pomyłce ucznia kiwał przytakująco głową, prawie z zadowoleniem; przy drugiej podnosił w górę brwi – dziwił się, bardzo się dziwił – przy trzeciej zwinnym ruchem, prawie tylko przegubem ręki wyrzucał pęk kluczy prosto w twarz ucznia – i – rzadko chybiał – rzadko też komu udało się uchylić przed dobrze wymierzonym ciosem [...], prawie zawsze krew trysnęła z oblicza chłopca»²¹.

Jeśli uderzony płakał, nauczyciel przekonywał go, że to jego wina, bo mógł się uchylić przed ciosem, a jeśli się uchylił, to kluczami dostawał zupełnie niewinny uczeń, siedzący za «winowajcą». Nauczyciel zaliczał mu to uderzenie na poczet przyszłej kary. Obowiązkiem poszkodowanego ucznia było przyniesienie kluczy nauczycielowi po jego komendzie «aport!». Wskutek takich działań «wychowawczych» «po godzinach łaciny kilka, a nawet kilkanaście głów i buź dziecięcych było srodze zapuchniętych i zapaćkanych krwią, łzami, smarkami i śliną»²². Pobici uczniowie myli się podczas przerwy na dziedzińcu szkolnym, stając się przedmiotem kpin nauczycieli i uczniów całej szkoły, przez co czuli się jeszcze bardziej poniżeni²³.

Nauczyciel Antoni Guzdek miał dwa warianty stosowania kar cielesnych. Pierwszy polegał na wydawaniu rozkazu sąsiadowi ucznia, który czegoś nie umiał, by ten go uderzył w kark. Jeśli uczynił to za lekko, musiał uderzyć jeszcze raz, mocniej i w odpowiednie miejsce, «aż tam w nim coś bekło». W drugim wariantcie nauczyciel osobiście wymierzał karę uczniowi, uderzając go «książką przez pysk»²⁴. Zdarzało się, że nauczyciele bili po głowie zupełnie przypadkowych uczniów²⁵. Również katecheci uciekali się do bicia uczniów²⁶. Pisarz Kornel Makuszyński uczeń gimnazjum we Lwowie wspomina, że w tym mieście «nauczał miłości Boga srogi ksiądz, który w imieniu wszystkich potęg niebieskich walił w kark twarde głowy, co było przyjmowane z pokorą wobec nieba»²⁷.

był targany. Doszło tak aż do mojego sąsiada Szeligi, który wydarłszy za uszy swego poprzednika wstał i ani w żąb nie wiedział, o co chodzi. – Romek – zwrócił się do mnie pan nauczyciel [...] próbował Szeliga nieraz, jak twoje uszy trzymają się głowy, spróbuj no dziś ty, jakie jego mocne i naucz go, czego nie umie. Całą garścią złapałem lewe ucho tęgiego i dobrze odżywionego syna kmiecego i począłem telepać jego głowę. Chłopak nie chciał się dać i trzymał głowę prosto. Dużo mnie to kosztowało wysiłku, zanim ją roztańczyłem. Później już chodziła jak koń na łąży. Spieszyłem się, bo chciałem odtargać zaległe moje pretensje, a nie wiedziałem, czy operacji nie przerwie wykładowca. Ale przerwał. Puściłem ucho sąsiada, bo już zabolala mnie ręka» (tamże, s. 329-330). Por. tamże, s. 381.

¹⁹ Zob. tamże, s. 320-321.

²⁰ W. B e r e n t, *Nauczyciel, Opowiadanie*, «Ateneum» 1894, t. 1, s. 25, 27, 43-44; E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni w szkołach brzeżańskich 1861-1873*, w: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, dz. cyt., s. 347-349.

²¹ Dz. cyt., s. 36.

²² Tamże, s. 37.

²³ Tamże, 36-38.

²⁴ Tamże, s. 119- 120.

²⁵ B e r e n t, dz. cyt., s. 30.

²⁶ J. Bieniasz, *Edukacja Józia Barącza*, dz. cyt., s. 109, 157, 168, 207; K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata*, Kraków 1980¹¹, s. 51-54.

²⁷ Tamże, s. 52. Kiedy ksiądz zabronił chodzić uczniom na ślizgawkę, Makuszyński napisał na jego temat satyryczny wiersz, który jeden z uczniów przekazał katechecie: «Ksiądz nie poznał się na wzniosłości poematu: wziął mnie na kolano i trzecią strofę

Bicie «po łapie» natomiast było czymś powszechnym. Podobnie szarpanie uczniów za uszy i włosy²⁸. Gdy w czasie hymnu austriackiego śpiewanego w czasie uroczystości państwowej uczniowie prowokacyjnie siedzieli, «wtedy dyrektor przyskoczył do pierwszego z kraju [ucznia – Cz. G.], chwycił mu paznokciami uszy i postawił go na nogi». Podobnie postąpił z innymi uczniami²⁹. Jednego z nauczycieli uczniowie na całe życie zapamiętali jako tego, «co dźwigał każdego za uszy»³⁰. Nauczyciel nie mogąc ustalić sprawcy jakiegoś przestępstwa, znęcał się nad najmniejszym uczniem, «Chwycił go za uszy i wyciągnął ku górze. [...] Błady Storczyk zawieszony w powietrzu za uszy, bladł i jednocześnie siniał»³¹. W szkołach wszystkich typów obowiązywała odpowiedzialność zbiorowa. Za przewinienia jednego z ucznia nauczyciel karał całą klasę³².

Ponížanie uczniów i kary administracyjne

Jedną z bardziej perfidnych metod wychowania była agresja słowna ze strony nauczyciela, która miała ukazać jego przewagę nad uczniem. Niektórzy nauczyciele poniżali uczniów, celowo przekręcając ich nazwiska³³. Używali różnych przezwisk. Jeden z nauczycieli już od pierwszego dnia pobytu uczniów w gimnazjum zwracał się do nich «chamy», «bydło» i «stajnia»³⁴. Te i tym podobne epitety kierowane pod adresem uczniów, można spotkać na kartach wielu dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich³⁵. Inną karą, stosowaną przez nauczycieli we wszystkich trzech zaborach, było zamykanie uczniów po lekcjach w tzw. kozie, nieraz nawet na kilka godzin³⁶. Dyrektor jednej ze szkół za nietakt względem niego, skazał ucznia na karę **kozy trwającą 16 godzin, rozłożoną na kilka dni**³⁷. Długotrwałą karę czasami anulowano po odbyciu jej części³⁸.

wypisał mi rytmicznie tam, gdzie nikt nigdy nie zagląda, aby czytać wiersze. Obok stała Muza i płakała. Ja zaciąłem usta, choć ksiądz był mocny. Rozmyślałem potem, że nie powinni pozwolić, żeby ksiądz był tak mocny w rękę» (tamże, s. 52-53, cyt. s. 53)

²⁸ B e r e n t, dz. cyt., s. 13; S. Lempicki S., *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 14.

²⁹ M. R u s i n e k, *Burza nad brukiem*, w: tenże, *Burza nad brukiem. Człowiek z bramy*, Warszawa 1982², s. 95-96, cyt. 95.

³⁰ T e n ż e, *Ziemia miodem płynąca*, w: *Pluton dzikiej róży, Ziemia miodem płynąca*, Warszawa 1973⁴, s. 335; J. Lam, *Głowy do pozłoty. Powieść*, opr. S. Frybes, Wrocław 1953, s. 97.

³¹ R u s i n e k, *Pluton dzikiej róży*, w: t e n ż e, *Pluton dzikiej róży. Ziemia miodem płynąca*, dz. cyt., s. 77.

³² T u r e k, dz. cyt., s. 325; B e r e n t, dz. cyt., s. 30; Z a p o l s k a, dz. cyt., s. 261-264. Również na pensjach żeńskich nauczycielki stosowały kary fizyczne takie jak: pociąganie za ucho, bicie linijką, wykręcanie rąk. Zdarzały się uderzenia w twarz, które dziewczęta traktowały jako szczególnie upokarzające (tamże, s. 64-65).

³³ B i e n i a s z, dz. cyt., s. 59-64.

³⁴ Z e g a d ł o w i c z, dz. cyt. s. 32. Por. tamże, s. 54-55.

³⁵ Zob. M. B a ł u c k i, *Gęsi i gąski. Komedia w pięciu aktach*, w: tenże, *Komedie II: Sąsiedzi, Grube ryby, Gęsi i gąski*, Kraków 1956, s. 337-338; A. J. K o w a l s c y, *Archiwum młodości*, w: A. K o w a l s k a, *Figle pamięci*; A. i J. K o w a l s c y, *Archiwum młodości*, Warszawa 1963, s. 109; Z. N o w a k o w s k i, *Rubikon*, tekst opracowała i notą opatrzyła M. Kamińska-Rogatko, Kraków 1990, s. 10, 13; R u s i n e k, *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa 1951², s. 50; Z e g a d ł o w i c z, dz. cyt., s. 87-89, 223; Z a p o l s k a, dz. cyt., s. 72; M a z a n o w s k i, *Perpetka*, w: t e n ż e, *Szkice pedagogiczne*, serya I, dz. cyt., s. 40-41. Przykładem może być nauczyciel łaciny opisywany przez E. Zegałdowicza: «Sposób odnoszenia się Lizły do uczniów był niezmiernie w prostocie swej uroczy i pełen wyrozumiałej dystynkcji: nazwiska samego nigdy nie wywoływał - zawsze dodawał swoistą tytułaturę - nie mówił wprawdzie: pan - lecz zamiast tego używał słowa: bydło. Więc tak: - teraz będziemy tłumaczyć [...], a jakże - zacznie bydło Kosek» (dz. cyt., s. 222).

³⁶ Zob. B e r e n t, dz. cyt., s. 20-21, 25; K o w a l s c y, *Archiwum młodości*, dz. cyt., s. 147; B i e n i a s z J., *Maturanci*, w: t e n ż e, *Edukacja Józia Baręcza. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, dz. cyt., s. 279; Z e g a d ł o w i c z, dz. cyt., s. 46; L a m, dz. cyt., s. 97.

³⁷ N o w a k o w s k i, dz. cyt., s. 34, 37.

³⁸ Tamże, s. 181.

Powszechnie stosowaną karą było stawianie uczniów w kącie³⁹. Kara ta stawała się bardziej dotkliwa wtedy, jeśli uczeń musiał trzymać nad głową ciężki przedmiot, np. cegłę. Jeden z uczniów wspomina: «Ciężka to była kara. Kto wie, czy nie cięższa od kilku trzcina na pokładankę. Już po kilku minutach mdlały mi ręce. Złożyłem cegłę na głowie, trzymając tylko, by się nie zsunęła. Ale i bez ciężaru trudno mi było trzymać ręce bez przerwy w górę. Nie wiem w której tam minucie zachwiałem się i zle trzymana ścierpłymi rękami cegła upadła na podłogę»⁴⁰. Gabriela Zapolska odnotowała, że na pensjach żeńskich we Lwowie uczennice klęczały z linijką przełożoną przez plecy⁴¹. Nauczyciele zakłócających spokój uczniów wyrzucali za drzwi. Próbowali także zastraszyć uczniów⁴², uderzając trzcina lub pięścią w katedrę albo ławkę⁴³ oraz krzyżąc⁴⁴. Czasami nauczyciel skarżył na złe zachowujące się ucznia do dyrektora, który podejmował wobec niego stosowne decyzje dyscyplinarne⁴⁵. Dyrektor wzywał takiego ucznia «na dywanik» i udzielał mu reprimendy⁴⁶ albo wzywał rodziców⁴⁷.

Często stosowaną karą była ocena niedostateczna, stawiana uczniowi z tego przedmiotu, na którego lekcji doszło do niesubordynacji⁴⁸. Poza tym nauczyciele notowali przewinienia uczniów w notesie. Skumulowane, stwarzały niepocholebny obraz zachowania ucznia. Konsekwencją tych wszystkich działań mogło być obniżenie uczniowi oceny ze sprawowania⁴⁹. Kara ta skutkowała tym, że uczeń tracił stypendium i musiał płacić 15 guldenów czesnego⁵⁰. Zdarzało się, że za większe wykroczenia zawieszano w prawach ucznia⁵¹. Największą karą było usunięcie ucznia ze szkoły, nieraz z tzw. wilczym biletem, co skutkowało tym, że nie mógł być przyjęty do innej. Jednak zdarzało się, że za protekcją u dyrektora ze strony ważnych osób, relegowany uczeń otrzymywał tzw. cichy laupas, który po wydaleniu go z jednej szkoły nie zamykał przed nim możliwości kontynuowania nauki w innej. Otrzymywał wtedy zaświadczenie, że dobrowolnie zrezygnował z nauki⁵².

Skuteczność kar

Skuteczność kar była niewielka. Uczniowie traktowali bicie jako wielkie upokorzenie, mimo, że taka kara była powszechnie stosowana także w ich domach rodzinnych. Nieraz buntowali się przeciwko nauczycielom i szkole. Nienawidzili nauczycieli, którzy stosowali wobec nich przemoc, i rewanzowali się im przezwiskami, wybiciem szyb w oknach, a nawet pobiciem⁵³. Jedna z uczennic pensji żeńskiej ugryzła kiedyś w rękę nauczycielkę, która użyła wobec niej przemocy fizycznej⁵⁴. Niekiedy poniżani uczniowie podejmowali próby samobójcze⁵⁵. Niepedagogiczne metody stosowane przez nauczycieli, z początku budziły bunt uczniów. Później jednak przyzwyczajali się do takiej sytuacji. Sprzyjały też kształtowaniu się postaw konformistycznych. Część uczniów udawała przywiązanie do nauczycieli, by otrzymać lepsze oceny lub zyskać inne korzyści⁵⁶.

Dyrektorzy szkół na ogół tuszowali fakty przemocy nauczycieli wobec uczniów. Rodzice dziecka pobitego przez nauczyciela, zazwyczaj na skutek perswazji dyrektora, nie występowali na drogę sądową, kierując się dobrem szkoły. Zadomawiali się zwykle przeprosinami ze strony nauczyciela⁵⁷. Zdarzało się, że uczniowie doznający w szkole przemocy uciekali z lekcji i wagarowali. Bali się chłosty od nauczyciela, ale i kary od rodziców. Kiedy rodzice dowiadawali się o absencji ich dzieci w szkole, najczęściej za pomocą bicia zmuszali je do chodzenia do niej⁵⁸. Kara chłosty, wymierzana na oczach innych uczniów, wywoływała w nich poczucie wstydu i upokorzenia, a nieraz rodziła bunt. Marian Porwit, widząc okrucieństwo wymierzanych kar, na znak protestu nie chciał chodzić do szkoły. To doświadczenie uwarściwiło go na wszelkie objawy przemocy fizycznej na całe życie⁵⁹.

³⁹ T. M i c i ń s k i, *Nauczycielka*, Kraków 1896, s. 26;

⁴⁰ T u r e k, dz. cyt., s. 323-324. Por. D u n i k o w s k i, dz. cyt., s. 348.

⁴¹ *Dz. cyt., s. 64-65. W niektórych szkołach za określone występki były przewidziane odpowiednie kary. Wojciech Więcek pisze o karach wymierzanych przez nauczyciela wiejskiego z Machowa Jakuba Salka: «Największe kary były za ślizganie się po lodzie i wożenie sankami, bo do 25 kijów na pokładankę. Kijem bil za zbytki i rzucanie kamieniami, za męczenie ptaków, zwierząt itp. Kara – klęczenie na drobnych kamykach, grochu lub hreczce – za lenistwo i kłamstwo. Za to, że kto nie nauczył się zadania, bil linią w rękę albo klęczało się z książką podniesioną w rękach lub cegłą. Za przewiska musiało się wszystkie dzieci całować w ręce – a to był największy wstyd i kara» (W i q e k, dz. cyt., s. 398).*

⁴² B e r e n t, dz. cyt., s. 13.

⁴³ Tamże, s. 27; M a z a n o w s k i, *Z notatek nauczycielki*, w: *Szkice, seryja II: Wyradny, O Własie, Strajk, Z notatnika nauczycielki, Córki na wydaniu*, Kraków 1917, s. 138.

⁴⁴ B e r e n t, dz. cyt., s. 27; M i c i ń s k i, dz. cyt., s. 26.

⁴⁵ R u s i n e k, *Młody wiatr*, s. 51; J. B i e n i a s z, *Maturanci*, w: t e n ż e, *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, s. 318-319; S. Ł e m p i c k i, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 91-92.

⁴⁶ K. M a k u s z y ń s k i, *Bezgrzeszne lata*, Kraków 1980¹¹, s. 64.

⁴⁷ Z e g a d ł o w i c z, *Zmory*, s. 89.

⁴⁸ R u s i n e k, *Młody wiatr*, dz. cyt., s. 105-108; t e n ż e, *Pluton dzikiej róży*, dz. cyt., s. 78; Ł e m p i c k i, dz. cyt., s. 91; M a z a n o w s k i, *Z notatek nauczycielki*, dz. cyt., s. 139.

⁴⁹ B e r e n t, dz. cyt., s. 13.

⁵⁰ B i e n i a s z, *Maturanci*, dz. cyt., s. 279.

⁵¹ R u s i n e k, *Młody wiatr*, s. 30-31.

⁵² Zob. B i e n i a s z, *Edukacja Józia Barączka*, dz. cyt., s. 203-209. Czasami za uczniami wstawiali się katecheci (Zob. tamże, s. 207-209).

⁵³ Zob. B e r e n t, dz. cyt., s. 2-42.

⁵⁴ Zob. Z a p o l s k a, dz. cyt., s. 64-65.

⁵⁵ Tamże, s. 264-275.

⁵⁶ Tamże, s. 8-10, 63-65.

⁵⁷ B e r e n t, dz. cyt., s. 31-32.

⁵⁸ Zob. T u r e k, dz. cyt., s. 323-328.

⁵⁹ *Spojrzenie poprzez moje życie*, Warszawa 1986, s. 15. Zdaniem tego autora nauczyciel «zbyt łatwo, jakby z nawyku sięgał po trzcina jako argument mający zwiększyć uwagę i pilność, zapominając, że przy jego pomocy nie mógł rozwinąć zdolności. Patrzyłem na te »egzekucje« z odrazą mieszaną ze współczuciem dla karanego i karzącego. Rodziły się stopniowo refleksje, że kary cielesne nie powinny być aplikowane odruchowo na oczach całej klasy, w żadnym razie nie przez nauczyciela, bez śladu zawziętości w stosunku do delikwenta. Bo przecież

Przeprowadzona analiza wybranych dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich wskazuje na dużą skalę i dotkliwość kar stosowanych przez nauczycieli na terenie Galicji. Wynikało to z braku poszanowania przez nauczycieli podmiotowości ucznia. Uczniowie taktowani na sposób rzeczowy nie mieli zaufania do nauczycieli, co utrudniało proces wychowawczy, w którego niezbędnym warunkiem jest dialog wychowawcy z wychowankiem. Kary stosowane przez nauczycieli wypaczały osobowości uczniów kształtując u nich postawy konformizmu i zakłamania wewnętrznego polegającego na zewnętrznych objawach szacunku do nauczyciela przy wewnętrznej niechęci, a nawet wrogości do niego.

*Валентина Чемшит
(Полтава, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ

*Найважливіше питання життя
полягає в умінні жити
Дж. Лебок*

Початок ХХІ ст., третього тисячоліття має свій смисл, свою філософію. Час визначення стратегічних орієнтирів, народження нової якості життя, інноваційної культури. Змінюється все: змінюється самий характер праці, яка дедалі більше стає інтелектуальною; змінюється економічна діяльність, техніка, база й організаційні форми, її структура, умови й вимоги, які вона ставить до рівня знань і кваліфікації свого головного учасника – людини, яка працює в умовах неперервних змін і нововведень.

Вперше в історії людства покоління ідей і покоління речей змінюються у часі швидше ніж покоління людей.

Реалії сьогодення – це ринкова економіка з її невід’ємними мегатрендами: глобалізацією, технологіями та конкуренцією, які знаходяться у складній залежності й обумовлюють динаміку кожного з них. При цьому, «..технології породжують конкуренцію та прискорюють глобалізацію, яка, в свою чергу, стимулює посилення конкуренції» (6,с.46) і сприяє появі безробіття взагалі та серед дипломованих фахівців у тому числі.

Зміни вимагають конкурентоспроможності, професійної й соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного, духовного, самовдосконалення.

Певним чином можна окреслити параметри, що обумовлюють конкурентоспроможність майбутнього фахівця – це технічні та технологічні; економічні; соціально-організаційні. Для конкурентоспроможної особистості домінуючим є наявність більш високого рівня творчого мислення, відомого як латеральне мислення (здатність відмовитись від стереотипів, здатність поглянути на проблему з іншого боку, здатність прийняти неочевидне рішення).

Конкурентоспроможність – це новий якісний стан фахівця, який можна віднести до числа стратегічних цінностей, що поряд з орієнтацією на власні сили і наполегливістю, сприяють подоланню індивідуального психологічного бар’єру, пригніченості, песимізму, невизначеності в життєвій перспективі, упорядковують всю систему життєдіяльності в умовах переходу до нових ринкових відносин і в результаті допомагають соціуму вийти з тупикової ситуації.

Поняття конкурентоспроможності особистості фахівця призводить до найбільш складної проблеми: які здібності, характеристики, якості, знання та вміння гарантуватимуть конкурентоздатність випускника на ринку праці в умовах нестабільності бізнес-середовища.

Конкурентоспроможність учня – це вміння постійно навчатися, орієнтуватися в світі інформації ефективно її використовувати, прагнення до саморозвитку. А такий підхід може використовуватися в загальноосвітніх навчальних закладах за умови, коли учень відчуває себе суб’єктом діяльності. Основне кожному чітко з’ясувати і усвідомити це поняття для себе.

Конкурентоспроможність формується так як і будь-яке інше вміння.

Динамічні зміни, які відбуваються в світі визначили основні напрямки розвитку освіти, що спрямовані на реалізацію дитиноцентристської розвивальної парадигми. Нова парадигма має забезпечувати формування в учнів готовності й здатності активно творити нові реалії життя, гідно репрезентувати свою націю, безперервно оновлювати власний досвід, проектувати подальший освітній та життєвий шлях.

Перехід школи до дванадцятирічної освіти об’єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень.

Школа покликана виконувати життєво важливу функцію – функцію стимуляції, допомоги і підтримки при входженні молодого покоління у світ життєвого досвіду.

Гостра суперечність між новою системою вимог і можливостей особистості породжує необхідність формування у молодого покоління життєдіяльності.

Завдання життєздатної особистості – бути компетентною, конкурентоспроможною особистістю,

środowisko uczniów szkoły przy ulicy Rajskiej pozostawiło mi wspomnienie chłopców z rodzin o warunkach skromnych, zachowujących się przyzwoicie, bez wyryków wymagających drastycznego karcenia» (tamże s. 20).

сформувати свої смисложиттєві установки.

О.Є. Лебедев виділяє чотири рівні освіченості, які можуть бути досягнуті в процесі середньої освіти, а саме: грамотність; функціональну грамотність; інформованість; компетентність.

Освіта – це не підготовка до життя, це передусім саме життя дитини, це світ людини, і він має бути гідним її, щоб, перебуваючи в ньому, людина могла поліпшити і світ, і саму себе.

Індивідуальна життєва і освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня.

Дванадцятирічна школа – школа життєвої компетентності (компоненти: знання, уміння та навички, життєтворчі здібності, життєвий досвід, життєві досягнення особистості, які об'єктивізують міру її життєвої компетентності).

Дін Равен у своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація» включив у список 37 видів «компетентностей», серед яких: «готовність і здатність навчатися самостійно», «персональна відповідальність», «розуміння плюралістичної політики», «самоконтроль», «готовність використовувати нові ідеї і інновації для досягнення мети», «знання того, як використовувати інновації», «здатність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять» та інше (5, 150- 155, 275-298, 337-342).

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, яка включає знання, уміння, ставлення та досвід, що усвідомлені (рефлексивно) і застосовуються в практичній діяльності особистості.

Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню.

У системі загальної середньої освіти основними групами компетентностей, яких потребує сучасне життя, є: соціальні; полікультурні; комунікативні; інформаційні; саморозвитку та самоосвіти; компетентності, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної, продуктивної творчої діяльності.

Трудова компетентність є інтегрованим результатом навчально-трудової діяльності учнів і формується передусім на основі опанування змісту програми трудового навчання. Компетентна людина не тільки повинна розуміти сутність проблеми, а й вміти роз'язувати практично.

Крім того, формування компетентностей в галузі сучасного виробництва (здатність одержувати техніко-технологічні знання, знання з природничих наук, економіки; соціальні та підприємницькі навички, а також загальнокультурні цінності) значною мірою впливає на розвиток конкурентноспроможної особистості.

Кожна людина – проєкт буття і смислу... І несе в особі особливу місію.

Проєктуючи творчо своє життя, розробляючи і здійснюючи індивідуальний життєвий сценарій, особистість оволодіває не лише необхідними знаннями, а й компетентністю, і зрештою, можливо, найвищим мистецтвом – мистецтвом жити.

Молоді люди, котрі вступають сьогодні в життя, відчувають на собі всі складнощі формування чітких життєвих орієнтирів, які спираються на внутрішньоузгоджену і структуровану систему цінностей. Вони відчувають себе особистістю і прагнуть максимальної самореалізації.

Найгостріша проблема сьогодення в тому, що молодь далеко не завжди пов'язує своє майбутнє з життям в Україні. Відчуваючи в собі значний внутрішній потенціал, молоді люди водночас низько оцінюють суспільні можливості, які сприяли б їхній самореалізації.

Тому місія нової школи полягає в тому, щоб допомогти кожній людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій «образ буття», «зустрітися зі своєю сутністю» (М.Хайдеггер), оволодіти універсальними константами життєвого світу, постійно шукаючи відповіді на «останні питання буття» (В.Біблер), що визначають орієнтири в її розвитку, систему смисложиттєвих координат, у яких вона може існувати (1, с.6, 20).

Випереджувальна, компетентісно спрямована освіта базується на засадах самоорганізації, саморозвивальної системи.

Сучасне високотехнологічне виробництво характеризується різноманітністю технічних засобів і технологій, котрі за своєю сутністю і призначенням дозволяють забезпечити гарантоване отримання необхідного продукту праці відповідно до заданих цілей діяльності.

Характер технічної оснащеності виробництва і наявних технологій у їх сукупності відображають рівень інтелектуального, духовного потенціалу суспільства, можливості самореалізації кожної людини.

Отже, підрастаючому поколінню потрібно оволодіти знаннями про сутність технологічних перетворень навколишньої діяльності.

У кожного школяра повинні бути сформовані чіткі уявлення про способи перетворюючої діяльності людини, її еволюцію й тенденції розвитку, результати і наслідки впливу виробничої діяльності на особистість, суспільство і природу.

Необхідною умовою усвідомлення проблем і процесів техногенного розвитку суспільства слід вважати наявність знань і вмінь виконувати різні перетворюючі процедури, прогнозувати і проєктувати власну діяльність у технологічному середовищі, що безперервно змінюється і удосконалюється.

Колись освіта виходила з потреб держави. Сьогодні акценти розставлені інакше – маємо зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно-розвиненою, мобільною в своєму розвитку.

Зміст освітньої галузі «Технологія» забезпечує розвиток системи технологічної підготовки школярів, яка передбачає створення умов для реалізації потенціалу творчої діяльності кожного учня з метою його самореалізації та самовизначення; структурування змісту предмета за культурододільним, інтегративним, синергетичним, концентричним принципами; формування культури перетворювальної діяльності, що спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей в різних сферах діяльності і є необхідною будь-якому спеціалісту; виконання соціально і особистісно-значущих проєктів (індивідуальних, колективних, міждисциплінарних); профорієнтацію учнів на роботу в різних сферах виробництва, задоволення їх професійно-пізнавальних потреб; підготовку учнів до ведення домашнього господарства, організації простору своєї життєдіяльності за законами краси та гармонії тощо.

Але центральною проблемою залишається якість технологічної освіти, яка залежить не від об'єму засвоєних знань, умінь і навичок учня, а від оволодіння ключовими компетентностями, що складають основу соціалізації особистості та формування конкурентоспроможності на ринку праці.

Саме це повинно бути метою, основою процесу та кінцевим результатом освітньої галузі «Технологія».

«Технологія» як соціально-економічна й психолого-педагогічна категорія є одним з ключових понять у назві проєктно-технологічної системи трудового навчання, де основними пізнавальними одиницями є проєктна й технологічна діяльність, тобто процес проєктування (з використанням наукових знань) якісних і оригінальних виробів, що мають практичне застосування.

Проєктно-технологічна система характеризується творчою діяльністю, кінцевим результатом якої є розробка й виготовлення творчого проєкту.

Саме проєктно-технологічна система трудового навчання створює можливості для формування економічних, екологічних, маркетингових, технологічних компетентностей.

Кредом проєктної діяльності для учнів є твердження «Все, що я пізнаю – я розумію, для чого це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосувати». Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями та навичками.

Очевидно, що оволодіння технологіями перетворювальної діяльності, формування життєвих компетентностей учнів, навчання їх проєктно-технологічної діяльності потребує цілеспрямованої систематичної роботи педагогів щодо засвоєння глибоких знань з педагогіки, психології, змісту предмета, а також відповідного науково-методичного забезпечення.

Отже, вчителю, в першу чергу, потрібно добре знати зміст програми, щоб структурувати її відповідно до тих компетенцій, тобто знань, способів діяльності, які є особистісно значущими для дитини. Конструювання ситуацій вибору, наближення різних варіантів побудови навчально-виховного процесу до конкретної дитини значною мірою визначає професійну культуру вчителя, характер його щоденної діяльності.

Нині головним завданням методичних об'єднань вчителів трудового навчання є поетапне вивчення змісту програми та технологій її структурування з метою максимального врахування внутрішніх умов діяльності школи та освітніх потреб і можливостей її учнів. Технології структурування змісту розроблені на концептуально-методологічному рівні, але, на жаль, не використовуються в педагогічній практиці. Важливим є усвідомлення взаємообумовленості процесів проєктно-технологічної діяльності та структурування змісту. Існують різноманітні технології структурування змісту традиційної системи навчання: проєктні, інформаційно-комунікаційні, модульні, інтерактивні тощо.

Відомо, що в умовах науково-технічного прогресу змінюється зміст освіти. Нині школярі мають бути ознайомлені з такими поняттями, як гнучка технологія, багатоопераційний верстат з числовим програмним управлінням, промислові роботи, автоматичні лінії, системи автоматичного проєктування, мікропроцесори та мікропроцесорна техніка.

За допомогою ПК можна підвищити рівень техніко-технологічного забезпечення операцій, що виконуються учнями. Під техніко-технічним забезпеченням трудової діяльності школярів розуміємо механізми, верстати, пристрої, технологічну документацію, що використовуються для підвищення якості кінцевого результату (продукту) цієї діяльності.

Для виконання операцій на якісно високому рівні школярі мають засвоїти елементи графічної грамоти, технологічні процеси виготовлення виробів, навчитись організації праці та способам і прийомам контролю якості виробів.

Зауважимо, що те покоління, яке буде працювати в технічно оснащеному й комп'ютеризованому виробництві, нині ще вчиться в школі. Тому дуже важливо поглибити в школі технічну підготовку молоді. Один із шляхів – на базі чинних програм трудового навчання знайомити школярів із застосуванням ПК на виробництві, вчити їх «інформаційній культурі», готувати до трудової діяльності, в якій електронно-обчислювальна техніка буде основним засобом виробництва (2, с.140).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник/ За ред. Л.В. Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М. Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.*
2. *Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: Навч.-метод.посібник /За заг.ред. О.М.Коберника, Г.В.Терещука.–Умань: СГД Жовтень, 2008.–212 с.*
3. *Методика трудового навчання: проєктно-технологічний підхід: Навчальний посібник/ За заг. ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренка.– Умань:КопіЦентр, 2007. – 204с.*

4. Нічуговська Л.І. Проектне бачення процесу формування конкурентоспроможної особистості: психологічний аспект./ Імідж сучасного педагога, 2008, № 7-8(86-87), С. 68-71.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти –К.: Видавничий Дім «Слово», 2004.– 616с.
6. Равен Д. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація.- М., 2002.-С.150-155,275-298.
7. Клепко С.Ф. Сума технологій для всіх Українців. // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №8.– С. 12-15.
8. Гребнев Е.Т., Новиков Д.Т. Захаров А.Н. Аналіз конкурентоспроможності продукції // Маркетинг в Росії і за рубежом.– 2002.–№3.
9. Формування конкурентоспроможної особистості на уроках предметів освітньої галузі «Технологія». Матеріали обласного семінару-практикуму / Полтава:ПОІППО, 2007.–38с. Упорядник: Чемшит В.Г.
10. Формування технологічних компетентностей на уроках трудового навчання. Матеріали обласного семінару практикуму / Полтава: ПОІППО, 2009.– 46 с. Упорядник: В.Г, Чемшит

*Валентина Титаренко
(Полтава, Україна)*

ІННОВАЦІЇ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Різкий зріст вимог до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців відповідає потребам сьогодення, що є причиною модернізації системи освіти.

Результатом виконання цих вимог є підвищення якості освіти, зокрема, здібності до саморозвитку, самореалізації, продуктивної творчої діяльності особистості. Таке вдосконалення слід розглядати як одне з пріоритетних завдань і важливих передумов розвитку суспільства, адже випускники педагогічних ВНЗ відчують в тій чи іншій мірі свою невідповідність до умов професійної діяльності, що постійно змінюються.

Нині ефективна діяльність не можлива без запровадження інновацій, а саме – інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Отже, підготовка педагогічних фахівців до використання ІКТ у своїй діяльності є актуальною проблемою сьогодення.

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців до використання ІКТ в професійній діяльності виявив її недостатню розробленість. Особливо гостро це стосується підготовки фахівців освітньої галузі «Технології».

Зміни в розвитку нашої держави, науки, освіти вимагають ґрунтовну підготовку фахівців, які здатні забезпечити якісний перехід від індустріального до інноваційно-інформаційного суспільства через новаторство в освіті, вихованні, науково-методичній роботі.

Динаміка соціально-економічного розвитку країни активізувала процес створення, впровадження і розповсюдження в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних технологій, в результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти.

Інновації в освіті пов'язують з періодом виникнення у другій половині XIX століття експериментальної педагогіки – вчення про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання і виховання методами наукового пошуку. Основні ідеї зарубіжних учених того часу (А. Біне, О. Декролі, А. Лай, Е. Клаперд, В. Килпатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк та ін.) полягали в необхідності відміни освітніх традицій і проголошенні пріоритету творчого розвитку дитини.

Найважливішим досягненням в організації інноваційних процесів освіти стало створення Бюро педагогічних експериментів під керівництвом Дж. Д'юї (Нью-Йорк, США, 1911) і міжнародного об'єднання «Нова школа» А. Фер'єра (Швейцарія, 1912), мета діяльності яких полягала в узагальненні і розповсюдженні інноваційного досвіду шкільної освіти. Формування освітніх альтернатив як своєрідних центрів науково-педагогічного пошуку і популяризації нових педагогічних ідей стало одним з головних чинників діяльності цих закладів.

Основною метою впровадження інновацій в освіту кінця XX початку XXI ст. стала необхідність дати виклик глобалізаційним трансформаціям, екологічним проблемам, полікультурній тенденції в світі. Нові ідеї зосередилися навколо проблеми якості освіти, формування у викладачів індивідуальної відповідальності за позитивні зміни, активізацію соціально-педагогічних процесів для підвищення її якості.

Інноваційним змінам у сучасній освіті присвячені праці Б. Гершунського, С. Гончаренка, М. Євтуха, Г. Єльнікової, О. Коваленко, В. Лозової, П. Стефаника, Н. Тверезовської, О. Ярошенко та ін., в яких розглянуто проблеми інформатизації й удосконалення вищої освіти.

Найістотніші досягнення в будь-якій галузі виробництва або економіки не знайдуть свого практичного застосування без наявності кваліфікованих виконавців цих робіт. Тому особливого значення набуває система вищої освіти в реалізації державної політики, зосередженої на перебудову промисловості і розвиток індивідуальної моделі економічного зростання, а також затвердження України як високотехнологічної країни.

На сучасному етапі в професійному навчанні нерухоме зображення, «оживлене» комп'ютером, моделі й інші види комп'ютерної анімації застосовуються в навчально-випробувальних тренажерах-імітаторах для навчання пілотів, астронавтів, капітанів, водіїв та ін. Студенти найчастіше користуються

комп'ютерною анімацією, якщо є необхідність замінити експеримент його модельною імітацією. Нині підсилення інтересу до навчання вимагає застосування (якщо є можливість) анімації майже при викладанні всіх дисциплін. Особливо актуальним це стає під час викладання спеціальних дисциплін. Отже, досвід різноманітного прикладного використання комп'ютерної анімації в різноманітних сферах достатньо великий. При цьому розвиток комп'ютерної індустрії в цілому поряд з комп'ютеризацією вищих навчальних закладів призвів до істотного зростання числа юних користувачів персональних комп'ютерів. У результаті система освіти сьогодні знаходиться на новому етапі впровадження комп'ютерних технологій. Оскільки медіаосвіта тісно пов'язана з інформатизацією, то проблеми комп'ютеризації вищих навчальних закладів ввійшла в коло інтересів фахівців у галузі медіаосвіти.

Медіа, як напрям, в педагогічній науці сформувалося в другій половині ХХ ст. і передбачає використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій, які функціонують на базі обчислювальної техніки; використання сучасних способів і системи інформаційного обміну, що забезпечує операції по збору, накопиченні, заощадженню, обробки і передачі інформації.

А. Федоров під медіаосвітою розуміє процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів мультимедіа з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікаційних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу і оцінювання медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки.

Використання засобів мультимедіа сприяє тому, що за короткий проміжок часу особистість спроможна засвоїти та переробити великий обсяг інформації. Фактичне сприйняття демонстраційних матеріалів є в 60 тисяч разів швидшим, ніж тексту, який читаємо. Саме тому, на нашу думку, наочне подання інформації має велике значення під час проведення лекцій, публічних виступів, узагальнення досвіду тощо. Проаналізувавши медичні та психологічні дослідження в галузі сприйняття та оброблення інформації, з'ясували, що 83% всієї інформації ми отримуємо за допомогою зорових органів, 11% – слухових, 3,5% – за допомогою запахів, 1,5% – тактильних рецепторів [1; 3].

Запам'ятовування інформації відбувається таким чином: якщо сприймається лише слухова інформація, то засвоюється 20% матеріалу; якщо інформація отримується лише за допомогою зору, то запам'ятовується до 30% матеріалу. За умови комбінованого поєднання слухового та зорового каналів інформації людина спроможна швидко засвоїти до 60% отриманої інформації. Отже, використання мультимедіа сприяє кращому вивченню навчальної інформації на уроках.

Загалом засоби мультимедіа мають модернізуючий вплив на всі сфери суспільного життя, але сфера навчання і виховання особливі в цьому відношенні. Якщо технологію будь-якого виробничого процесу можна виконати (і повторити) в усіх деталях, то в навчально-виховному процесі зробити це неможливо, а тому особливо актуальним є питання відбору інформації і правильного її подання, що дозволяє поживавити процес навчання, надати йому динамізму, гнучкості, посилити його прикладну спрямованість.

Досвід переконує, що комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей студентів, його застосування дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити заняття більш наочним і цікавим, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, формуванню знань, посилює міжпредметні зв'язки. Все це дає можливість покращити якість навчання.

Проте при всіх перевагах процесу комп'ютеризації освіти існує реальна небезпека виникнення «псевдоінформаційної технології» навчання, коли робота з засобами комунікації у межах різноманітних шкільних і вузівських дисциплін стає самоціллю, а не засобом досягнення освітньої мети. Ця проблема включає в себе і те, що поява моделюючих програм (simulations) призвела до виникнення віртуальних світів в яких комп'ютер імітує певну частину реального або уявленого світу, забезпечуючи можливість впливати на нього та спостерігати, що при цьому відбувається. Імітаційні програми створюють великі можливості для накопичування індивідуального досвіду учня. Однак, при постійному спілкуванні з екраном студент перестає адекватно відчувати реальну дійсність.

Інтерактивні методи навчання (англ. *inter* – взаємний і *act* – робити) – способи організації активної взаємодії студентів і викладачів в освітньому процесі з метою досягнення певних дидактичних результатів. *Пасивні методи* навчання передбачають, що студент повинен засвоїти матеріал поданий викладачем або текстом підручника. Студенти, як правило, не спілкуються між собою і не виконують творчі завдання. *Активні методи* стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів (учнів), включаючи творчі і проблемні завдання, самостійну роботу.

Спілкування, співпраця, взаємодопомога студентів, творчі і проблемні завдання є основними особливостями *інтерактивних методів* навчання, що вимагає трансформації й удосконалення системи взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Тому слід акцентувати на уособленні освітнього процесу, наділення його особовою спрямованістю, опорою на виявлення й актуалізацію внутрішніх сил студентів.

Ось чому нині існує актуальна проблема розробки якісної і ґрунтовної моделі підготовки педагогів освітньої галузі «Технології» до використання інноваційних технологій в професійній діяльності. На жаль, велику кількість освітніх закладів використовують сучасні інноваційні технології в класичному типі занять або їх нав'язування в кожному виді трудової діяльності під час викладання освітнього курсу.

Комбінований курс навчання має свої переваги в порівнянні з технічно-сконцентрованим або

технічно-інтегрованим. На першому етапі роботи, студенти освоюють основи використання технології, а потім вивчають процес інтеграції і ефективно використовують ці технології. Студенти можуть не тільки використовувати готовий матеріал, підготовлений викладачем, але і створювати свої власні роботи, допомагати своїм колегам і друзям в створенні презентацій, портфоліо та ін.

Отже, інтенсифікація навчання відбувається за допомогою використання інтерактивних методів. Продумане використання нових форм навчання розширює межі творчої діяльності як викладача, так і студента, вчить критично мислити, самостійно набувати знань, контролювати їх, упевнено орієнтуватися в освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичковская И.М. *Инновационные педагогические технологии: Обр. уч.* – К.:Академиздат, 2004. – 352 с.
2. *Энциклопедия образования / Акад. пед. наук Украины: главный ред. В.Г.Кремень.* – К.: Юринком Интер, 2008. – 1040 с.
3. Федоров А.В. *Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России.* – 2005. - № 6. – С.134-139.

Микола Москвич
(Великопавлівка, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТА «ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ. ТЕХНОЛОГІЇ»

Упродовж останніх років поряд з традиційними формами контролю все більшого поширення набуває зовнішнє оцінювання, результати якого учні можуть зарахувати як державну підсумкову атестацію та вступний іспит до вищих навчальних закладів.

Досвід проведення зовнішнього тестування, оцінювання переконливо засвідчує, що протягом навчального року вчителям слід постійно готувати учнів до такої особливої форми контролю, якою є тестування. Учителю доцільно використовувати різноманітні тестові завдання під час проведення поточного та тематичного оцінювання, широко практикувати тестування не тільки як контрольну форму перевірки знань, умінь, навичок, але і як продуктивний прийом, відпрацьовувати у школярів навички тестових завдань різної форми і різного ступеня складності.

Іноді помилково всі завдання, що за формою нагадують тестові, називають тестом. Проте педагогічним тестом є система паралельних завдань специфічної форми, які розташовуються за принципом зростання відповідно до складності порядку, що дозволяє якісно й ефективно виміряти рівень і структуру підготовки екзаменованих. З огляду на це не можна до тесту включати будь-яке завдання. Кожне з них повинне відповідати чітко зазначеній формі, змісту, рівневі складності. Складниками тесту є лише ті завдання, що пройшли попередню фахову та статистичні експертизи і мають схвальні характеристики. Вони і називаються «тестовими завданнями». Тестові завдання - це компоненти, з яких складається весь тест.

Завдання в тестовій формі – це власне, те, з чим учитель має справу під час поточного чи тематичного контролю. Воно відповідає певній формі (з вибором однієї чи кількох правильних відповідей, встановлення відповідностей...).

Тести, справді є давно відомою й широко практикованою формою перевірки навчальних досягнень учнів, щодо її вивчення накопичено чималий досвід (Тільки не в трудовому навчанні), але сама методична підготовка вчителів із техніки використання тестів перебуває на низькому рівні. До того ж майже цілковита відсутність якісних стандартизованих тестів породжує безсистемність у їх використанні й недооцінку в навчально-виховному процесі.

Проте водночас тестові завдання мають суттєві переваги над іншими формами контролю: вони високотехнологічні, можуть розроблятися, проводитися й перевірятися з використанням комп'ютерної техніки, потребують порівняно невеликих часових ресурсів для проведення та перевірки, порівняно не складні в проведенні, що дає змогу спростити саму процедуру контролю від його підготовки та здійснення до перевірки й аналізу, як також вивільнити час для інших видів робіт, зокрема практичних.

Також вони дозволяють учителю визначити рівень засвоєння учнями теоретичного матеріалу й уміння його застосовувати на практиці та відповідно корегувати цей рівень. Як порівняно нова й сучасна освітня технологія тести активізують пізнавальну діяльність школярів, сприяють розвитку в них уміння концентруватися, робити правильний вибір, усувати неточності й неповноту у формулюванні певних тверджень. А на й головніше - саме за їх допомогою процес перевірки навчальних досягнень значно об'єктивізується й забезпечується від суб'єктивної думки перевіряючого, забезпечують однакові умови для всіх учасників даного процесу.

Поточний тестовий контроль можна здійснювати за допомогою кількох варіантів тестів, дібраних зі спеціальної літератури, або розроблених самим вчителем. Використання тестових технологій здійснюється в три етапи: теоретична й практична підготовленість учасників процесу, організація тестування, аналіз і корекція результатів.

На першому етапі вчитель самостійно розробляє тестові завдання (контролюючого або навчального характеру) урахувавши особливості дітей, ходу навчального процесу, складності матеріалу. Дані тести можуть мати відкриту або закриту форму. Тести закритої форми поділяються на альтернативні (наявність

двох і більше варіантів відповідей), встановлення відповідностей, зв'язків, послідовностей, та інше.

Другий етап включає в себе пояснення процедури, режиму, правил виконання тестових завдань, умов оформлення робіт, виконання тренувальних завдань. Важливим для вчителя і дітей в освоєнні тестових завдань є виконання простих, середніх і потім складних за характером завдань.

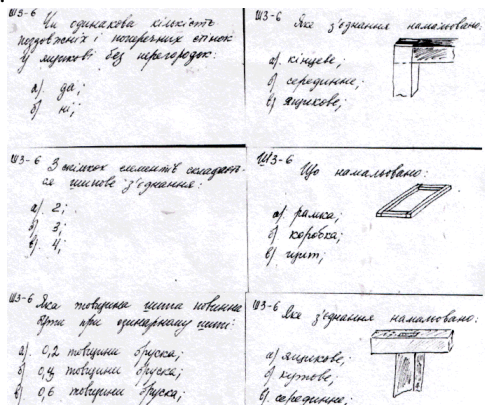
Виконання навчальних завдань у тестовій формі (вони не повинні бути складними) доцільно планувати на різних етапах уроку не більш як на 10 - 15 хвилин. На цьому етапі контролю слід використовувати переважно завдання з вибором однієї правильної відповіді з чотирьох варіантів відповідей(для учнів 5 -6 класів можна з двох, трьох) На одну відповідь необхідно виділяти приблизно одну хвилину, таким чином термін виконання буде залежати від кількості запитань.

На третьому етапі здійснюється виявлення типових помилок, що припустили учні та аналіз результатів (доцільно проводити в довільній найбільш зручній формі). Проведення тематичного контролю у формі тестування забезпечує отримання результатів, які характеризуються обґрунтованістю й об'єктивністю, а бали є точними й найбільш диференційованими, ніж ті, що одержані за допомогою традиційних форм контролю.

Перевести отримані бали в 12 – бальну шкалу оцінювання вчитель може шляхом встановлення ваги кожного завдання (так як в програмі ОЛІМП) або покластися на саму програму скоригувавши максимальну кількість балів (так як в ASPEKT SOFT)

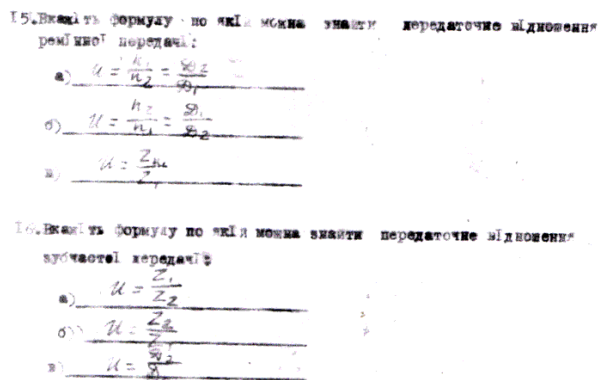
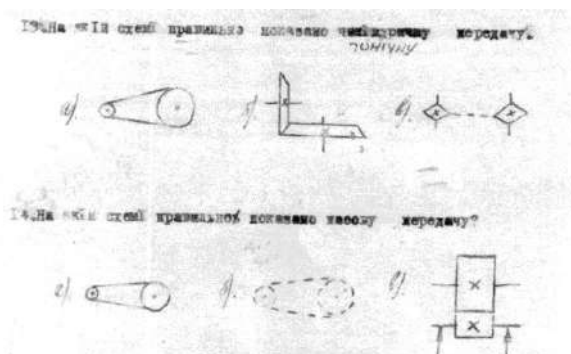
З початку своєї діяльності, в ролі вчителя трудового навчання, приділяю значну увагу, щодо перевірки знань, умінь та навичок учнів набутих під час викладання трудового навчання, це зокрема, перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу та закріплення нового матеріалу.

Спочатку коли не було комп'ютерної техніки, доводилося використовувати тести написані від руки на невеликих за розміром аркушах , де вказувалися , клас, тема та завдання (в даному випадку: 6 клас, тема «Шпівові з'єднання»), наприклад:



Коди – відповіді писалися на окремих листках, а після завершення тестування відбувалася перевірка під час якої учні самі звіряли відповіді та виставляли оцінки, які аналізуючи потім виставляв у журнал та щоденник.

З появою друкарської машинки можна було створювати аналогічні тестові завдання але вже в декількох копіях. Одним з недоліків таких тестових завдань було те що не можна було створювати малюнки і доводилося докреслювати їх від руки, наприклад:



І тільки з появою комп'ютерної техніки отримав можливість створювати власні різноманітні тести, які дають можливість перевірити рівень знань учнів на більш високому рівні.

Одним зі способів створення тестових завдань для уроків трудового навчання, в редакторі «Word» в якому можна було не тільки вставити, чи надрукувати текст а й додати малюнок з підручника, який діти вивчають на протязі року, таким не має відриву матеріалу тестових завдань від матеріалу підручника , наприклад

Тестові завдання з теми: «КОНСТРУКЦІЙНІ МАТЕРІАЛИ»

1. До конструкційних матеріалів належать:

деревина
метал
тканина
папір
все перелічене

2. Найбільшого поширення при будівництві різних споруд, виготовленні меблів, сувенірів, виробів домашнього вжитку набули вироби виготовлені з _____

металу
деревини
тканини
пластмаси
паперу

3. Дерево складається з _____ частин

двох
трьох
чотирьох
п'яти

4. Листя дерев вбирають _____ а виділяють _____

вуглекислий газ,
кисень кисень,
вуглекислий газ повітря,
кисень вуглекислий газ,
повітря

5. Обов'язком кожної людини є _____

руйнувати природу
посадити дерево

бережно ставитися до кожної рослини

6. Спилане та очищене від гілок і коренів дерево називають
дервиною

діловою деревиною
деревом

7. Колода має довжину _____

4 м і більше
до 4м
2-4м

8. Жердиною називають
частину дерева

верхню
середню
нижню

9. Спеціальні пристрої, які призначені для розрізування ділової деревини вздовж, називають

пилками
пилорамами
верстаками

10. До пиломатеріалів належать

бруси, бруски
бруси, обаполи
дошки, обаполи, бруси, бруски, рейки
обаполи, бруси, бруски

11. Будову деревини вивчають по 3 розрізах. Яких?:

поперечному, радіальному, тангенціальному
поперечному, радіальному, тангенціальному
поперечному, радіальному, тангенціальному
поперечному, діаметральному, тангенціальному

12. Верхня частина дерева, яка має в собі листя та гілки називається
короною

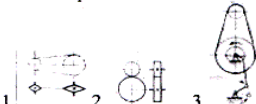
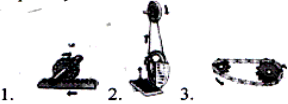
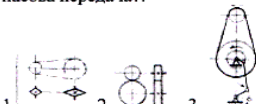

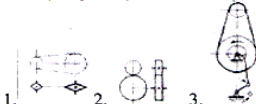
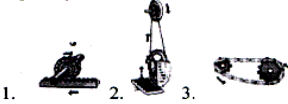
короною
кришею

або такий варіант







1. Листя дерев вбирають _____ і виділяють _____







- а. вуглекислий газ, кисень
- б. кисень, вуглекислий газ
- в. повітря, кисень
- г. вуглекислий газ, повітря
- 2. До пиломатеріалів належать
 - а. бруси; бруски
 - б. бруси, обаполи
 - в. дошки, обаполи, бруси, бруски, рейки
 - г. обаполи, бруси, бруск
- 3. Дерево складається з частин
 - а. двох
 - б. трьох
 - в. чотирьох
- 4. Спіляне та очищене від гілок і кори дерево називають _____
 - а. деревиною
 - б. діловою деревиною
 - в. деревом

або такий варіант

<p>4 Як позначається на кінематичні схемі пасова передача?:</p> 	<p>10. На якому малюнку вказано рейкову передачу?:</p> 
<p>5. Як позначається на кінематичні схемі пасова передача?:</p> 	<p>11. На якому малюнку вказано пасову передачу?:</p> 
<p>6 На якому малюнку вказано пасову передачу?:</p> 	<p>12. На якому малюнку вказано ланцюгову передачу?:</p> 

СВЕРЛИЛЬНИЙ СТАНОК – 5 клас

<p>1. Який вид свердла зображено на малюнку?</p>  <ul style="list-style-type: none"> 1.спіральне; 2.центрове; 	<p>5.Який інструмент зображено на малюнку:</p>  <ul style="list-style-type: none"> 1. дріль; 2. коловорот;
<p>2. Що зображено на малюнку?</p>  <ul style="list-style-type: none"> 1. патрон; 2.затискач; 	<p>6.Який інструмент зображено на малюнку:</p>  <ul style="list-style-type: none"> 1. дріль; 2. коловорот;
<p>3.Який вид свердла зображено на малюнку?</p>  <ul style="list-style-type: none"> 1.спіральне; 2.центрове; 	<p>7.Який тип хвостовика свердла зображено на малюнку?:</p>  <ul style="list-style-type: none"> 1. конусний ; 2. циліндричний; 3. квадратний;

 <p>3 Який вид пиломатеріалу зображено на малюнку?: 1. дошка обрізна; 2. дошка необрізна; 3. рейка;</p>	 <p>8 Який вид пиломатеріалу зображено на малюнку?: 1. горбиль; 2. дошка необрізна; 3. рейка;</p>
 <p>4 Який вид пиломатеріалу зображено на малюнку?: 1. дошка обрізна; 2. дошка необрізна; 3. рейка;</p>	 <p>10 Який вид пиломатеріалу зображено на малюнку?: 1. четвертина; 2. дошка необрізна; 3. рейка;</p>
 <p>5 Який вид пиломатеріалу зображено на малюнку?: 1. брус; 2. брусок; 3. рейка;</p>	 <p>11 Який вид матеріалу зображено на малюнку?: 1. брус; 2. дошка; 3. рейка;</p>

Знову ж в даних тестах для перевірки необхідно було створювати картки з кодами – відповідями, наприклад такого виду (в залежності від кількості запитань):

№1	а	а	в	б	а	г	в	а
№2	в	в	а	в	г	б	а	б
№3	а	б	а	в	г	б	а	в
№4	б	а	г	в	б	а	б	в
№5	в	а	а	а	в	б	а	а

або такого вигляду:

№1	1	4	3	2	4
№2	4	1	1	2	2
№3	3	2	1	1	2
№4	1	3	1	2	3

В 2005 році пройшовши курси «Інтел. Навчання для майбутнього» почав створювати тести з використанням форм. Цей варіант тестових завдань можна було проводити як на паперових носіях так і на комп'ютерах..

1. Технічний опис-документ в якому описується...

- назва
- призначення
- форма
- назва матеріалу
- розміри

2. Пристрій ,який точно відображає зовнішні контури деталей з деяким лишком матеріалу, призначеного для кінцевого обробітку. Називається:

- шаблоном
- кресленням
- ескізом

3. Для виготовлення великої кількості однакових виробів використовують...

- шаблон
- креслення
- ескіз

4. Удосконалення виробу-це...

- поліпшення якості виробу
- погіршення виробу
- погіршення якості виробу

5. Конструювання-виготовлення виробу_____конструкції

- простої
- складної
- середньої

6. Які риси характеризують естетичність виробу?:

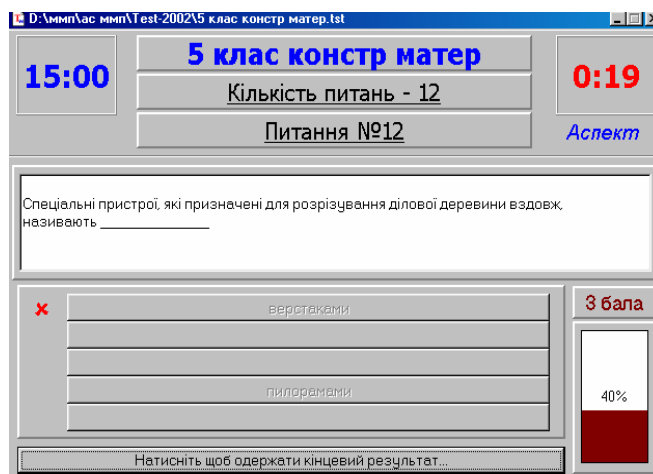
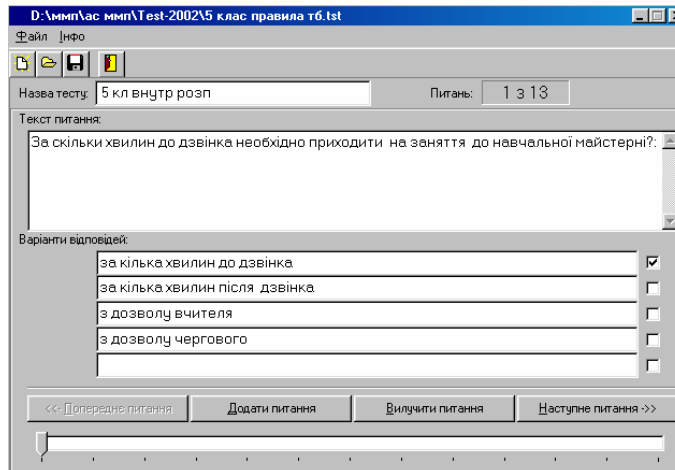
- краса
- художність
- привабливість
- розміри

технологічність

Перевірка ж забирала набагато більше часу аніж в попередніх варіантах, де були літери чи цифри. Однією з позитивних сторін даних тестів було те що, діти мали можливість користуватися комп'ютером на уроках.

В цьому ж таки році, після курсової перепідготовки, при Полтавському обласному інституті післядипломної освіти, поділившись досвідом роботи по інтернету, отримав від однокурсника програму «Aspekt Soft» в якій продовжив створення тестів комп'ютерного варіанта.

Найголовнішим в даній тестовій програмі є те ,що вчитель повинен тільки створити тести у відповідності до матеріалу викладеного учням дати тести учням для виконання, а комп'ютерна програма сама виставить оцінку.

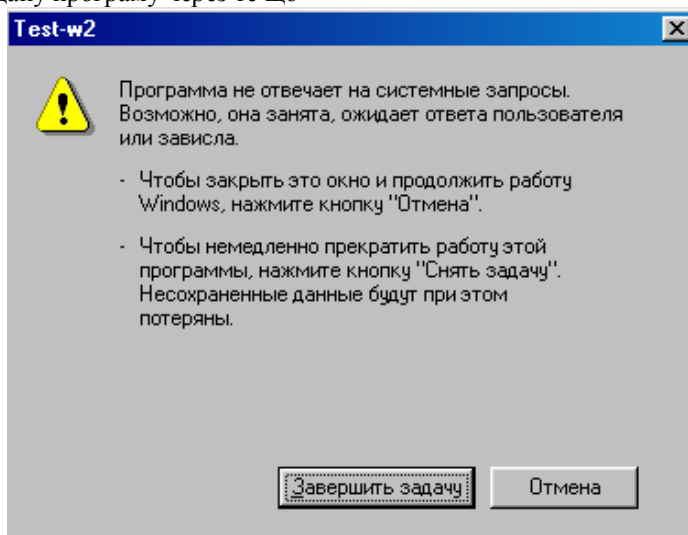


Недоліком даної програми є те що вчитель не може в завдання чи відповіді вставляти креслення чи малюнки, без яких не можливе викладання трудового навчання як предмету. І ось в 2008 році появляється тестова програма «Test- W2» розроблена тими ж самими програмістами, що і «Aspekt Soft». Дана програма вже більш досконала і можливість використовувати малюнки в тестах стала реальністю.



Недоліком в розробці даної програми вже є те що по завершенні тестування учень (та і сам вчитель) не

завжди може закрити дану програму через те що



І звичайно ж самими кращими на мою думку тестами є тести розроблені в програмі «Excel», де вчителю необхідно знати матеріал з використанням гіперпосилань, форм та функцій.



Тут же вчитель може сам оцінити рівень складності завдання і виставити дану умову в закритому документі, якого учні не будуть бачити.



Оцінка теж не забариться після відповіді на останнє запитання.



Але окрім тестових завдань контролюючого характеру можна розробити і тестові завдання тренувального характеру, де оцінки учень не побачить, замість неї будуть впливати підказки в вигляді «не вірно», «вірно»

Запитання 4

За такого з'єднання напруга на спільних клеммах "+" і "-" не змінюється, а запас електричної енергії зростає у два рази. Про яке з'єднання ведеться мова?

послідовне

не вірно

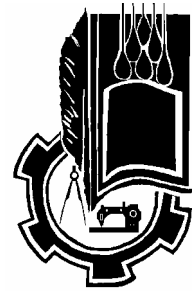
паралельне

[назад](#)

[вперед](#)

При підготовці до обласної та Всеукраїнської олімпіади з трудового навчання були розроблені саме такі тестові завдання по матеріалах підручника 5-8 класів під редакцією Б.М. Терещука, В.І. Тугашинського і можна так сказати апробовані на тренувальних зборах при Полтавському педагогічному університеті ім. В.Г. Короленко у березні місяці 2009 року

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ



Тетяна Гуменюк
Микола Корець
(Київ, Україна)

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НОРМАТИВНОЇ ЧАСТИНИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА, МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ

Входження України у європейський освітній простір вимагає приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність з міжнародними нормами. Сьогодні перед вищими навчальними закладами стоїть завдання перегляду і вдосконалення навчальних планів підготовки фахівців із урахуванням перетворень, які відбуваються в українській освіті. При цьому всі заходи повинні бути спрямовані на розвиток власної вищої освіти і набуття нею нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій і зниження національних стандартів якості.

У Державному класифікаторі професій ДК 003-95 визначено, що виконання фахівцем певної професійної діяльності потребує відповідної кваліфікації, а це є неможливим без оволодіння ним необхідним рівнем освіти. Це досягається завдяки реалізації освітньо-професійних програм підготовки фахівців і має в цілому відповідати колу та складності його професійних завдань та обов'язків.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях, однією з яких є освітня галузь «Технологія». Основна мета галузі полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, виробленні в них навичок творчої діяльності, вихованні культури праці, здійсненні допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей [2].

Структурування змістового наповнення галузі відбувається на основі таких змістових ліній:

- людина в технічному середовищі;
- технологічна діяльність людини;
- соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці;
- графічна культура людини;
- людина та інформаційна діяльність;
- проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Виходячи із окреслених завдань галузі, формування та наповнення нормативної складової підготовки вчителя технологій повинна забезпечити прикладну спрямованість і реалізацію практичних форм і методів навчання, а також забезпечити всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

Очевидно, підготовка майбутнього вчителя має бути гнучкою і адекватною запитам практики. Зокрема, у зв'язку із запровадженням Закону України «Про загальну середню освіту» виникає необхідність оновлення навчальних планів вищих навчальних закладів шляхом введення додаткових дисциплін, спецкурсів, які мають забезпечити готовність вчителя технологій до педагогічної діяльності.

Змістове наповнення нормативної складової визначається Державним стандартом, де передбачено конкретний перелік навчальних дисциплін, що є обов'язковим для підготовки педагогічних кадрів і містить такі цикли:

1. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки.
2. Цикл математичної, природничо-наукової підготовки.
3. Цикл професійної та практичної підготовки.

Аналіз наслідків застосування розроблених протягом 1994-95 рр. згідно з концепцією Закону Української РСР «Про освіту» і діючих на теперішній час освітньо-професійних програм підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст» і «бакалавр» вказує на те, що вони потребують суттєвого корегування відповідно до вимог ст. 15 Закону України «Про освіту». На превеликий жаль, деякі напрями підготовки фахівців не забезпечені зовсім нормативною та навчально-методичною

документацією, окрім тимчасово діючих навчальних планів. Ці програми та розроблені окремо кожним навчальним закладом навчальні плани, за відсутністю типових програм навчальних дисциплін і завдяки порушенню основних принципів визначення цілей освітньої та професійної підготовки, структурно-логічної обробки змісту навчання тощо, не спроможні бути документами, що регламентують якісну підготовку фахівців з певної спеціальності, як того вимагає суспільний розподіл праці в країні.

Вітчизняний досвід суспільного поділу праці акумульований в кваліфікаційних довідниках, галузевих посадових інструкціях і, насамперед, у Державному класифікаторі професій ДК 003-95. У цьому стандарті наголошується: виконання фахівцем певної професійної діяльності потребує відповідної кваліфікації, що є неможливим без оволодіння ним необхідним рівнем освіти. Це досягається завдяки реалізації освітньо-професійних програм підготовки і має в цілому відповідати колу та складності професійних завдань та обов'язків.

На основі набутого досвіду навчання й виховання із урахуванням минулих і прогнозуючих змін у суспільстві, науці, техніці, виробництві, культурі, керуючись нормативними документами Міністерства освіти і науки України, розроблено проект нормативної складової навчального плану підготовки «Бакалавра педагогічної освіти. Вчителя технологій і креслення», який пропонується до обговорення (Додаток А).

Цікавим в даному проекті є підхід до змісту гуманітарної підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Враховуючи результати широкого громадського обговорення питань гуманітарної підготовки у вищій школі та з метою організації вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки за вільним вибором («вільної траєкторії» студента) пропонується встановити перелік нормативних дисциплін даного циклу та їх обсяги [4]:

- Українська мова (за професійним спрямуванням)- 3 кредити ECTS;
- Історія України - 3 кредити ECTS;
- Історія української культури - 2 кредити ECTS;
- Іноземна мова - 5 кредитів ECTS;
- Філософія - 3 кредити ECTS.

При цьому загальний обсяг навчального часу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів гуманітарно-технічного напрямку повинен становити від 24 до 36 кредитів ECTS.

Отже, в нашому випадку у «вільну траєкторію» студента попадає близько 10 кредитів ECTS, куди можуть ввійти навчальні дисципліни: «Логіка», «Риторика», «Релігієзнавство», «Етика та естетика», «Економічна теорія», «Політологія», «Правознавство», «Соціологія», «Культурологія» та ін. Запропонований студентам перелік має містити не менше 20 навчальних дисциплін. Причому слід дотримуватись умови – мінімальний обсяг вибіркової дисципліни повинен становити 2 кредити ECTS.

Цикл математичної, природничо-наукової підготовки для підготовки майбутніх вчителів технологій повинен забезпечити подальшу професійну та практичну підготовку. Це має бути своєрідний фундамент для подальшого професійного зростання молодого фахівця. Отже, доцільно до даного циклу включити такі навчальні дисципліни:

- Вікова фізіологія і валеологія - 1,5 кредити ECTS;
- Екологія - 1,5 кредити ECTS;
- Хімія - 3 кредити ECTS;
- Вища математика - 6 кредити ECTS;
- Загальна фізика - 6 кредити ECTS;
- Загальна електротехніка - 4 кредити ECTS;
- Нарисна геометрія і креслення - 14 кредити ECTS.

Цикл професійної та практичної підготовки складається з двох напрямків, це цикл професійно-педагогічної підготовки та цикл професійної науково-предметної підготовки, а також невідомою частиною є практика та державна атестація.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя може реалізовуватись на нашу думку, коли відповідний цикл буде мати такий зміст:

- Психологія - 9 кредитів ECTS
- Педагогіка - 8,5 кредити ECTS
- Безпека життєдіяльності та охорона праці - 2 кредити ECTS
- Інформаційні технології навчання - 4 кредити ECTS
- Методика навчання (предметна) - 12 кредитів ECTS
- Основи позашкільної освіти - 2,5 кредити ECTS.

Професійна науково-предметна підготовка вчителя технологій повинна забезпечити майбутнього фахівця системою знань і вмінь для реалізації їх при розкритті змістових ліній галузі «Технології» у загальноосвітній школі. Отже, ми пропонуємо даний цикл представити як перелік навчальних дисциплін:

- Основи виробництва - 6 кредитів ECTS
- Виробництво та обробка конструкційних матеріалів - 11 кредитів ECTS
- Машинознавство - 6 кредитів ECTS
- Комп'ютерне проектування і моделювання - 4 кредити ECTS

- Технічна естетика - 3 кредити ECTS
- Технологічний практикум - 12 кредитів ECTS.

Слід пам'ятати, що обов'язковою складовою у структурі підготовки фахівця є вибіркова частина, де, як правило, пропонується перелік навчальних дисциплін, які пропонуються для вивчення вищим навчальним закладом, та навчальні дисципліни, які входять у «вільну траєкторію» студента.

Підготовка вчителя технологій потребує великих фінансових вкладень та серйозної матеріально-технічної бази (оснащені навчально-виробничі лабораторії, комп'ютерні класи тощо), тому вищий навчальний заклад обирає виробничі напрямки для підготовки фахівця, які може забезпечити фінансово і матеріально, а крім того обов'язковою умовою є регіональна інфраструктура, яка безпосередньо впливає на цей вибір. З цього випливає, що перелік навчальних дисциплін за вибором університету може відображати тільки декілька виробничих напрямків. Наприклад, для технічних видів праці – це металообробка та деревообробка, для обслуговуючих видів праці – це обробка текстильних матеріалів та обробка продуктів харчування.

Вільний вибір студентів може зупинитись на навчальних дисциплінах з переліку дисциплін: «Історія техніки», «Автосправа», «Основи етикету», «Радіотехніка та електронні системи» та ін. Обов'язковими у переліку навчальних дисциплін «вільної траєкторії» студента повинні бути ті, які забезпечать майбутню спеціалізацію вчителя технологій. Наприклад:

Спеціалізація	Навчальні дисципліни
Автомобільний транспорт та безпека дорожнього руху	Практикум з автосправи Основи автомобілебудування
Інформаційна техніка	Практикум з експлуатації комп'ютерної техніки Теоретичні основи інформаційної техніки
Дизайн предметного середовища	Художній практикум Теорія дизайну
Менеджмент малого бізнесу	Економічний практикум Основи менеджменту
Технічний переклад	Практичний двосторонній курс перекладу Латинська мова Вступ до технічного перекладознавства
Конструювання і моделювання одягу	Практикум з декоративно-прикладної творчості Теоретичні основи декоративно-прикладного мистецтва

Практика у вищій школі, її зміст та організація повинні повністю відобразити професійні процеси, з якими вчитель технологій буде мати справу протягом своєї трудової діяльності. Останнім часом перед вищою школою стоїть завдання збільшити час на проходження практики. Враховуючи особливості освітньої галузі технології, завдання, які ставляться перед педагогом та позицію щодо збільшення кількості кредитів у загальному об'ємі часу на підготовку майбутнього вчителя, у проекті ОПП підготовки бакалавра на практику виділяється 18 кредитів і зміст її має такий вигляд:

- Педагогічна (пропедевтична) – 2 тижні;
- Педагогічна (виробнича) – 6 тижнів;
- Технологічна (навчальна) – 4 тижні.

Водночас, ми науково обґрунтували те, що вивчення всього циклу методичних навчальних дисциплін обов'язково повинно здійснюватись у науково-методичних центрах професійної підготовки вчителів на базі провідних шкіл, що створить умови ефективного професійного становлення в адаптованому освітньому середовищі. Там же доцільно проводити всі види педагогічної практики оскільки в таких центрах буде зосереджений науковий потенціал та будуть залучені методисти та провідні вчителі.

Державна атестація – є основною формою державного контролю за визначенням кваліфікації фахівця, рівня його професійних знань, практичного досвіду, необхідних для виконання конкретних службових обов'язків, відповідності підготовки нормам і державним стандартам певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня.

Отже, враховуючи Наказ МОН України № 642 від 09.07.2009 р. та зміст підготовки фахівця, державна атестація майбутнього вчителя технологій, на нашу думку, повинна бути представлена у вигляді трьох державних екзаменів:

- Державний екзамен з технологічної підготовки;
- Державний екзамен з української мови (за професійним спрямуванням);
- Державний комплексний кваліфікаційний екзамен.

Таким чином, за попередньо викладеними міркуваннями розроблений перелік навчальних дисциплін, які рекомендується ввести до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (кваліфікація – вчитель технологій і креслення) як нормативні.

ПРОЕКТ

Освітньо-професійної програми підготовки бакалавра,

(в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін за циклами підготовки)

Розподіл загального навчального часу за циклами підготовки

Цикл підготовки (термін навчання – 4 роки)	Загальний навчальний час		
	академічних годин	національних кредитів	кредитів ECTS
Нормативна частина	5490	101,66	152,5
1. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	576	10,66	16
2. Цикл математичної, природничо-наукової підготовки	1296	24	36
3. Цикл професійної та практичної підготовки	3618	67	100,5
Варіативна частина	3150	58,33	87,5
Всього за 4 роки	8640	160	240

Перелік, обсяг та вид контролю нормативних навчальних дисциплін та практик

Перелік навчальних дисциплін	академічних годин	національних кредитів	кредитів ECTS	вид контролю (підсумковий)
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки				
<i>Філософія</i>	108	2	3	екзамен
<i>Іноземна мова</i>	180	3,33	5	екзамен
<i>Історія України</i>	108	2	3	екзамен
<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	108	2	3	екзамен
<i>Історія української культури</i>	72	1,33	2	екзамен
Всього за циклом гуманітарної та соціально-економічної підготовки *Фізичне виховання вноситься за межі гранично допустимого тижневого навантаження студента	576	10,66	16	
Цикл математичної, природничо-наукової підготовки				
<i>Вікова фізіологія і валеологія</i>	54	1	1,5	залік
<i>Екологія</i>	54	1	1,5	залік
<i>Хімія</i>	108	2	3	екзамен
<i>Вища математика</i>	216	4	6	екзамен
<i>Загальна фізика</i>	216	4	6	екзамен
<i>Загальна електротехніка</i>	144	2,66	4	екзамен
<i>Нарисна геометрія і креслення:</i>	504	9,33	14	
(Нарисна геометрія	144	2,66	4	екзамен
Креслення)	360	6,66	10	залік, екзамен
Всього за циклом математичної, природничо-наукової підготовки	1296	24	36	
Цикл професійної та практичної підготовки				
1. Цикл професійно-педагогічної підготовки	1296	24	36	
3. <i>Психологія</i>	324	6	9	екзамени
<i>Педагогіка:</i>	306	5,66	8,5	

	Перелік навчальних дисциплін	академічних годин	національних кредитів	кредитів ECTS	вид контролю (підсумковий)
4.					
	(Педагогіка	216	4	6	екзамен
	Історія педагогіки)	90	1,66	2,5	екзамен
5.	<i>Безпека життєдіяльності:</i>	72	1,33	2	
	(Безпека життєдіяльності	36	0,66	1	залік
	Основи охорони праці	36	0,66	1	екзамен
6.	<i>Інформаційні технології навчання:</i>	144	2,66	4	
	(Нові інформаційні технології	90	1,66	2,5	екзамен
	Технічні засоби навчання)	54	1	1,5	залік
7.	<i>Методика навчання (предметна):</i>	432	8	12	
	(Загальні питання методики	108	2	3	екзамен
	Методика навчання технологій, курсова робота	144	2,66	4	залік, екзамен
	Методика навчання креслення	108	2	3	екзамен
	Профорієнтація та методика профорієнтаційної роботи)	72	1,33	2	залік
8.	<i>Основи позашкільної освіти</i>	90	1,66	2,5	залік
.2	Цикл професійної науково- предметної підготовки	1512	28	42	
9.	<i>Основи виробництва:</i>	216	4	6	
	(Основи техніки і технології	72	1,33	2	залік
	Економіка і організація виробництва	72	1,33	2	залік
	Стандартизація, управління якістю і сертифікація)	72	1,33	2	залік
0.	<i>Виробництво та обробка конструкційних матеріалів:</i>	396	7,33	11	
	(Технології виробництва конструкційних матеріалів	144	2,66	4	екзамен
	Технології полімерних і композиційних матеріалів	108	2	3	екзамен
	Обробка конструкційних матеріалів, курсова робота)	144	2,66	4	залік, екзамен
1.	<i>Машинознавство:</i>			6	
	(Робочі машини	72	1,33	2	залік
	Енергетичні машини	72	1,33	2	залік
	Інформаційні машини та кібернетичні системи)	72	1,33	2	залік
2.	<i>Комп'ютерне проектування і моделювання</i>	144	2,66	4	екзамен
3.	<i>Технічна естетика</i>	108	2	3	екзамен
4.	<i>Технологічний практикум</i>	432	8	12	залік, залік
	ПРАКТИКА	648	12	18	
	Педагогічна (пропедевтична) – 2 тижні	108	2	3	залік
	Педагогічна – 6 тижнів	324	6	9	залік
	Технологічна – 4 тижнів	216	4	6	заліки
	ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ	162	3	4,5	
	Державний екзамен з технологічної	54	1	1,5	екзамен

Перелік навчальних дисциплін	академічних годин	національних кредитів	кредитів ECTS	вид контролю (підсумковий)
підготовки				
Державний екзамен з української мови (за професійним спрямуванням)	54	1	1,5	екзамен
Державний комплексний кваліфікаційний екзамен	54	1	1,5	екзамен
Всього за циклом професійної та практичної підготовки	3762	69,66	100,5	
Всього за 4 роки навчання (нормативна частина)	6318	117	152,5	

ЛІТЕРАТУРА

1. Котова І.Б., Шиянов Е.Н., и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.
2. Дятленко С.М. Терещук Б.М., Лосина Н.Б. Довідник учителя трудового навчання та креслення в запитаннях та відповідях. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 608 с.
3. Корсак К.В. Вища освіта і Болонський процес: - К.: МАУП, 2007. – 352 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 642 від 09.07.2009 р.
5. Нормативна база:
 ДК 003-95. Державний класифікатор професій;
 ДК 009-96. Державний класифікатор видів економічної діяльності;
 ДСВО 01-98. Перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
 ДСВО 02-98. Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
 ДСВО 03-98. Освітній рівень «базова вища освіта»;
 ДСВО 04-98. Освітній рівень «повна вища освіта»;
 ДСВО 06-98. Освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»;
 ГСВО МО ____ . Освітньо-професійна програма підготовки;
 ГСВО МО ____ . Засоби діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки. Тести об'єктивного контролю рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівця;
 ДСТУ 3739-96. Положення про введення державного класифікатора ДК 003-95 «Класифікатор професій»;
 ДСВОУ-2001 Освітньо-кваліфікаційна характеристика;
 ДСВОУ-2001 Освітньо-професійна програма.

Олена Джеджула
 Юрій Хом'яківський
 (Вінниця, Україна)

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ІНТЕЛЕГЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

Важливим завданням державного та духовного відродження України є розбудова національної системи освіти й виховання. У концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти зазначено: «Національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної та світової духовної культури» [4, с.2]. Вважаємо, що ефективність формування національної свідомості фахівців певною мірою підвищиться, якщо у ВНЗ технічного профілю буде забезпечено:

- використання педагогіки народознавства;
- засвоєння знань про націю, її духовно-матеріальну культуру;
- співробітництво викладачів та студентів щодо вибору методів, засобів навчально-виховної діяльності;
- застосування під час викладання спеціальних дисциплін засобів народознавства;
- засвоєння сучасних технологій і одночасне духовне вдосконалення тощо.

Створення такої системи підготовки фахівця передбачає значні зміни в методиці викладання, застосування інноваційних форм та методів у системі національної освіти, зокрема у ВНЗ технічного спрямування.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники значну увагу приділяють вдосконаленню процесу національного виховання молоді; стверджують, що відмова від національної ідеї призведе до зубожіння й моральної деградації суспільства; не можна недооцінювати вплив науково-технічної інтелігенції на духовно-моральний стан держави.

В. Сухомлинський наголошував, що «справжнє народження дитини як громадянина, мислячої, натхненної благородними ідеями особистості, трудівника, борця за торжество правди і щастя, сім'янина відбувається тоді, коли дитина відчуває себе часткою народу, і в ній, як сонячний промінь у краплі води,

відбивається багатовікова історія цього народу, його велич і слава, його любов і надія» [13, с.522]. Український філософ *Г. Сковорода*, утверджуючи ідеї гуманізму, писав, що виховання й навчання мають сприяти злиттю людини з народом, служити справі утвердження людського щастя, формувати «благородне серце» і «високі думки» [11, с.45]. *В. Кафарський* підкреслював, що й «світова культура тісно пов'язана з процесом відродження та зміцнення національного в духовній діяльності українського суспільства, дає не тільки ідеали, але і сили, здоров'я душі, погляду духу, органічно поєднує національні і загальнолюдські цінності» [5, с.78].

Різні аспекти національної освіти та питання впровадження засобів народознавства у навчально-виховний процес для формування фахівця досліджували *А. Погрібний, Б. Ступарик, А. Кочубей, В. Кузь, М. Стельмахович, О. Маслянська, О. Вишневський, С. Гончаренко, Ю. Мальований* та інші. Обґрунтували використання народознавства у навчанні й вихованні

В. Струманський, В. Федоров, Л. Крамаренко, Н. Косарева, О. Гевко, Т. Деліанюк, Ю. Субачов та ін. Вони стверджують, що справжній освітній процес глибоко національний за змістом та історичний за покликанням. Потрібно лише наповнити цей процес самобутнім змістом, засобами, методами, які створювали в кожній нації протягом віків.

Наукове завдання дослідження полягає в тому, щоб визначити інноваційні підходи до формування національної технічної освіти. Враховуючи накопичений народом досвід, шануючи історію й навчаючи на прикладі життя та діяльності визначних науковців, зможемо повернути престиж технічної освіти та відродити національну технічну інтелігенцію.

Таким чином, тема дослідження актуальна у зв'язку з тим, що постала проблема відродження національної технічної еліти, адже фахівець із низьким рівнем культури, духовно бідний, навіть якщо отримав диплом і володіє ґрунтовними знаннями, не зможе позитивно впливати на розвиток суспільства. Тому на технічні ВНЗ, які готують майбутніх інженерів, покладено відповідальність за формування висококваліфікованого фахівця, який духовно багатий і морально стійкий; знає та примножує духовні і матеріальні надбання нації.

Відречення від національного довго підносили як вияв ідейності, заохочували до цього престижними посадами; затопували людську порядність, чесноти, ігнорували норми української моралі. Сталося так, як кажуть у народі: «Чим мудрий встилається, тим дурень величається» [12, с.19]. Усі педагогічні, економічні, політичні сили потрібно направити на те, «щоб позбутися невільничих комплексів, відчуття неповноцінності й уцербності, щоб бути у світі рівним серед рівних і вільним серед вільних насправжки» [18, с.8]. Звертання до традицій не означає ігнорування сьогоденням, адже тільки зрозумівши минуле, можна чіткіше зрозуміти сьогодення та спрогнозувати майбутнє. «Той, хто не знає свого минулого, не вартий майбутнього», - наголошував *М. Рильський*. *А. Сікейрос* писав: «Національне минуле служить нам для перевірки того, хто ми є, і для того, щоб знати, чим ми станемо в майбутньому...Треба вдвлятися на себе в дзеркало історії нації для того, щоб вивчити себе в цьому дзеркалі, щоб іти далі відповідно до реальності нашого часу і весь час дивлячись уперед» [10, с. 14].

Основна мета дослідження – акцентувати увагу на тому, що дисципліни гуманітарного циклу, зокрема народознавство, допоможуть вирішити окреслені вище проблеми. Співвідношення між «технологією» і «духом», між «технікою» і «гуманітаризацією» у тому, як зробити людство гідним досягнень у сфері науково-технічного прогресу. Межа між цими зусиллями мусить пролягати таким чином, щоб, інтенсифікуючи зусилля людства в природничо-науковому напрямі, дотриматись одночасно кількох умов:

1. Духовність людини повинна перекопати її в безальтернативності розвитку технологій як матеріальної основи прогресу.

2. Гуманістичні, моральні засади повинні стати фундаментом світотворення, забезпечуючи рівновагу з виробничою компонентою.

3. Висока духовність, культура та моральність повинні зумовити безпечне володіння складними технологічними досягненнями й об'єктами, максимально зменшуючи ймовірність техногенних агресій [16, с. 3]. Виконати ці умови – завдання для науково-технічної інтелігенції, і це означає спрямованість навчально-виховного процесу на особистість студента й усвідомлення студента як майбутнє інтелектуальне багатство нації.

Однією з форм вирішення окреслених вище проблем є народознавча діяльність викладачів і студентів. Вважаємо, що в навчально-виховному процесі технічних ВНЗ значну роль може відіграти дисципліна «Народознавство», бо фахівець майбутнього – це фахівець-інтелігент, який повинен досконало знати історію й культуру рідного краю; йому повинні бути притаманні деонтологічні риси: працьовитість, любов до рідної мови й культури свого народу; він повинен із повагою ставитись до батьків, землі, хліба; шанувати народні звичаї, традиції. Із огляду на це, викладання в технічних ВНЗ, потрібно олюднити, або гуманітаризувати.

Педагогічне народознавство – напрям у науці й викладацькій практиці, котрий забезпечує фактичне засвоєння студентами культурно-історичних надбань народу, виховання гідних його представників і спадкоємців. Це наука про закономірності, шляхи й засоби збереження генетичної спадковості й етнізації особистості. Народознавство – розгалужена сфера знань. Як окремий об'єкт вивчення вона може бути поділена на такі частини: за предметом дослідження; за характером процесів; за стадіями свого історичного

розвитку – «старе», «нове», «новітнє».

У дослідженні будемо послуговуватися останнім типом поділу, висвітлюючи важливість давнього народознавства для інтенсифікації процесу гуманітаризації змісту методик викладання курсу народознавства у ВНЗ для формування сучасного фахівця. Цей процес не може бути стихійним, а тому й передбачено Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) пріоритетні напрями реформування освіти:

1. Формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати для держави, готовності її захищати.

2. Забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу.

3. Формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою.

4. Прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які мешкають на території України.

5. Виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції.

6. Утвердження принципів моралі: правдивості, справедливості, патріотизму, працелюбності та інших добродітей і ін. [3, с.15].

Аналіз деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що існує небезпека виростити бездуховне покоління, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне до здорового способу життя, а лише кваліфіковано, механічно виконує професійні обов'язки. Щоб цього не сталося, важливу роль варто відвести народознавству, бо саме ця дисципліна – пізнання себе в собі та у світі, своїх історичних коренів та свого внутрішнього «Я». А це, в свою чергу, «...приведе до послаблення антигуманних тенденцій у світі і культурі, соціальних стосунках, у суспільстві загалом» [8, с. 23].

Викладачеві народознавства варто зважати в першу чергу на життєвий досвід, який уже мають студенти (спілкування в сім'ї, ВНЗ, з однолітками тощо). Тому й закономірно, що перше заняття варто присвятити роду, родині й людям, котрі дорогі студентам. Наші предки уявляли життя людей на землі як Дерево Роду. Свій листок на цьому Дереві має кожен. Чимало людей з гордістю розповідають родовід своїх тварин, а імен своїх прашурів не знають. «А ми ж такі «люди, не собаки», – писав *Т. Шевченко*.

Аби зберегти знання про родину, на заняттях з народознавства в Національному університеті водного господарства та природокористування (НУВГП м. Рівне) пропонують студентам дізнатися про свою родину й започаткувати (або продовжити) написання родинної історії. Як допуск до іспиту студенти приносять оформлену в альбомі свою родинну історію з використанням спогадів, фотографій, документів тощо. Для тих студентів, які достатньо добре опанували роботу з комп'ютером, можна запропонувати створити комп'ютерний варіант родоводу, використовуючи програму Microsoft Word або Power Point. У методичному кабінеті кафедри українознавства, педагогіки та психології організують виставки родоводів, адже це популяризує науково-дослідницьку роботу серед студентів. І не дарма побутує думка, що справжній інтелегент знає свій родовід до «сьомого коліна».

Увагу потрібно приділяти й фольклорним джерелам (легенди, загадки, прислів'я, приказки, пісні тощо), які фіксують методи, форми й засоби загальнолюдської та етнічної парадигми виховання чеснот і якостей. У скарбниці усної народної творчості можна віднайти вагомі засоби, спрямовані на розв'язання складних завдань, скажімо на формування інтелекту, тобто людини обізнаної, розсудливої, з високим рівнем розвитку інтелекту, освіченої, з високою культурою поведінки.

Як показує практика, виправдовує себе методика збагачення мовлення студентів засобами фольклору. Слушині, дотепно сформульовані народні оцінки, правила й поради мають пізнавальний і ужитковий сенс. Їх треба знати, ними треба послуговуватись. У фольклорі віддзеркалений національний характер опосередкованих мовою людських стосунків, культури спілкування, етикетного ставлення до людей [7, с.10].

У формуванні українського національного характеру, української душі, інтелектуальності одну з провідних ролей відіграють традиції та уклад української сім'ї, тому в наш час актуальна родинна педагогіка. Усіх турбують питання, як зміцнити сім'ю, створити в ній морально-психологічний комфорт, уникнути конфліктів тощо. Інтелегентна людина – інтелегентна у всьому. І у технічних ВНЗ не можна забувати про те, що майбутній інженер буде створювати сім'ю. Під час лекцій «Сімейні відносини та сімейна обрядовість», «Сучасна українська сім'я» акцент необхідно робити на тому, що сім'я - це святиня, а виховання дітей – святий обов'язок, бо діти – великий дар Божий. На практичних заняттях з цієї теми доречно використовувати педагогічні завдання для майбутніх батьків [2; 9; 19]. *В. Сухомлинський* наголошував: «Повнокровна і гармонійна людська особистість народжується материнською і батьківською мудрістю, багатівковим досвідом і культурою народу, втіленими у знаннях, моральних цінностях, у неминучих багатствах, які передаються від покоління до покоління» [16, с.98].

Вважаємо цікавою формою роботи іспит-показ українського народного обряду, до якого кожна студентська група готує певний народний обряд, використовуючи місцевий матеріал (обряди «Охризування», «Першого голення», «Водіння куста», «Калити» і ін.). При цьому студенти (іноді й запрошені викладачі) одержують яскраві зорові, слухові, емоційні враження, розширюють свої знання про

народні традиції. Кожен може проявити себе як оповідач, співак, організатор, рукодільник, журналіст, адже з метою популяризування народних знань можна написати про проведений обряд статтю в студентську газету. Такий нестандартний підхід до підсумкового контролю є певним внеском у формування світогляду й характеру студента в дусі української національної ідеї. На думку *Д. Овсянико-Куликівського*, яскравість національних рис прямо пропорційна рівню інтелектуальної обдарованості, а отже, «геній завжди в психологічному сенсі глибоко національний». Окремі індивіди, «що стоять у розумовому відношенні нижче середнього рівня, тим більше слабоумні, а також ідіоти позбавлені національних ознак» [6, с.6].

Отже, саме від науково-педагогічного працівника, від його творчого підходу до викладання значною мірою залежить, якою людиною, фахівцем, наскільки інтелектуальним стане теперішній студент у майбутньому – «ніжною квіткою чи засушеною корою», «сірою масою» [15, с.554]. Але творчий не той, хто відповідно освічений та досвідчений, добре знає свій предмет. Цього замало. Викладацька професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [14, с.522].

На заняттях із технічних дисциплін теж доречно застосовувати елементи народознавства, що значно покращить навчання: воно стане доступнішим і цікавішим для сприйняття.

У ВНЗ технічного профілю значну увагу, зокрема, приділено викладанню інженерної та комп'ютерної графіки. Викладання цієї дисципліни сприяє формуванню просторової уяви та підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, адже, за дослідженнями інженерної психології, саме інженерно-графічні дисципліни значною мірою сприяють розвитку правої півкулі мозку, яка відповідає за просторово-образне та творче мислення. Завдання цього виду мислення – відображення взаємовідносин всього різноманіття світу; воно єдине може сприяти здатності приймати алгоритмічні та актуальні нешаблонні рішення. Тому варто пам'ятати про накопичений духовно-матеріальний досвід українського народу, вміло доповнюючи викладання, наприклад, геометрії народознавчими знаннями. Таким чином, у сучасному світі змін у методології й технології освіти; світі інноваційних технологій, зберігаємо й примножуємо народні традиції.

На думку багатьох студентів перших курсів, нарисна геометрія один із найскладніших предметів, але досвідчені фахівці-інженери розуміють, що це наука, без знання якої неможлива технічна творчість. Так, основи науки викладають у будь-якому навчальному технічному закладі, її тонкощі описують у навчальних посібниках, але це наука складна і її потрібно засвоювати поступово. Вважаємо, що застосовуючи під час викладання цієї дисципліни народознавчі знання, допоможемо, щоб геометрія стала для студентів суворою, красивою й зрозумілою наукою, щоб, за словами її засновника, французького вченого *Гаспара Монжа*, «чарівність, яка супроводжує науку, могла перемогти властиву людям відразу до напруження розуму й заставити їх знаходити задоволення, тренуючи свій розум» [20, с.5]. Основна мова нарисної геометрії – графічна, її символи – точки та лінії. Під час викладання основ цієї науки в якості допоміжної використовують звичну живу мову, а там, де це полегшить розуміння, узагальнить думку, зекономить час і папір, то використовують компактну мову символів. В українському народознавстві є достатньо інформації, яка доповнить мову-символи геометрії; народні знання з геометрії, символічна мова українських писанок, прислів'я та приказки тощо.

Зараз робоче місце інженера оснащено персональним комп'ютером, дисплеєм, має зв'язок із обчислювальним центром та Інтернетом і Транетом ЕОМ намагається копіювати людину, має пам'ять, швидко діє, шукає раціональні варіанти тощо. Але ні одній машині не доступна уява, розвитку якої й допомагає нарисна геометрія, яка, за словами *Я. Ритна*, є «найвищим засобом для розвитку тієї таємничої, яка мало піддається вивченню точними науками, здатності людського духу... фантазія, без якої майже не вершать великі відкриття і винаходи» [20, с.207].

Грунтуючись на засобах народознавства для гуманітаризації підготовки студентів, *Кочубей А.* пропонує наступний зміст народознавчого матеріалу для проведення науковими педагогічними працівниками лекцій із загальнотехнічних дисциплін («Нарисна геометрія», «Інженерна графіка», «Обчислювальна геометрія», «Комп'ютерна графіка»).

Повідомлення про значення геометрії, про геометрію навколо нас, про зв'язок геометрії з іншими науками (етика, історія, народознавство, філософія, мова тощо). Приклади застосування геометрії в повсякденному житті Наприклад. Перевагою мови ліній є лаконічність. Порівняйте: в українському алфавіті – 32 літери, у мові чисел – 10 цифр, у мові звуків – 7 нот, в графічній мові – 1 лінія або її варіант крапка. Графічна мова зрозуміла всім. У середньовічних містах замість назв магазинів біля входу були вивіски й ця інформація була зрозуміла всім. На українських писанках нічого не пишуть а зображають графічно символи, які нам зрозумілі. Повідомлення-екскурс про історію розвитку геометрії:

За часів Давньої Греції та Риму для побудови зображень використовували прямокутні та центральні проєкції на одну площину. Зодчі Київської Русі створили відомі у світі пам'ятки архітектури Софію Київську, Золоті Ворота.

Кожна людина – особистість настільки, наскільки вона дотична до духовного життя свого народу – його історії, фольклору, звичаїв, чеснот. Формування світогляду, інтелектуальності майбутнього фахівця в дусі національної ідеї розпочинається з засвоєння духовних надбань рідного народу. ВНЗ покликані продовжувати цю благородну справу – формувати фахівця-особистість-інтелекту, адже національна науково-технічна інтелігенція – це активний творець національної ідеї держави та її суспільного прогресу.

Використовувати з цією метою потрібно народознавчі знання, адже народознавство – вічне, невичерпне джерело навчально-виховної мудрості. Педагогічну методику теж творить народ, а науково-педагогічні працівники покликані її науково аранжувати й застосовувати на практиці, що й плануємо в перспективі робити в наступних наших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробйов О.С., Давидов П.Г. «До проблеми формування національної технічної інтелігенції» IX Між нар. наук.-практ. конференція «Гуманізм та освіта» - 2008. - Вінниця.
2. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі. -К., 1991.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.): МО України, 1994.
4. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти // Інформаційний збірник МОУ — К., 1996.-№13.
5. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навчальний посібник для студентів вузів// В.Г.Нестеренко. - К.: Абрис, 1995. - 336 с.
6. Овсянко-Куликовський Д.Н. Психологія національності. —Петербург, 1922. - С.6.
7. Радевич-Винницький. Етикет і культура спілкування. -Львів: СПОДОМ, 2001. -223 с.
8. Рудницький НВ., Назаренко І.С. «Шляхи гуманізації національної системи освіти». У Міжнародна конференція «Роль науки, релігії та суспільства у формуванні моральної особистості». - Донецьк, 21 травня, 1996.
9. Сім'я і діти. Програма родинного націон. Виховний та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків.-К., 1997.
10. Сикорський І.А. Черты из психологии славян. – 1895
11. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. К.: Наук, думка, 1972. т.1 527 с.
12. М.Стельмахович. Етнопедагогічні основи методики укр.. мови// Українська мова і література в школі. - К, 1993. - №5 - 6. - С.21.

Наталія Мінськова
(Донецьк, Україна)

УКРАЇНСЬКИЙ ВАРІАНТ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ:

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Що таке Болонський процес? Яким чином він функціонує? З якою метою впроваджується Болонська модель освіти? Ці питання на різних рівнях активно дискутуються в Україні. Проте, особливо тривожним є той факт, що як державна влада, яка має впевнене бажання швидко провести Болонську реформу (БР), так і безпосередні учасники – викладачі, науковці, студенти, більшість з яких виступають проти цього, в переважній більшості не розуміють (або не хочуть розуміти?) сутність, пріоритети і можливості Болонського процесу (БП).

На сучасному етапі існує різноманітна література із даної проблематики: це монографії, де подані спроби представити історію, джерельну базу БП [1, 2, 7, 11], а також різнопланові наукові, публіцистичні статті [5, 9, 13], що репрезентують різні точки зору авторів. Переважна більшість робіт сконцентрована навколо обговорення трьох аспектів БП: кредитно-трансферної системи оцінювання знань студентів (ang. European Credit Transfer System, ECTS), трьохциклічного навчання та введення Додатку до диплому європейського зразка. Це має логічне виправдання, оскільки саме до цих реалій зводиться українська практика здійснення Болонських реформ. І тільки порівняно незначна кількість наукових розробок містить критичний аналіз впровадження БП в системі освіти України.

Отже, необхідність «розвіяння» різноманітних міфів навколо Болонського процесу, пануючих в Україні, прагнення запропонувати інший (на відміну від устояного в Україні) вимір, а також пошуки напрямків реформування української системи освіти обумовлюють бажання автора ще раз звернутися до Болонської теми.

Шлях України до Європейського Простору Вищої Освіти був тривалим і непростим. В 1999 р. Україна втратила можливість шляхом простого ставлення підпису приєднатися до Болонського процесу. Причини цього факту до кінця так і залишаються не відомими, офіційна ж версія наголошувала на «неготовності системи освіти України», хоча більшість фахівців скептично ставляться до такого пояснення, оскільки за багатьма вимогами Болонської декларації Україна вже тоді випереджала деякі країни Європи і взагалі не виглядала «білою плямою на карті Європи».

Заявка на участь була подана тільки на Берлінській конференції міністрів освіти в 2003 р. одночасно з Росією. І далі події знов відбувалися не так як би хотілося. Президент Росії В.Путін звернувся з особистим листом до представників Bologna follow-up group (BFUG) де висловлювалося прохання прийняти Росію до БП без будь-яких попередніх умов та процедур, визначаючи високу репутацію російської освіти та науки в світі. В результаті Росія стала членом БП вже в 2003 р. Керівництво України такого кроку не зробило внаслідок чого українська освітня система майже на два роки була втягнута в достатньо принизливий підготовчий процес зовнішніх перевірок та доведення гідності стати членом європейського освітянського та наукового товариства. З тих часів в свідомості українських освітян міцно засіла теза про те, що ми запізнилися на поїзд і повинні в прискореному темпі виконати певну програму дій, без реалізації якої нам Європи не бачити. Офіційно Україна приєдналася до Болонських реформ тільки в 2005 році на Бергенській конференції.

Проаналізуємо більш детально поступу України в реалізації основних положень БП. З формальної

точки зору (мається на увазі створення різного роду установ, написання різних звітів) в Україні цей процес триває швидко і ефективно. Після конференції в Бергені було підготовлено План дій реалізації Болонських реформ в системі вищої освіти до 2010 року. При Міністерстві науки і освіти за розпорядженням Уряду України створено Міжвідомчу комісію з впровадження положень Болонського процесу, Національну групу промоутерів Болонського процесу в Україні (National Team of Bologna Promoters) до якої залучені фахівці провідних університетів України, а також Всеукраїнську студентську раду яка стала кандидатом в члени Національних спілок студентів Європи (The National Union of Students in Europe (ESIB) [6]. Крім того, можна визначити певні поступу в реалізації трьох перших критеріїв Болонської Декларації.

По-перше, це прийняття системи зрозумілих ступенів, які можна легко зіставити, через введення Додатку до диплому-випускника ВНЗ європейського зразка. Планувалося, що всі випускники 2008-2009 навчального року отримають додаток нового зразка [6]. Незважаючи на плідні підготовки в більшості Вузів цього так і не відбулося.

По-друге, запровадження системи кредитів за типом ECTS (англ. European Credit Transfer System).

Вже в 2006/2007 н.р. році у всіх вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему [10]. Проте трактування і реалізація цієї моделі оцінювання в Україні має певні особливості. І перша специфіка полягає в створенні відмінної від загально прийнятої термінології яка стала джерелом непорозумінь. В більшості нормативних документів вживаються такі терміни: кредитно-модульна система, змістовний модуль, заліковий модуль. Сутність їх полягає в тому, що за українською освітньою практикою навчальна дисципліна поділяється на 2 - 4 частини, які прийнято називати модулями, між ними проводяться так звані модульні контролю під час яких студент отримує певну кількість балів, сума оцінок за модулі становить загальну оцінку за вивчення предмету. В результаті такого трактування європейської системи оцінювання з'являється все більше ВНЗ де студенти отримують дипломи не здавши жодного іспиту.

В цьому контексті хотілося б наголосити, що для наближення до Болонської моделі вищої освіти в питанні оцінювання знань і умінь студентів українському МОН (Міністерство освіти і науки) варто було: по-перше, розробити словник українською мовою на основі глосарія спеціально ініційованого Європейською Комісією з метою реалізації цілей Болонського процесу проекту Tuning Educational Structures in Europe і рекомендувати тільки його використання в вищій школі; по-друге, просто відмовитись від директив і, навіть, від рекомендацій вищим навчальним закладам використовувати ту чи іншу систему організації навчального процесу. Саме європейська освітня традиція передбачає, що викладач сам обирає методики викладання і оцінювання знань студентів, які не можуть бути універсальними, а повинні відповідати цілям і завданням кожної навчальної дисципліни. Тільки при такому підході викладач буде нести відповідальність за результати своєї роботи.

Слід також відзначити ще одну суттєву деталь: запровадження системи ECTS призвело до збільшення навантаження методистів та викладацького складу кафедр ВНЗ. Але логічного розширення штатів, чи збільшення заробітних план не відбулося. Крім того, в Україні залишається один із самих високих стандартів навантаження викладачів в Європі – 900 годин на навчальний рік для доцента. В Польщі ж цей показник становить від 200 до максимум 340 годин.

Третім успішним кроком реалізації БП в Україні був перехід на трьохциклічне навчання (бакалаврат-магістратура-докторат). Майже 100 відсотків студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (виключення складають тільки напрямки медичні і ветеринарні) сьогодні отримують вищу освіту в Україні двох рівнів: перший (базовий) – бакалаврат, другий – спеціаліст, магістр [6]. Проте, в Україні була проявлена певна оригінальність, а саме, нормативні документи БП передбачають схему 3+2, що означає 3 роки на студії бакалаврські і 2 роки магістерські. Українській ж варіант переходу на двоциклічну освіту означав 4+1, тобто 4 роки відводиться на навчання бакалавра і 1 рік - магістра. Причому за більше ніж десять 10 років (вперше дворівнева система вищої освіти була введена в Україні в 1998 р.) «бакалавр» і досі не знайшов суспільного визнання та належного місця на ринку праці. Більшість українських випускників, як і роботодавців відмовляються визнавати, що рівень бакалавра – це базова вища освіта, яка передбачає певну кваліфікацію і можливість працевлаштування без додаткового навчання в магістратурі, чи за рівнем спеціаліст. Отже, формула вищої освіти, запроваджена в Україні, на наш погляд, не сприяє поліпшенню якості української освіти, і більш того псує саму ідею дворівневої вищої освіти – здешевлення і масовості освітніх послуг.

Аналізуючи українські поступу впровадження БП слід зазначити, що нова системи оцінювання ECTS, а також додаток до диплому європейського зразка реально шанси українських студентів і викладачів реалізувати свій потенціал в межах європейського простору вищої освіти збільшують мінімально, оскільки вільне пересування в межах Європейського Простору Вищої Освіти потребує певних умов і фінансової підтримки.

На сучасному етапі розвитку відносин мобільність викладачів, науковців, студентів є одним із основних принципів сучасної європейської освіти. На створення ліпших умов для наукових контактів між Україною та ЄС робить наголос в своїй політиці і Єврокомісія. Вивчення європейського досвіду показує, що фінансову підтримку Вузів Європи знаходять в міжнародних програмах «політики мобільності» Tempus/Tacis, «Erasmus». Мета цих програм - сприяння співпраці Вузів, навчанню і стажуванню студентів і викладачів за межами своєї країни. Нажаль Україна приймає участь тільки в проектах Tempus/Tacis та

«Erasmus Mundus-2», а не є учасником програми «Erasmus», яка відкриває широкі можливості для студентів навчатися, для викладачів працювати і проходити стажування в кращих ВНЗ Європи.

Ситуація з впровадження стратегії мобільності, як пріоритетного напрямку БП в Україні ускладнюється ще й тим, що Україна, не тільки частково приймає участь в програмах Європейського Союзу, але й не має жодного державного проекту підтримки «мобільності викладачів, науковців студентів» ні для українських громадян, ні для іноземців. І створення їх взагалі не передбачено чинним законодавством держави. Отже розраховувати сучасній молоді яка хоче отримати якісну освіту, пройти стажування, вивчити мову можна або на кошти батьків (не всі мають таку можливість) або на підтримку фондів і програм-стипендій для іноземців [3]. В Українській державі міжнародна академічна мобільність реалізується виключно через двосторонні договори обміну які заключають вищі навчальні заклади і з власних можливостей і ініціатив. Ця система і забезпечує загальнонаціональний показник мобільності, згідно офіційного звіту про впровадження Болонського процесу у 2007/2008 навчальному році в Україні здобувало вищу освіту 36,6 тис. іноземців і близько 20 тис. молодих українців проходило навчання та стажування за кордоном [14], що є майже втричі більше, згідно офіційної статистики*, ніж в сусідній Польщі, яка є активним учасником програм міжнародного обміну.

І як це не дивно виглядає основною перешкодою наукової мобільності для українців є система освіти яка створює найбільш серйозні перепони, зокрема в визнанні кваліфікацій, здобутих в Європі, український студент, провчившись у Європі, не може вільно «зараховувати» свої кредити, освітні чи наукові ступені вдома. В Україні існує, на наш погляд, принизлива процедура «повторного захисту» визнання отриманих в Європі наукових ступенів. Отже, все це зводиться нанівець усю політику приєднання до Болонського процесу і будь-які кроки щодо гармонізації кредитних систем втрачатимуть сенс.

Такою ж невтішною є ситуація в Україні і з університетською автономією. Формально існують певні елементи автономності ВНЗ, зокрема виборність кандидатури ректора, студентське самоврядування, проте повсякдення практика свідчить, що університети залежать від чиновників і влади і проявляється ця залежність як в організації навчального процесу, так і в його здійсненні. Однією із найважливіших ознак автономності є право навчати студентів за планами, створеними і затвердженими самими університетом, а не Міністерством чи іншим органом влади. В Україні ж ВНЗ, згідно із Законом «Про вищу освіту» (ст. 13), мають розробляти навчальні плани, дотримуючись схвалених Міністерством освітньо-професійних програм («ОПП») і можуть визначати переліки навчальних дисциплін лише у тих розділах навчальних планів, що відповідають «варіативній частині» ОПП (ст. 14 Закону України «Про вищу освіту»)[8].

Дивною і незрозумілою європейській освітній традиції були і навчально-методичні комплекси які включаються у себе, окрім підручників і навчальних посібників, також державні стандарти освіти, навчальні плани, навчальні програми з усіх навчальних дисциплін, програми навчальної, виробничої й інших видів практик, інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять, індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів, контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять, контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, а також методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових робіт і дипломних проектів (робіт) [15]. З першого погляду цей перелік може виглядати обґрунтовано, адже, справді, усі згадані компоненти ніби відповідають основним змістовним і формальним елементам навчального процесу. Проте, в реальній практиці це означає, що викладачі ВНЗ зобов'язані розробляти об'ємні «навчально-методичні» комплекси, зміст і «повнота» яких час від часу перевіряються міністерськими інспекційними комісіями. Така робота забирає багато часу і перетворює викладача на методиста і значно віддаляє від пріоритетів вищої освіти – здійснення навчання і проведення наукових досліджень.

Певним протиріччям європейській системи освіти також є українська традиція віддавання пріоритету підручникам, рекомендованими МОН для використання у навчальному процесі (тобто «з грифом») ніби вони насправді є найкращими серед тих, що доступні для наших студентів. Ряд підручників з різних дисциплін, що визнані найкращими у світі, перекладено українською мовою, але більшість з них не має (і, звичайно, не потребує) «грифу» МОН, у той же час, переважна кількість підручників, що мають такий «гриф», не є авторитетними (а найчастіше - вони взагалі невідомі) у світі.

Ще одним неординарним явищем в українській вищій освіті є диплом «державного зразка». В українських ВНЗ загальноприйнятою є практика, що на підсумкові іспити, які доречі мають назву «Державні екзаменаційні іспити», на посаду голови комісії запрошуються професори із інших Вузів і їх кандидатури обов'язково заздалегідь затверджуються Міністерством освіти і науки України. Така бюрократична система означає, що держава не «довіряє» (ліцензованим і акредитованим нею) ВНЗ навіть проводити підсумкові екзамени для своїх студентів і видавати дипломи державного зразка і робить це фактично Міністерство, а не навчальні заклади.

Отже, реальної автономії українські вищі навчальні заклади ні в організації, ні в здійсненні навчального процесу не мають. Фактично вони становлять низовий елементами централізованої ієрархічної системи де влада має всі можливості втручатися у внутрішнє університетське життя з «цінними» порадами,

* В навчальному році 2007-2008 іноземних студентів в Польщі вчилася 13,7 тис. // Studenci szkół wyższych w Polsce w roku akademickim 2007/2008. - Notatka informacyjna. Wyniki badań GUS. Materiał na konferencję prasową w dniu 22 kwietnia 2008 r. – S. 2.

різноманітними заборонами та адміністративними примхами. У результаті виходить так, що керівництво університету, а разом з ним і його колектив, залежать як від міністра, так і від пожежного інспектора чи дрібного фіскального чиновника, і головне за якість освіти реально ніхто не несе ні ВНЗ, ні держава.

Таким чином, впровадження Болонської системи в Україні особливо після 2005 р. відбувається швидкими темпами і ці поступи вже в 2007 р. були оцінені європейськими промоутарами БП в 3,83 бали при 5-ті найвищих [6]. Але, на наш погляд, цей процес в Україні має характер уніфікації тобто в намаганнях як найшвидше впровадити всі рекомендації Болонських реформ, не враховуючи традиції національної системи освіти. Як наслідок реформування має формальний, бюрократичний характер, це означає, що окремі принципи майже повністю впроваджені в систему вищої освіти (двоциклічні студії, ECTS, додаток до диплому), інші ж або мають декларативний характер (просування європейської тематики), або взагалі не реалізуються на державному рівні (створення умов і підтримка мобільності викладачів і студентів) саме тому позитивних змін і нових можливостей для учасників навчального процесу в Україні ця реформа поки ще не відкрила, викликаючи переважно негативну реакцію.

В цілому ж для того, щоб запобігти повного краху української освіти, а також вдало інтегруватися в єдиний європейський простір вищої освіти Україна повинна вивчати європейський досвід реформування системи освіти і не формально (як це відбувається зараз), а реально впроваджувати Болонську модель освіти, орієнтуючись на країни члени ЄС.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Болонський процес: проблеми модернізації освіти в контексті Болонського процесу.* – К: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – 196 с.
2. *Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л.Л.Товажнянський, Є.І.Сокол, Б.В.Клименко.* – Харків: Вид-во НТІ «Харківський політехнічний інститут», 2004. – 143 с.
3. *Британська Рада в Україні // <http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine.htm>; Міжнародний Фонд «Відродження» // <http://www.irf.kiev.ua/ua/about>.*
4. *Вища освіта України.* – Додаток 3, том. I (8) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 528 с.
5. *Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин.* - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. - 384с.
6. *Досягнення в системі вищої освіти України, починаючи з Бергена (короткий виклад) // Офіційний сайт МОН <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.*
7. *Журавський В.С., Зеуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження Європейський простір вищої освіти.* – К.: ІВЦ «Політехніка», 2003. – 200 с.
8. *Закон України про вищу освіту // <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.*
9. *Мобільність студентів та викладачів // <http://www.eu-edu.org/ua/mobility>.*
10. *Національний звіт України Про впровадження положень Болонського процесу, 14 грудня 2006 р. // Офіційний сайт МОН <http://www.mon.gov.ua>.*
11. *Організація навчального процесу за кредитно-модульною системою в Донецькому національному університеті: Тематичний збірник для професорсько-викладацького складу / Укладачі: В.В.Християнівській, О.В. Мазнев, О.І.Скафа, за редакцією академіка НАН України В.П.Шевченка.* – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2006. – С. 139-140.
12. *Офіційний сайт МОН України // <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.*
13. *Пелагеша Н. Студентська та викладацька мобільність в Західній Європі // <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=94&c=2318>.*
14. *Перспективи освітньої системи України на ринку міжнародних освітніх послуг // http://www.niss.gov.ua/Monitor/juli/4.htm#_ftnref2*
15. *Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженому наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161.*

Світлана Шара
(Полтава, Україна)

ТЕХНОЛОГІЯ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Входження системи вищої освіти України до європейського освітнього простору вимагають удосконалення підготовки викладацького складу до здійснення високоефективного викладання та дослідницької роботи в університетах, які мають відповідати постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням. Саме тому закономірним є інтерес учених до проблем професійно-педагогічного становлення викладача вищої школи, зокрема викладача-початківця, який формує особистість майбутнього фахівця.

Перші дослідження, присвячені проблемі професійної адаптації, з'являються у 60–70-х роках ХХ ст. (Ю. Александровський, С. Артемов, М. Будякіна, О. Зотова, І. Кряжева, Т. Кухарева, В. Немченко, С. Рилько, В. Синявський та ін.). Проблеми адаптації особистості досліджувалися вітчизняними психологами (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Киричук, О. Леонт'єв, С. Максименк, В. Моргун, Б. Паригін, К. Платонов, Б. Ломов, Н. Рейнвальд, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.).

Більшість досліджень професійної адаптації до педагогічної діяльності стосуються молодого вчителя, зокрема: А. Альберта – зв'язок адаптації з особливостями характеру молодого вчителя; С. Овдій – чинників професійної адаптації, активності особистості в процесі її соціально-професійного становлення; І. Педаяса – впливу чинників попереднього розвитку, привабливості, покликання, схильності до професії, професійної стійкості як необхідних передумов становлення особистості професіонала; М. Скубій – критеріїв професійної адаптації; Л. Єршової – впливу конструктивних умінь молодих учителів на ефективність професійної адаптації; В. Сластьоніна, В. Семиченко – загальних проблем професійної адаптації молодого вчителя, її механізмів, чинників, критеріїв; О. Супрун – психосоматичної адаптації педагога; О. Саннікової – емоційності у структурі професійних якостей вчителя та ін.

Значний внесок у вивчення проблем адаптації зробили вітчизняні науковці О. Солодухова (становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації, психокорекція його особистісних якостей), О. Мороз (професійна і соціально-психологічна адаптація молодого вчителя), С. Селіверстов (адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі), О. Плотнікова (дидактична адаптація студентів першого курсу ВНЗ), Н. Чайкіна (психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя). Авторами розроблено сутність, закономірності, механізми, критерії адаптації та ін.; практичні шляхи її вдосконалення в процесі педагогічної діяльності вчителів-початківців середньої загальноосвітньої школи.

Адаптації молодих викладачів у непедагогічних ВНЗ, які є близькими за змістом до нашого дослідження є дисертації Л. Хахули (присвячена психолого-педагогічній та методичній адаптації молодих викладачів до викладання спеціальних дисциплін у аграрних технікумах і коледжах), С. Хатунцевої [4] (розглядаються педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі) І. Облес [2] (досліджуються педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу).

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність спеціальних досліджень з проблеми адаптації викладачів-початківців непедагогічних ВНЗ до викладацької та дослідницької діяльності як основних принципів Болонського процесу.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість, об'єктивні вимоги до викладацької та дослідницької діяльності молодого викладача зумовили вибір теми й мети нашого дослідження – пошук ефективної технології адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу.

У даній статті ставимо чотири основні завдання: 1) виокремити основні принципи Болонського процесу, які найбільшою мірою стосуються вимог до професорсько-викладацького складу непедагогічних університетів; 2) виділити складові адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу; 3) виробити власну технологію адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу; 4) провести констатуюче дослідження з метою виявлення існуючого стану адаптації молодих викладачів непедагогічних університетів до викладацької та дослідницької діяльності й експериментально перевірити розроблену технологію адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу через формувальний експеримент.

Виклад суті й результатів нашого теоретичного дослідження розпочнемо з аналізу основних документів Болонського процесу, зокрема, першого з них – Великої хартії університетів (Magna Charta Universitatum). Ідея, що для розвитку національних систем освіти в кожній країні мають діяти потужні методологічні центри – провідні університети цих країн, лягла в основу створення співдружності провідних університетів Європи, які мають стати новаторами тих перетворень, за якими має йти вся Європа.

Велика хартія університетів окреслює фундаментальні принципи, якими мають керуватись університети, щоб забезпечити розвиток освіти та інноваційний рух у світі, який швидко змінюється. Метою документа стало відзначення найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи. Однак, оскільки цей документ має універсальну спрямованість, його можуть підписувати також університети з інших регіонів світу.

Аналізуючи текст Великої хартії університетів, наведемо основні принципи, які «мають відтепер і назавжди бути основоположними для університетів»:

1. Університет – самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання.

Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги.

Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, які здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалення за допомогою досліджень, інновацій та студентів, які мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями.

4. Університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур» [1].

Таким чином, забезпечення вільної творчості викладача у дослідницькій і викладацькій діяльності є основоположним принципом діяльності університету.

Переходячи до вирішення другого теоретичного завдання нашого дослідження щодо виділення складових адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу, зазначимо, що, згідно акмеологічного підходу, професіональна адаптованість розуміється як професіональна готовність і здатність суб'єкта праці (фахівця чи колективу) виконати завдання і обов'язки повсякденної діяльності. Вона є основною мірою і критерієм визначення його відповідності вимогам діяльності. Кожна зі сторін праці (професіональна діяльність, повсякденні взаємини, сам суб'єкт і результати його праці – виробничі результати, морально-психологічний стан, дисципліна та інші реалізовані функції і завдання) може бути оцінена за певними критеріями. Його показниками є об'єктивно необхідні знання, вміння, навички, професіональні позиції, індивідуально-психологічні особливості (якості) [3, с. 142]. Ми погоджуємося з І. Облес, що основними показниками успішної професійної адаптації викладача ВНЗ є: 1) позитивний психоемоційний стан; 2) готовність до професійної діяльності, що виражається в позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, професійній готовності до реалізації навчальної, методичної, наукової та організаційно-виховної роботи, професійній рефлексивності; 3) позитивне ставлення до професійного оточення; 4) позитивна професійна Я-концепція [2].

Подальший розгляд основних складових структури визначень, які охоплюють поняття «педагогічна адаптація» вимагає звернення до змістового і процесуального компонентів педагогічної адаптації молодого викладача. Ми розглядаємо їх у взаємозв'язку, адже процесуальний компонент передбачає розгляд понять, пов'язаних із пошуком шляхів педагогічної адаптації молодих викладачів, а змістовий – наповнення такої адаптації змістом.

Педагогічний аспект адаптації проявляється у набутті молодими викладачами додаткових знань зі свого предмету викладання (економіки, бізнесу, менеджменту, технології харчування тощо). Щоб повноцінно навчати студентів, слід забезпечувати зв'язок педагогічних знань, умінь і навичок із їх майбутньою роботою. Навчання специфічної лексики також слід приділяти особливу увагу у програмі навчання у «Школі молодого викладача».

Щодо третього завдання дослідження – вироблення ефективної технології адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу – зазначимо, що вказана технологія адаптації у нашому експерименті буде містити такі п'ять етапів: аналітико-пошуковий, мотиваційний, створення бачення себе як викладача, формування педагогічної компетентності, початок формування педагогічної майстерності.

Перший етап – аналітико-пошуковий, стосується пошуку молодим викладачем напряму своєї викладацької і науково-дослідницької діяльності.

Другий етап – мотиваційний. Мотивація – співвідношення мети навчання з потребами, запитам, інтересами особистості, а також усвідомлення можливостей їх досягнення. Ефективна педагогічна адаптація молодого викладача неможлива без створення мотивації, яка повинна мати спрямовуюче значення, визначати його внутрішню активність у процесі педагогічної діяльності.

Третій етап адаптації молодих викладачів – створення бачення себе як викладача. На даному етапі відбувається переоцінка деяких особистісних переконань, установок, цінностей стосовно праці викладача, суб'єктів навчальної діяльності. Молодий викладач починає формувати власну педагогічну позицію. Він переосмислює істини, відомі йому з попереднього досвіду навчання на освітніх рівнях «спеціаліст» чи «магістр», змінюється характер і способи подолання професіональних проблем. Однак, на даному етапі адаптації молодий викладач ще не має у своєму розпорядженні великого набору методів і засобів для вирішення педагогічних завдань. Складаються узагальнені професіональні уявлення, активізуються професіонально-ціннісні орієнтації, розвиваються домінуючі мотиви педагогічної діяльності.

Четвертий етап адаптації молодих викладачів – формування педагогічної компетентності. Компетентність ми розглядаємо як інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки фахівця до виконання діяльності у певній сфері. Компетентність відрізняється особистісно обумовленими смисловими, світоглядними, рефлексивними характеристиками і передбачає досвід застосування компетенції як базового компонента.

П'ятий етап адаптації – початок формування педагогічної майстерності (після декількох років роботи, у післядипломній освіті, «Школі молодого педагога»).

Для застосування вищевказаної технології на констатуючому етапі дослідження слід було виявити реальний стан адаптованості молодих викладачів. Для цього були визначені такі завдання:

- визначити рівні адаптованості молодих викладачів;
- дослідити існуючі засоби їхньої діагностики;
- виявити початкові рівні адаптованості молодих викладачів для формування експериментальних і контрольних груп.

Відповідно до першого завдання констатуючого етапу дослідження нами виділені три рівні адаптованості молодих викладачів – низький, середній і високий.

- Перший (низький) рівень адаптованості молодих викладачів характеризується такими показниками:
- професійно значимі особистісні характеристики: низький рівень сформованості професійно значимих особистісних характеристик, спрямованість на імпульсивний характер педагогічної діяльності, часто неадекватна самооцінка (завищена чи занижена);
 - педагогічні вміння, «педагогічна техніка»: низький рівень сформованості або відсутність педагогічних вмінь;
 - знання педагогіки і психології: недостатні знання або їх повна відсутність;
 - стиль спілкування: непослідовне, засноване лише на інтуїції, реалізація різних стилів спілкування.

Другий (середній) рівень розвитку адаптованості молодих викладачів характеризується такими показниками:

- професійно значимі особистісні характеристики: середній рівень сформованості професійно значимих особистісних характеристик, спрямованість на репродуктивний характер педагогічної діяльності, переважає неадекватна самооцінка (здебільшого занижена);
- педагогічні вміння, «педагогічна техніка»: середній рівень сформованості педагогічних вмінь і «педагогічної техніки»;
- знання педагогіки і психології: середній рівень сформованості знань;
- стиль спілкування: відсутність імпровізації у застосуванні способів і прийомів спілкування, копіювання стилів спілкування, які найбільше сподобалися.

Третій (високий) рівень розвитку адаптованості молодих викладачів характеризується такими показниками:

- професійно значимі особистісні характеристики: відносно високий рівень сформованості всіх професійно значимих особистісних характеристик, спрямованість на продуктивний характер педагогічної діяльності, адекватна самооцінка;
- педагогічні вміння, «педагогічна техніка»: відносно високий рівень сформованості педагогічних умінь і педагогічної техніки;
- знання педагогіки і психології: відносно високий рівень сформованості знань;
- стиль спілкування: відмова від точного дотримання інструкцій, планів, часткове копіювання стилів спілкування, які найбільше сподобалися, наявність елементів імпровізації у застосуванні способів і прийомів спілкування.

Виділення рівнів сформованості адаптованості молодих викладачів дає можливість діагностувати рівень її розвитку як в цілому, так і окремих її компонентів, і на цій основі цілеспрямовано будувати процес післядипломної освіти молодих викладачів у економічному університеті.

Перейдемо до вирішення другого і третього завдань констатуючого етапу експерименту. На цьому етапі проводилося педагогічне спостереження, тестування, анкетування молодих викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів для з'ясування ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, мотивів підвищення рівня адаптованості. Бесіди й інтерв'ю з молодими викладачами проводилися з метою допомоги їм у набутті належної адаптованості через оволодіння педагогічною компетентністю й ознайомлення їх з основними ідеями і цілями післядипломної педагогічної підготовки, а також з'ясувався інтерес до цього виду підготовки.

Для визначення початкового рівня сформованості професійно значимих якостей особистості застосовувалася анкета, розроблена за матеріалами К. Левітана і адаптована до непедагогічних вищих навчальних закладів, створені анкети для визначення якостей педагога, який перебуває на найвищому рівні адаптованості.

Відповідно до поставлених завдань розроблялася комплексна методика дослідження рівнів розвитку адаптованості молодих викладачів. Нами розроблений комплекс експериментальних методик, які доповнювали одна одну: анкета для молодих викладачів, анкета для визначення показників сформованості рівнів адаптованості молодих викладачів, анкета для визначення параметрів педагогічної діяльності викладача непедагогічного вищого навчального закладу.

Крім того, кількісний аналіз матеріалів доповнювався конкретними емпіричними методиками (включене спостереження, індивідуальні і групові бесіди зі студентами, викладачами, адміністраторами та ін.).

Відібрані засоби діагностики дали нам змогу визначити вихідний рівень адаптованості молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу у контрольних і експериментальних групах. Результати діагностики рівнів адаптації, сформованих у молодих викладачів, узагальнені і занесені у таблицю 1.

Таблиця 1

Результати діагностики рівнів адаптованості молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу (на початку формульованого експерименту)

Група	Кількість викладачів	Рівні					
		I		II		III	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%

Контрольна	25	16	64	7	28	2	8
Експериментальна	23	14	60	8	34	1	6

Конкретизуємо вихідний стан сформованості адаптованості молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу. Результати констатуючого дослідження показали переважання молодих викладачів з низьким рівнем адаптованості до реалізації основних принципів Болонського процесу: 64% у контрольній і 60% у експериментальній групах. Відповідно, низькими біли показники частки молодих викладачів з високим рівнем адаптованості – 8% у контрольній і 6% у експериментальній групах.

Звернемося до аналізу отриманих даних у контексті якісних характеристик груп. На момент діагностики рівень адаптованості молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу у контрольній і експериментальній групах, навчальні плани курсів підвищення кваліфікації і їх викладацький склад були ідентичними.

Співвідношення молодих викладачів у навчальних групах за соціальним станом, віком, статтю, досвідом педагогічної діяльності та інших формальних показниках у групах було приблизно однаковим.

Подані вище обставини дають можливість зробити висновок про тотожність об'єктивних педагогічних умов для першої і другої груп молодих викладачів. Тобто, формування адаптованості молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу у контрольних і експериментальних групах відбувалося в об'єктивно аналогічних педагогічних умовах.

Перевірка технології адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу, яка включала п'ять етапів (аналітико-пошуковий, мотиваційний, створення бачення себе як викладача, формування педагогічної компетентності, початок формування педагогічної майстерності) показала її ефективність (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати діагностики рівнів адаптованості молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу (після завершення формувального експерименту)

Група	Кількість викладачів	Рівні					
		I		II		III	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Контрольна	25	3	12	16	64	6	24
Експериментальна	23	–	–	9	40	14	60

У контрольній групі також відбувся перехід молодих викладачів на вищі рівні адаптованості до реалізації основних принципів Болонського процесу, однак у експериментальній групі не залишилося осіб з низьким рівнем, а в контрольній вони становили 12%; у експериментальній групі переважала кількість осіб з високим рівнем адаптованості (60%), а в контрольній – із середнім рівнем адаптованості (64%). Як бачимо, заходи педагогічного впливу в експериментальних групах сприяли підвищенню рівня адаптованості до реалізації основних принципів Болонського процесу за виділеними критеріями з низького і середнього рівнів до високого рівня, а в контрольних групах основне підвищення відбулося лише до середнього рівня.

Роблячи висновок з даного дослідження, зазначимо, що досліджена технологія адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу, сформульовані вимоги до адаптованості молодих викладачів, професіографічна методика дали змогу визначити складові напрямів післядипломної педагогічної підготовки молодих викладачів у непедагогічному університеті.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають насамперед у реальній побудові концепції післядипломної педагогічної підготовки молодих викладачів у непедагогічному університеті з урахуванням дослідженої технології даного процесу, описаній у цій статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Болонський процес у фактах і документах/ Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. – К. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – 52 с. www.tspu.edu.ua.*
2. *Облес І.І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. І. Облес. – Запоріжжя, 2008. – 22 с.*
3. *Психологія и педагогика: курс лекцій: учеб. пособие / Под ред. К.А. Альбухановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластикина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.*
4. *Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. І. Облес. – Х., 2005. – 22 с.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У період реалізації принципів Болонського процесу найважливішим завданням вищої школи з підготовки майбутніх фахівців технологічної та професійної освіти є формування всебічно розвинутої особистості, добре підготовленої до трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного середовища. Основними напрямками для виконання цього завдання є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження сучасних технологій [2, с.8], над якими працюють викладачі факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Серед усіх предметів, які опановують майбутні вчителі особливе місце займають технічні дисципліни, такі як нарисна геометрія та креслення; технічна та прикладна механіка з відповідними розділами теоретичної механіки, опору матеріалів, теорії механізмів та машин, деталей машин; гідравліка, теплотехніка та інші. Ці дисципліни вважаються найважчими на факультеті, але саме вони закладають фундамент, на якому будується високий професіоналізм майбутнього фахівця, здатного комплексно використовувати свої знання в педагогічній діяльності, вміло проводити порівняльний аналіз та узагальнення.

Одним з найважливіших напрямків вирішення поставлених завдань є залучення студентів до наукової діяльності: проведення досліджень, участі у конференціях, олімпіадах, конкурсах, наприклад, таких як Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук, Всеукраїнський конкурс на кращу науково-популярну або публіцистичну статтю серед молоді, що відіграє неабиякий вплив на формування майбутнього фахівця: студент поступово позбувається невпевненості в своїх силах, замкнутості, нерішучості, створює в собі духовний мікроклімат, який допомагає йому успішно долати труднощі повсякденного життя.

До участі в наукових конференціях слід залучати якнайбільше вихованців з різноманітними темами. Зокрема, на Перших науково-педагогічних читаннях «Наукові розвідки студентської молоді в умовах єдиного освітнього простору», присвячених пам'яті академіка Д.О.Тхоржевського, студенти груп ПН-25, ПН-35 та ТД-33 виступили на пленарному та секційному засіданнях з доповідями, які охоплюють найважливіші розділи теплотехніки, теоретичної, технічної та прикладної механіки, а саме: «Сучасні дослідження теплоємностей газів» [7, с.100-104], «Порівняльний аналіз досліджень кінематичних характеристик плоских механізмів» [7, с.96-99], «Використання ліній впливу для визначення небезпечних положень рухомих навантажень» [7, с.91-94] та інші. Оскільки основним завданням даних досліджень є вдосконалення проектування конструкцій, деталей машин та механізмів з метою підвищення їх надійності в умовах надзвичайних ситуацій, зміст розділу з механіки «Поздовжнє згинання» був представлений студентами в п'яти окремих доповідях, кожна наступна з яких була продовженням попередньої: «Про історію досліджень роботи стиснутих конструкцій та їх елементів» [7, с.73-76], «Детальний аналіз коефіцієнтів поздовжнього згинання для стійок, виготовлених з різних матеріалів» [7, с.78-83], «Загальні принципи добору матеріалу і раціональних форм перерізів для стиснутих стержнів» [7, с.83-88], «Найоптимальніший суцільний переріз стержня за умовою його стійкості» [7, с.88-91], «Нові пропозиції щодо проектування стиснутих складених конструкцій» [7, с.7-11].

Якщо студенти навчаються разом в одній групі, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах дозволяє значно поліпшити їх взаємостосунки, допомагає навчитися вільно й невимушено вести себе перед аудиторією, не комплексувати, приймати правильні та сміливі рішення в складних ситуаціях, цікаво й дотепно відповідати на запитання, стати працюючою, наполегливою, відповідальною людиною, тому при плануванні виховної роботи викладачеві слід передбачити, як той чи інший запропонований захід вплине на його вихованця, щоб він став всебічно розвиненим фахівцем з високими моральними якостями.

Працюючи над цікавою науковою темою, студент, який добре володіє комп'ютерними програмами, спроможний подати важливий матеріал у кращому вигляді, ніж у підручниках минулих років. Зокрема, у вищезгаданих розрахунках стиснутих конструкцій та їх елементів використовують коефіцієнт поздовжнього згинання φ , який для різних матеріалів визначається за допомогою відповідних таблиць [1, с.466; 6, с.319-321; 8, с.502-503]. Досліди вчених показали, що цей коефіцієнт є змінною величиною і залежить від гнучкості стержня λ та властивостей матеріалу, з якого він виготовлений, тому для подальших досліджень

за табличними даними будемо графіки залежностей $\varphi = f(\lambda)$ для сталей різної міцності (рис.1), а також для стійок, виготовлених з різних матеріалів, таких як чавун, алюмінієві сплави, деревина, кам'яні елементи, бетонні та залізобетонні конструкції (рис.2). Побудувавши ці графіки за допомогою комп'ютера, студент

чітко уявляє, як змінюється коефіцієнт φ з підвищенням міцності сталі та зростанням гнучкості стержня, що дозволить йому в недалекому майбутньому вивести відповідні формули. У свій час вчені запропонували деякі залежності $\varphi = f(\lambda)$ для деревини [1, с.466], які досить точно відповідають результатам експериментів, але вони стосуються тільки одного матеріалу (деревини) і складаються з двох різних рівнянь в залежності від гнучкості λ , тому в подальших дослідженнях слід вивести одне рівняння $\varphi = f(\lambda)$ для матеріалів, враховуючи їх міцність.

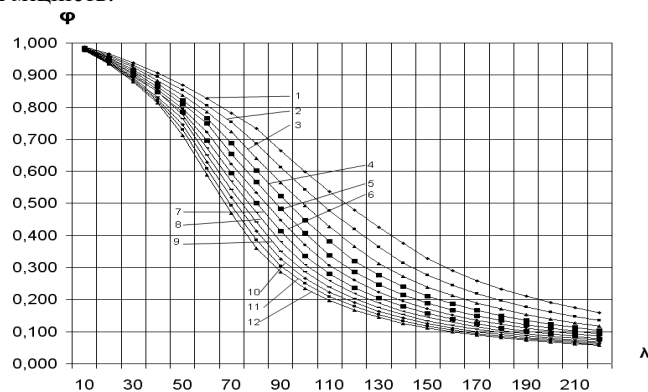


Рис.1 – Залежності $\varphi = f(\lambda)$ для стиснутих елементів з різним розрахунковим опором сталі: від 200 МПа (лінія 1) до 640 МПа (лінія 12)

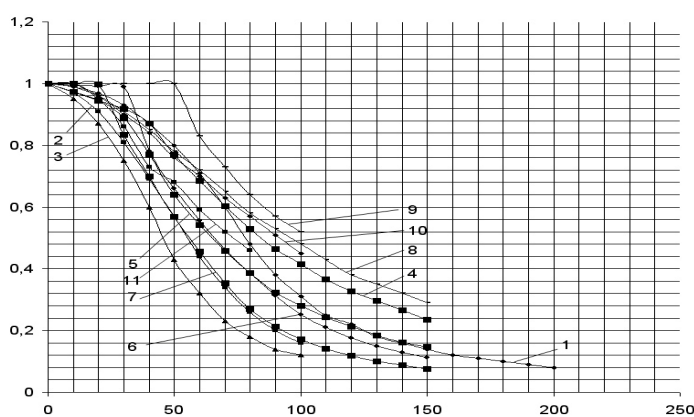


Рис. 2 – Залежності $\varphi = f(\lambda)$ для стиснутих елементів, виготовлених з різних матеріалів: 1 – деревини, 2-3 – чавуну, 4-7 – алюмінієвих сплавів, 8 – каменю, 9-11 – бетону та залізобетону

Провівши детальний аналіз експериментальних даних про роботу стиснутих конструкцій та теоретичних розробок щодо їх розрахунків на стійкість, студенти факультету технологій та дизайну представили на Всеукраїнський конкурс наукових робіт «Дослідження коефіцієнтів поздовжнього згинання для сталевих стиснутих деталей», в яких запропонували нові прості формули для визначення цих коефіцієнтів в залежності від гнучкості стержня та міцності сталі [5, с.205]. Галузева конкурсна комісія за результатами рецензування представлених на конкурс праць з галузі знань «Машинознавство» 2008/2009 н.р. визнала цю роботу такою, що може претендувати на нагородження, і запросила юних науковців на підсумкову науково-практичну конференцію для захисту результатів досліджень у Тернопільському державному технічному університеті імені Івана Пулюя. Як виявилось пізніше, на конкурс було подано 68 робіт, 31 з яких була відібрана для фінального туру, а 25 були безпосередньо представлені на конференції. В підсумку студенти Полтавського державного педагогічного університету були нагороджені Дипломом третього ступеня за перемогу в конкурсі. Унікальність цього успіху полягає в тому, що полтавські студенти, які були єдиними представниками педагогічних університетів України, вибороли перемогу у змаганні з найсильнішими студентами національних та державних технічних університетів з Києва, Харкова, Донецька, Дніпропетровська, Львова, Миколаєва, Запоріжжя, Тернополя, Вінниці та інших міст України [10, с.2].

Для підкорення нових наукових вершин і набуття безцінного досвіду студенти факультету технологій та дизайну взяли участь у Міжнародній науково-технічній конференції, яка відбулася в Тернополі у вересні 2009 р. На ній фахівці з України, Росії, Польщі, Індії, Угорщини та Словенії обговорювали проблеми пошкодження матеріалів під час їх експлуатації. На суд авторитетних учасників, які представляли виключно технічні університети з вищезгаданих країн, студенти з Полтави презентували

«Дослідження раціональних форм складених перерізів для сталених стиснутих елементів конструкцій» [4, с.246-253], яка є складовою частиною загальної теми про стійкість конструкцій та їх елементів. Таким чином, тернопільська «сесія» для юних науковців стала чудовою генеральною репетицією перед наступним Всеукраїнським конкурсом студентських наукових робіт в галузі знань «Машинознавство» 2009/2010 н.р., який відбудеться на початку 2010 р. у Тернопільському державному технічному університеті [9, с.2].

Останнім часом, у зв'язку з розвитком Інтернету та його зростаючим впливом на всі сфери життєдіяльності, вчитель технологічної та професійної освіти повинен досконало володіти сучасними комп'ютерними технологіями та ефективно використовувати їх у своїй діяльності: електронні підручники, мультимедійні видання, супутникове телебачення, комп'ютерні мережі, електронну пошту, дистанційну освіту, цифрові освітні технології. Це дозволить нашим випускникам стати не тільки висококваліфікованими фахівцями своєї справи, але й конкурентоспроможними на Європейському ринку праці, що є одним із завдань Болонського процесу. Слід також зазначити, що навчання через Інтернет – це досить простий процес, але він вимагає високого рівня самоорганізації студента, можливості доступу до Інтернету та володіння комп'ютерними технологіями, які дозволяють значно скоротити час навчання, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту та інших можливостей зростає на 35-40%. Але електронна система знань передбачає не тільки наявність належної комп'ютерної бази, а й розробку відповідних програмних продуктів, до яких легко адаптувалися б студенти і які не спрощували б реальних знань. Саме тому запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій та конкурентоспроможних навчальних комп'ютерних програм, зокрема, з курсу технічних дисциплін, сприятиме вдосконаленню навчального процесу, що відповідає європейським тенденціям розвитку освіти [3, с. 83].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Беляев Н.М. Сопротивление материалов. – 15-е изд., перераб. – М.: Наука 1976. – 608 с.*
2. *Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укл. З.І. Тимошенко, І.Г.Онїщенко, А.М.Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 104 с.*
3. *Кондель В.М. Проблеми і перспективи викладання загальнотехнічних дисциплін при підготовці вчителя трудового навчання та інженера-педагога у контексті євроінтеграційних процесів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 79 - 83.*
4. *Кондель В.М., Курмаз К.Г., Бабенко Р.В., Шило А.Ю. Дослідження раціональних форм складених перерізів для сталених стиснутих елементів конструкцій // Пошкодження матеріалів під час експлуатації, методи його діагностування і прогнозування : Праці Міжнародної науково-технічної конференції 21-24 вересня 2009 р. в м. Тернопіль (Україна). – Тернопіль: Тернопільський державний технічний університет імені Івана Пулюя, 2009. – С. 246-253.*
5. *Курмаз К.Г., Бабенко Р.В., Шило А.Ю. Визначення коефіцієнтів позовжнього згинання для сталених стиснутих деталей // Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання : Матеріали II Всеукраїнської студентської науково-технічної конференції 23-24 квітня 2009 р. / В 2-х т. – Тернопіль : Тернопільський державний технічний університет імені Івана Пулюя, 2009. – Т. 1. – С. 205.*
6. *Лихтарников Я.М., Ладзыженский Д.В., Клыков В.М. Расчет стальных конструкций: Справочное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Будівельник, 1984. – 368 с.*
7. *Наукові розвідки студентської молоді в умовах єдиного освітнього простору (присвячені пам'яті Д.О.Тхоржевського) : Перші науково-педагогічні читання 22 травня 2008 р. / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2008. – 305 с.*
8. *Писаренко Г.С., Яковлев А.П., Матвеев В.В. Справочник по сопротивлению материалов / Отв. ред. Г.С. Писаренко. – К.: Наукова думка, 1988. – 736 с.*
9. *Студенти з Полтави виступили на міжнародній науково-технічній конференції в Тернополі. – Полтавська думка. – 1 жовтня 2009 р. – № 40 (776). – С. 2.*
10. *Унікальний творчий успіх полтавських студенток. – Полтавська думка. – 2 квітня 2009 р. – № 14 (750). – С. 2.*

*Ірина Носова
(Херсон, Україна)*

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЛАБОРАТОРНИХ ПРАКТИКУМІВ

З ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СВІТЛІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Сучасною тенденцією розвитку системи освіти України є її інтеграція у міжнародний освітній простір. Дана проблема сьогодні вирішується за допомогою трансформації ідей Болонської декларації у систему вищої освіти України. Відповідно підвищується відповідальність вищих навчальних закладів за якість освіти на кожному ступені підготовки та визначені компетенції якими повинні володіти випускники. Для бакалаврів були виділені спільні для різних предметних галузей компетенції [5, С.7]:

- здатність продемонструвати знання основ дисципліни та її історії;
- здатність логічно і послідовно відтворити засвоєні знання;
- здатність контекстуалізувати нову інформацію і дати її тлумачення;
- вміння продемонструвати розуміння загальної структури дисципліни і її зв'язок з піддисциплінами;

- здатність розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорії;
- здатність правильно використовувати методи і технології дисципліни;
- здатність розуміти результати експериментальної перевірки наукових теорій.

Випускники магістратури повинні:

- володіти предметною галуззю на випереджальному рівні, тобто володіти новітніми методами і технологіями (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації;
- критично відслідковувати і осмислювати розвиток теорії і практики;
- володіти методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на випереджальному рівні;
- бути здатним зробити оригінальний внесок в дану дисципліну у відповідності з канонами даної предметної галузі, межах кваліфікаційної роботи;
- продемонструвати оригінальність і творчий підхід;
- оволодіти компетенціями на професійному рівні

Задовольнити вказані вимоги можливо тільки за умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблем ефективного проведення лабораторних робіт з технічних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах дозволило виявити, що науковцями визначено в основному цілі та задачі лабораторних робіт, але недостатньо чітко здійснено систематизацію за функціональними ознаками [1,2,6].

Певна робота у цьому напрямку проведена А.Н. Богатирьовим, Д.Ф. Рудиком, Г.П. Шишкіним та іншими. Так А.Н. Богатирьовим і Г.П. Шишкіним визначено основні задачі лабораторних занять у таких загальних напрямках: психолого-педагогічному, культурно-методологічному, пізнавально-науковому. Дидактичні функції лабораторних робіт запропоновані Д.Ф. Рудиком для системи вищої освіти структурно не визначені, серед них є такі, що не можуть бути у повній мірі реалізовані під час виконання лабораторних робіт, взагалі функції сформульовано у вигляді переліку цілей, що треба досягти [4,С.5], тоді змішуються такі поняття як «ціль» та «функція».

Вивчення науково-методичних джерел дозволило виявити, що дана проблема була досліджена також у дидактиці загальноосвітньої школи. Так В.О. Оніщуком розглянуто загально – дидактичні функції різних методів навчання та окреслено у загальному вигляді дидактичні функції, що реалізуються під час виконання лабораторних та практичних робіт [3].

Відповідно визначення дидактичних функцій лабораторних робіт з технічних дисциплін, що проводяться у вищих педагогічних закладах освіти, дозволить проводити заняття на більш високому науково-методичному рівні та зробити їх професійно-орієнтованими, що приведе до підвищення якості підготовки майбутніх вчителів.

Так О.В. Беклемішев визначаючи класифікацію лабораторних робіт з фізики вищої школи, поділяє їх за ступенем важливості на обов'язкові та додаткові [1]. Д.Ф. Рудик дає більш детальну класифікацію лабораторних робіт із загально-технічних дисциплін, він систематизує їх за такими аспектами [4]: за призначенням (обов'язкові та додаткові), за змістом (ілюстративні та дослідницькі), за формою проведення (фронтальні та індивідуальні), за рівнем пізнавальної діяльності (за інструкціями та проблемні). У наведених системах лабораторних робіт не визначено їх функціональне навантаження, тому ми вважаємо за необхідне розробити класифікацію дидактичних функцій лабораторних практикумів та їх структурних елементів, які дозволять надалі відібрати шляхи та засоби щодо їх ефективної реалізації.

Ми вважаємо що дидактичні функції лабораторного практикуму необхідно визначати на основі системного підходу. Тобто лабораторний практикум, як вид практичної форми навчання виконує певні функції в залежності від того, яке місце він займає в структурі навчально-виховного процесу підготовки вчителя технології.

Крім того лабораторний практикум слід розглядати як систему, що складається із структурних компонентів (лабораторна робота, лабораторне завдання, лабораторний експеримент), які теж повинні виконувати певні дидактичні функції. Тож наше дослідження ставить за мету виявити дидактичні функції названих структурних складових у їх співвідношеннях.

Враховуючи те, що лабораторний практикум входить безпосередньо у структуру навчально-виховного процесу то їх загальні функції співпадатимуть. Відповідно ми виділяємо такі дидактичні функції професійно-орієнтованих лабораторних практикумів з технічних дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти:

- освітньо-кваліфікаційну;
- виховну;
- розвиваючу;
- мотиваційну;
- контролюючу.

Розглянемо змістове наповнення визначених функцій.

Освітньо-кваліфікаційна функція передбачає:

- формування цілісного погляду на взаємовідношення між теоретичним базисом дисципліни, що

- вивчається та експериментом;
- ознайомлення з методикою лабораторного експерименту та сприяння у набутті практичного досвіду проведення лабораторних досліджень;
 - формування особистості вчителя трудового навчання, здатного самостійно планувати, організувати і проводити лабораторні експерименти та виконувати лабораторні завдання, оформляти їх результати та робити висновки;
 - підготовку студентів до проведення шкільних лабораторних експериментів з техніки та технології.
- Виховна функція передбачає:
- виховання якостей особистості необхідних для проведення самостійної дослідницької роботи у загальноосвітній школі;
 - виховання культури поводження з лабораторними приладами;
 - виховання раціоналізму у плануванні та проведенні експериментів для виконання поставленого лабораторного завдання.
- Розвиваюча функція передбачає:
- розвиток прогностичного мислення у плануванні та проведенні лабораторних експериментів;
 - пробудження творчої ініціативи у проведенні лабораторних досліджень, формування творчої зрілості у постановці і вирішенні дослідницьких завдань;
 - розвиток пізнавальних можливостей та аналітико-синтетичного мислення студентів.
- Мотиваційна функція передбачає:
- визначення необхідності вивчення та значимості даних тем у професійній підготовці вчителя трудового навчання;
 - формування вмінь встановлювати зв'язки між темами лабораторних робіт та шкільною програмою трудового навчання.
- Контролююча функція передбачає:
- забезпечення зворотного зв'язку у навчальному процесі;
 - визначення рівня знань та вмінь студентів отриманих під час виконання лабораторних робіт.
- У педагогіці існують різні погляди на організацію проведення лабораторного практикуму відповідно до термінів його виконання - перед початком, у процесі або після вивчення теоретичного матеріалу.

В.О. Оніщук виділяє відповідно до терміну виконання лабораторної роботи такі її функції:

- перед вивчення нового навчального матеріалу лабораторний експеримент проводиться з метою накопичення у пам'яті конкретних фактів, необхідних для засвоєння теоретичного матеріалу;
- лабораторні експерименти можуть проводитися під час вивчення нового матеріалу, тоді вони виконують ілюстративну функцію;
- після вивчення теоретичного матеріалу лабораторні роботи проводяться з метою комплексного застосування знань, вмінь та навичок, їх узагальнення і систематизації [3].

Запропонована В.О. Оніщуком система функцій має спрощений характер оскільки його розробки виконані для навчального процесу загальноосвітньої школи, де лабораторні роботи, як правило не складні – до їх змісту включено елементарні дослідження.

Лабораторні роботи з технічних дисциплін, що виконуються у вищих педагогічних закладах освіти на відміну від шкільних, мають деякі особливості: по-перше вони більш складні за змістом, та можуть включати декілька лабораторних завдань, а по-друге повинні мати професійно-педагогічну спрямованість та прикладний характер, де не просто досліджуються певні характеристики об'єктів, а визначається їх практичне значення у техніці і технології та особливості їх вивчення у школі.

На наш погляд у змісті лабораторної роботи, як структурній одиниці лабораторного практикуму необхідно виділити такі структурні компоненти, як лабораторні завдання та лабораторні експерименти. Таким чином ми вважаємо - лабораторні роботи у вищій школі повинні включати у себе комплекс спеціально відібраних лабораторних завдань, що виконуються за допомогою лабораторних експериментів та на основі узагальнень сприяють формуванню цілісного погляду на досліджуваний матеріальний об'єкт, явище або процес.

На основі проведених спостережень за реальним навчальним процесом ми дійшли висновку, що лабораторні роботи з такого курсу як «Технологія конструкційних матеріалів» обов'язково повинні бути підпорядковані лекційному курсу. Дана вимога висувається тому, що вивчення теоретичних відомостей до виконання лабораторних робіт з даної дисципліни має чітку послідовність. Так, якщо студенти не вміють розрізняти структурні та фазові складові сплавів, не знають методику проведення мікроскопічного аналізу та не вміють його практично здійснити, то вони не зможуть провести навчальні експерименти з визначення мікроскопічного аналізу сталей, чавунів, кольорових металів та сплавів на відповідному науковому рівні. Відповідно це створює певні труднощі у проведенні лабораторних занять, оскільки у даному разі найбільш оптимальною є фронтальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Проведений нами педагогічний експеримент довів, що до змісту лабораторних робіт у вищій школі, як правило входить декілька лабораторних завдань, тому вони виконують декілька функцій одночасно, у відповідності з тим які саме лабораторні завдання буде включено до їх змісту.

Ми виділяємо такі функції лабораторних завдань:

- фактоутворюючу,
- аналітичну,
- узагальнюючу.

Лабораторне завдання з фактоутворюючою функцією виконується з метою визначення конкретного фактичного матеріалу необхідного для усвідомленого засвоєння наукової та технічної інформації. На основі зібраного фактичного матеріалу студенти оформлюють результати дослідження, виявляють причини явищ та надають їм пояснення.

Лабораторне завдання з аналітичною функцією застосовуються як опора для виявлення ознак та властивостей предметів і явищ, їх аналізу та утворенню конкретних уявлень.

Лабораторне завдання з узагальнюючою функцією посилює самостійність студентів у розкритті важливих закономірностей на основі отриманих фактів та уявлень, систематизації результатів дослідження, сприяє розвитку інтелектуального, творчого та наукового потенціалу особистості.

Так, наприклад, виконуючи лабораторну роботу «Термічна обробка вуглецевих сталей» студентам ставиться ряд лабораторних завдань у процесі виконання яких він визначає мікроструктури вуглецевої сталі після різних видів термічної обробки. Якщо студент спершу не спрогнозує шляхом теоретичного міркування, яка саме структура утворюється у результаті тої чи іншої термічної обробки, він не зможе це визначити тільки за допомогою металографічного мікроскопу, оскільки дані мікроструктури важко відрізнити одну від одної, що вимагає наявності певного досвіду. Відповідно студенти, без попередньо проведеної аналітичної діяльності, виконують це лабораторне завдання невірно. Навпроти визначивши, яка мікроструктура утворюється під час даної термічної обробки, студент може очікувати певний результат та за допомогою проведеного лабораторного дослідження та порівняння зображень із фотографіями мікроструктур впевнитися у своєму визначенні. Таке завдання виконує аналітичну функцію, що у даному випадку впливає на успішне виконання лабораторної роботи в цілому.

У названій лабораторній роботі студенти також виконують лабораторні завдання, що мають фактоутворюючу функцію. Так вони повинні визначити, як змінюється твердість зразків після певних режимів термічної обробки, проводячи для цього відповідний лабораторний експеримент. Збираючи фактичний матеріал, студенти оформлюють результати за допомогою таблиць, графіків, встановлюючи залежність значення твердості від режимів термічної обробки. Цей фактичний матеріал у подальшому дослідженні служить узагальненню знань. Таким чином складність лабораторних робіт у вищій школі вимагає комплексного застосування лабораторних завдань, що виконують різні дидактичні функції.

Лабораторний експеримент, як структурна одиниця лабораторного завдання, несе у собі основне дослідницьке навантаження. Визначення функцій лабораторного експерименту вимагає вирішення протиріччя, що існує у педагогіці вищої школи, тобто яким він повинен бути – науковим чи навчальним. У роботах [2,4] наголошується на необхідність підвищення науковості лабораторних робіт і відповідно експериментів. У навчальних лабораторних роботах така можливість значно обмежена, це пояснюється тим, що на виконання роботи відводиться певний навчальний час, за який студент повинен провести лабораторне дослідження, оформити його результати та звітувати про виконане викладачу. До того ж методика проведення експерименту вже визначена і студент повинен оволодіти експериментальними операціями, що в ній використовуються.

З метою оцінки можливості впровадження наукових експериментів у навчальний процес лабораторного практикуму нами було визначено рівень вмінь виконання студентами деяких експериментальних операцій, а саме:

- розробляти план експерименту;
- вимірювати за допомогою цифрових приладів (штангенциркулів, індикаторів, мікрометрів та інші);
- зважувати на лабораторних терезах;
- користуватися хімічними реактивами;
- обчислювати за формулами певні параметри (площу та об'єм зразків, густину та інше).

Дані експериментальні операції застосовуються у шкільних лабораторних роботах та очікувалося, що студенти вже мають відповідні вміння по їх виконанню. Однак, спостереження за реальним навчальним процесом свідчить, що значна кількість студентів виконує ці операції невірно, або зовсім не володіє цими вміннями. Проведене нами визначення рівня лабораторних вмінь студентів перед виконанням лабораторного практикуму з курсу «Технологія конструкційних матеріалів» виявило, що не вміють виконувати вимірювальні операції 68% студентів, не проводили самостійно хімічні та фізичні досліди у школі, та не вміють планувати нескладні лабораторні експерименти 79%, не вміють вірно виконувати обчислювальні операції 43%. Пояснюється це тим, що на даному етапі у багатьох школах, особливо сільських, зовсім не проводяться лабораторні практикуми, лабораторні досліди носять ілюстративний характер, учні не залучаються до самостійного виконання найпростіших навчальних лабораторних експериментів. На основі розглянутих дидактичних особливостей, лабораторний експеримент, що використовується у навчальному процесі повинен виконувати такі функції:

- пізнавально-пошукову;
- конструкційну;

- тренувальну.
- Пізнавально-пошукова функція вимагає забезпечення:
- розвитку пізнавальних можливостей, а саме аналітико-синтетичного мислення у процесі виконання навчального лабораторного експерименту та ознайомлення студентів з методами пізнання матеріальних об'єктів, техніко-технологічних явищ,
- включення студентів у пізнавально-творчу діяльність по розробці, проведенню та оформленню результатів експериментальної роботи,
- формування вмінь проведення та фіксації результатів лабораторних дослідів і спостережень, аналізу їх результатів, творчої інтерпретації отриманих фактів.

Крім того, дана функція спрямовує діяльність викладача на формування в особистості студента психології експериментатора, тобто людини, яка має високий науково-дослідницький потенціал.

Конструкційна функція повинна забезпечити:

- формування вмінь з розробки стратегії лабораторного експерименту, його методики, використовуючи для цього знання і вміння отримані у процесі виконання попередніх лабораторних робіт;
- посилення самостійності студентів у визначенні проблеми, підготовці лабораторного обладнання, виборі способів самоконтролю у виконанні лабораторної роботи.

Тренувальна функція повинна забезпечити ознайомлення студентів з дослідницькими операціями, організацію тренінгу з відпрацювання технології експерименту та набуття досвіду роботи з лабораторним обладнанням.

На основі визначених дидактичних функцій нами розроблено та впроваджено професійно-орієнтовану методику виконання лабораторного практикуму з курсу «Технологія конструкційних матеріалів» для майбутніх вчителів технології, до змісту якої було включено систему начально-пізнавальних завдань, що забезпечують реалізацію вказаних функцій. Проведене дослідження виявило, що рівень якості знань студентів експериментальної групи у виконанні лабораторних робіт на 12,1% більше ніж контрольної групи. Відповідно розроблена нами методика потребує подальшого розвитку у плані підвищення ефективності навчальної діяльності студентів за допомогою використання комп'ютерних технологій.



Рис. 1 – Структурна схема дидактичних функцій лабораторного практикуму

ЛІТЕРАТУРА

1. Беклемишев А.В. Методика и организация лабораторных занятий по физике в высшей школе. – М.: Советская наука, 1952. – 317 с.
2. Использование активных приемов обучения на лабораторных занятиях / Л.В.Путляева, Р.Т.Сверчкова и др. М.: НИИВШ, 1981. – 48с.
3. Онищук В.О. Структура методів навчання // Функції і структура методів навчання / За ред. В.О.Оніщука. – К., 1979. - С.13.
4. Рудик Д.Ф. Професійно-педагогічна спрямованість процесу вивчення загальнотехнічних дисциплін. – К.: РНМК ВСПО, 1980. – 47 с.

5. Слєпкань З.І. Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти // *Дидактика математики: проблеми і дослідження*. – 2005. – Вип.23. – С. 4-15
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: «Академвидав», 2006. - 352 с.

*Олена Базиль
(Суми, Україна)*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

За останні роки в системах освіти відбулися істотні структурні зміни, зумовлені розвитком Інтернет та його зростаючим впливом на всі сторони діяльності суспільства. За даними закордонних експертів, у XXI столітті кожен працюючий буде повинен мати вищу освіту – мінімальний освітній рівень, необхідний для виживання людства [1]. ЮНЕСКО наводить такі показники про кількість людей на планеті, залучених до вищої освіти: 1970 рік – 28 мільйонів, 1991 рік – 65 мільйонів, 2000 рік – 79 мільйонів, 2015 рік – 91 мільйон. Найбільше зростання кількості студентів відбувається нині і триватиме в майбутньому в країнах, що розвиваються. Так, у цих країнах кількість студентів у 1970 році становила тільки 7 мільйонів, а вже у 1990 році – 30 мільйонів осіб.

Крім того, як проголошує Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: «Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені».

Активна міжнародна консолідація у сфері освіти та науки спрямована на приєднання України до процесу створення єдиного європейського наукового й освітнього простору – зони «Європейської вищої освіти», у рамках якої освіта набуває прозорості, конкурентоздатності та стає порівнюваною. Європа визнає освіту та дослідження основою для побудови науково організованого суспільства, тому здатність університетів максимально використовувати можливості, які виникають у сфері міжнародного співробітництва, виявляється вирішальною для їхнього процвітання.

Незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система України, вона, однак, ще не забезпечує потрібної якості. Чимало випускників вищих навчальних закладів не досягли належного рівня конкурентоспроможності на європейському ринку праці. Це зобов'язує глибше вивчати та аналізувати тенденції в європейській та світовій освіті. «Ідеалом виховання є високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особистість, яка наділена глибокою національною свідомістю, державницькою відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, тілесними, духовно-моральними, естетичними, родинними і патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю та ініціативою» [2]. В умовах корінних змін в суспільстві, як було відзначено на Всесвітній конференції ЮНЕСКО, спостерігаються певні протиріччя в системі вищої освіти: зниження якості освіти, в свою чергу, призводить до зростання рівня безробіття серед осіб з вищою освітою [3].

Стає очевидним, що сьогодні більш ніж коли-небудь зовнішні фактори визначають внутрішню політику сучасного вищого навчального закладу. Завтрашній день вимагає від університетів уміння приймати миттєві рішення, інтернаціоналізувати свою діяльність з врахуванням пануючих у світі тенденцій, витримувати напружену конкуренцію, створювати широку мережу співробітництва з зовнішніми організаціями, якісно і вчасно реагувати на виникаючі нові виклики та ефективно реалізовувати існуючі можливості.

Усе це дозволяє припустити, що попереду ще серйозні та глибокі зміни у сфері освіти і, насамперед, у вищій, що за свідченням багатьох вчених сьогодні стає локомотивом «суспільства, заснованого на знаннях». Не випадково, одна з останніх Доповідей Всесвітнього Банку так і називається: «Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові задачі вищої школи» [4].

Проблеми міжнародної діяльності вищих навчальних закладів та вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва розглядають такі українські автори, як В.Г. Кремень, М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, О.В. Співаковський, В.З. Грищак. На актуальності питань співробітництва університетів із зарубіжними організаціями, фондами, грантодавцями наголошують О.І. Шнирков, І.О. Мінгазутдінов, С.А. Шмельова, Т.Ю. Подобєдова. Не дивлячись на те, що за останнє десятиліття відбулися значні зміни у вищій школі, які спричинили реформування системи вищої освіти України у відповідності до міжнародних стандартів та норм, важливим сьогодні залишається розкриття тих можливостей, які дозволяють сучасному університету інтегруватись до світового освітнього простору.

Аналіз практики здійснення міжнародної діяльності українських університетів дозволяє констатувати, що існує розрив між потенційними можливостями та реальним впровадженням заходів з міжнародного співробітництва. Отже виникає необхідність розвитку теорії та практики, а також всебічного вивчення та застосування існуючого досвіду з міжнародного співробітництва.

Метою статті є розкрити загальні підходи до реалізації концепції розвитку міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів України та охарактеризувати сучасні тенденції щодо визначення завдань, вибору форм, напрямів та принципів міжнародної діяльності у європейському та

світовому форматі.

Спроби надати вищій школі загальноєвропейський характер мали місце ще у середині минулого століття, коли у 1957 році було підписано Римську угоду. Згодом, ці ідеї набули розвитку у рішеннях Конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, в Маастрихтській угоді 1992 року. Протягом наступних років, завдяки впровадженню різноманітних програм Ради Європи, було розроблено загальні підходи до вирішення транснаціональних проблем вищої освіти. Перш за все, до них можна віднести розширення доступності вищої освіти, підвищення академічної мобільності, забезпечення мобільності на ринку праці, створення системи навчання протягом життя, зближення освітніх програм, систем та законодавчих норм у сфері освіти.

Наступним кроком у цьому напрямку стала прийнята в 1997 році 43 країнами (в тому числі і Україною) Лісабонська конвенція, яка декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці. 25 травня 1998 року міністри освіти Франції, Італії, Великобританії та Німеччини підписали так звану Сорбонську декларацію «Про гармонізацію європейської системи вищої освіти», завдання якої – створення відкритого європейського простору вищої освіти, який має стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Основна ідея цих документів – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів (ECTS), міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра відповідно до положень Лісабонської угоди. 19 червня 1999 р. міністри освіти 29 європейських країн підписали Болонську Декларацію, яка започаткувала так званий «Болонський процес», який на сьогоднішній день охопив майже всю Європу і мета якого полягає у створенні - не пізніше 2010 року - гармонізованого Європейського простору вищої освіти, що сприятиме поліпшенню якості та модернізації європейської вищої освіти, а також більшій мобільності студентів та викладачів між різними університетами Європи. В 2005 році до Болонського процесу приєдналася і наша держава.

Україна виступає одним із активних учасників інтеграційних процесів у сфері вищої освіти, про що свідчать висновки експертизи Ради Європи Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, а також практики впровадження задекларованих норм [5].

Сучасні уявлення про зростання ролі університетів у забезпеченні соціального та економічного розвитку країн, зміцнення дружніх стосунків та взаємопорозуміння між ними, що сформульовано у Програмному документі Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти (9 жовтня 1998 року), Спільній декларації міністрів освіти Європи у Болоньї (19 червня 1999 року), повинні бути обов'язково враховані у концепції діяльності сучасного вищого навчального закладу, особливо у розрізі міжнародного співробітництва. Саме вищі навчальні заклади відіграють ключову роль в популяризації загальноєвропейських етичних та культурних цінностей та підготовці лідерів майбутнього. Європейська Комісія впроваджує цілий ряд міжнародних програм співпраці в сфері вищої освіти. На сьогоднішній день Україна бере участь в наступних програмах Європейської Комісії:

- Програма Tempus, яка розроблена для надання допомоги соціальним і економічним перетворенням в країнах-партнерах. Програма Tempus сприяє розвитку в цих країнах систем вищої освіти шляхом максимально збалансованого співробітництва із партнерами із країн ЄС.
- Програма Erasmus Mundus - це програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти, яка спрямована на розвиток Європейського Союзу як всесвітнього центру досконалості освітнього процесу та посилення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів.
- «Вікно зовнішньої співпраці Erasmus Mundus» – програма підтримує створення партнерських консорціумів між вищими навчальними закладами Європи та третіх країн.
- Програма Жана Моне – це освітня програма, мета якої полягає у підвищенні рівня знань та поінформованості суспільства в ЄС та поза його межами про питання європейської інтеграції, через стимулювання викладання, дослідницької діяльності та дискусій з питань Європейського Союзу.

Міжнародне співробітництво українських університетів з вищими навчальними закладами за кордоном не лише сприяє встановленню стратегічних партнерських зв'язків, а й надає можливість отримання позабюджетного фінансування від міжнародних фондів, програм та ініціатив, що діють в галузі освіти. Крім цього, необхідно враховувати і той факт, що рівень розвитку міжнародних відносин, участь у міжнародних освітніх проектах, доступність інформації про міжнародні програми та можливість участі в індивідуальних грантах студентів, аспірантів, адміністраторів та інших співробітників значно покращують конкурентоздатність сучасного ВНЗ. І це, у період зростання конкуренції між закладами вищої освіти як державного, так і недержавного секторів у прагненні набрати більшу кількість студентів за контрактами, є досить вагомою перевагою.

Стратегія забезпечення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів України повинна ґрунтуватися на здатності студента самостійно набувати знань та навичок, на створенні вищим навчальним закладом найбільш ефективного навчального середовища для забезпечення розвитку і практичної реалізації такої здібності. Завдання вузу – не тільки і не стільки навчити студента конкретним знанням, а навчити його вчитися. Отже особливе значення надається потребі підготувати студента в умовах прискореного розвитку

науки та техніки з набуттям ним навичок самостійного навчання протягом всієї професійної діяльності. За такою системою навчальний план має незмінне «ядро» нормативних дисциплін і широкий перелік дисциплін за вибором студента. За допомогою викладача – радника студент може скласти бажаний для нього навчальний план, зробивши акцент на певному напрямі в тій чи іншій галузі науки та техніки. Отже, вуз має можливість створити величезну кількість спеціалізацій, не руйнуючи провідної, базової схеми підготовки фахівця.

У нинішній моделі вищої освіти в Україні мають місце спроби впровадження системи дисциплін за вибором в освітньо – професійних програмах на основі розробки технології їхньої реалізації. Підготовка фахівця за напрямом професійного спрямування передбачає таку її побудову, коли пристосування до потреб ринку здійснюється на завершальних етапах формування фахівця. Це її провідна засада. Вона надає більшій гнучкості системі фахової освіти щодо тих освітніх послуг, яких потребує суспільство, а також забезпечує адекватність їх потребам ринку праці.

Місія сучасного вищого навчального закладу полягає у розширенні міжнародного співробітництва, забезпеченні рівних умов для доступу професорсько-викладацького складу, науковців та студентів до міжнародних освітніх джерел, пропаганда досягнень університету за кордоном, сприяння розвитку міжнародної співпраці, удосконалення програм підготовки фахівців відповідно до вимог Болонського процесу, зміцнення міжнародних освітніх і культурних зв'язків. З однієї сторони, цьому сприяє глобальна тенденція інтернаціоналізації освіти у цілому світі, з іншої – трансформаційні процеси і входження України у світовий економічний та освітній простір, шляхами якого і є співробітництво, партнерство та інтеграція [6].

Пріоритетним завданням сьогодення є реалізація міжнародних та європейських новітніх освітніх проектів, які дозволяють здійснювати вдосконалення системи акредитації та підвищувати якість освіти в Україні, узгодити систему вищої освіти з проблемами ринку праці, рухатися в напрямку Болонського процесу, забезпечувати конкурентоспроможність вищих навчальних закладів.

Кожен з українських університетів – учасників світового освітнього простору повинен сьогодні приділяти значну увагу розвитку міжнародних зносин як важливого компонента навчального процесу, налагодженню та інтенсифікації взаємовигідної співпраці із закордонними організаціями, освітніми фондами і провідними науковими школами, що сприятиме підвищенню наукового потенціалу викладачів, аспірантів і студентів, зростанню їхньої кваліфікації відповідно до світових стандартів. При цьому необхідно максимально враховувати національні особливості, традиції та пріоритети існуючої системи освіти і знаходити найбільш привабливі шляхи та форми співробітництва.

Разом з тим, необхідним є проведення перспективної політики у сфері міжнародної освіти, метою якої є включення українських вищих навчальних закладів у європейську співдружність як гідних і рівноправних членів.

Специфічними цілями розвитку міжнародного співробітництва університету на сучасному етапі можуть бути: презентація закладу як одного з провідних освітніх центрів, покращання та зміцнення його репутації; інтернаціоналізація навчального процесу шляхом розвитку міжнародної академічної мобільності; збільшення кількості міжнародних договорів та підвищення ефективності міжнародної діяльності; досягнення високого рівня конкурентоспроможності результатів навчальної та науково-дослідної діяльності; підвищення міжнародного авторитету диплому та його визнання освітніми асоціаціями та організаціями країн світу; пошук додаткових джерел фінансування та залучення коштів від міжнародної діяльності до бюджету університету. Переслідуючи вказані цілі, ВНЗ сприятиме посиленню вагомості української освіти, її розвитку із врахуванням передового світового досвіду.

Відповідно до зазначеного міжнародна діяльність університетів спрямовується на вирішення низки завдань з поступової інтеграції вищої школи у світове освітнє і наукове співтовариство. Серед них:

- вивчення сучасних світових тенденцій розвитку освіти;
- аналіз і прогнозування процесів міжнародного співробітництва;
- організація діяльності університету відповідно до вимог Болонського процесу;
- забезпечення доступу всіх зацікавлених сторін до інформації про потенційні можливості міжнародного співробітництва;
- розробки механізмів протидії негативному впливу відтоку «мізків», одночасно заохочуючи мобільність викладачів, адміністративного персоналу і студентів;
- розширення інституційних партнерських зв'язків і встановлення нових стійких контактів;
- створення можливостей для окремих викладачів, науковців, студентів самостійно встановлювати зв'язки з вищими навчальними закладами та організаціями за кордоном;
- формування баз даних про найбільш цікаві наукові роботи університету і виконавців, здатних гідно представляти освітній потенціал закладу;
- впровадження досягнень зарубіжних наукових шкіл та провідного науково-методичного досвіду;
- формування міжнародних науково-дослідних колективів та консорціумів для здійснення спільних досліджень у галузі фундаментальних та прикладних проблем;
- добір, ініціювання, реалізація та координування міжнародних проектів, в т.ч. пов'язаних із прийомом закордонних викладачів, науковців, студентів;

- організаційне забезпечення участі представників університету у міжнародних освітніх виставках, конференціях, семінарах, тренінгах;
- формування механізму взаємодії факультетів та підрозділів у міжнародній діяльності;
- розширення членства у міжнародних освітніх організаціях;
- забезпечення наступності кращих освітніх традицій організації міжнародного співробітництва.

Вирішення зазначених задач можливе через застосування різноманітних форм міжнародного співробітництва. До них ми відносимо співпрацю з провідними закордонними університетами, реалізацію міжнародних освітніх програм і проектів, здійснення спільної науково-дослідної, видавничої діяльності, організацію міжнародних науково-практичних семінарів і конференцій, обмін викладацькими кадрами і розвиток студентської мобільності. Однак, бар'єри візового характеру, матеріального забезпечення викладачів та науковців під час їх перебування закордоном та інші труднощі й досі заважають взаємним академічним потокам Заходу-Сходу. Також існує тенденція не «розумової циркуляції», а «відпливу розумового потенціалу», що найчастіше залежить від умов оплати праці. Викладачі з європейських країн можливо б і зацікавилися перспективами роботи в Україні, але відсутність достатньої кількості інформації на міжнародному рівні про українські вищі навчальні заклади та низька заробітна плата перешкоджає потенційному приїзду сюди іноземних спеціалістів.

Особливого значення набуває проблема цільового пошуку, знаходження та грамотного використання позабюджетних джерел фінансування, іноземних інвестицій, яка є доволі новою для нашої системи освіти. По даним роботи [7] у сферу освіти, науки і наукового обслуговування надходить всього 0,1% коштів іноземних інвесторів. Тож виникає необхідність у вивченні цієї проблеми, а, відтак, у виробленні власної політики та практичних заходів у цьому напрямку, оскільки від цього залежатиме успіх реалізації того чи іншого міжнародного заходу [8].

Основними принципами здійснення міжнародної діяльності повинні бути: забезпечення вільного доступу до інформації студентам, викладачам та науковцям університету, представникам ВНЗ інших країн; цільова підтримка міжнародної академічної мобільності; взаємовигідність людських та фінансових аспектів міжвузівських обмінів; підтримка розвитку міжнародного співробітництва у забезпеченні якості освіти; оптимізація формування та витрачання коштів; стимулювання інноваційної діяльності спеціалістів, які забезпечують підготовку та функціонування міжнародних навчальних програм, займаються міжнародною рекламою ВНЗ.

Виходячи із сформульованих цілей і завдань, університети повинні окреслювати пріоритетні напрямки діяльності у сфері міжнародного співробітництва та форми їх реалізації. Серед низки напрямів розвитку міжнародної діяльності ми виділили наступні:

1. Досягнення високого міжнародного рівня конкурентоспроможності освіти: повноправна і повноцінна участь університету в міжнародному процесі розвитку освіти; підвищення конкурентоздатності на світовому ринку освітніх послуг; забезпечення стійких зв'язків із закордонними партнерами і високої якості підготовки випускників університету на світовому ринку освіти і праці.

2. Міжнародна студентська мобільність і академічні обміни: створення оптимальних умов академічної мобільності для викладачів і студентів університету; стійке забезпечення освітнього процесу висококваліфікованими кадрами, що володіють міжнародним досвідом організації навчальної роботи й оцінки якості знань.

3. Підвищення ефективності міжнародної діяльності: найбільш повне використання потенційних можливостей і ресурсів університету для досягнення максимальних результатів в усіх напрямках і аспектах міжнародної діяльності.

4. Використання досвіду провідних закордонних університетів в інтенсифікації розвитку науки та інноваційних технологій.

Вказані напрямки, на наш погляд, є базовими для перспективного планування роботи з міжнародного співробітництва, проведення відповідної політики та вирішення організаційних, фінансових та кадрових питань управління міжнародною діяльністю, впровадження інновацій у сфері розвитку міжнародних програм, міжнародних розробок та міжнародної пропаганди університетів України.

Відповідно до пріоритетних напрямів розвитку міжнародного співробітництва розробляються шляхи їх здійснення, основні заходи та показники прогресу. Обов'язково повинні бути визначені та вирішені головні організаційні задачі, в т.ч. формування ефективної інфраструктури і механізмів взаємодії з державними структурами та міжнародними організаціями.

Таким чином, складання концепції розвитку міжнародної діяльності та участь у спільних освітніх проектах мають стратегічне, концептуальне значення для вищого навчального закладу, особливо, коли вони поєднуються у єдиній стратегії, ведуть до якісних зрушень чи вдосконалення робочого процесу або структури ВНЗ та узгоджуються з концепцією розвитку університету, проблематикою наукової діяльності та навчальними планами закладу. Очевидною є необхідність подальших досліджень з міжнародного вектору співробітництва, широкого розповсюдження результатів аналізу накопиченого досвіду під час організації та проведення семінарів, тренінгів, конференцій та підготовки спеціальних методичних посібників з метою активізації міжнародної діяльності українських університетів. Це надасть їм змогу не лише отримати доступ до новітніх технологій і методик у навчальній сфері, підвищити свою конкурентоспроможність, але й якнайшвидше стати повноправними членами світового науково-освітнього товариства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль О.О., Трохан Є.В. Тенденції та проблеми розвитку дистанційної освіти в Україні // Міжнародна науково-практична конференція (3 – 5 червня 2008 р.) «Інформаційно-комунікаційні технології навчання», Умань, с. 14-15.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у 21 столітті.-К.:Освіта.-2001. – С. 2-3.
3. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры (ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября, 1998) // *Alma Mater.* - К.- 1998.- №11.- С.3-9.
4. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. – М.: Весь мир, 2007. – 232 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. Кременя В.Г. - Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
6. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. - Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2003. – 52 с.
7. Ходикіна В.В. Міжнародна науково-технічна інтеграція України в контексті стратегії інноваційного розвитку - Автореф. дис. канд. екон. наук: 08.05.01; Донец. нац. ун-т. — Донецьк, 2008.
8. Шнирков О.І., Мінгазутдінов І.О. Фандрайзинг: основні особливості та форми. – К.: ІМВ, 2004.

Світлана Борисова
(Слов'янськ, Україна)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В НІМЕЧЧИНІ

У Німеччині внаслідок швидких технологічних змін спостерігається дефіцит працівників, підготовлених у відповідності з новітніми стандартами та економічними вимогами, що невпинно зростають. Це свідчить про те, що збільшується кількість громадян, які потребують додаткової професійної освіти.

На тему праці і професійної підготовки до праці є багато досліджень. Питання професійної підготовки спеціалістів не можливо розглядати без визначення тенденцій сучасної професійної діяльності людини. Польська дослідниця І.Вільш визначила найбільш поширені погляди на працю, які є домінуючими і суттєвими для майбутньої праці, а саме:

- globalizacja jest źródłem niepewności w świecie pracy;
- praca zawodowa stanowi podstawowy wyznacznik egzystencji i rozwoju człowieka;
- praca jest czynnikiem rozwoju człowieka, jej właściwości są kulturotwórcze, a charakter więziotwórczy;
- jakość pracy wpływa na jakość życia i odwrotnie – brak równowagi między pracą i życiem pozazawodowym negatywnie wpływa zarówno na pracę, jak i życie pozazawodowe;
- praca jest głównym czynnikiem kształtowania nowoczesnej cywilizacji;
- wiedza ukryta stanowi istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników;
- pracownicy powinni uczestniczyć w procesach decyzyjnych i ponosić związaną z tym współodpowiedzialność;
- indywidualne traktowanie pracownika, w sensie uwzględnienia jego potrzeb odnoszących się do «inwestowania» w niego, pozostawienie mu swobody w decydowaniu o sposobie «inwestowania»;
- najskuteczniejszą metodą uaktywniania człowieka w procesie pracy jest wywoływanie u niego emocji pozytywnych;
- konieczne są permanentne działania na rzecz rozwoju pracowników, w tym wzrostu ich wiedzy;
- praca zespołowa i integracja pracowników w coraz większym stopniu będzie sprzyjała procesowi pracy [1, 32-33].

І. Вільш, М. Євтух, Н. Ничкало, В. Сидоренко відзначають, що підготовку висококваліфікованих кадрів забезпечують вищі навчальні заклади [1, 2, 3, 4]. Вища школа Німеччини має успіхи у забезпеченні стартової підготовки кваліфікованих фахівців у вищій школі. Але в той же час вона не в повному обсязі задовольняє об'єктивні потреби сучасного суспільства. Більшість критиків сучасної освіти у Євросоюзі застерігають нові країни, які приєдналися до Болонської угоди, від надмірних сподівань. Наслідком швидкого зростання кількості студентів в системі вищої освіти досить часто стає зниження її якості у багатьох навчальних закладах. Але і найкращі вищі навчальні заклади не в змозі забезпечити підготовку висококваліфікованих працівників «на всі часи». Представники ділового світу досить часто посилаються на те, що знання значної частини спеціалістів серйозно відстають від рівня науки і техніки, що стрімко розвиваються, а також не відбивають динамічні зміни в соціальному середовищі [5, 6, 7].

Зважаючи на успіхи системи освіти ФРН у підготовці і перепідготовці дорослих ми розглянемо фактори, що мають вплив на систему професійної освіти дорослих.

В американській літературі фігурує навіть особлива одиниця виміру старіння знань спеціаліста – «період полурозпаду компетентності» Термін «період полурозпаду компетентності» описує ситуацію, коли внаслідок старіння отриманих знань, через появу нової інформації, компетентність фахівця знижується до відмітки у 50%. В середньому цей період складає 5-6 років для інженерів на підприємствах з передовою технологією, а для медичних працівників і біологів – лише 3-4 роки.

Таким чином постійне опанування знаннями стає для спеціаліста необхідною умовою збереження його кваліфікації. Щоб спонукати працівників до самовдосконалення і оновлення знань, в Німеччині функціонують ретельно розроблені системи, що включають економічні, адміністративні та моральні

фактори. Підприємства сплачують більшу частину вартості навчання. Навчання дипломованих спеціалістів стимулюється підвищенням заробітної плати і збільшенням шансів на просування по службових щаблях [5, 8].

Ефективна перепідготовка працівників в наш час не може обмежуватися оновленням знань і навичок лише з базової спеціальності. Наявна потреба в спеціалістах нових професій. Тому корпорації, фірми, а також професійні асоціації створюють власні навчальні центри і комбінати для підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів.

На розвиток системи професійної освіти дорослих мають вплив багато факторів (Рис. 1).

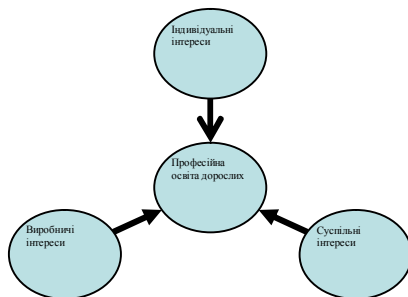


Рис.1 – Структурна схема факторів, що мають вплив на систему професійної освіти дорослих.

Рациональна суспільна організація професійної освіти дорослих повинна відповідати її цілям. Визначення цілей професійної освіти дорослих не може відбуватися тільки завдяки вказівкам «зверху». Визначення цілей професійної освіти дорослих відбувається на наш погляд під впливом індивідуальних інтересів і суспільних інтересів. Незалежно один від одного ці фактори окреслюють цілі цієї сфери освіти і доходять розумного компромісу. В межах законодавчої сфери і відповідних положень цілі професійної освіти дорослих визначаються суспільними, індивідуальними і виробничими інтересами. Суспільні інтереси включають загальнодержавну відповідальність на основі конституційно-правових і законодавчих положень, що відповідає очікуванням різних соціальних груп і спільнот. Індивідуальні інтереси визначають професійну освіту дорослих, засновану з метою збереження робочого місця і просуванні по службі. Виробничі інтереси передбачають забезпечення підприємств кваліфікованим робочим персоналом з метою підвищення конкурентоздатності своєї продукції. Висока продуктивність праці на виробництві вимагає також відповідного культурного рівня робітників.

Така різноманітність цілей професійної освіти дорослих призводить до великої різноманітності в її змісті. Вона включає:

- засвоєння більшої сфери знань, умінь та навичок, які спостерігаються в професійній діяльності в групах технічних, торгівельних, соціально-педагогічних, управлінських та інших професій;
 - підготовку до професійної діяльності в спеціальних сферах, таких як, наприклад, застосування нових інформаційних технологій для обробки даних;
 - засвоєння сфер науково-дослідної діяльності, як, наприклад, діагностика.
- Визначення змісту професійної освіти дорослих необхідне для:
- розширення професійних знань і умінь та їх закріплення;
 - удосконалення комунікативних і кооперативних здібностей;
 - ознайомлення з інноваційними методами і досвідом.

Важливі положення з професійної освіти дорослих у Німеччині подані в Законі про сприяння праці (Arbeitsförderungsgesetz) і Законі про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz). Крім того, Ремісничий Устав (Handwerksordnung), Закон про заочну освіту (Fernunterrichtsschutzgesetz), Устав про професійну придатність (Ausbildereignungsverordnung), Закони земель про наступну освіту (Weiterbildungsgesetze), Законодавства земель про навчальну відпустку (Bildungurlaubsgesetze) (П.4; 3;27; 8;28; 9-26) також мають положення про професійну освіту [9].

Розрізняють два рівні правової регламентації підвищення кваліфікації і перекваліфікації відповідно Закону про професійну освіту (BbIG):

- палати (параграф 46 глава 1 BbIG), на рівні яких визначаються зміст, цілі, екзаменаційні вимоги;
- федерація (параграф 46 глава 2 BbIG), на рівні якого міністр освіти і науки може видавати положення з підвищення кваліфікації, узгоджуючи їх з відповідними міністрами федеральних земель [10].

В той час, як положення Закону про професійну освіту (BbIG) пов'язані з визначенням змісту підвищення кваліфікації і перекваліфікації, положення Закону про сприяння праці (AFG) розглядаються як інструмент впливу на політику в сфері ринку праці. Вони спрямовані на:

- зниження безробіття;
- підвищення рівня зайнятості населення;
- покращення сфери зайнятості;

- забезпечення професійної мобільності працівників;
- забезпечення зайнятості людей з обмеженими розумовими, фізичними або іншими можливостями;
- створення сприятливих умов праці жінок;
- допомога у працевлаштуванні людям похилого віку (див. Табл.1).

Таблиця 1

Закон про сприяння праці (AFG) і Закон про професійну освіту (BBiG) у порівнянні

Закон	Цілі	Інструменти
AFG (Закон про сприяння праці)	Зниження рівня безробіття, сприяння професійній мобільності, покращення якості структури процесу підвищення кваліфікації	Фінансове сприяння; підвищення кваліфікації; перекваліфікація; входження в роботу
BBiG (Закон про професійну освіту)	Управління і регулювання професійного підвищення кваліфікації і перекваліфікації в інтересах суспільства	Розробка положень про підвищення кваліфікації і їх реалізація

Згідно з AFG в 1992 році майже 1,5 млн. чоловіків і жінок були задіяні в сфері подальшої професійної освіти, з них 900000 навчалися у нових землях. Частка жінок, які приймають участь в заходах професійної освіти дорослих, що продовжується, склала 65% від кількості зайнятих в нових землях і 42,9% - в старих [11]. Також ми можемо констатувати той факт, що постійно зростає допомога професійній освіті дорослих з боку різних структур.

Існують наступні види сприяння професійній освіті: індивідуальне і інституційне. При індивідуальному сприянні враховується персональне ставлення заявника і мета, що ставиться ним в отриманні професії, завдання сприяння, стан на ринку праці. При інституційному сприянні федеральний орган може надати позику і дотації для побудови, розширення й обладнання навчальних центрів з підвищення кваліфікації і перекваліфікації, включаючи невиробничі навчальні майстерні. Інституційне сприяння здійснюється у тому випадку, якщо:

- професійна установа освіти дорослих потребує цього сприяння;
- установа не зобов'язана, відповідно закону, самостійно нести витрати.

В окремих випадках можливе також інституційне сприяння закладам і установам, які з якихось причин взагалі не можуть взяти на себе витрати, що пов'язані з освітою дорослих.

Разом з Федеральними положеннями про професійну освіту дорослих (AFG и BBiG) землі мають власні закони про освіту дорослих, а також положення про навчальну відпустку. Згідно ст.70 Конституції Німеччини вони регулюють перш за все непрофесійну освіту дорослих. В Німеччині існують нечіткості у визначенні різниці в загальній і професійній освіті дорослих, а тому ці закони мають велике значення і для подальшої професійної освіти. Закони про освіту дорослих у землях (Erwachsenenbildungsgesetze) регулюють професійну освіту дорослих у відповідності зі специфікою кожної землі і включають:

- забезпечення можливості продовження освіти за допомогою суспільних установ (народні університети);
- фінансове сприяння суспільним і вільним закладам освіти дорослих на рівні комун;
- укріплення бази закладів освіти дорослих;
- сприяння непрофесійній освіті.

Значна кількість законоположень про професійну освіту дорослих обумовлюють наявність різноманітних форм підвищення кваліфікації і перекваліфікації. Це курси на підприємствах, в професійних школах, навчальних центрах підвищення кваліфікації і перекваліфікації, а також курси, що організують фірми або професійні асоціації [12, 13, 14]. Серед них важливого значення набуває навчання на підприємствах. Ця форма роботи дозволяє без відриву від виробництва підвищити професійну кваліфікацію.

Як показують дослідження спеціалістів, в Німеччині один майстер керує двадцятьма двома кваліфікованими робітниками, в той час як, наприклад, у Франції – 11 робітниками, а у Польщі – 10 робітниками. В Німеччині вдвічі менше службовців в технологічних службах, ніж в деяких інших країнах. Це є свідченням більшої автономності робітника, який здатний приймати рішення і брати відповідальність на себе, а не покладатися на інших [15, 1]. Східні землі Німеччини поки ще залишаються винятком у зв'язку із фінансовими труднощами підприємств.

В старих землях Федеративної Республіки Німеччини 50% професійної освіти дорослих організують підприємства або окремі роботодавці. Робоче місце набуває статусу місця навчання. Великою популярністю користуються також курси, що працюють поза підприємствами, оскільки зміст навчання там є доповненням до навчального процесу на робочому місці і може бути корисним для робочих різних підприємств (профілів). На таких курсах можуть навчатися також і безробітні. У такому випадку вони отримують більше шансів знайти роботу на ринку праці.

Важливе місце в системі професійної освіти дорослих займають навчальні фірми, у яких в Німеччині давні традиції. Вони виникли на початку ХХ століття, але як навчальні заклади отримали широке розповсюдження після 1945 року [16, 17]. Навчальні фірми займаються навчанням молоді, підвищенням кваліфікації і перекваліфікацією спеціалістів з різних галузей. Навчання в навчальних фірмах побудовано на використанні ділових ігор, що імітують різні ситуації, це дозволяє учням в навчальному процесі знайомитися з реальними подіями. Учні можуть свідомо аналізувати помилки і вчитися їх уникати. Крім того, ділова гра дозволяє індивідуалізувати навчальний процес.

Змістом роботи в навчальних фірмах є передача професійно-практичних знань і навичок. Сюди також відноситься накопичення досвіду в професійно-практичній сфері і досвіду, набутого в результаті співробітництва і спільного навчання в групі. Таким чином, в цих фірмах реалізуються навчальні цілі, які знаходяться як у професійній, так і у непрофесійній сферах. До останньої відносяться перш за все отримані навички роботи в колективі, прийняття рішень і розв'язання конфліктів. Навчальна фірма інтегрує наступні навчальні сфери (див. Рис. 2): комерційно-економічну, соціально-навчальну, технологічну.

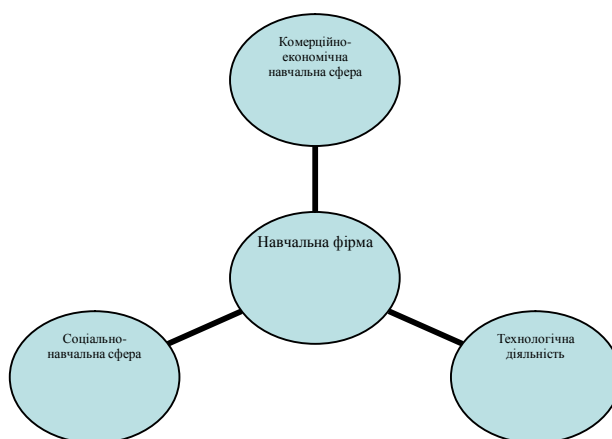


Рис. 2 – Структурна схема сфер, що об'єднують навчальні фірми

Соціально-навчальна сфера описана вище. Комерційно-економічна сфера містить знання і досвід в сфері всього виробничого процесу комерційного управління. Технологічна сфера охоплює знання і навички, пов'язані з володінням сучасними інформаційними технологіями і організаційною технікою, як, наприклад, персональним комп'ютером, телефаксом тощо. Всі три сфери тісно пов'язані між собою, їх не можна чітко розмежувати.

Дуальна система професійної освіти Німеччини, за якої учні, зазвичай, проходять практику на підприємствах, а теорію вивчають в професійній школі, призводить до деякої подвійності, яка не завжди розв'язується в ідеальній формі. В навчальних фірмах виробничі зв'язки інтегровані, а педагогічні особливості дозволяють учням окреслювати власні індивідуальні пункти при отриманні знань і навичок. Над більшістю навчальних фірм мають шефство виробничі підприємства. Від них навчальні фірми отримують відомості і наочну продукцію. Ці фірми-шефи багаторазово використовуються як місця для практики.

В навчальних фірмах відбувається виробнича практика з учнями. Це стосується тих закладів професійної освіти, підвищення кваліфікації і перекваліфікації, які в основному займаються навчанням інвалідів. Також в них можуть навчатися безробітні дорослі та молодь. Зараз приблизно 40% навчальних фірм займаються з безробітними дорослими і молоддю з метою визначення їм робочого місця. Серед навчальних фірм 35% ставлять собі за мету переучування всієї молоді і дорослих, приблизно 15% фірм здійснюють навчання інвалідів різного віку.

Важлива роль в навчальних фірмах відводиться майстру. Він за своїми функціями швидше є консультантом з навчання і керівником, ніж вчителем, який систематично викладає теоретичний матеріал. Він повинен поєднувати теоретичні знання і практичні вимоги, мати кваліфікацію і бути педагогом. Для функціонування навчальних фірм важливо, щоб на ринку освітніх послуг громадяни мали уявлення про те, які товари і послуги пропонуються окремими навчальними фірмами. На цій основі складається галузевий довідник, який періодично оновлюється.

Інтенсивно докладаються зусилля в сфері реклами, щоб товари і послуги окремих навчальних фірм були запропоновані на ринку. Один раз на рік для цього проводиться ярмарок навчальних фірм. В ній беруть участь зазвичай від 200 до 300 фірм. Навчальні фірми отримали широке розповсюдження в країнах Євросоюзу, тому що вони надають можливість інтегровано навчати теорії та практиці. Програма EUROPEN (European Practice Enterprises Network) об'єднує центральні органи навчальних фірм в різних країнах і сприяє їх співпраці, допомагає у відкритті нових навчальних фірм.

Особливе місце в освіті дорослих займають навчальні центри. Вони сприяють постійному поповненню знань спеціаліста і більш глибокому засвоєнню проблем, які часто виходять за межі вузької професії. Навчальні центри підвищення кваліфікації і перекваліфікації за цілями і характером навчання не ідентичні. В 50-60-і рр. в Західній Німеччині спостерігався різкий підйом економіки, виникали нові галузі виробництва. З'явилась потреба в спеціалістах для конкретних галузей промисловості. В результаті цього при спільній участі держави і приватних підприємств створювалися навчальні центри «під завдання», які готували технічних фахівців для галузей виробництва із специфічною технологією. Вони допомагали розв'язувати певні економічні завдання.

Але все більш нагальною ставала проблема: посилити фундаментально-теоретичний компонент підвищення кваліфікації і перекваліфікації спеціалістів, які б поєднували міцні знання тієї чи іншої конкретної сфери господарства з широкою загальною природничою освітою і з розумінням актуальних соціальних і гуманітарних проблем. Діючі в наш час програми курсів професійної освіти дорослих намагаються враховувати практичні і соціальні вимоги.

В системі професійної освіти дорослих існують також спеціальні короткотривалі курси підвищення кваліфікації і перекваліфікації, які організовуються фірмами або професійними асоціаціями інженерів, медиків, комерсантів тощо. Вони можуть бути автономними або функціонувати в системі навчальних центрів. Більшість курсів призначено для перепідготовки технічних спеціалістів. Великі промислові фірми ФРН зобов'язують всіх технічних спеціалістів кожні 3-4 роки проходити навчання на курсах перепідготовки і підвищення кваліфікації, які тривають 1 місяць. Це дає можливість при необхідності відносно швидко перекваліфікуватися і отримати суміжну професію. У німецькому відділенні фірми «IBM» організовані постійно діючі курси підвищення кваліфікації спеціалістів, де водночас навчається понад 1500 осіб.

Особлива увага надається перепідготовці менеджерів, бо вважається, що саме від них залежить ефективність і конкурентоздатність сучасного виробництва. Підвищення кваліфікації і перепідготовка здійснюються диференційовано. Робітники середньої ланки навчаються на підприємствах. Вищий персонал проходить перепідготовку в міжгалузевих навчальних центрах, де вивчаються теорія і практика менеджменту, сучасні форми маркетингу, програми планування виробництва, принципи міждержавного техніко-економічного співробітництва, курси екології, основ інформатики, інженерної психології.

Кращі навчальні центри мають штат висококваліфікованих викладачів і сучасну матеріально-технічну базу (лабораторії з новим обладнанням, відео класи, мультимедійні лабораторії, тощо). Керівництво центрів забезпечує максимальну інтенсивність навчання. Тому обсяг навчальних курсів ущільнений у порівнянні з навчальним планом університетів. В них відсутнє все загальновідоме, або те, що не має безпосереднього відношення до предмету навчання. Перебудова економіки в східних землях ФРН призвела до змін в системі зайнятості населення внаслідок децентралізації і реприватизації комбінатів і народних підприємств.

Саме тому, що, наприклад, східні державні структури народного господарства відповідають рівню Західної Німеччини 25-річної давнини, спостерігаються протилежні явища в структурах освіти і підготовки спеціалістів. «Натиск» модернізації на східнонімецький діловий потенціал призвів до зменшення зайнятості населення колишньої НДР в 1992 році на шість з половиною мільйонів осіб. Перекваліфікація і перенавчання виконують тому важливі соціальні, економічні і політичні функції. Після возз'єднання Німеччини в нових землях при безпосередній участі державних і недержавних освітніх установ старих земель були створені модифіковані структури освіти.

У бік поглиблення спеціальності змінюється підготовка викладачів. У всіх 16 землях ФРН необхідність підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів в наш час передбачена законом. Міністерства освіти і культури земель роблять все необхідне для послідовного удосконалення підготовленості педагогів всіх рівнів.

Під підвищенням кваліфікації розуміються заходи з розширення наукового, методичного світоглядів з предметів, які педагог вивчає у вищому навчальному закладі і викладає в школі з урахуванням наступних змін в суспільстві і освітній політиці країни. Робота спрямована на удосконалення педагогічної кваліфікації, відповідно якої учитель планує продовжувати роботу в школі. Перепідготовка учителя, навпаки, передбачає засвоєння нових або додаткових педагогічних спеціальностей з перспективою переходу на більш престижну.

В нових землях Німеччини організовується система підвищення кваліфікації і перепідготовки учителів у вигляді державних академій або інститутів підвищення кваліфікації, семінарів, гуртків, учительських конференцій. Разом з центральними закладами на регіональному і місцевому рівнях нові можливості удосконалення педагогів відкриваються за допомогою церкви, об'єднань учителів, закладів політичної просвіти, Німецького заочного інституту, економічних об'єднань, університетів. Після об'єднання Німеччини з'явилась нова форма підвищення кваліфікації учителів – спеціальні школи (Schulinterne Fortbildung). Ці школи безпосередньо на місцях займаються підвищенням кваліфікації педагогів шляхом учительських конференцій з запрошенням для участі в них спеціалістів вищих навчальних закладів. Велика увага в них відводиться вивченню історії, соціології, англійської мови, інформатики, сучасним інформаційним технологіям в освіті, екології, проблемам роботи з дітьми німців – переселенців з країн Східної Європи.

Розширилися обміни досвідом роботи між учителями нових і старих земель. Надійно функціонує система обміну учителями і учнями за програмою служби педагогічного обміну (ПАД). Тільки в 1991-1992

навчальному році в старих землях пройшли навчання терміном від двох тижнів до одного навчального року 1850 учителів і спеціалістів освіти, 250 молодих учителів, а також 2850 учнів із нових земель [18].

Слід відзначити, що професійна освіта дорослих посідає важливе місце в системі освіти Німеччини. Її розвиток обумовлений багатьма факторами, такими як суспільні, індивідуальні і виробничі інтереси. Ці фактори впливу на систему професійної освіти дорослих визначають її цілі:

- забезпечення правового захисту різних соціальних груп населення;
- збереження робочого місця;
- забезпечення підприємств кваліфікованим робочим і інженерно-технічним персоналом в інтересах підвищення їх конкурентоздатності;

Цілі професійної освіти дорослих в Німеччині, в свою чергу, визначають її зміст:

- значний обсяг професійних знань в ремісничо-торгівельних, управлінських, соціально-педагогічних і інших професіях;
- професійну компетентність в спеціальних сферах (використання сучасних інформаційних технологій тощо);
- сферу науково-дослідницької діяльності (менеджмент, особистий і організаційний розвиток).

Важливе місце посідає в системі професійної освіти дорослих перепідготовка учителів. Організація навчального процесу в системі професійної освіти дорослих в Німеччині характеризується різноманітністю форм. Професійна освіта дорослих в Німеччині є системою, що стрімко розвивається. В цій сфері приймаються нові закони і положення, удосконалюються зміст і форми навчального процесу, відбувається пошук нових методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Wilsz J. Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy.* – Kraków, 2009. – 524 s.
2. *Вульфсон Б.Л. Последипломное образование в развитых странах // Педагогика.* – 1993. – № 3. – С. 86-92.
3. *Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ // Педагогика.* – 1993. – № 4. – С. 106-110.
4. *Скулябина С.А. Перестройка системы народного образования на основе демократизации и гуманизации: Учеб. пособие / Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования.* – Спб: ВИПК руководящих работников и специалистов профтехобразования, 1991. – 40 с.
5. *Шульц Д. Структура школы и подготовка учителей в новых федеральных землях Германии // Адукація і вихаванне.* – 1997. – № 4. – С. 93-101.
6. *Rechtliche, Institutionelle und Finanzielle Grundlagen beruflicher und betrieblicher Bildungsarbeit. Lehrbrief zum Baustein 2. Arbeitsgemeinschaft BWF.* – Bochum. – 1991. – 97 s.
7. *Petersen, J.: Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien.* – Bochum. – 1994. – 225 s.
8. *The Education System in the Federal Republic of Germany.* Bonn. – April. – 1994. – 210 s.
9. *Arnold, R: Anspruch und Realität betrieblicher Weiterbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* – 1988. – S. 99-117.
10. *Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven.* Bonn. – 1990. – 187 s.
11. *Geissler, K., Kade, J.: Die Bildung Erwachsener.* München. – 1982. – 347 s.; *Gerhard, R.: Institutionen der Weiterbildung.* 1n: *Wörterbuch der Weiterbildung.* 1n: *Dahm, g.u.a. (Hrsg.).* München. – 1980. – S. 187-192.
12. *Гурье Л.И. Подготовка специалистов среднего звена в развитых странах: новые ориентиры (опыт дальнего зарубежья) // Специалист.* – 1994. – № 3. – С. 30-32.
13. *Коммерческая квалификация. Предпосылка для успешного перестроения народного хозяйства в Центральной и Восточной Европе.* Bundesinstitut für Berufsbildung. BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH, Nürnberg, 1994. – 502 с.,
14. *Benachteiligt in Bildung und Ausbildung.* Neues Leben. – № 2. – 1999. – S. 6.
15. *Bach.W.: Synopse der ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Entwicklung in Ostdeutschland 1989 bis 1992.* In: *Arbeit,* 1/1993. S. 3-10.

Олена Дуб
(Дрогобич, Україна)

СИСТЕМА ЗНАНЬ І УМІНЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

В настоящее время система социального обеспечения в США – это совокупность законодательных норм, программ и видов услуг, призванных обеспечить условия для удовлетворения базовых социальных потребностей людей и содействовать сохранению социального порядка и общественного благосостояния, включающая в себя все формы социального вмешательства, прямо или косвенно способствующего благополучию как индивида, так и общества в целом.

В структуре профессиональной деятельности зарубежные авторы в качестве основных компонентов обычно выделяют профессиональные цели, ценности, знания и умения, реализующиеся в единстве в контексте одного из основных методов социальной работы. При этом метод понимается скорее не как операциональный способ достижения конкретной цели, а как целенаправленное, организованное взаимодействие между социальным работником и клиентом, определяемое главным образом количественными характеристиками системы, с которой имеет дело социальный работник.

Собственно процесс социальной работы, представляемый как «процесс оказания помощи», понимается как система взаимодействия социального работника с клиентом или со значимым социальным

окружением клиента. В этих целенаправленно организуемых социальным работником взаимодействиях социальная работа реализуется как динамическое единство профессиональных целей, ценностей знаний и умений. Поэтому анализ реального функционирования социальной работы как профессиональной деятельности должен включать изучение феномена необходимых знаний и умений социальных работников как центрального для процесса социальной работы. Социальные работники достаточно долго пытались определить, какие знания нужны социальному работнику для эффективной практической деятельности. Интенсивные дискуссии на эту тему шли во время становления системы профессионального обучения социальной работе на базе университетов.

В 1956 г. Национальная ассоциация социальных работников США сформулировала, что «...профессиональная деятельность социального работника требует знаний в следующих областях:

- 1) развитие человека и его поведение, особенно в контексте влияния на индивида социальной, культурной и экономической среды;
- 2) психология оказания и получения помощи;
- 3) способы коммуникации людей вербального и невербального поведения;
- 4) групповые процессы и взаимодействие индивида и группы;
- 5) социокультурные факторы и их влияние на индивида, группу, общину (роль религии, духовных ценностей, законов, социальных институтов);
- 6) психологии межличностных и межгрупповых отношений;
- 7) община, ее внутренние процессы, способы ее развития и изменения, ее социальные функции и ресурсы;
- 8) социальные службы, их структура, организации, методы работы;
- 9) собственная личность, т. е. осознание тех личностных особенностей, которые могут оказывать влияние на профессиональную деятельность».

Существуют и другие перечни, пытающиеся систематизировать знания, необходимые социальному работнику. Подобные систематизации могут отличаться в деталях, но сохраняют общий контур дисциплин об обществе и человеке. По-видимому, любая номенклатура профессионального знания не может быть исчерпывающей, поэтому основывается скорее на согласии экспертного сообщества, а не детальном анализе практики социальной работы. Нескольким особняком стоит типологическая модель базы профессиональных знаний А. Кадушчина. Он выделяет пять уровней знаний, которые могут быть использованы социальным работником в процессе оказания помощи.

1. Общие знания в области социальной работы. а) политика в области социальной помощи, система социальных услуг, социальные проблемы, социальные институты; б) человеческое поведение и структура социальной среды: развитие личности (в норме и патологии), социокультурные нормы и ценности, процессы жизнедеятельности в обществе; в) методы практической деятельности в социальной работе: индивидуальная и групповая социальная работа, социальная работа в общине.

Знания о специальных направлениях социальной работы (например, социальная работа в исправительных учреждениях, в психиатрической практике и т. п.): их функции, цели, методы профессиональной деятельности.

Знания о конкретном агентстве (организации, учреждении): его функции, структура, нормативно-правовая база.

Знания о типичных особенностях клиентов, с которыми работает агентство.

Знания об особенностях и способах установления контакта с клиентом.

Таким образом, эта модель пытается перекрыть весь массив фундаментальных для социальной работы знаний, а обращается к аспектам реального функционирования профессии.

Как отмечает К. Майер, в отличие от классических научных дисциплин, социальная работа – это, прежде всего, профессия, и поэтому социальный работник стремится к использованию знаний, а не знаниям во имя знаний. Позиция социального работника точно так же диктует и определяет границы релевантных знаний, как и стимулирует поиск новых. Основная масса знаний в социальной работе заимствована из различных отраслей фундаментальной и прикладной науки. Но то, что делает данную профессию отличной от других, – это особый характер действий, или практической деятельности, связанный с тем, что знания помещаются в особую систему координат. Эта система координат задается целями и ценностными установками профессии. Иными словами, социальный работник не стремится расширять научное знание вне и помимо своих профессиональных целей. В социальной работе знания и цели взаимозависимы: меняется цель деятельности – требуются новые знания, соответствующие этой цели. Но и расширение знания в рамках определенного достижения профессиональной цели может изменить представление о ней и заставить по-новому формулировать приоритеты.

Такой подход позволяет рассматривать профессиональные знания не как некую статичную конструкцию из усвоенных теоретических положений и принципов, но и как динамический процесс постоянного активного познания. Область профессиональных знаний социальной работы в этом случае представляет собой своего рода пирамиду, в основе которой лежат фундаментальные и профессионально-теоретические знания. Над этой основой надстраиваются специализированные, конкретизированные и индивидуализированные знания, приобретаемые социальным работником в ходе профессиональной практики.

Социальная работа, как и любая профессиональная деятельность, требует владения определенной

специализированной базой знаний и умений. Именно это конституирует «профессиональность» деятельности и уровень профессиональной компетенции. В. Боуэм предположил, что компетентная профессиональная деятельность в социальной работе может опираться на: 1) осознанный выбор знаний, необходимых для решения профессиональной задачи; 2) сплав профессиональных знаний и ценностей; 3) отражение этого синтеза в профессионально релевантной деятельности. Таким образом, в основе профессиональных умений лежит организованная система знаний.

Очевидно, что большой запас теоретических знаний не может обеспечить успех в практике оказания помощи. Для эффективного проведения социального вмешательства нужны соответствующие профессиональные навыки. Далеко неполный перечень таких навыков может включать десятки умений. Наш обзор показывает, что социальный работник, помимо всего прочего, должен уметь:

- целенаправленно слушать других, стремясь к точности понимания партнера по общению;
- собирать информацию, необходимую для оценки проблемы клиента, документирования его социальной истории, проведения социальной диагностики и оформления отчета;
- формировать и поддерживать профессиональные отношения, направленные на оказание социальной помощи;
- наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение клиента, используя знания в области теории личности и психодиагностические методы;
- активизировать усилия клиентов, направленные на преодоление проблемной ситуации;
- устанавливать доверительные отношения с клиентом и его окружением и соблюдать такт при обсуждении фактов их личной истории;
- находить творческие решения проблем клиента;
- определять границы терапевтической помощи клиенту;
- проводить научно обоснованные исследования, касающиеся практики социальной работы, и интерпретировать их результаты;
- действовать в качестве посредника и вести переговоры между конфликтующими сторонами;
- обеспечивать связь между различными организациями, учреждениями, общественными объединениями и институтами;
- представлять интересы клиентов в государственных организациях, частных компаниях, общественных объединениях и фондах или законодательных органах и других социальных структурах, от которых может зависеть организация помощи и поддержки.

Социальный работник должен уметь грамотно строить письменную и устную речь, обучать различным социальным навыкам, внимательно и доброжелательно реагировать на эмоциональные и кризисные ситуации, интерпретировать сложные психосоциальные явления, эффективно организовывать собственную деятельность, изыскивать источники финансовых и материальных средств для оказания помощи нуждающимся, рефлексировать собственное поведение и чувства, прибегая для этого к необходимым консультациям, организовывать работу в группе, применять социальнопсихологические знания на практике и т. д.

Различные направления социальной работы охватывают широкий набор социальных феноменов и видов деятельности, каждый из которых требует особых умений. Многие аспекты профессиональной деятельности требуют узкой специализации. Фактически овладеть всей номенклатурой навыков, необходимой для высококомпетентной практики, не возможно. Но профессиональная подготовка социальных работников должна обязательно предполагать овладение базовыми умениями, составляющими фундамент профессиональной компетентности в социальной работе. Они связаны с реализацией основных методов оказания социальной помощи.

В современной зарубежной литературе понятие «метод социальной работы» не получило до настоящего времени четкой и однозначной трактовки. Традиционно оно охватывает индивидуальную социальную работу (casework), групповую социальную работу и социальную работы в территориальном сообществе (общине) (community organization). Уже из названия методов можно предположить, что по своим характеристикам – это скорее видовое определение области приложений усилий, направления работы, чем методы в строгом понимании слова.

Сопоставляя различные теоретические подходы, используемые социальными работниками в США, можно отметить, что социальная работа рассматривается там прежде всего как практическая деятельность, которая использует знания, накопленные в других науках. Теория социальной работы не рассматривается в этом случае как самостоятельная научная дисциплина, ориентированная на получение научного знания в чистом виде. Ценность любых теоретических построений в социальной работе определяется только тем, насколько эффективно они дают возможность социальным работникам осуществлять свои функции. Это не классическая академическая теория «о некотором объекте». Это теория профессиональной деятельности, т. е. теория «работы-с-объектом».

Социальная работа во многих зарубежных странах начиналась в виде целого ряда функционально специализированных видов деятельности (медицинская и психиатрическая социальная работа, работа с маргинальными и депривированными группами населения и т. д.). Но в 1940-1950-х гг. под влиянием интенсивного развития психологических и социологических теорий, окончательно сложилась методическая

специализация социальных работников – индивидуальная социальная работа, групповая работа и работа с общиной. Представители каждой из трех специализаций получили возможность «привязать» собственные способы оказания помощи и профессиональные умения к соответствующим теориям: «индивидуальные» работники опирались на различные теории сознания и личности; «групповые» – на социально-психологическое понимание взаимодействия людей; специалисты в области организации общины ориентировались на социологические концепции. В результате представители той или иной методической ориентации осмысливали свою деятельность в различных системах координат, используя трудно соотносимые между собой понятия и категории.

Как отмечают многие авторы, главная переменная, различающая эти три метода, связана не с тем, что делает социальный работник, а с количеством человек, с которыми он взаимодействует, т. е. характеризует не деятельность, а форму работы или направление деятельности. Такое разделение критиковалось и до сих пор подвергается критике профессиональным сообществом за то, что оно не раскрывает содержания

И направленности деятельности, и произвольно ограничивает взаимодействия социального работника без учета сущности проблемы клиента и соответствующей ей технологии решения. Его нецелесообразность обусловлена несколькими причинами. Во-первых, количественные атрибуты потенциального взаимодействия и определение метода не должны быть логически связаны, так как произвольное ограничение взаимодействия, без учета сущности проблемы и соответствующей ей технологии решения, снижает эффективность деятельности социального работника. Во-вторых традиционное деление поощряет дихотомию профессионального мышления, акцентируя внимание либо на индивидуальных изменениях, либо на изменении социальной среды, в то время, как по общему признанию, целесообразнее рассматривать личность в комплексе с ее жизненной ситуацией, оптимизировать взаимодействие в целостной системе «личность – социальная среда». Часто модели индивидуальной социальной работы подразумевают в качестве результата социального вмешательства изменение личностных качеств и способов поведения индивида (т. е. адаптацию индивида к социальной реальности), модели работы с общиной направлены на стимулирование изменений в социальной инфраструктуре. Социальные работники, связанные с групповым социальной помощи, разделились на два лагеря в зависимости от типов группы, являющейся объектом их деятельности. Некоторые группы ориентируются на личностные изменения (терапевтические группы, группы социализации) или же на обеспечение возможностей для удовлетворения нормальных потребностей развития личности (клубы, группы досуга и т. д.), другие – на внешние социальные изменения (группы социальных акций, инициативные группы граждан и т. п.). Как отмечает М. Рейн, связывать индивидуальную работу только с индивидуальной адаптацией было бы упрощением, так как работа с индивидами может включать и деятельность по изменению социальных условий и стандартов (т. е. адаптацию среды к индивиду). Групповая или общинная социальная работа в свою очередь может быть направлена не на социальные реформы, а на оказание помощи людям в приспособлении к объективной социальной реальности.

Третья проблема существующего деления заключается в том, что подготовка специалистов в рамках каждого из методов предполагает овладение вполне определенным набором умений и способов определения, анализа и решения проблем. И социальные работники формулируют проблемы таким образом, что для их решения требуется использование именно тех форм профессиональной деятельности, которыми они лучше всего владеют. Например, проблема девиантного поведения может рассматриваться как следствие индивидуального опыта развития и, соответственно, требовать умений в области психологической коррекции и реабилитации либо как социальное явление, требующее превентивных организационных действий и решений.

Но несмотря на всю справедливость аргументов, направленных против традиционного деления, следует отметить, что акценты в этой критике расставляются таким образом, что ставится под сомнение не корректность использования понятия «метод» для обозначения индивидуальной, групповой и общинной социальной работы, а целесообразность дифференцирования профессиональной деятельности относительно количественных критериев потенциального взаимодействия.

Связано это, на наш взгляд, с тем, что в связи с отсутствием длительной научной традиции строго понятийно-логического анализа теоретических конструкций в социальной работе, такие понятия, как метод, модель, подход, процедура употребляются в исследованиях крайне непоследовательно и диффузно.

Например, Р. Смолли определяет метод как общий или установившийся способ или порядок достижения чего-либо. Применительно к социальной работе – это то, что, как и когда делает социальный работник, чтобы выполнить свою функциональную роль в конкретной ситуации.

По ее мнению, использование социальным работником метода во взаимоотношениях с клиентом ведет к характерному процессу, отмеченному вовлечением клиента в поступательное продвижение к совместно выработанным целям.

Схожим образом определяет метод и У. Шварц: метод – это систематический порядок организации чьих-либо действий в направлении реализации какой-либо функции. Метод – это функция в действии.

М. Сипорин определяет метод как ориентацию деятельности в соответствии с требованиями, исходящими из целей и задач социального работника. В связи с этим понятие метода подразумевает целенаправленную, спланированную и инструментальную деятельность, посредством которой достигаются

поставленные цели задачи. К методам социальной работы М. Сипорин относит различные способы организации социального вмешательства: социальное лечение (social treatment) как общий способ оказания помощи индивидам и семьям, который включает психотерапию и консультирование (как индивидуальную, так и групповую); групповую работу (в том числе группы тренинга), «терапию средой» (milieu therapy), которая обозначает специальную организацию социального окружения для людей, находящихся в больницах, различных стационарах и центрах реабилитации или исправительных учреждениях; развитие общины (community development); социальное планирование; социальные акции.

Другой подход (и более ранний) к определению методов социальной работы базируется на идеях М. Ричмонд. Она считала, что главным методом социальной работы должно стать ответственное, осознанное и обоснованное использование социальным работником своей личности во взаимоотношениях с индивидом или группой. Один из классиков в теории социальной работы Гордон Хамильтон считал, что посредством этих взаимоотношений социальный работник способствует и облегчает взаимодействие между индивидами и их социальной средой. Метод социальной работы подразумевает систематическое наблюдение, оценку клиента и выработку соответствующего плана действий. На основе этого определения были выделены прямые и непрямые методы оказания помощи.

Проблема методов социальной работы является в настоящее время дискуссионной и не нашла до сих пор какого-либо адекватного решения. В основе ее лежит представление о том, что применительно к социальной работе, понятие «метод» должно включать ответ на вопрос, как социальный работник может достичь желаемой цели, т. е. добиться изменений в лучшую сторону в решении проблемы.

На основе этого построено традиционное для зарубежной социальной работы разделение социальной работы на индивидуальную, групповую социальную работу и социальную работу с сообществами (общинами).

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ



Надія Шиян
(Полтава, Україна)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Особистісна орієнтація педагогічного процесу, пошук і розвиток задатків, здібностей, закладених природою в кожному індивідуумі, є насущними вимогами до освіти сьогоденного дня, які настійно диктують зміну традиційних підходів до навчання. Сучасні педагогічні технології віддають перевагу таким методам навчання, які сприяють виявленню та формуванню компетентностей учнів залежно від їхніх особистих нахилів й інтересів. Однією з таких технологій, покликаних забезпечити розкриття і розвиток індивідуальних здібностей школярів у процесі самостійної пошукової діяльності, є проектна технологія, яка містить надзвичайно багато цінного й привертає до себе увагу широких педагогічних мас.

Під методом проектів можна розуміти й певний комплекс ідей, і достатньо чітку педагогічну технологію, і конкретну практику роботи педагогів. До цього часу немає точного і загальноприйнятого визначення суті «проектів», або «цільових актів». Одні педагоги вкладають в це поняття більш, другі – менш широкий зміст.

У наш час метод проектів стає інтегрованим компонентом розробленої й структурованої системи освіти. Але суть його залишається незмінною – поєднання академічних знань із прагматичними. Метод проектів при дотриманні вимог, які до нього ставляться, стимулює інтерес школярів до певних проблем, що передбачає володіння певною сумою знань, а через проектну діяльність дозволяє показати практичну цінність здобутих знань. Тобто в основу методу проектів покладена ідея, що розкриває сутність поняття «проект», його прагматична спрямованість на результат, який одержують при розв'язанні певної практичної чи теоретичної проблеми. Для досягнення цього результату необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, залучаючи з цією метою знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів розв'язання, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [5].

Є.С. Полат [5] розглядає метод проектів у двох площинах: як метод навчання та як технологію навчання. Якщо це метод, то він передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів. Класик української педагогіки Григорій Ващенко вважав, що лише активні методи навчання перетворюють учня на суб'єкт педагогічного процесу. До цих методів він відносив дослідницький метод (учень – учений-теоретик) і метод проектів (учень – практичний діяч). Обидва ці методи спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, обидва є методами пошуку.

Якщо ж говорити про метод проектів як педагогічну технологію (Є.С. Полат), то ця технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Сутність проектної технології – у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проектування. Воно в свою чергу передбачає системне й послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, які потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів розв'язання проектів, їх неодмінний публічний захист і аналіз підсумків упровадження [5].

Ставлячи за мету підготовку майбутнього вчителя до організації проектної діяльності школярів, ми виходили з положення, що для успішної реалізації цієї мети слід будувати навчальний процес у вищій школі з використанням проектної технології навчання. Навчившись виконувати проекти, майбутній учитель зможе організувати роботу школярів за цією технологією навчання.

Ми розглядаємо метод проектів як особистісно орієнтовану педагогічну технологію, в основі якої лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, унікальності та самобутності кожного студента, його критичного і творчого мислення, пізнавальної самостійності, наполегливості, творчості, спрямованості на кінцевий результат, уміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, що дозволяє кожному студенту будувати власну освітню траєкторію.

Мета і завдання проектної технології:

- організувати справжню дослідницьку творчу самостійну діяльність студентів;
- використовувати різноманітні методи і форми самостійної пізнавальної та практичної роботи;
- сприяти розвитку інтелектуальної активності студентів;
- установити ділові контакти між викладачами й студентами.

Проектна технологія навчання завжди орієнтована на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим підходом до навчання – навчання у співробітництві та з кредитно-модульною системою навчання, однією із складових якої є самостійна та індивідуальна робота. Робота за проектною технологією навчання передбачає не тільки наявність і усвідомлення якоїсь проблеми, але й процес її розкриття, розв'язання, що включає чітке планування дій, наявність задуму або гіпотези розв'язання цієї проблеми, чіткий розподіл (якщо мається на увазі групова робота) ролей, тобто завдань для кожного учасника за умови тісної взаємодії. Результати виконаних проектів повинні бути, що називається, «відчутними», наочними, тобто якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична, конкретний практичний результат, готовий до застосування.

Аналіз літературних джерел [1-5] та експериментальна робота дали змогу виділити такі основні вимоги до використання проектною технології:

1. Наявність значимої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.
4. Визначення кінцевої мети проекту.
5. Визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом.
6. Структуризація змістової частини проекту (з указанням поетапних результатів).
7. Використання дослідницьких методів:
 - визначення проблеми і завдань дослідження, що впливають з неї;
 - висунення гіпотези їхнього розв'язання, обговорення методів дослідження;
 - оформлення кінцевих результатів;
 - аналіз отриманих даних;
 - підведення підсумків, коректування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів, переглядів тощо);
 - висновки, висунення нових проблем дослідження.

Останнє особливо важливе, оскільки стосується технології проектних методів. Не володіючи достатньо вільно дослідницькими, проблемними, пошуковими методами, вмінням вести статистичну обробку даних, не володіючи певними методами різних видів творчої діяльності, важко говорити про можливість успішної організації проектною діяльності студентів. Це ніби попередня умова успішної роботи за методом проектів. Крім того, необхідно володіти і технологією самого проектного методу.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. Найбільш доцільно, на наш погляд, коли тематика проектів пропонується самими студентами, які, природно, орієнтуються при цьому на власні інтереси, не тільки чисто пізнавальні, але й творчі, прикладні.

Розглянувши різні підходи до організації проектною роботи, ми виробили власний підхід до впровадження проектною технології у навчальний процес вищої школи. Експериментальна робота показала, що орієнтація лише на аудиторну роботу не відповідає цілям розвиваючого навчання. Студент може розвивати свої потенціальні здібності, природні задатки лише за умови, якщо він буде мати можливість працювати в різних режимах, але з пріоритетним акцентом на індивідуальну самостійну діяльність. Отже, вищий навчальний заклад має виступати освітнім середовищем, відповідальним за створення умов індивідуалізації, самовизначення, саморозвитку особистості студента, розвитку Я-концепції особистості. Тому, конструюючи робочу програму дисципліни, ми виходили з того, що в процесі навчання повинні задовольнятися індивідуальні запити і потреби кожного студента й давати можливість проявляти власну ініціативу, працювати в індивідуальному режимі.

При побудові робочою програмою дисципліни ми спиралися, перш за все, на ідею індивідуалізації змісту освіти. У вищому навчальному закладі студент повинен мати можливість впливати на свою освіту та освітнє середовище. Тому ми ставили за мету створити умови для проектування спільної діяльності викладача і студента: на навчальному занятті і в позааудиторній роботі у системі вибору. Проте нам уявляється, що діяльність викладача і студента може бути проектною, ініціативною не тільки в окремо взятій формі, але викладач і студент можуть здійснювати проектування свого індивідуального освітнього простору, студенти можуть самі будувати й реалізовувати свою освітню траєкторію. Саме самостійна й індивідуальна робота найбільшою мірою створюють умови для вияву ініціатив, вибору, створення Я-простору студента.

Робота за методом проектів включала такі основні етапи (табл. 1).

Пошукова діяльність школярів за методом проектів

Етап	Зміст діяльності
пошуковий	<ul style="list-style-type: none"> ○ визначення тематичного поля і теми проекту ○ пошук і аналіз проблеми ○ постановка мети проекту
аналітичний	<ul style="list-style-type: none"> ○ аналіз наявної інформації ○ пошук оптимального способу досягнення мети проекту ○ побудова алгоритму діяльності ○ покрокове планування роботи
практичний	<ul style="list-style-type: none"> ○ виконання запланованих кроків
презентаційний	<ul style="list-style-type: none"> ○ підготовка і проведення презентації
контрольний	<ul style="list-style-type: none"> ○ аналіз результатів ○ оцінка якості проекту

Кожний етап включав декілька підетапів:

I етап – пошуковий:

- мотивація: цей етап особливо важливий, адже від нього залежить найбільшою мірою успіх подальшої роботи. Роботу над матеріалом рекомендували починати не з підручника, а з установки на проблему, осмислення мети, створення ситуації спілкування з викладачем. В основі вступної частини можуть лежати, наприклад, статті з журналів або газет;
- інформаційне забезпечення: відбувається могутнє інформаційне завантаження – пошук інформації, у тому числі з використанням Інтернет, наукових і періодичних видань. Завдання цього етапу – зібрати якомога більше інформації з даного питання;
- первинна обробка інформації студентом: сприйняття будь-якого матеріалу має яскраве особистісне забарвлення. Відбувається первинний аналіз матеріалу, виходячи з власного досвіду і засвоєних знань.

II етап – аналітичний:

- обробка інформації: продовжується збирання інформації. Виділяються пошукові завдання. Відбувається визначення «білих плям» у контексті, виділяється тема і підтеми, формулюються основні думки;
- додатковий збір інформації: у процесі роботи студент неодмінно стикається з проблемою «недостачі» матеріалу. З'являються матеріали проблемного характеру. Проблеми, що з'явилися, дозволяють поглянути ще раз на об'єкт вивчення «під кутом нерозв'язаних питань». Формується вміння зіставляти наявні знання і нову інформацію;
- генерація ідей: найважливіший етап у роботі, адже саме тут відбувається інтелектуальне зростання людини, становлення особистості. Студент учить аналізувати, порівнювати, робити узагальнення, проводити корекцію, планує свою наступну діяльність.

III етап – практичний:

- збирання даних із використанням відповідних методів дослідження;
- обробка та аналіз одержаних даних;
- підготовка висновків;
- зіставлення висновків із початковою гіпотезою;
- оформлення результатів дослідження й підготовка готового кінцевого продукту.

IV етап – презентаційний:

- передзахист;
- корекція виготовленого продукту;
- публічна презентація результатів дослідження.

V етап – контрольний:

- аналіз роботи в цілому і кожного учасника проекту;
- оцінка роботи в цілому й кожного учасника проекту;
- висновки та постановка нової проблеми.

На початковому етапі роботи визначали, який проект буде виконуватися: індивідуальний, парний чи груповий. Якщо проект парний або груповий, то відбувається формування мікрогруп за інтересами, розподіл ролей завдань відповідно до рівня знань, бажаної практичної діяльності в рамках проекту. Ми пропонували такий орієнтовний розподіл обов'язків:

1. Проект-менеджер (адміністратор проекту): керівництво розроблення проекту і діяльністю групи, зв'язок із науковим керівником.
2. Розробник ідей: генерація, концепція, оригінальні пропозиції і т.п.
3. Дизайнер: оформлення основних ідей проекту.
4. Технолог: оформлення описової частини проекту.
5. Фахівці з розв'язання і виконання конкретних завдань (підбір матеріалів із певних розділів,

комп'ютерний набір тощо).

Але якщо кількість учнів, які брали участь у проекті була невеликою відбувався перерозподіл шляхом поєднання декількох обов'язків.

У процесі експериментальної роботи були розроблені вимоги до захисту проектів і модульний контроль за виконанням завдання за термінами та розподіл обов'язків між викладачами і студентами (рис. 1).

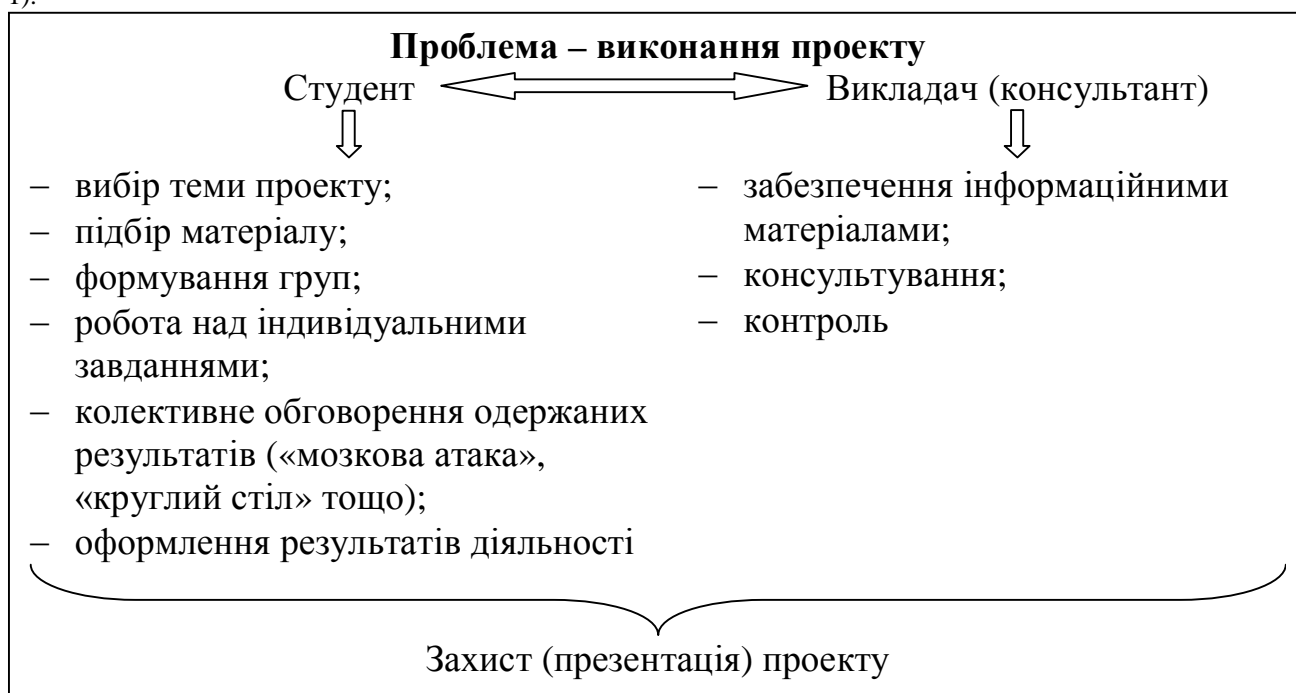


Рис. 1 – Розподіл обов'язків між учасниками проектної діяльності

Співробітництво викладача і студентів в умовах здійснення проектної роботи допомагає сформувати в студентів необхідні вміння і навички в тому або іншому виді діяльності, необхідну активну практику для кожного члена групи. Проектна технологія може дозволити розв'язати дане навчальне завдання, перетворюючи групові й індивідуальні консультації у дискусійний, дослідницький клуб, у якому розв'язуються складні але доступні для учнів проблеми.

В основі проекту лежить проблема. Для її розв'язання студентам потрібне не тільки вміння вести дискусію, але й володіння достатнім обсягом різноманітних предметних знань. Також студенти повинні володіти певними інтелектуальними (робота з інформацією, її аналіз, узагальнення і висновки), творчими (вироблення ідеї, варіантів розв'язання проблеми, прогноз результату запропонованого розв'язання), комунікативними (вміння слухати й чути співбесідника, відстоювати свою точку зору, висловлювати власну думку) уміннями.

Крім того, у процесі роботи над проектом студент удосконалює навички публічного виступу та роботи в режимі презентації, що особливо важливо для майбутнього педагога.

У творчу діяльність студенти залучалися поступово. Для цього їм необхідно було ознайомитися з додатковою літературою з вибраної теми, розробити план її виконання. Основним принципом навчання за проектною технологією є особистісна орієнтація навчального процесу на інтереси і цілі студентів. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти учням засвоїти інформацію, виразити своє ставлення до світу, подій. Тому проектну технологію навчання ми включали в цілісний навчальний процес вищого навчального закладу, що зв'язаний єдиним ланцюжком «навчальне заняття – дослідницькі проекти – презентація наукової і творчої частини проекту в зовнішнє середовище». При такому підході відбувалося поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів, уключення результатів їх дослідницької діяльності в зміст освітньої галузі. Тобто на навчальному занятті, зокрема в процесі групової роботи, відбувається ознайомлення із заданою темою, виникають проблемні завдання, над якими студенти продовжують працювати в позааудиторній діяльності в рамках проектної технології навчання. Далі відбувається презентація одержаних результатів у зовнішнє середовище, їх обговорення і виникнення нових проблем, які вносяться в аудиторну діяльність.

Презентація проекту здійснювалася, як правило, в усній формі, при цьому враховувалися: змістова сторона виступу, вміння реагувати на запитання опонентів захисту, оформлення роботи. При розгляді оформлення приймалися до уваги: 1) повнота розкриття, оригінальність проекту, 2) логічність викладу матеріалу, 3) уміння відстоювати власну думку, вступати в дискусію, 4) наявність наочної, ілюстративної частини. Форму презентації студенти вибирали самі.

Наші дослідження підтверджують: у сучасних умовах проектна технологія навчання є реальним засобом розвитку особистості студента. Робота над проектом дає необмежені можливості для розвитку та

саморозвитку студента, передбачає творчий пошук, а викладач дає поради з організації роботи, консультує при відборі матеріалу, приходять на допомогу при виникненні проблем, тобто розроблення проекту – це колективна робота студентів і викладачів, одна із форм співробітництва. У процесі роботи над проектом змінюються відносини між викладачем і студентом, зникає бар'єр страху перед необхідністю відповідати або запитувати про незрозуміле. Студенти відчувають себе комфортно, створюється атмосфера упевненості в успіху задуманого проекту, у тому, що робота буде оцінена справедливо.

Проектна технологія навчання передбачає по суті свій використання широкого спектра проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значимий для студентів.

Отже, експериментальна робота з використанням проектною технології навчання дозволяє зробити наступні висновки:

1. Використання проектною технології навчання підвищує самооцінку студента, збагачує його соціальний і духовний досвід, студент залучається до творчості, розвиваючи свою особистість.
2. Проектна робота допомагає розв'язати проблему мотивації, формує й удосконалює загальну культуру спілкування та соціальної поведінки в цілому.
3. Проектна технологія залучає студентів до оволодіння знаннями з предмета в процесі власної пошукової діяльності, сприяє розвитку комунікативних навичок, удосконаленню практичних та експериментальних умінь і навичок, дозволяє реально оцінювати свої навчальні можливості.
4. Виконання проекту дає змогу підвищити успішність за рахунок поглиблення, розширення, узагальнення, закріплення й повторення навчального матеріалу, організації його практичного застосування, сприяє формуванню вмінь одержання інформації з різних джерел, її відбір відповідно до поставленої мети і включення в майбутню теоретичну та практичну діяльність.
5. Проектна технологія розвиває в студентів уміння генерувати ідеї, гіпотези і прогнозувати їх розв'язання.
6. Використання проектною технології навчання у вищій педагогічній школі виробляє у майбутніх учителів уміння організовувати проектну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веденеева Т.Е., Войнова М.И. Проектная технология как один из факторов построения системы личностно ориентированного образования в школе // Дидакт – 2002. – № 1. – С. 32-39.
2. Евстифеева О., Кучменко Н. Метод проектов – среда, в которой даже «неудачники» обретают силу и уверенность // Директор школы. Україна – 2003. – № 6. – С. 76-81.
3. Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии – 2002. – № 5. – С. 116-120.
4. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти // Завуч – 2002. – № 26. – С. 4-6.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

Ольга Власюк
(Київ, Україна)

МОДУЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У

ВНЗ УКРАЇНИ

У статті розкриваються особливості модульної технології навчання майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах України. Аналізуються механізми її впровадження через використання інноваційних технологій, змісту, форм і методів навчання і виховання, системи контролю і перевірки та соціалізації студентів.

Сучасна модернізація професійно-технічної освіти в Україні передбачає залучення навчальних закладів до Болонського процесу і впровадження кредитно-модульної технології навчання. Це повинно забезпечити можливість майбутньому фахівцеві технічного профілю усвідомити загальноєвропейські стандарти навчання, стати суб'єктом навчальної діяльності, розкрити свій творчий потенціал, активність, самостійність і відповідальність, інтегруватись у загальноєвропейський процес.

Державна потреба у високому рівні фахової підготовки фахівців технічного профілю зафіксована у низці документів: Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Указі Президента України «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні.»

Проблема модульного навчання стала предметом дослідження Н. Кулешової, Н. Лаврентьєвої, Н. Ничкало, Г. Романової, В. Сквирського, О. Тришина, М. Чошанова та ін.

Метою нашої статті є дослідження модульної технології навчання, яка забезпечує взаємозв'язок усіх понять, правил, теорій; динамічність і гнучкість структури навчальних предметів; збільшення кількості годин для самопідготовки; можливість уникнути дублювання з даного предмету, розширення

міжпредметних зв'язків; систематичність контрольних заходів (вхідний, поточний, підсумковий контроль); професійну спрямованість навчання, соціалізацію студентів тощо.

Перелік знань і вмінь у кожному модулі підпорядковується моделі спеціаліста з даного фаху і професійним вимогам до нього. Серед загальних характеристик надається перевага умінням та якостям, обумовлених вимогами часу (самостійність у прийнятті рішень; здатність до самоосвіти; бажання вчитися, оволодіння іншими суміжними професіями; бачення перспектив власного професійного росту; уміння поєднувати індивідуальні й колективні потреби); морально-соціальної компетентності (уміння відстоювати свою позицію, погляди, вірування; високі морально-етичні й гуманістичні якості; патріотизм; комунікабельність, доброзичливість); професійній компетентності (здатність самостійно контролювати робочу програму на основі інновацій; знання законів України і нормативних документів і керування ними у професійній діяльності, використання наукових і технологічних досягнень у роботі, технічних засобів навчання, включаючи комп'ютер; уміння самостійно аналізувати процеси, явища) тощо.

Залежно від мети кожного модуля використовувалися відповідні методи контролю: усний, письмовий, програмований, тестовий, графічний, змішаний.

До базових технологій професійної підготовки студентів, які активно використовуються у системі кредитно-модульного навчання, відноситься технологія контекстного навчання. Сутнісною характеристикою такого навчання є послідовне моделювання всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових), наочного і соціального змісту засвоєної студентами професійної діяльності за допомогою трьох типів взаємозв'язаних моделей: семіотичної, імітаційної і соціальної, які у своїй сукупності виступають динамічною моделлю переходу від навчальної до професійної.

Високу ефективність має створення комунікативних ситуацій у навчальному процесі вузу. Взаємодія в процесі професійного навчання, має форму спілкування між викладачами і студентами, а також студентів між собою.

Перспективною, з точки зору педагогічної ефективності кредитно-модульного навчання, є технологія відкритих систем інтенсивного навчання, яка передбачає нелінійну структурування процесу навчання, що дозволяє (незалежно від форми організації навчальних занять) організувати навчання студентів за індивідуальними програмами, покликаними забезпечити кожному студенту оптимальну реалізацію процесу навчання з відповідним використанням його психічних і фізіологічних можливостей, із доцільним відбором змісту професійної підготовки і одночасно форм організації, прийомів і методів самостійної роботи.

Критерієм того, що діяльність викладача під час педагогічного процесу (при засвоєнні студентами теми, розділу навчального предмету) здійснюється на технологічному рівні, є:

- наявність чіткої сформульованої мети, очікуваного результату навчання, способів діагностики досягнення цієї мети;
- розробка змісту навчальних предметів, у вигляді системи пізнавальних і практичних задач, основних задач і способів їх рішення;
- наступність і послідовність, взаємозв'язок певних етапів засвоєння теми (матеріалу, набору професійних функцій, умінь, навичок);
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу на кожному етапі (викладача і студентів), а також їх взаємодії із інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою тощо);
- формування позитивної мотивації діяльності викладача і студентів;
- визначення межі (алгоритмічної і творчої діяльності викладача), допустимого відступу від правил, дотримання ділового етикету;
- застосування у навчальному процесі новітніх засобів обробки інформації.

Технологія модульного навчання фахових дисциплін припускає аналіз моделі підготовки майбутнього фахівця, на основі якої визначаються пріоритетні цілі навчальної дисципліни, проводиться відбір, трансформація, структурування і перетворення наукового знання у навчальний матеріал і його моделювання, вибираються форми організації навчального процесу, підбираються доцільні методи і засоби навчання, а також форми контролю.

Будь-яка технологія припускає гарантоване досягнення поставленої мети, певний позитивний результат.

Система педагогічних умов формування і розвитку базових професійних компетенцій студентів на основі технологій модульного навчання включає наступні основні умови:

- активне застосування комп'ютерної техніки;
- спеціальну підготовку і перепідготовку викладачів;
- інтеграцію освітніх технологій саморозвитку особистості студента і актуалізацію професійної рефлексії;
- формування нових професійних понять і способів дій;
- практичне застосування сформованих у процесі навчання умінь і навичок.

Якість підготовки випускників вищих навчальних закладів визначає їх професійну компетентність. Сутність вимог до професійної компетентності майбутніх спеціалістів зводиться до розширення знань, умінь і навичок, необхідних безпосередньо для підвищення продуктивності праці, у сфері життєдіяльності в

цілому.

Технологічне моделювання навчального процесу у сучасній педагогічній практиці здійснюється на основі навчання через отримання необхідної інформації, а також на основі навчання через практичну діяльність.

У роботі А.А. Вербицького дано визначення контекстного навчання як концептуальної основи інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної) [1]. Тоді як метою традиційного навчання є засвоєння знакової навчальної інформації, яка визначає рівень культури і якість освіти. Будь-яка навчальна інформація має подвійну природу: по-перше, вона може бути засобом пізнання світу, а по-друге, вона є частиною, фрагментом самої культури. Професійний контекст, який може відтворюватися в навчальному процесі, складається з соціального контексту, що відображає норми відносин і соціальних дій, а також їх ціннісну орієнтацію і демонстрацію трудових процесів. Особистий компонент характеризує морально-етичні якості, дотримання правил і норми моральної поведінки і професійної етики фахівців як представників даної соціальної системи.

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання викладачу необхідно добиватися дидактично адекватного моделювання у навчальному процесі від студента наочного і соціального змісту професійної діяльності. Для ефективності цього процесу слід дотримуватись таких педагогічних вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійної діяльності фахівця у формах навчальної діяльності студента;
- поєднувати різноманітні форми і методи навчання з урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності;
- використовувати модульний підхід та його адаптацію до конкретних умов навчання і контингенту студентів;
- реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;
- забезпечувати системність, послідовність, наступність, завершеність змісту контекстного навчання.

Реалізація цих вимог дає можливість проектувати цілісну систему модульного навчання, де враховуються такі чинники, як специфіка навчальних дисциплін, індивідуальні особливості і можливості кожного учасника навчального процесу, а також тривалість і матеріально-технічні умови навчання. Крім того, застосування даної технології дає можливість здійснювати науково обґрунтований пошук форм і методів контекстного навчання, моделювати систему, коректувати як зміст, так і мету навчання відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики.

Конкретні механізми реалізації цих принципів розкриваються через форми і методи контекстного типу розкриваються у працях Н.Б. Лаврентьевої [2].

Сучасні технології істотно змінюють роль педагога у системі кредитно-модульного навчання (з ролі інформатора на роль консультанта), а разом з цим змінюється і роль студентів (інформація виступає не метою, а засобом для засвоєння дій і операцій професійної діяльності) у навчальному процесі.

Мета кредитно-модульного навчання полягає у підвищенні якості навчання і виховання через створення оптимальної організаційної структури навчального процесу, зближення навчання з природними психологічними особливостями виховання.

Серед різноманітних форм організації навчальної роботи у вищих навчальних закладах важливе місце належить лабораторно-практичним роботам. Це пов'язано з тим, що такі заняття дозволяють реалізувати один із провідних принципів дидактики - принцип зв'язку теорії з практикою.

Однією із провідних педагогічних вимог до організації (систематизації) змісту навчального матеріалу майбутніх фахівців технічного профілю ми вважаємо формування дослідницьких умінь і навичок майбутніх спеціалістів, володіння сучасними технологіям пошуку інформації, комплексним підходом до навчання.

Ефективність досягається у тому випадку, якщо процес формування дослідницьких умінь і навичок майбутніх спеціалістів ведеться комплексно, пронизує усі дисципліни, а також теоретичні, практичні, лабораторні і позааудиторні заняття.

Відповідно підбір змісту навчальної програми - важливе завдання, в процесі рішення якого відбирається і систематизується навчальний матеріал у певній послідовності із урахуванням принципів дидактики. Робота по формуванню дослідницьких умінь і навичок умовно може бути розділена на п'ять взаємопов'язаних напрямів:

1. Включення елементів дослідження на лекціях з навчальних дисциплін.
2. Включення елементів дослідження на лабораторно-практичних заняттях.
3. Включення елементів дослідження у технологічну практику.
4. Включення елементів дослідження у професійну практику.
5. Включення елементів дослідження у позааудиторні заняття (реферати, курсові роботи, дипломні роботи).

Лабораторно-практичні роботи тісно пов'язані з лекціями і самостійною роботою студентів, вони допомагають студентам творчо використати на практиці ті теоретичні знання, які вони здобули на лекціях і в процесі вивчення підручників, посібників та інших літературних джерел. Ця форма занять має велике виховне значення, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку спостережливості і інтересу

майбутньої професії, дає їм можливість розвивати мислення, виявляти ініціативу і винахідливість, міцніше засвоїти програмний матеріал.

Основні завдання лабораторно-практичних занять, як форми навчальної роботи у вищих навчальних закладах полягають в тому, щоб:

1) поєднати в єдине ціле лекційну форму занять з систематичною самостійною роботою студентів над підручниками, навчальними посібниками та іншими літературними джерелами;

2) сприяти формуванню у студентів наукового світогляду;

3) навчити творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, працювати з установками, машинами, агрегатами, оволодіти практичними вміннями і навичками, які необхідні майбутньому спеціалісту;

4) розвивати у студентів пізнавальні і конструкторські здібності, спостережливість, увагу, витримку, уяву та інші якості;

5) формувати навички самостійної роботи і мислення, служити джерелом нових знань;

6) розвивати технічне мислення, технічні здібності і пізнавальний інтерес до професії;

7) аналізувати і узагальнювати отримані результати експерименту і спостережень, робити з них логічні висновки і знаходити їм практичне застосування;

8) чітко, точно, лаконічно і літературно правильно формувати свої думки, брати участь в науковій дискусії;

9) систематично контролювати знання, вміння і навички студентів з окремих тем чи розділів курсу, що вивчається, та інші.

Досвід викладачів Київського енергетичного коледжу засвідчує, що самостійна робота студентів технічних спеціальностей, як і будь-яка інша форма навчально-пізнавальної активності, це, передусім, діяльність особистості по засвоєнню інформації.

Розробка нових державних стандартів у професійній освіті і впровадження технології кредитно-модульного навчання спонукають до необхідності використання нових підходів системи контролю і перевірки знань студентів відповідно до фахових вимог.

Особлива увага у системі модульного навчання приділяється формуванню інформаційної культури майбутніх фахівців, що включає такі компоненти: усвідомлення важливості безперервної освіти і свідоме прагнення до цього; орієнтація на світові інформаційні ресурси; комплексне використання різних каналів отримання інформації; здібність до рефлексії і реальної самооцінки рівня власної інформаційної компетентності; прагнення до професійного спілкування, до обміну знаннями; активність у розповсюдженні нового знання; дотримання етичних норм ділового спілкування.

Основне завдання педагога - допомогти студентові у його професійному розвитку. Гуманістична педагогічна практика повинна бути спрямована на розвиток і вдосконалення професійних здібностей студента. До них відносяться наступні сфери: інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, волюва, наочно-практична, екзистенціальна і сфера саморегуляції. Ці сфери характеризують цілісність, гармонійність індивідуальності, свободу і психологічний розвиток людини. Від їх розвитку залежить соціальна активність студента у майбутньому. Вони визначають модель його життєдіяльності, соціалізації.

Процес навчання у вузі надає можливість для розвитку індивідуальності студента, тобто розвитку тих психічних властивостей і якостей, які виявляються об'єктами соціальних дій у даних умовах. До останніх відносять в першу чергу навчальну діяльність студента: здатність формулювання цілей, мотивацію навчання, досягнення, пізнавальні здібності, володіння прийомами і засобами вирішення навчальних і педагогічних (професійних) завдань. Разом з цим під впливом оточуючих можуть розвиватися й інші професійно і життєво важливі психічні процеси (рефлексія, самосвідомість, самооцінка).

Вивчення світового досвіду вищої професійної школи дозволяє виділити провідні тенденції розвитку технологій навчання: зростання діагностичності, інтенсивності, соціально-ігрового контексту, діалогічності; моделювання професійних ситуацій; проектування дидактичних функцій у єдності з комунікативними і особисто-смысловим значенням; модульний підхід, міждисциплінарність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія; підвищення ролі творчої індивідуальності педагога.

Таким чином, сутність сучасної кредитно-модульної системи навчання полягає у вивченні навчальних дисциплін окремими модулями, які вміщують в себе питання, що охоплюють всі теми відповідного модуля. Розв'язання цих питань забезпечує надбання студентами певних базових елементів, навичок та вмінь, які висвітлені у освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП) даного напрямку чи спеціальності, які забезпечують випускникам можливість оволодіння спеціальністю в цілому, сприяє соціалізації особистості формуванню у неї соціальної, комунікативної, управлінської компетенції.

Однак, кредитно-модульне навчання у вищих навчальних закладах України знаходиться у процесі розвитку і становлення, що обумовлює потребу у вивченні і дослідженні досвіду європейських країн, розробці нових більш досконалих технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие.* - М.: Высш. шк., 1991.
2. Лаврентьева Н.Б. *Контекстное обучение как инновационная технология.* Учебное

- пособие. - Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1995. - 150 с.
3. Лаврентьева Н.Б., Кулешова И.И. Резервы оптимизации модульного обучения на основе мотивационного программно-целевого управления и педагогической фасилитации // Педагог: Наука, технология, практика, Барнаул. - 2001. - С.29-35.
 4. Міщенко Г. Маркетинг і вища освіта // Вісник Книжкової палати. - 2004. - № 8 (97). - С.38-41
 5. Ничкало Н.Г. Науково-методичне забезпечення діяльності закладів професійної освіти в нових соціально-економічних умовах. Удосконалення навчально-виховного процесу в професійних закладах сільськогосподарського профілю. Науково-методичний збірник. Відпов. Ред. Ничкало Н.Г.-К.: Інститут системних досліджень освіти. Інститут педагогіки АПН України. - 1993. - С.19-28
 6. Тришина, О. Ю. Развитие у студентов потребности в самосовершенствовании профессионально важных качеств / И. В. Кондрина, Т. В. Степанова, О. Ю. Тришина // Вестник КузГТУ. - [Кемерово], 2000. - № 6. - С. 126 - 127
 7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособ. - М.: Народное образование, 1996. - 160 с.
 8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М., 1996. - 226 с.
 9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978.
 10. Юрженко В.В. Вимоги до критеріїв відбору навчального матеріалу з дисципліни «Основи техніки, технології й організації виробництва» // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. - Ч.3 - С.209-211.

*Наталія Алік
(Полтава, Україна)*

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Останнім часом у світі спостерігаються загальна спрямованість на гуманізацію освіти, що знаходить своє відображення в орієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня. Суспільство зацікавлене у тому, щоб громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до швидкоплинних умов життя.

Для педагогічної науки та практики надзвичайно важливими є відповіді на питання: як допомогти учню знайти професію, що відповідає його сподіванням, потребам, оволодівши якими він зможе приносити користь державі й суспільству, сприяти економічному, моральному та екологічному розвитку країни?

Сьогодні від фахівців потрібні активність, самостійність, нестандартність мислення, загальна та професійна культура. Тому проблема адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності набуває особливої значущості.

Адаптація є цілісним психобіологічним, соціальним і педагогічним процесом активної взаємодії особистості з навколишнім середовищем, пристосування індивіда до успішного функціонування в ній, активного освоєння навколишнього світу з метою життєвого, професійного, соціального саморозвитку особистості. Адаптація майбутніх фахівців розглядається нами і як процес освоєння різноманітних соціальних функцій, у тому числі й професійних, оволодіння студентами системою знань про специфіку професійної діяльності, уміннями та навичками, отримання норм і цінностей, особових якостей та досвіду емоційно-ціннісних відносин [2].

Професійна адаптація ускладнюється незадовільними результатами навчання, втратою звичного статусу в колективі однолітків, сумнівами в правильності вибору майбутньої професії, що може привести до різних стресів, нервового виснаження, стомлення, а в результаті – до дезадаптації, яка проявляється в деформації системи внутрішньої регуляції та відхиленнях в самореалізації особистості [3].

Анкетування, проведене серед студентів швейного профілю ПДПУ, показало, що на вибір навчального закладу вплинув інтерес до майбутньої професії – 81 %. Випадково потрапили у вищий навчальний заклад – 19%, які назвали такі мотиви: «немає різниці, куди вступати», «не було можливості вступити в бажаний вищий навчальний заклад». 64% опитаних вважають, що вірно обрали спеціальність, 32% сумніваються в правильності свого рішення, а 4% визнають у помилковий вибір. Ці дані свідчать про те, що робота з адаптації до професійної діяльності повинна продовжуватися впродовж всіх років навчання.

На адаптацію студентів впливає розвиток навчальної мотивації, а також природні здібності. Між цими двома факторами існує складна система взаємозв'язків. За певних умов і при високому інтересі особистості до конкретної діяльності, може включатися так званий компенсаторний механізм. Недолік здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (усвідомленість вибору професії і ін.), тому студенти досягають великих успіхів [1].

Як показує практика, сильні та слабкі студенти відрізняються зовсім не інтелектуальними показниками, а рівнем розвитку професійної мотивації. У сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне відношення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання. Якщо студент вважає, що професію, яку він обрав, гідна його і вона є принадною для суспільства, то це вплине на його навчання.

Більше всього задоволені обраною професією студенти 1 курсу. Не дивлячись на те, що незадово-

до закінчення вишу задоволеність професією проявляється менше, а саме відношення до професії залишається позитивним. Студенти-першокурсники спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, які при поєднанні з реальністю піддаються змінам. Але відповіді на питання: «Чому професія подобається?» свідчать, що основною причиною виступає уявлення про творчий зміст майбутньої професійної діяльності, студенти згадують можливість самовдосконалення, тобто мають бажання займатися творчістю.

З одного боку, перед студентами постає висока задоволеність професією і намір після закінчення вищого навчального закладу займатися творчою діяльністю, а з іншою – бажання набути основи професійної майстерності переважно у процесі репродуктивної навчальної діяльності. У психологічному плані ці позиції несумісні, оскільки творчі здібності можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, у тому числі й у навчальному. Очевидно, формування реальних уявлень про майбутню професію і про засоби оволодіння нею повинні починатися з першого курсу.

Величезне значення має і те, що студенти не чітко уявляють місце дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності. Студенти вважають, що успішність з деяких дисциплін не має ніякого відношення кваліфікації. Отже, необхідним компонентом формування у студентів реального сприйняття майбутньої професійної діяльності є роз'яснення завдань спеціальних і загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників.

Таким чином, формування позитивного відношення до професії є важливим фактором підвищення успішності студентів. Але позитивне відношення не може мати суттєвого значення, якщо воно не обґрунтовується конкретним уявленням про професію (у тому числі й розумінням значення окремих дисциплін) і не пов'язано із способами оволодіння нею.

Задоволеність професією – це інтеграційний показник, який відображає відношення суб'єкта до обраної професії. Він абсолютно необхідний та надзвичайно важливий саме як узагальнена характеристика. Низька задоволеність професією у більшості випадків стає причиною плинності кадрів. Крім того, від задоволеності обраною професією залежить і психологічне здоров'я людини. Його збереженню також сприяє високий рівень професіоналізму – один з вирішальних факторів подолання психологічного стресу [1].

Правильне виявлення професійних інтересів і здібностей є важливим фактором задоволеності професією у майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні фактори, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні фактори, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних здібностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

Формування позитивного відношення до професії – один з актуальних завдань педагогіки та психології. В умовах динамічного розвитку професійних знань означені проблеми набувають великої значущості. Їх вирішення залежить від спільних зусиль педагогів і психологів – як на стадії профорієнтаційної роботи в школі, так і у процесі професійного навчання у вищому навчальному закладі. Ці зусилля в основному ґрунтуються на наданні особистості компетентної психолого-педагогічної допомоги в пошуку професії для себе і себе в професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.
2. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Харьков, 1999. – 89 с.
3. Гура С.А. Педагогічне управління адаптацією першокурсників інженерно-педагогічному закладі освіти. // *Професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний бюлетень*, 1998. – № 1–2 (7–8). – С. 161–165.
4. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.

Юрій Калязін
(Полтава, Україна)

ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ

«ОХОРОНИ ПРАЦІ В ГАЛУЗІ»

Людина та її здоров'я – найбільша цінність України.

Забезпечення здорових умов праці є проблемою загальнодержавного значення. Держава докладає великих зусиль, створюючи умови безпечної життєдіяльності людини як в навколишньому середовищі, так і в середовищі праці. В нашій країні охорона праці є пріоритетною в діяльності державних органів і громадських організацій, тому роботодавець і працівник мають добре знати свої права та обов'язки, вимоги охорони праці в сфері своїй діяльності.

«Охорона праці в галузі» вивчається у вищих навчальних закладах з метою формування в майбутніх фахівців знань про стан і проблеми охорони праці в галузі відповідно до напрямку їх підготовки, складових і функціонування системи управління охороною праці та шляхів, методів і засобів забезпечення здорових умов виробничого середовища і безпеки праці в галузі згідно з чинними законодавчими та нормативно-правовими актами.

Вивчення нормативної дисципліни базується на знаннях з питань безпеки, отриманих студентами при освоєнні навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і передбачає вивчення питань охорони праці в конкретній галузі відповідно до особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців.

Для педагогічних спеціальностей курс має певну специфіку, отже:

- значна увага повинна приділятися організаційним проблемам охорони праці під час навчально-виховного процесу;
- існує суттєва різниця між вимогами до проведення занять за окремими дисциплінами (трудове навчання, хімія, інформатика, іноземна мова, позакласні заходи тощо);
- частина студентів випускного курсу навчається за індивідуальними графіками;
- загальний об'єм малий – половина кредиту.

Тому вивчення даної дисципліни потребує особливого методичного підходу, як у визначенні змісту, так і у підборі форм та методів навчання, розробці навчально-методичного забезпечення. Таким чином, розробка та запровадження навчальних інформаційних комплексів є головною задачею, яку потрібно вирішити для позитивного запровадження новітніх технологій навчання.

З метою вивчення ефективності засвоєння знань з курсу «Охорона праці в галузі» було проведено експериментальне дослідження на психолого-педагогічному, історичному факультеті та факультеті філології та журналістики. Всього дослідженням були охоплені 200 осіб студентів 5-го курсу. Метою дослідження було визначення ступеню засвоєння знань за окремими розділами курсу.

Оцінка проводилась шляхом тестування. Був розроблений комплексний тест, який охоплює всі розділи курсу. Всього було розроблено 30 варіантів, кожен з яких складається з 15-ти питань у вигляді відкритих та закритих тестів. Перші чотири питання відповідають змісту першого розділу курсу «Система управління охороною праці в галузі освіти», наступні три питання – другого розділу курсу «Проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії», наступні шість питань – третього розділу курсу «Проблеми профілактики виробничого травматизму», останні питання – четвертого розділу курсу «Пожежна безпека». Результати тестування наведені в таблиці 1.

Аналіз результатів вказує, що найгірше засвоєні знання з другого та четвертого розділу. Так на психолого – педагогічному факультеті на питання другого розділу кількість правильних відповідей складає 68,3%, найменша

Таблиця 1

Успішність відповідей на питання розділів курсу(%)

Номер і назва розділу курсу	Факультет		
	історичний	філології та журналістики	психолого - педагогічний
1. Система управління охороною праці в галузі освіти	78,4%	74,1%	76,2%
2. Проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії	72,0%/65,6%	69,0%/55,2%	68,3%/64%
3.1. Проблеми профілактики виробничого травматизму	65,4%	64,0%	78,35
3.2. Охорона праці в школі	69,5%	70,6%	69%
4. Пожежна безпека	63,0%	65,0%	67%

Примітка:

1) 3.2. - питання з теми «Організація охорони праці в закладах освіти».

2) В чисельнику вказаний % успішності з питань другого розділу, в знаменнику – успішність при розв'язуванні задач цього розділу.

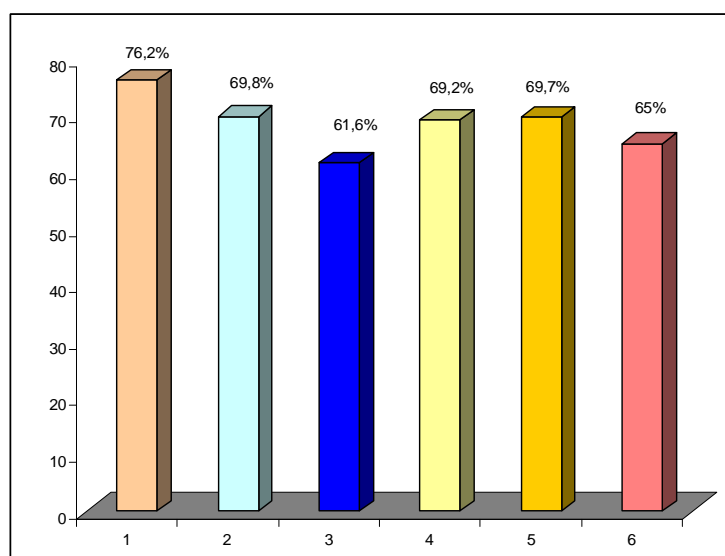


Рис. 1 – Загальні результати тестування студентів

1 - система управління охороною праці в галузі освіти; 2 - проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії; 3 - практичне завдання з санітарії ; 4 - проблеми профілактики виробничого травматизму; 5 - охорона праці в школі; 6 - пожежна безпека.

успішність розв'язування задач – 64%, з питаннями третього розділу успішно справились 67%, а з теми «Організація охорони праці в школі» – 69%. Студенти краще відповідали на питання першого розділу та загальні питання техніки безпеки (відповідно 78,3% до 76,2%). Середній бал по факультету складає 3,86.

На факультеті філології та журналістики результати тестування дали наступні результати: найгіршою успішність виявилась при розв'язуванні задач 55,2%, на загальні питання техніки безпеки та пожежної безпеки вірно відповіли 64% та 65% опитаних відповідно. Краще засвоєні знання з питань «Організації охорони праці в школі» та законодавчої бази охорони праці відповідно 70,6% та 74,1%.

Тестування студентів історичного факультету дало наступні результати: гірше засвоєні питання пожежної безпеки, успішність складає 63%; техніки безпеки – 65,4%; розв'язування задач з виробничої санітарії – 65,6%. Краще засвоюються знання з інших розділів.

В цілому краще засвоюються знання законодавчої та нормативної бази з охорони праці та організації охорони праці в школі. Гірше засвоюється розділ пожежної безпеки, а також студенти мають певні проблеми з практичної оцінки стану мікроклімату та освітлення (практичні завдання до другого розділу).

Отримані результати частково пояснюються тим, що окремі питання розділу «Пожежна безпека» винесені на самостійне опрацювання. Проблеми у розв'язанні практичних завдань можуть бути пояснені недостатнім вивченням матеріалу на практичних роботах.

Враховуючі попередній досвід викладання курсу та результати дослідження, відповідно до вимог кредитно – модульної системи навчання [1] був розроблений навчально – методичний комплекс. Основою його є навчальна програма курсу «Охорона праці в галузі», в якій враховуються особливості викладання курсу в педагогічних університетах на гуманітарних спеціальностях. Її головна особливість – це введення до програми питань основ охорони праці в кожному розділі курсу. Це потрібно тому що попередньо не вивчається курс «Основи охорони праці».

В перший розділ введені питання основ законодавства України з охорони праці, в другий розділ – гігієнічна класифікація умов праці, в третій розділ – фактори підвищеної небезпеки, характерні для навчальних закладів: електричний струм, падіння, рухомі предмети та об'єкти, в четвертий розділ – фактори пожежної небезпеки: пожежонебезпечні властивості матеріалів і речовин, категорії вибухопожежонебезпечності.

Загальний обсяг навчального часу в годинах для вивчення курсу «Охорона праці в галузі» визначається освітньо-професійними програмами підготовки і складає 27 годин (0,5 кредиту) [3]. Навчальна програма курсу складається з чотирьох змістових модулів (див. табл.2).

Таблиця 2

Орієнтовний розподіл годин між змістовими модулями курсу

Змістові модулі	Загальний обсяг, год.	Кількість годин			Самостійна робота, год.
		Всього аудиторних	Види занять		
			ЛК	ПР	
Система управління охороною праці в галузі освіти	7	4	2	2	3
Проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії	7	4	2	2	3
Проблеми профілактики виробничого травматизму	6	2	2	-	4
Пожежна безпека	7	4	2	2	3
Всього	27	14	8	6	13

Зважаючи на об'єм курсу (один кредит), курс на змістові модулі не поділяється.

Вивчення курсу складається з опрацювання лекцій, виконання практичних робіт, індивідуальних завдань та самостійної роботи по вивченню окремих тем. Загальна кількість балів складає 100-балів з них змістовий модуль 60-балів, підсумковий – 40-балів.

Процес вивчення курсу складається з аудиторних занять (лекції та практичні заняття), а також самостійної роботи. Оцінка практичних робіт складається з оцінки звіту по роботі (контроль гігієнічного стану приміщення, матеріали розслідування нещасного випадку тощо) та кількості балів, отриманих за тестовий контроль за тематикою практичної роботи.

До самостійної роботи входить виконання індивідуальних завдань та опрацювання питань, винесених на самостійне вивчення. Індивідуальна робота складається з двох завдань: розробка інструкції з охорони праці або БЖД (10 балів) та розробка плану евакуації на випадок пожежі (10 балів).

Контроль успішності студента здійснюється з використанням відомих методів [2]: відповіді на контрольні запитання, тестові та ситуаційні завдання

Всі види навчальної діяльності оцінюються в балах (таблиця 3). Після захисту виконаних завдань, студент допускається до підсумкового контролю у формі тесту. За сумою отриманих балів визначається кінцева оцінка.

Таблиця 3

Розподіл балів між модулями та видами занять

№ п/п	Змістовні модулі та теми	Загальний обсяг балів	Аудиторні заняття			Індв.робота	Модульний контроль
			Всього	Види занять			
				Лекції	Лабор. роботи		
1	Модуль І. Охорона праці в закладах освіти	60	40	8	32	20	-
2	Підсумковий контроль	40					40
	Всього	100	40	8	32	20	40

Академічні успіхи студента адаптуються до системи оцінювання, що використовується у вищому навчальному закладі з метою наступного обов'язкового переведення їх до національної шкали та шкали ECTS.

Для забезпечення виконання практичних робіт, виконання індивідуальних завдань та самостійного опрацювання матеріалу розроблений навчально-методичний комплекс, до якого входять конспекти лекцій, методичні рекомендації до практичних робіт та вивчення курсу, тести залікового контролю та контролю засвоєння матеріалу (інформації) самостійної роботи, електронний посібник, електронний довідник типових інструкцій з охорони праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, 1.1, Бабин. - Тернопіль, 2004.
2. Калязін Ю.В. Проблеми впровадження модульно-рейтингової системи навчання при вивченні теоретичних основ технології /Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка .- Серія «Педагогічні науки».- Випуск 2(54).-Полтава, 2007.-с 136-139.
3. Програма нормативного курсу «Охорона праці в галузі», К. 1998

Павло Котов
(Полтава, Україна)

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ КЕРУВАННЯ АВТОМОБІЛЕМ»

У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Модернізація системи вищої освіти України обумовлена інтеграційними процесами, що відбуваються в країнах – учасницях Болонської декларації. Вони ґрунтуються на спільних вимогах, критеріях та стандартах національних систем вищої освіти та спрямовані на підвищення їх конкурентоспроможності, на забезпечення мобільності студентів, викладачів і науковців.

Однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація ідей Болонського процесу та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації.

Запровадження у вітчизняну систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи, яка є стрижневою вимогою Болонської декларації, вимагає підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі а також формування нових навчальних програм, зміни педагогічних методик,

посилення самостійної роботи студентів, впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, зміни контролю та оцінки знань студентів. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому, що вища освіта повинна забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Відповідним чином повинні оновлюватися зміст, форми і методи організації навчання майбутніх вчителів, в тому числі і вчителів трудового навчання та автосправи.

Одним із загальних положень кредитно-модульної системи організації навчального процесу є формування індивідуального навчального плану студента, яке здійснюється на підставі переліку змістових модулів, сформованих на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Методологія процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента в кредитно-модульній системі організації навчального процесу полягає в його переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що наразі вченими приділяється значна увага проблемі реалізації ідей Болонського процесу в педагогічній освіті, зокрема засадам розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції.

Метою дослідження є розроблення шляхів модернізації навчального процесу з курсу «Основи керування автомобілем» за умов кредитно – модульної системи організації навчального процесу. У курсі «Основи керування автомобілем» основна увага приділяється створенню системи знань та уявлень, які опираються на фізичні основи безпеки руху, схему діяльності водія при дорожніх умовах що постійно змінюються, основних психофізіологічних особливостей праці водія, класифікації дорожньо-транспортних пригод та причин їх виникнення, а також забезпечення безпечного руху автомобіля в дорожніх та погодних умовах.

Основними формами організації навчального процесу з курсу «Основи керування автомобілем» є: лекційні, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота студентів, індивідуальні та групові консультації. Опрацювання змістового модуля включає роботу на лабораторних заняттях, оформлення роботи, виконання індивідуальних, тестових завдань та наукових рефератів і проєктів; написання модульних контрольних робіт. Студент готується до лабораторного заняття згідно плану, заздалегідь вносить хід виконання робіт, що заплановані, виконує індивідуальні завдання до модуля.

Лабораторні заняття мають за мету поглибити знання студентів, сприяють опануванню практичними вміннями та навичками. Вони включають у себе семінарську, практичну та лабораторну частину. Після виконання лабораторних робіт студент повинен внести у зошит отримані результати дослідження, спостереження, висновки тощо.

Робота наукового спрямування (реферати, доповіді, статті, проєкти тощо) має на меті дослідження нових напрямків розвитку автосправи, а також нових концепцій та нових матеріалів, що використовуються при вивченні основ керування автомобілем. Наукова робота виконується самостійно під керівництвом викладача. Враховуючи те, що знання повинні бути функціональними, ми включали у навчальний процес проєктну технологію навчання. Метод проєктів спрямований на розвиток навичок співробітництва і ділового спілкування в колективі; передбачає поєднання індивідуальної, самостійної роботи з груповими заняттями, обговорення дискусійних питань, характеризується наявністю дослідницької методики та створенням студентами кінцевого продукту (результату) їх власної творчої діяльності.

На початковому етапі проєктної діяльності формували мікрогрупи за інтересами, здійснювали розподіл ролей, завдань відповідно до рівня знань, бажаної практичної діяльності в рамках проєкту. Проєктна діяльність студентів включає ряд умовних етапів.

I. Пошуково–дослідницький:

1. Коротке формулювання задачі. Пошук і аналіз проблеми чи теми запропонованого проєкту (об'єкта проєктної діяльності).

2. Збір, вивчення, дослідження й обробка необхідної інформації, у тому числі за допомогою інформаційних банків, каталогів, інших джерел, «пророблення» оптимальної ідеї.

3. Планування проєктної діяльності: визначення критеріїв, яким повинен відповідати проєкт; складання плану роботи з вказуванням термінів виконання окремих етапів.

II. Технологічний:

1. Складання документації.

2. Виконання запланованих тренувальних дій, які спрямовані на реалізацію проєкту на високому рівні.

3. Практична реалізація проєкту, підбір необхідних матеріалів, обладнання, відповідно до можливостей і наявних ресурсів.

4. Внесення, при необхідності, змін у складений план.

5. Дотримання дисципліни, культури наукової діяльності, правил техніки безпеки при здійсненні усіх видів робіт, що передбачені проєктом.

6. Поточний контроль етапів наукової діяльності.

7. Внесення необхідних даних у матрицю проєкту або іншу форму його оформлення.

III. Заключний:

1. Оцінка якості реалізації проєкту.

2. Аналіз результатів виконання теми проєкту (об'єкта проєктної діяльності), іспит його на практиці,

захист (презентація).

3. Вивчення можливостей використання результатів проектної діяльності, реального попиту на ринку товарів, участь у конкурсах і виставках проектів.

IV. Контрольний:

1. Аналіз роботи в цілому і кожного учасника проекту.
2. Оцінка роботи в цілому й кожного учасника проекту.
3. Висновки та постановка нової проблеми.

Крім інваріантних модулів, які є обов'язковими для засвоєння кожним студентом, виділяються варіативні чи елективні модулі, які студент може освоїти самостійно і здає викладачеві в індивідуальному порядку.

Елективні модулі дозволяють кожному студенту формувати власну освітню траєкторію.

3 метою забезпечення об'єктивності оцінок та прозорості контролю набутих студентами знань та вмінь, семестровий контроль здійснюється в письмовій формі шляхом написання контрольно-екзаменаційних робіт. Ми дотримуємося такого підходу, коли рейтингова оцінка включає поточний і підсумковий контроль.

Поточний контроль спрямований на перевірку систематичної роботи студентів, рівня засвоєння матеріалу протягом вивчення курсу. Здійснюється під час проведення аудиторних та позааудиторних занять. Поточна модульна рейтингова оцінка складається з балів, які студент отримує за певну навчальну діяльність протягом засвоєння даного модуля. На кожному занятті студент одержує бали за виконання лабораторної роботи і за самостійну роботу. До кожного лабораторного заняття студентам необхідно виконати певний обсяг самостійної роботи, який включений у методичний пакет. Крім обов'язкових завдань (задачі, тестові завдання тощо), студентам пропонуємо творчі завдання, які вони можуть виконати за власним бажанням. Оцінка за їх виконання не входить в еталонну рейтингову оцінку, Але зараховується в рейтингову оцінку студента. За несвоєчасне виконання завдань самостійної роботи існують штрафні санкції: якщо студент здає ці завдання не вчасно, але до написання модульної контрольної роботи, він може одержати половину від максимальної кількості балів, якщо ж не здає взагалі – бали мінусуються.

Модульний контроль здійснюється як підсумок роботи студента протягом вивчення окремого модуля за результатами теоретичного та практичного матеріалу, передбаченого модулем та модульної контрольно-екзаменаційної роботи.

У рейтингову оцінку включаються також бали за участь у предметних олімпіадах, конкурсах, науковій роботі тощо. Завершується вивчення дисципліни задачею творчого завдання, над яким студент працює протягом вивчення всього курсу. Творчі завдання варіативні і відкриті для студентів. Задача цього завдання – творчий звіт студента, який розкриває не лише знання теоретичного матеріалу, а й уміння використовувати одержані знання на практиці, власну творчість, уміння відстоювати власну думку.

У ході вивчення курсу «Основи керування автомобілем» студенти набирають максимально 100 балів, шляхом сумування усіх видів контролю. Рейтингова оцінка з дисципліни складається із суми таких балів:

- 1) за кожне лабораторне заняття;
- 2) за модульну контрольну роботу;
- 3) за виконання індивідуальних та тестових завдань;
- 4) виконання наукової роботи.

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на кафедрі теорії та методики технологічної освіти сприяло підвищенню рівня мотивації студентів до систематичної роботи протягом вивчення дисципліни «Основи керування автомобілем», рівня якості знань студентів та об'єктивності їх оцінювання, стимулюванню студентів до самостійної роботи та здійснення наукових досліджень, розвитку творчих здібностей кожного учасника навчально-виховного процесу

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта в Україні: Навч. посіб./ В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. – К.: Знання, 2005. – 327с.
2. Камов В.Х., Джабаева Д.А. Адаптація студентів к професійної діяльності в сучасних умовах // Педагогическое образование и наука. – 2007. – №5. – С. 56–60.
3. Кандыбович Л.А. Психологические особенности обучения студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – №3. – С. 4–11.
4. Федорова Е.Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе // Педагогика. – 2007. – №5. – С. 71–75.
5. Кальней В.А. и др. Основы методики трудового и профессионального обучения. - М.: Просвещение, 1987. – 171 с.
6. Тхоржевський Д. О., Методика трудового та професійного навчання та викладання загально технічних дисциплін.-К.: Вища школа, 1992. –334 с.
7. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. – Київ. ДІНІТ, - 2000. – 242 с.
8. Педорич А.В. Застосування новітніх технологій при вивченні навчальних предметів з профілю «Автосправа» // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 29. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. - № 29. – С. 72-76.
9. Педорич А.В. Інтегроване вивчення автосправи у вищих педагогічних закладах освіти: Методичні рекомендації. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка, 2005. – 104 с.

10. Чернишов А.П., Педорич А.В. Курсове проектування з технічної експлуатації автомобілів: Навчально-методичний посібник. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2005. – 141 с. (Розділи «Організація і планування технічної підготовки автомобілів», «Охорона праці»).
11. Педорич А.В. Програми з навчальних дисциплін профілю «Автосправа»: Навчальне видання. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2005. – 83 с.

Світлана Літвінчук
(Миколаїв, Україна)

ПРОДУКТИВНІ ОСНОВИ ЦІЛЕУТВОРЕННЯ У КОНТЕКСТІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Інтеграція України у світове співтовариство вимагає модернізації системи професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі і, водночас, збереження цінних здобутків традиційної освіти. На це спрямовує Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, головні положення якої покладені в основу як традиційних, так і нових альтернативних освітніх структур.

Зазначимо, що завдяки впровадженню європейських норм і стандартів у вищій школі маємо набути нових конкурентних переваг та гармонізувати нашу освіту, зберігаючи при цьому всі її надбання та доповнюючи їх кращими зрізками європейського досвіду. Вищі навчальні заклади чимало зробили для запровадження новітніх технологій навчання з метою реалізації основних принципів Болонської декларації при підготовці майбутніх фахівців. Радикальний метод зацікавленості студентів в необхідності постійної творчої навчальної діяльності реалізується в модульній технології навчання. Як показує власний досвід, вона позитивно сприймається студентами і дає змогу особистості сформуватися і реалізувати себе в майбутній професійній діяльності.

Якість професійної підготовки майбутнього спеціаліста залежить від чітко спроектованої дидактичної системи, яка включає три основні блоки: цілі навчання, зміст навчання та методику організації навчального процесу.

Методологічними основами цілеутворення виступають соціальні державні замовлення, освітні стандарти, а також результати наукових досліджень потреб в спеціалістах з вищою освітою. Ціль висвітлює необхідність оволодіння навчальним матеріалом, формує свідоме ставлення до навчання, усвідомлення сприйняття змісту, тобто створює мотиваційну основу навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Вважаємо за потрібне звернути увагу на те, що свідомо діяльність людини реалізується через визначення і досягнення запланованих цілей, а закінчується оцінкою ступеню її досягнення. Здійснення діяльності – це процес послідовної реалізації відповідної системи цілей. Важливе значення відіграє формування цілі в навчальній діяльності. Відсутність чітко визначеної цілі та змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у значній мірі позначається і на мотиваційному компоненті навчально-виховного процесу. Студенти часто не усвідомлюють значимості тієї чи іншої навчальної дисципліни в їх професійному становленні.

У контексті означеної проблеми доцільним є висловлювання В.В. Серікова: «Перший крок, який належить зробити в пошуку особистої парадигми освіти, – це усвідомлення даної проблеми в рамках предмета педагогіки, розуміння його у всій цілісності у вигляді відомої тріади – цільових, змістових і процесуальних характеристик навчання в їх єдності» [6, с.93].

В історії педагогіки існує достатньо спроб визначення цілей навчання дисциплінам. Зокрема, Я.А. Коменський вважав, що основою цілеутворення повинен бути процес засвоєння, який у його трактуванні починається зі словесного тлумачення про речі, оскільки самі речі учнями ще не розрізняються [3].

Зокрема, існує багато тлумачень поняття «ціль», але при всій їх різноманітності у кожному з них можна знайти певні інваріантні ознаки. Зокрема, в аспекті означеної проблеми приведемо такі трактування поняття цілі:

- Ціль – інформація про суб'єктивну цінність (корисність), яку людина має намір досягти [4].
- Ціль – «довгостроковий бажаний результат» [1; с.382].
- Ціль – «відтворення у вигляді ідеальних образів того, чого ще немає, але що повинно виникнути внаслідок тих чи інших впливових дій на дійсність» [5; с.41].

Цілі навчання повинні бути життєво необхідними, точними, систематизованими і повними без надлишку, тобто діагностичними по всіх основних властивостях особистості [7].

Проблема цілі і цілеутворення є об'єктом філософських (Б. Братусі, Т. Козакевич, М. Макаров, М. Трубишкін, А. Чунаєва), а також педагогічних (А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Лебедев, Г. Прозументова) досліджень, в яких визначаються відношення цілі і цілеутворення, здійснена спроба класифікації цілей, розглянута їх доцільність в історичному, педагогічному, філософському і гносеологічному аспектах.

Деякі дидактичні особливості проблеми цілей досліджені в наукових працях П. Крейтсберга [4]. Вони пов'язані з уточненням принципів класифікації цілей навчання, а також із проблемою структурування

педагогічних цілей у дидактиці та їх ієрархізації.

Ціль висвітлює необхідність оволодіння навчальним матеріалом, формує свідоме ставлення до навчання, усвідомлення сприйняття змісту, тобто створює мотиваційну основу навчально-пізнавальної діяльності студентів. Метою статті вважаємо дослідження продуктивних основ цілеутворення у контексті модульного навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Найбільш продуктивним підходом до проблеми цілеутворення на сьогоднішній день може стати шлях дослідницький, при якому повинна бути вивчена майбутня життєдіяльність випускників даного навчального закладу в 3-5-річній перспективі і на цій основі призначені всі доступні нам сьогодні цілі навчання [7].

У професійній освіті можна окреслити такі цілі:

- підготувати майбутнього фахівця до продуктивної діяльності з обраної спеціальності, розвинути його можливості до продовження освіти;
- забезпечити «...засвоєння нових соціальних навиків і ролей, розвиток культури соціальної поведінки...з урахуванням відкритості суспільства, його швидкої інформатизації, росту динаміки змін» [2; с.176].

Професійні цілі передбачають:

- професійний розвиток особистості;
- формування професійних знань, умінь і навиків;
- розвиток професійно важливих якостей особистості.

Важливо зазначити, що освітні цілі описують поведінку студентів по закінченню етапів навчально-виховного процесу. Така поведінка завжди пов'язана з вивченням конкретної навчальної дисципліни, її змістом, а її тип порівнюється з конкретним стандартом, що також повинно знайти відображення у визначенні цілі.

Відповідно, освітня ціль завжди містить:

- дієслово, що описує тип поведінки студента;
- зміст, який визначає суть даного типу поведінки.

Проілюструємо цілеутворення на таких прикладах:

1. Студенти повинні вміти аналізувати результати проведення розрахунку на контактну витривалість зубів зубчастої передачі (когнітивна ціль).

2. Студенти повинні за 5 хвилин підібрати підшипники кочення для вала циліндричного косозубого редуктора із зазначеного стандартного ряду (психомоторна ціль).

3. Студенти повинні приділити особливу увагу історичним аспектам створення теорії розрахунків (емоційно-ціннісна).

Освітні цілі формують необхідні рівні знань, умінь та навичок, яких досягає студент по закінченні заняття, модуля, дисципліни чи циклу дисциплін.

Вони містять:

- чітке визначення знань, умінь і навичок студентів;
- внесок у реалізацію суміжних проміжних цілей;
- розробку методичного забезпечення навчальної діяльності;
- систему контролю для вимірювання результатів діяльності в освітньому процесі;
- розробку дидактичних матеріалів про вихідну ситуацію і наступну навчальну діяльність.

Формулювання цілі враховує:

- аспекти поведінки того, хто навчається;
- аспекти змісту;
- попередні умови;
- стандарти з допусками, у відповідності з якими будуть реалізовуватися цілі.

За результатами науково-педагогічних досліджень виявилось, що недостатньо чітко окреслюються складні зв'язки від формулювання цілей навчання до виявлення ступеню їх реалізації. Зауважимо, що зміст контролюючих дидактичних матеріалів не опирається в достатній мірі на цілі навчання і вимоги до їх результатів.

Вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців відображають специфіку спеціальності і визначають необхідний об'єм професійних та суспільних завдань, які випускники навчальних закладів мають розв'язувати у виробничій діяльності. У процесі навчання викладачі повинні трансформувати встановлені задачі в цілі педагогічного рівня. Визначення та формулювання, класифікація та систематизація цілей навчання у вигляді ієрархічної системи задач і питань є одним із найбільш відповідальних та складних завдань викладача. Чітко сформульовані та систематизовані цілі навчання служать спрямовуючим фактором для подальшої діяльності викладача, а також для розробки та вдосконалення інших компонентів процесу професійної підготовки.

Означена проблема є актуальною у зв'язку з тим, що сформульовані цілі навчання в пояснювальній записці до типових навчальних програм з окремих дисциплін виражені в загальному вигляді і потребують оновлення, уточнення для забезпечення можливості здійснення ефективної професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Система цілей навчання має відображати значимість і місце технічних дисциплін у загальному комплексі дисциплін навчального закладу, а також особливості і об'єм змісту навчального матеріалу, стан і перспективи розвитку технічних наук.

Отже, наше завдання спрямоване на розробку продуктивних основ формування цілей навчання технічним дисциплінам у світлі нових вимог, поставлених суспільством перед вищими навчальними закладами в умовах переходу на ринкові відносини.

У контексті вищезазначеного доречно підкреслити, що для проектування цілей навчання технічним дисциплінам потрібно вивчити зміст усіх завдань даної спеціальності, пов'язаних із їх змістом та визначити роль і місце кожного завдання в системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах.

При розробці цілей навчання технічним дисциплінам важливо врахувати вимоги кваліфікаційної характеристики спеціаліста, а також міжпредметні зв'язки з іншими навчальними дисциплінами.

Кожне завдання спеціальності розбивається на складові прості частини, дії. Під дією розуміємо цілеспрямоване перетворення реальних або умовних об'єктів на основі знань про них.

Виділені дії впорядковуються з метою виявлення ознак подібності або розходження між ними і їх можна віднести до відповідного виду діяльності – виробничого, емоційно-естетичного чи соціального.

Компонентами емоційно-естетичної діяльності є: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний і емоційно-чуттєвий.

До виробничої діяльності слід віднести:

- проектування деталей машин і механізмів, пов'язаних із технологічними операціями виробництва і обслуговування різних машин і механізмів;
- розробка технологічних процесів на виготовлення і обслуговування деталей та вузлів машин і механізмів;
- дослідно-конструкторська та планово-економічна діяльності. Соціальна діяльність містить такі складові: ігрову, організаційно-управлінську, суспільно-політичну. На основі діяльнісного підходу кожна виділена дія класифікується на ряд більш простих, для яких визначаються цілі навчання. Розробка системи конкретних цілей із дисциплін полягає в перенесенні кожної дії на мову умінь. Чітке формулювання умінь (наприклад, уміти визначати, оцінювати, розраховувати, аналізувати, узагальнювати, моделювати, організувати, контролювати, розробляти, розв'язувати, досліджувати тощо) представляє цілі навчання технічним дисциплінам.

Отже, формулюючи цілі навчання технічним дисциплінам, викладачу доцільно:

- вивчити кваліфікаційну характеристику відповідного профілю;
- проаналізувати навчальний план спеціальності;
- виявити взаємозв'язки циклу технічних дисциплін із базовими та спеціальними дисциплінами;
- врахувати характер професійної діяльності майбутнього фахівця і коло виробничих завдань, які йому доведеться розв'язувати.

В результаті, викладач формулює комплексну дидактичну ціль вивчення технічних дисциплін за модульною технологією; при цьому необхідно визначити проблемні завдання виробничої діяльності майбутнього спеціаліста в загальній постановці, а також спланувати загальні напрямки процесу навчання.

Комплексною дидактичною ціллю процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів при вивченні технічних дисциплін в узагальненому вигляді (перший етап проектування таксономії цілей навчання за модульною технологією) є формування готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності в галузях сучасного виробництва.

Слід звернути увагу на те, що для її досягнення необхідно:

- навчити студентів опрацювати науково-технічну та методичну літературу;
- забезпечити знання студентами науково-технічної лексики, термінології і символіки, а також наукових фактів, законів, теорій, принципів та прийомів навчальної діяльності;
- навчити самостійно оволодівати новими ідеями;
- забезпечити вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, створювати моделі, прогнозувати результати, складати і актуалізувати плани діяльності;
- забезпечити продуктивний рівень знань і умінь з метою усвідомлення функціональних зв'язків між елементами технічного обладнання для участі у складанні та розв'язанні технічних завдань із проектування, розрахунку та конструювання деталей машин і механізмів;
- підготувати студентів до вивчення дисциплін, в рамках яких застосовується зміст навчання технічних дисциплін;
- забезпечити студентів системою наукових знань про перспективи розвитку науки, основи головних напрямків науково-технічного прогресу, нових галузей техніки, технології, що виникли на базі сучасних досягнень науки і техніки;
- розвивати творчий досвід самостійної постановки досліджень і готовності до пошуку нових проблем;
- навчити прийомам пізнавальної діяльності для розвитку продуктивного мислення;
- створити можливості для розуміння особливостей застосування предметної бази у виробничих

процесах сучасного виробництва.

На другому етапі проектування цілей навчання за модульною технологією викладач розробляє цілі навчальних модулів – інтегруючі дидактичні цілі модулів. На основі типової навчальної програми, з урахуванням комплексної дидактичної цілі навчання технічним дисциплінам окреслюються завдання, які повинен розв'язувати майбутній спеціаліст.

Наприклад, сформулюємо інтегруючі дидактичні цілі модуля «Основні поняття та аксіоми статички» (теоретична механіка):

- навчити студентів розрізняти в будь-якій механічній дії деталей і механізмів рух системи твердих тіл;
- навчити складати вектори системи сил графічно й аналітично;
- навчити визначати напрями реакцій для різних видів зв'язків;
- навчити знаходити рівнодіючу системи збіжних сил, розміщених у площині чи просторі (графічно і аналітично);
- навчити будувати силовий багатокутник та складати рівняння рівноваги для плоскої системи збіжних сил.

Зрозуміло, що в модулі входять великі блоки навчального матеріалу. Тому кожен інтегруючий дидактичний модуль ділимо на часткові, і на їх основі виділяємо навчальні елементи. Кожній частковій дидактичній цілі відповідає один навчальний елемент. Отже, інтегруюча дидактична цілі модуля повинна бути перетворена викладачем у систему конкретних навчальних завдань і питань, розв'язання та відповіді на які повинні показати рівень оволодіння кожним студентом необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Система типових завдань, питань, проблем, що відображена в часткових дидактичних цілях, стає для викладача керівництвом для складання всіх наступних дидактичних матеріалів і визначає вибір форм, методів і засобів навчання, логіку і зміст навчального матеріалу. Приведемо приклад часткових дидактичних цілей інтегруючої дидактичної цілі модуля: «Навчити студентів складати рівняння рівноваги для системи збіжних сил»:

- навчити студентів знаходити проекцію сили на вісь та визначати знак проекції;
- ознайомити студентів із правилами раціонального вибору напрямків осей координат при складанні рівнянь проекцій;
- навчити застосовувати математичний апарат при складанні та розв'язуванні рівнянь рівноваги;
- формувати виробничі вміння та навички при розв'язуванні задач продуктивно-технічного змісту з теми «Система збіжних сил»;
- навчити студентів аналізувати та узагальнювати отриманий результат.

Узагальнюючи вищезазначене, можна дійти висновку, що головним принципом модульного навчання є поєднання комплексних, інтегруючих та часткових дидактичних цілей, розв'язання яких забезпечує досягнення дидактичних цілей конкретного модуля. Вирішення сукупності інтегруючих дидактичних цілей усіх модулів забезпечує досягнення комплексної дидактичної цілі навчання технічним дисциплінам. Всі цілі повинні бути поставлені діагностично, сформульовані через результати навчання та відображені в навчальних діях студентів, які викладач може контролювати.

В контексті означеної проблеми проаналізовано продуктивні основи цілеутворення при вивченні технічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Однак, найкращі цілі можуть залишитися нездійсненими, якщо студент не знає, як досягти їх кінцевих результатів. Тому для ефективної навчально-виховної діяльності доцільно забезпечити чітку організацію роботи зі студентами, постійний контроль та прагнути досягнення запланованих результатів у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці матеріалів щодо пошуку найбільш ефективних підходів до проблеми цілеутворення при вивченні навчальних дисциплін у вищій школі, орієнтуючись на вимоги сучасного ринку праці, досягнення педагогічних наук та принципів Болонської декларації, що забезпечить якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г. *Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика.* – М.: Касталь, 1993. – С. 378 - 412.
2. Берка К. *Измерения: понятие, теории, проблемы.* – М.: Прогресс, 1987. – 320с.
3. Коменский Я.А. *Понятие целей обучения // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания.* – Тарту, 1982. – С. 98 – 106.
4. Крейтсберг П.У. *Понятие целей обучения // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания.* – Тарту, 1982. – С. 98–106.
5. *Материалистическая диалектика как научная система / Под ред. проф. А.П. Шептулина.* – М.: Мысль, 1983. – С. 53.
6. Сериков В.В. *Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем.* – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.
7. Чернилевский Д.В. *Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов.* – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437с.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЯ» ТА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

В Україні бурхливо відбуваються процеси державотворення, становлення ринкових і демократичних відносин, відбувається перехід суспільства до інформаційної стадії. Крім того в світі відбувається глобалізація соціально-економічних процесів. Цим всім обумовлюється необхідність модернізації вищої освіти в Україні. Вказані процеси супроводжуються розвитком технології і науки, накопиченням значної інформації, зростанням ролі творчої особистості в суспільстві.

Таким чином, відбувається перехід від індустріального до науково-інформаційного суспільства, який неможливий без високого рівня духовності, творчості, відповідальності, самодостатності особистості. Але наряду з цим основним є вміння працювати по-сучасному.

А сучасна підготовка вчителя трудового навчання та освітньої галузі «Технологія» в цілому висуває нові вимоги до змісту самого предмету, методів, засобів і форм, а також до організації та керівництва. Такі вимоги ставляться перед освітою «Державним стандартом базової і повної середньої освіти». У даному документі визначені основні вимоги до освітнього рівня учнів і випускників основної і стандартної школи. Вони охоплюють базовий навчальний план і ставлять нову мету для школи з підготовки вчителя освітньої галузі «Технологія». Але що означає «Технологія»?

У педагогіці це поняття виникло наприкінці ХХ століття завдяки бурхливому розвитку науково-технічного процесу в різних областях теоретичної і практичної діяльності людини. Поступово це поняття міцно увійшло до суспільної свідомості як «технологія навчання» і стало орієнтиром наукового та практичного мислення і діяльності, яка максимальною мірою відображає об'єктивні закони предметної сфери і цим забезпечує найбільшу відповідність результатів поставленій меті.

Для створення моделі технічної підготовки вчителів найбільш адекватними є теорія технічних систем Р. Коллера, В. Хубка, системна класифікація машин В. Гусева, методичні підходи до формування змісту технічної освіти В. Ледньова та існуюча на даний момент технічна картина світу.

У роботі з'ясовується роль загальнотехнічних дисциплін у підготовці вчителя, який би міг викладати предмет «Технології» в школі. Таких дисциплін чимало, а тому в статті розглядаються окремі з них: теоретична механіка, теорія машин та механізмів і опір матеріалів. Ця проблема виникла в зв'язку із затвердженням Державного стандарту базової і повної середньої освіти (постанова № 24 Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року).

Тому основними складовими системи технічної підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Технологія» можна назвати наступні курси «Основи виробництва», «Теоретична механіка», «Прикладна механіка», «Машинознавство», «Технічна творчість». У дослідженні системи технічної підготовки вчителів освітньої галузі «Технологія» можна виділити три рівні: загально технічний, теоретичний (Основи виробництва), спеціально – теоретичний («Теоретична механіка», «Прикладна механіка»), спеціально – науковий («Машинознавство», «Технічна творчість»), а також природничо-математичні навчальні дисципліни.

Усі ці компоненти технічної підготовки взаємозв'язані між собою. Але новий зміст навчання потребує новітніх педагогічних технологій, роль яких значно підвищується в зв'язку із переходом системи Вищої освіти України на кредит-модульну систему, яка введена в нашій державі згідно із вимогами

Болонської декларації, до якої Україна приєдналась 17 травня 2005 року. У зв'язку з цими обставинами виникає потреба у вивчення різнобічних технологій, які використовує людство. Життя сучасної людини практично не можливо уявити без техніки і технологічних явищ. Тому, стрімко вриваючись до соціально – орієнтованих ринкових відносин, молодь більш старанно вибирає особистий шлях, розуміючи необхідність навчання технологічній культурі. У Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка на факультеті технологій та дизайну вивчається цикл дисциплін та спецкурсів, спрямованих на формування цілісності особистості вчителя освітньої галузі «Технології».

У зв'язку із цими обставинами головною метою в трудовій підготовці та технологічній освіті школярі повинен бути перехід від фактично – ремісничого навчання до формування і розвитку ініціативи, творчого пошуку інтелектуального наповнення, створення реальних умов і можливостей для розвитку особистості кожного учня. Вчитель освітньої галузі «Технології» повинен сформувати технічно освічену особистість, в якій є можливість адаптації в сучасному техногенному середовищі, яке має тенденції до стрімких змін. Основою побудови оновленого змісту трудового навчання повинна стати проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини від появи творчого задуму до отримання виробу.

У контексті підготовки вчителя освітньої галузі «Технологія» та інженера-педагога для організації проектно-технологічної діяльності учнів є використання методів диференціації навчання, постановка альтернативних проблемних завдань. Звичайно, технологія навчання мисленню залучається при використанні всіх видів навчальної роботи, що проявляється у знаходженні причинно-наслідкових зв'язків виявлення прихованих залежностей між окремими елементами та значення практичного використання вчителя.

Професійна компетентність учителя обумовлює його педагогічну майстерність, бо за словами видатного педагога ХХ сторіччя Антона Семеновича Макаренка... педагогічна майстерність – це знання особливостей педагогічного процесу, уміння його побудувати і привести у рух».

Психолого-педагогічні знання для вчителя необхідні і поряд з цим немаловажну роль відіграють і знання про наукову організацію процесу учнів, яка повинна забезпечити в школі розв'язання взаємозалежних між собою завдань таких типів:

1. психолого-фізіологічних;
2. соціологічних;
3. педагогічних;
4. організаційно-ергономічних.

Трудове навчання і виховання впливає на гармонічний розвиток школярів. Сучасні вимоги підготовки вчителя освітньої галузі «Технології» та інженера-педагога передбачають оволодіння методикою проектно-технологічної діяльності, що неможливо без знань та вмінь у галузях сучасних технологічних процесів. Теоретичною основою вивчення технологічних дисциплін є вища математика, фізика, інженерна графіка, технічна механіка та інші дисципліни циклу «Основи виробництва». Кредитно-модульна система поєднує систему залікових світових кредитів та модульні технології навчання. Вона характеризується зменшенням частки аудиторних занять, зростанням обсягів індивідуальної і самостійної роботи студентів, новою системою оцінювання знань за шкалою ЕСТ8, системою поточного модульного контролю, зменшенням кількості міні-дисциплін, розробкою навчальних програм, розподілом годин кредитів для відповідного курсу, збільшенням рівня навчально-методичного забезпечення новими відносинами між викладачами та студентами.

Як сказано в «Державному стандарті», основною метою освітньої галузі «Технології» в школі є формування всебічно розвиненої, технічно й технологічно освіченої особистості, підготовленої до активної трудової діяльності в умовах конкуренції та сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Студент у процесі навчання повинен отримати знання, вміння й виробити в собі навички, необхідні для майбутнього самовизначення. А допомогти йому в цьому покликаний курс «Технічна механіка».

Основними змістовими лініями освітньої галузі «Технології» є такі: людина в технічному середовищі; технологічна діяльність людини; соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; графічна культура людини; людина та інформаційна діяльність.

У «Державному стандарті» вказано: всі змістові лінії – наскрізні для «реалізації змісту галузі в основній і старшій школі». Підґрунтям їх реалізації є проектно-технологічна та інформаційна діяльність.

Змістова лінія «Людина в технічному середовищі» розпочинається розділом «Техніка як результат інтегрованої пізнавально-перетворюючої діяльності, взаємодії людини і природи». Його вимога є: формувати уявлення про техніку як засіб пізнання. Ці знання майбутній учитель отримує при вивченні теорії машин і механізмів та теоретичної механіки. Наступна вимога «Вміння користуватись технічними об'єктами на основі їх відповідності заданим умовам», реалізується при вивченні студентами курсів «Опір матеріалів» та «Теорія машин і механізмів».

Другою змістовою лінією є «Технічна діяльність людини», перша вимога якої – знання технологічних основ сучасного виробництва. Необхідні знання для викладання цього розділу студенти набувають при вивченні курсу «Теорія машин і механізмів», а також при вивченні курсу «Технологічні основи сучасного виробництва». Вміння застосовувати загальноосвітні знання при вивченні технологічних основ виробництва розвиваються, коли студенти слухають курс «Теоретичної механіки» та «Опору матеріалів», а крім того розв'язують задачі з цих предметів і виконують лабораторні роботи. Ці ж курси дають можливість студенту навчитись обирати предмети і засоби праці.

Третя змістова лінія – соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці. Однією з її вимог є дотримання безпеки праці, створення необхідних умов праці для безпечної роботи, а також вміння застосувати необхідні інструменти та устаткування. Ці навички майбутній педагог набуває лише вивчивши курси «Опір матеріалів» та «Теоретичну механіку».

Наступна змістова лінія – «Графічна культура людини» передбачає знання правил виконання зображень на графічних документах, а також уміння раціонально відображати геометричні характеристики предметів. Ці навички закладаються в студентів I, II курсів педагогічно-індустріального факультету під час вивчення предметів «Нарисна геометрія» та «Креслення». Але при виконанні розрахунково-графічних робіт з теоретичної механіки й опору матеріалів набуті раніше вміння та навички вдосконалюються, закріплюються, а формування їх завершується під час роботи над курсовим проектом після вивчення курсу «Деталі машин».

До основних вимог змістової лінії «Проектна діяльність людини у сфері матеріальної та інтелектуальної культури» належать: набуття знань про проектний пошук як основу творчого процесу, про вияв природних процесів у результатах проектно-технологічної діяльності; вміння графічно відображати творчий задум і процес, застосовувати принципи конструювання та моделювання у творчій діяльності.

Скорочення аудиторних годин призводить до зростання кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студентів. Тому для ефективного впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах постає необхідність створення всіх умов для індивідуальної роботи учнів ще в

шкільному курсі.

А. Колот порівнюючи самостійну роботу студентів українських вишів та студентів європейських вищих навчальних закладів, стверджує, що зарубіжні ВНЗ приділяють даному питанню значну увагу, бо воно складає основу кредитно-модульної системи. Стверджується, що праця у ході самостійної роботи в студентів західних країн значно плідніше, а індивідуальні завдання, що виконуються більш напружені.

Але і в нас самостійна робота має різні форми. А саме: це підготовка рефератів, розрахунково-графічних робіт, доповідей, розв'язування завдань різних типів, реферативних повідомлень з публікацій. Роботи, які виконуються, перевіряються викладачем, а реферативні роботи ще і захищаються. Тому самостійна робота має конкретний результат, вона підлягає перевірці, захисту та оцінюванню.

Ефективність самостійної роботи визначається високим рівнем навчально-методичного забезпечення у ВНЗ. На сучасному етапі розвитку України студенти мають можливість працювати з посібниками, підручниками.

Майбутній вчитель освітньої галузі «Технології» повинен мати знання технологічної освіти і культури, завдяки чому може бути сформована цілісна особистість учня під час уроків трудового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімов М.В. *Основи побудови мультимедійних навчальних посібників / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. XVII. – Умань, 2006. – 272 с.*
2. Богомаз-Назарова С.М. *Кредитно-модульна система навчання у системі впровадження інноваційних технологій в навчальний процес / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. XVII. – Умань, 2006. – С. 19-24*
3. Гуревич Р. *Технологія і методика навчання: точки дотику та суперечності / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. XVII. – Умань, 2006. – С. 28-34*
4. *державний стандарт базової і повної середньої освіти України / Затверджений постановою №24 від 14 січня 2004 р. – Київ, 2004. – 20 с.*
5. Калязін Ю.В. *Формування понять про енергетичну стратегію України при вивченні основ технології / Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання : проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. Вип. 2 / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2007. – С. 3-5.*
6. Корець М. *Організаційна модель технічної підготовки вчителів трудового навчання / Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання : проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. Вип. 2 / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2007. – С. 3-5.*
7. Пащенко В.О. *Модернізація професійної підготовки вчителя трудового навчання на сучасному етапі : точки дотику та суперечності / Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання : проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. Вип. 2 / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2007. – С. 3-5.*
8. Хлопов А.М. *Роль новітніх технологій у підготовці майбутнього вчителя освітньої галузі «Технологія! / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. XVII. – Умань, 2006. – 272 с.*

*Аліна Марченко
(Полтава, Україна)*

ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Програмування займає чільне місце на сьогоднішньому етапі інформатизації суспільства. Через глобальну комп'ютеризацію виробництва оволодіння навичками програмування стає необхідністю для молодих спеціалістів. На сьогоднішній день найбільш актуальним та ефективним є використання мов програмування високого рівня.

Мови програмування високого рівня дозволяють писати програми в формі, більш наближеній до звичайної мови. Програму, написану мовою високого рівня, можна більш легко читати і модифікувати, і вона значно полегшує роботу програміста порівняно з написанням машинного коду. Для перекладу програм, написаних мовою високого рівня, в машинні коди, повинні існувати спеціальні програми. Такі програми називаються трансляторами.

Важливою особливістю мов високого рівня є їх відносна незалежність від машини. Це означає, що правила запису програм не залежать або мало залежать від особливостей конкретної машини. Тоді для перенесення програми на іншу машину програму не обов'язково переписувати заново, достатньо лише відтранслювати її в коди, специфічні для цієї машини. В крайньому разі, зміни в програмі повинні бути мінімальними. Слід відмітити, що повна незалежність від машини буває не завжди, на практиці програми не завжди можна переносити без змін з машини на машину [1, с. 143–147].

Кожна мова високого рівня повинна мати формальний опис. У цьому описі повинні бути визначені правила запису програмних конструкцій (синтаксис) і те, яким чином ці конструкції виконуються (семантика). Транслятори пишуться у відповідності до цього формального опису. Формальний опис надає

розробникам трансляторів певну свободу, і транслятори можуть бути реалізовані по-різному. Кажуть про те, що мова високого рівня може мати різні реалізації. Різні реалізації мови можуть мати відмінності в синтаксисі. Тоді може виникати ситуація, коли один транслятор сприймає програму нормально, а інший видає повідомлення про помилку.

Авторським варіантом мови називається опис мови у тому вигляді, у якому він був запропонований розробником (однією людиною або комітетом).

Важливе значення має поняття стандарту. Стандартизація мов програмування здійснюється авторитетними міжнародними комітетами, і стандартизації підлягають, як правило, найбільш вдалі і популярні мови. Якщо опублікований стандарт, тобто стандартний опис мови, всі подальші реалізації повинні підпорядковуватися цьому стандарту. Втім, розробники часто доповнюють стандарти власними модифікаціями. У такому випадку, якщо автор програми використовує в ній лише можливості, визначені стандартом, програма може бути перенесена без змін на будь-яку іншу машину. Якщо ж програміст використовує особливості, специфічні для даної реалізації, перенесення без змін на іншу машину не гарантується.

Виділяють два типи трансляторів – компілятори та інтерпретатори.

Компілятором називається програма, яка сприймає програму, написану мовою високого рівня, і генерує відповідний машинний код. Цей машинний код надалі може виконуватися незалежно від компілятора.

Інтерпретатор сприймає кожну інструкцію програми окремо, перетворює її на деякий проміжний код, і негайно виконує цей код. Незалежний машинний код при цьому не створюється [4, с. 254–259].

Однією з найпоширеніших мов програмування серед сучасних мов високого рівня, що використовуються в ПК, є мова Visual BASIC.

Абревіатура BASIC у назві мови Visual BASIC 6,0 свідчить про те, що остання є розвитком давно відомої мови BASIC, розробленої в США у 1963 р. співробітниками Дартмунського коледжу Джоном Кемені та Томасом Курцем, яка відразу здобула популярність своєю простотою та наочністю. Розробляти програми на мові BASIC було значно легше, ніж на інших мовах програмування того часу, таких, як КОБОЛ і ФОРТРАН. З цим пов'язана також назва мови BASIC, утвореної з перших літер словосполучення Beginners All-purpose Symbolic Instruction Code. У перекладі з англійської це означає: універсальна мова програмування для початківців.

Одним із компонентів будь-якої сучасної мови програмування високого рівня, в тому числі системи Visual BASIC, є інтегроване середовище-оболонка, що включає вбудований редактор тексту, систему інформаційної контекстуальної допомоги, транслятор-компілятор, компоновальник і налагоджував програм, а також елементи призначеного для користувача інтерфейсу [3, с. 75–78].

Але довгий час BASIC вважався непридатним з методичної точки зору для навчання програмування внаслідок широкого використання оператора безумовного переходу. Проте з еволюцією мови такі категоричні вислови навряд чи можна вважати коректними. На користь вибору даної мови говорить і той факт, що Visual BASIC використовується для написання макрокоманд в офісних додатках.

Ще одним вдалим варіантом програмної мови високого рівня є Pascal. Вона була створена швейцарським ученим Ніклаусом Віртом у 1970-х роках. Назву програма отримала на честь Блеза Паскаля

Перші покоління мали назву Pascal. Після цього з'явилися покоління під назвою Turbo Pascal. Після версії Turbo Pascal 5.5 з'являється більш досконалий програмний продукт Borland Pascal [2, с. 546–549].

Переваги цієї мови полягають в тому, що вона доступна для розуміння, зручна для використання та достатньо потужна для розв'язування багатьох задач.

З методичної точки зору Pascal дійсно добре підходить на роль навчальної мови. Він дозволяє ознайомитися з більшістю понять сучасного програмування, освоїти як різні типи, так і структури даних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Караванова Т.П. *Інформатика: основи алгоритмізації та програмування* / Т.П. Караванова. – Київ: Генеза, 2006. – 286 с.
1. Морзе Н.В. *Методика навчання інформатики: Посібник для студентів педагогічних університетів*. – Київ: Курс, 2002. – 895 с.
3. Рамський Ю.С. *Вивчення програмування в школі* / Ю.С. Рамський. – Тернопіль: Навчальна книга, 2006. – 220с.
4. Руденко В.Д. *Практичний курс інформатики. Основи алгоритмізації та програмування* / В.Д. Руденко. – Київ: Фенікс, 2002. – 304с.

Тетяна Борисова
(Полтава, Україна)

СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

ДО ВИРІШЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З КУРСУ

«КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ»

Інтеграція до європейського освітнього простору започаткувала широке впровадження у вищу педагогічну освіту інтерактивних технологій, інноваційних методик навчання, нетрадиційних програм, заснованих на світовому педагогічному досвіді [1, с. 98]. Їх використання покращує якість підготовки

вчителів, сприяє формуванню творчої, всебічно розвинутої особистості, що дбає про самовдосконалення та саморозвиток, збагачує свій професійний світогляд. Серед таких інновацій можна виділити проектну технологію навчання, що активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє підвищенню розумових зусиль, розвитку активного мислення студентів і повноправно вважається прогресивною ознакою сучасної вищої школи.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів спеціальності «Технологія текстильної та легкої промисловості» передбачає вивчення ряду дисциплін, що формують комплексне уявлення про обладнання та технологію швейного виробництва. Так вже на другому курсі студенти знайомляться з основами конструювання та моделювання одягу. Цей предмет є зв'язуючою ланкою між розрахунково-графічними роботами та інформаційними системами графічної візуалізації, які сьогодні виступають необхідним засобом роботи інженерів-конструкторів.

Поряд із застосуванням традиційних форм організації навчання (лекції, практичні заняття), кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачає впровадження новітніх навчальних технологій при проектуванні індивідуальної та самостійної роботи студентів. Таким чином, навчальна дисципліна «Конструювання та моделювання швейних виробів», що проектується на підставі комплексних інтеграційних процесів, включає лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну навчально-дослідну роботу студентів, а також систему контрольних заходів.

Метою даного дослідження є визначення засобів стимулювання індивідуальної роботи студента згідно вимог кредитно-модульної технології навчання у виші.

Використання методу проектів як елемента, що доповнює систему організації індивідуальної роботи студентів у розвинутому інформаційному середовищі, дозволяє підвищити ефективність навчання, забезпечити систему дієвих зворотніх зв'язків, що сприяє розвитку особистості, самореалізації як студентів, так і педагогів. У них створюється можливість переосмислення свого власного досвіду, удосконалення професійної майстерності, подальшого поглиблення педагогічного співробітництва, спрямованого на укріплення міжпредметних зв'язків, вироблення єдиних вимог тощо [4, с. 65]. Метод проектів є одним із способів реалізації інтерактивного навчання студентів, бо передбачає самостійне набуття ними знань шляхом особистої творчої діяльності, високу активність та достатній рівень знань, підвищений інтерес до навчання, розвиток продуктивного мислення [3, с. 154].

На сьогодні проектна технологія знаходить все більшого поширення у освітньому просторі. Проектна діяльність вимагає багато чого від особистості вчителя. Уміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток молодого покоління у процесі навчання [2, с. 196].

Успішна організація індивідуальної роботи, як і всяка нова технологія, вимагає ресурсного забезпечення. По-перше, необхідні кваліфіковані, творчо активні викладацькі кадри; по-друге, методичне та матеріальне забезпечення. Наявність відповідного потенціалу є першочерговим важливим елементом, адже методичне забезпечення переважно залежить від винахідливості, ентузіазму, неординарності викладацького колективу. Відповідно до викладачів ставляться нові вимоги. Це необхідність знань великої кількості додаткової літератури, довідкових та періодичних видань, нових джерел інформації (електронних бібліотек, наукових сайтів в Інтернеті та ін.). Уміння надати індивідуальну кваліфіковану консультацію студенту як знайти потрібну літературу, сайт, як відібрати необхідну інформацію серед альтернативних джерел. Фактично викладач повинен провести невелике бібліографічне дослідження. Об'єм відібраної для самостійної роботи публікацій має бути регламентованим, відповідати бюджету часу студента та методичним цілям даної форми домашньої роботи.

Виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань є одним з видів індивідуальної роботи студентів, що відображає активний тип навчання у вузі [4, с. 161]. Весь комплекс індивідуальних навчально-дослідних завдань з конструювання та моделювання швейних виробів можна об'єднати у проект, сутність якого визначається розробкою колекції одягу у певному стилі та виготовленням лекал у відповідності до вимог автоматизованої системи крою виробів чи річної системи крою в умовах навчально-виробничих майстерень. Кожен розділ проекту вирішує окреме навчально-дослідне завдання, що передбачено робочою програмою курсу, та виступає частиною проектної документації на розробку та впровадження у виробництво нової колекції одягу. До змісту проекту включено такі розділи:

- характеристика колекції одягу, стилю, напрямку моди, використання базових конструкцій, силуету, форми, фактури, текстури та кольорової гами матеріалу, елементів декору, аксесуарів тощо;
- вибір моделей одягу включає малюнки моделей та опис їх естетичних якостей, функціонального призначення, можливостей використання, характеристику суспільної категорії, що виступає потенційними користувачами виробу;
- конструювання та моделювання моделей одягу містить мірні ознаки характерної суспільної групи користувачів, розрахунок опис послідовності побудови базової конструкції й основні методи та етапи моделювання кожної моделі одягу;
- деталі крою та специфікація деталей одягу включає процес виготовлення набору лекалу та специфікації деталей крою для кожної моделі одягу;
- крій деталей одягу – це розробка схеми розкладки викрійок на тканині з врахуванням припусків на шви та економії матеріалу;

- розрахунок витрат матеріалів визначається метражем основного, підкладочного, прокладного, оздоблювального матеріалу, кількістю використаної фурнітури на один виріб, проводиться приблизний розрахунок собівартості матеріалу на виготовлення кожної моделі та на колекцію в цілому.
- пропозиції по удосконаленню розкрійного процесу на основі уніфікації та стандартизації деталей крою різних моделей в межах однієї колекції одягу.

Виконання цих завдань вимагає мобілізації конструктивної, розрахункової, технологічної, методичної, економічної, спеціальної та графічної підготовки студентів. Результатом навчально-дослідної роботи студентів має стати, проект (комплекс документації) на розробку та крій певної кількості моделей одягу, об'єднаних у колекцію, в межах однієї системи крою.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання сприяють розширенню, поглибленню і уточненню теоретичних знань, одержаних на лекціях та під час практичних занять, забезпечують вироблення навичок та умінь застосовувати знання для розв'язання практичних і теоретичних завдань, а також формують професійні якості майбутнього спеціаліста. Важливо формувати індивідуальні завдання так, щоб кожний студент був зайнятий напруженою самостійною роботою, виявляв творчість, самостійність у пошуку розв'язань завдань і вправ. Разом з тим, враховуючи індивідуальні особливості та можливості студентів, викладач, виступаючи у ролі консультанта, має допомагати тим, хто цього потребує [5, с. 135]. При впровадженні кредитно-модульної технології навчання роль викладача змінилася. Виступаючи у ролі тьютора викладач консультує, допомагає студентам вирішувати навчальні завдання, але важливо при консультуванні не вирішувати завдання за студента.

Кредитно-модульна система навчання спонукає студентів до самоосвіти, яку все ще спрямовують викладачі, адже саме вони рекламують певну галузь знань, стимулюючи інтерес до володіння певною системою знань, умінь, навичок. Викладач допомагає визначити той комплекс технологій, які необхідні для здійснення якісної професійної діяльності у певній галузі виробництва, науки, техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. *Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І.М. Дичківська — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.*
2. Козуб Ю. *Сучасні вимоги до особистісних та професійних якостей учителя трудового навчання / Ю. Козуб, В. Бурдун. // Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць — Вип. 2. — Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. — Полтава: ПДПУ, 2007. — С. 393 – 397.*
3. Оршанський Л.В. *Метод проектів як інтерактивна технологія підготовки майбутнього вчителя трудового навчання / Л.В. Оршанський // Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць — Вип. 2 — Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. — Полтава: ПДПУ, 2007 р. — С. 152 – 157.*
4. *Педагогика и психология высшей школы: [учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов] / [М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др.] ; отв. ред. С.И. Самыгин. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. — 544 с.*
5. Слєпкань З.І. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. — К.: НПУ, 2000. — 210 с.*

*Світлана Білевич
Дмитро Кільдеров
(Київ, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ГРАФІЧНОГО КУРСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Ідеї дидактичної інтеграції не дарма набувають все більшої популярності серед вітчизняних освітян. Надання великого значення застосуванню інтегративного підходу в реформуванні освітньої галузі пояснюється його реальними можливостями у розв'язанні низки суперечностей, що існують на сьогодні [1].

Але, як слушно зазначають Р. Гуревич та Д. Коломієць, «інтеграція навчальних предметів - далеко не механічна діяльність, а інтегрований навчальний предмет не є просто додатком окремих навчальних курсів. Цей процес потребує суттєвої переробки змісту і структури навчальних предметів, посилення у них спільних ідей і теоретичних концепцій» [3, с. 67].

Не дивлячись на численну кількість розробок з дидактичної інтеграції, єдиного загального підходу до конструювання інтегративних навчальних курсів поки що не існує. З огляду на специфічність педагогічної галузі, яка в деякій мірі є мистецтвом, не завжди є можливим вироблення певного алгоритму дій, що призводить до бажаного результату. Очевидно, тому пошук єдиного варіанту процесу конструювання інтегративних навчальних курсів є справою безнадійною, бо тут велику роль відіграє творчий підхід і навіть інтуїція, а також особливості вихідних елементів дидактичної інтеграції.

Аналізуючи наявні спроби створення загальних, універсальних послідовностей побудови інтегративних курсів, ми прийшли до висновку, що більшість з них мають певні недоліки. Серед них можна назвати такі: відсутність етапу виявлення достатніх підстав для об'єднання навчальних дисциплін, тобто вивчення цілого ряду передумов здійснення інтеграції [6, с. 90], визначення етапу планування і

конкретизація цілей навчання передостаннім пунктом загальної послідовності конструювання інтегративного курсу, хоча саме цілі курсу визначають його зміст і структуру, а не навпаки [5, с. 139-151], тощо.

Наявна кількість різноманітних підходів до визначення послідовності побудови інтегративного курсу, їх суперечливість, відсутність єдиного підходу дещо ускладнюють процес реформування системи освіти засобами інтеграції.

Пошук раціональних шляхів конструювання змісту інтегративних навчальних курсів досі триває. У даній статті пропонується один із можливих варіантів реалізації інтегративного підходу до графічної підготовки вчителів трудового навчання – інтеграція нарисної геометрії та креслення.

На наш погляд, формальна процедура створення інтегративного курсу повинна мало відрізнятися від процедури створення будь-якого іншого навчального курсу. Але при цьому потрібно враховувати деякі особливості визначення цілей інтегративного курсу, конструювання його змісту тощо.

По-перше, процес побудови інтегративного курсу обов'язково повинний починатися з вивчення соціальних, історичних та психолого-педагогічних передумов інтеграції. По-друге, слід пам'ятати, що інтегративні курси вирішують проблеми, які не можуть бути вирішені традиційними навчальними курсами. Відповідно до цього формулюються і критерії добору змісту, що відрізняються від критеріїв добору змісту традиційних навчальних курсів. По-третє, у процесі структурування навчального матеріалу потрібно враховувати вимоги до властивостей кінцевого результату інтеграції, зокрема «збереження індивідуальних властивостей елементів інтеграції в складі зінтегрованого об'єкта» [4, с. 207], щоб запобігти повному синтезу.

На основі проаналізованих вище джерел було визначено послідовність конструювання інтегративного графічного курсу, яка, на наш погляд, повинна включати наступні пункти:

- 1) вивчення соціальних, історичних та психолого-педагогічних передумов інтеграції споріднених графічних дисциплін;
- 2) формулювання назви, мети, задач інтегративного графічного курсу, критеріїв добору його змісту відповідно до загальних цілей підготовки вчителів трудового навчання.
- 3) добір змісту інтегративного графічного курсу у відповідності з поставленими цілями і задачами курсу, визначення спільного тезаурусу графічних понять;
- 4) пошук засобів інтеграції навчального матеріалу;
- 5) визначення структури курсу, розробка його програми, визначення витрат часу на засвоєння окремих тем; рецензування змісту та структури програми фахівцями;
- 6) визначення дидактичних вимог до організації навчального процесу;
- 7) уточнення навчально-тематичного планування і методики організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- 8) перевірка ефективності інтегративного графічного курсу в ході педагогічного експерименту, апробація авторської методики навчання;
- 9) аналіз результатів навчання, формулювання висновку про досягнення поставленої мети;
- 10) у разі необхідності коректування змісту та структури навчальної програми, тематичного планування, методики викладання;
- 11) формулювання методичних рекомендацій до впровадження інтегративного графічного курсу в систему підготовки вчителів трудового навчання.

Даний алгоритм, звичайно ж, не може претендувати на універсальність, бо в кожному конкретному випадку інтеграції навчальних дисциплін є свої особливості, але, на наш погляд, у загальних рисах він відображає логіку конструювання більшості інтегративних курсів. Розглянемо, хоча б коротко, як відбувалася процедура відбору та структурування змісту інтегративного графічного курсу для студентів педагогічних вузів.

Щоб запобігти безпідставному інтегруванню навчальних дисциплін, від якого застерігає С. Гончаренко [2], було проаналізовано наявні соціальні, історичні та психолого-педагогічні передумови інтеграції нарисної геометрії та креслення. Виявилось, що є вагомі підстави для здійснення інтеграції цих споріднених графічних дисциплін у системі підготовки вчителів трудового навчання на сучасному етапі.

Історичними передумовами створення інтегративного графічного курсу є спільні історичні корені нарисної геометрії та креслення, а також сучасні тенденції розвитку цих наук, зміна функцій сучасної нарисної геометрії у науці та виробництві в напрямку прикладнізації знання.

Потреба суспільства у фахівцях (зокрема в педагогічній сфері), здатних до інтегративного, системного мислення, яку не можна задовольнити за розрізненого викладання ряду навчальних предметів створює *соціальні передумови* інтеграції. Це пов'язано, насамперед, з постійним ускладненням професійних задач комплексного характеру.

Психологічними передумовами є особливості сприймання та засвоєння навчальної інформації студентами-першокурсниками, очікуване підвищення доступності навчального матеріалу з нарисної геометрії засобами інтегративного навчання, а також підвищення мотивації студентів до вивчення теоретичних основ побудови графічних зображень.

Дидактичними передумовами є насамперед спорідненість вказаних дисциплін за змістом, методами і цілями та очевидними перевагами інтеграційного підходу до структурування змісту нового навчального

курсу в процесі формування цілісної системи графічних знань та вмій студентів.

Усе перелічене вище, на нашу думку, є вагомим аргументом на користь здійснення інтеграції нарисної геометрії та креслення.

Важливим етапом конструювання інтегративного навчального курсу є визначення його цілей та задач. Аналіз програмного забезпечення графічних дисциплін показав, що не існує чітко визначених цілей навчання графічним дисциплінам, більше того, здебільшого вони автоматично переносяться з аналогічних для студентів технічних вузів, що не відповідає загальним цілям підготовки вчителів трудового навчання.

Ми не можемо погодитися із широко розповсюдженою думкою, що однією з основних цілей викладання нарисної геометрії є розвиток просторової уяви студентів. Не говорячи вже про те, що вищий педагогічний заклад освіти, що є спеціальним навчальним закладом, не може собі ставити таку загальноосвітню мету, сама нарисна геометрія виникла як суто прикладна наука і в межах вузівської програми повинна залишатися саме такою. Той факт, що при вивченні нарисної геометрії розвивається просторова уява, зовсім не дає права стверджувати, що саме ця обставина змусила включити цю дисципліну в програму педагогічних навчальних закладів. Адже в зазначених навчальних програмах є цілий ряд питань (наприклад, профілювання ріжучого інструмента, вивчення і конструювання механізмів), при вивченні яких просторова уява розвивається ще в більшій мірі, ніж при вивченні нарисної геометрії, і, однак, ніхто не говорить, що однією з основних цілей викладання таких дисциплін, як «Різання матеріалів» чи «Теорія механізмів і машин», є розвиток просторової уяви.

Класична нарисна геометрія, будучи спочатку дійсно «граматикою креслення», на даний момент час дещо втратила свої зв'язки з технічним кресленням. За останні десятиліття у практиці машинобудівного креслення значно спростилися способи зображення деталей машин і механізмів, було прийнято цілий ряд умовностей, причому все це відбувалося без безпосередньої участі нарисної геометрії. У результаті технічне креслення фактично стало обходитися без своєї «граматики», а окремі досягнення нарисної геометрії не знайшли застосування в практиці інженерної роботи.

Якщо ми будемо вважати, що викладання нарисної геометрії повинно носити в основному загальноосвітній характер, маючи за основну мету розвиток просторової уяви, то звідси робимо висновок, що цю дисципліну потрібно викладати в середній загальноосвітній школі, а не у вищому закладі освіти. Ми ні в якому разі не намагаємося применшити роль графічних дисциплін у розвитку просторової уяви, але вважаємо більш важливою ту обставину, що ці дисципліни дають можливість вирішувати на кресленні конструктивні задачі, звільняючи мозок від дуже важкої, а іноді непосильної задачі утримувати у свідомості складні просторові образи і робити з ними подумки ті чи інші операції.

Основною задачею нарисної геометрії є навчання студентів ефективним методам виконання зображень геометричних об'єктів на площині та вивчення властивостей цих об'єктів графічним способом, а задача курсу технічного креслення фактично полягає у вивченні специфіки застосування вказаних методів у процесі виконання графічних документів з урахуванням прийнятих умовностей та спрощень. Як бачимо, вказані цілі вивчення графічних дисциплін можна об'єднати. На наш погляд основну мету вивчення інтегративного графічного курсу можна сформулювати так: *навчити студентів найбільш ефективним способам побудови графічних зображень і графічним методам розв'язання інженерних задач*. Вказана мета визначає місце і статус інтегративного графічного курсу у системі підготовки вчителів трудового навчання.

Як уже вказувалося вище, основним недоліком змісту і методики викладання класичного вищівського курсу нарисної геометрії є її абстрактність і відірваність від курсу креслення. Однак ми вважаємо, що сучасний стан розвитку проєктивної і нарисної геометрії дозволяє рухатися вперед більш рішуче у напрямку переструктурування програми, вдосконалення методики викладання тем нарисної геометрії, і згодом створення інтегративних підручників, які б відповідали сучасним вимогам інженерної практики.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури були сформульовані такі вимоги до змісту інтегративного графічного курсу:

- зміст повинен відображати всі основні положення інженерної графіки, що необхідні в майбутній професійній діяльності;
- у змісті предмета повинні бути відображені теоретичні основи побудови графічних зображень;
- у зміст повинен бути включений навчальний матеріал, що використовується при вивченні інших загальнотехнічних та спеціальних дисциплін;
- навчальний матеріал та зміст практичних завдань повинен сприяти розумовому розвитку студентів;
- зміст та структура навчального матеріалу повинна забезпечувати системність та міцність графічних знань, умінь студентів.

У процесі визначення змісту інтегративного графічного курсу, перш за все важливо визначити критерії добору навчального матеріалу. На наш погляд, такими критеріями можуть бути такі:

- 1) актуальність для що учаться розглянутих у програмі питань для майбутнього вчителя трудового навчання, їх відповідність рівню навчальної мотивації студентів та сучасним тенденціям розвитку прикладної геометрії та інженерної графіки;
- 2) відповідність змісту цілям курсу;
- 3) повнота розгляду представлених розділів з урахуванням вимог до обсягу навантаження студентів, кількості навчального часу, виділеного на вивчення курсу;

4) науковість і систематичність навчального матеріалу, логічність викладу, доступність навчального матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів, що повинно забезпечити ефективність інтегративного курсу у формуванні цілісної системи графічних знань та вмій майбутніх вчителів трудового навчання.

На основі зазначених критеріїв були визначені переліки основних понять нарисної геометрії та креслення. Було виявлено, що вказані дисципліни мають багато спільних термінів. З огляду на це, був розроблений спільний навчальний тезаурус, яким і визначається основний зміст інтегративної навчальної дисципліни.

Що стосується назви створюваного графічного курсу, то вона звичайно повинна відповідати змісту навчального матеріалу. Назва «Нарисна геометрія та креслення», що поєднує назви вихідних елементів інтеграції, на наш погляд не зовсім відповідає сформульованим вище цілям нового курсу, а також не відображає його практичної спрямованості. Новий інтегративний навчальний курс було вирішено назвати «Технічна графіка». Спробуємо обґрунтувати правомірність такої назви. Словосполучення «художня графіка» вживається у галузі мистецтва і означає зображення об'єктів реальної дійсності чи уявних об'єктів на різноманітних поверхнях. На нашу думку, аналогічно до цього, зображення технічних об'єктів на площині креслення, що застосовується у техніці, можна назвати *технічною графікою*. Різниця між технічною та художньою графікою в такому разі полягатиме насамперед у цілях, а також засобах зображення об'єктів. Відмінною рисою технічної графіки є застосування абстрагування, а також важливість передачі дійсної форми чи розмірів технічних об'єктів у графічних документах.

В основу інтеграції графічних дисциплін повинен бути покладений логічно викладений зміст нарисної геометрії і креслення як споріднених, але традиційно окремо існуючих предметів. Структурування навчального матеріалу полягає у визначенні доцільної (оптимальної) послідовності вивчення навчальних понять, як «елементарних частинок» навчального матеріалу. Цей етап є досить складним і відповідальним етапом у процесі конструювання інтегративних навчальних курсів, бо від цього в значній мірі залежить результат дидактичної інтеграції, його ефективність у навчальному процесі. Так як ідея інтеграції графічних дисциплін не нова (студенти технічних вузів давно вже вивчають інженерну графіку, що об'єднує в собі теоретичні основи побудови графічних зображень та практичні питання виконання і читання графічних документів), ми вирішили здійснити структурний аналіз змісту наявних вузівських підручників з нарисної геометрії, креслення та інженерної графіки, у яких зроблено спроби об'єднати навчальний матеріал з нарисної геометрії та креслення.

На жаль, аналіз змісту підручників з інженерної графіки, нарисної геометрії та креслення доводить, що емпіричний підхід до структурування змісту не забезпечує належного рівня інтеграції суміжних дисциплін. Хоча спроби інтуїтивного поєднання навчального матеріалу і дозволяють у певній мірі зробити навчання більш доступним і ефективним, вони не вичерпують можливостей інтегративного підходу до здійснення графічної підготовки студентів.

У процесі побудови нової структури інтегративного графічного курсу був використаний логіко-математичний метод, який передбачає комплексне застосування графів і матриць, що дозволяє здійснювати моделювання як окремих елементів, так і окремих курсів (і навіть цілих навчальних планів).

Було проведено матричний аналіз зв'язків між поняттями нарисної геометрії та креслення. Його результат ще раз підтвердив висновок про те, що в існуючих курсах інженерної графіки, які передбачають вивчення питань нарисної геометрії та креслення деякі зв'язки порушені, а отже ці курси не відповідають вимогам інтегративних. У результаті здійснених перетворень матриці навчальних понять отриманий один із варіантів доцільного розташування тем. Але за такого підходу, коли враховуються тільки зв'язки між теоретичними питаннями курсу, результат виявився невдалим. Зокрема виходило, що загальні правила оформлення графічних документів повинні розглядатися аж після вивчення теоретичних основ побудови графічних зображень. Цей недолік структурування навчального матеріалу перешкоджає впровадженню у навчальний процес спеціально підібраних комплексних графічних задач з метою подолання формалізму знань нарисної геометрії та підвищення навчальної мотивації студентів.

Це спонукало нас до пошуку інших підходів до структурування навчального матеріалу. Зважаючи на практичну спрямованість інтегративного курсу та особливості графічних задач інтегративного характеру, було вирішено за допомогою матричного аналізу визначити послідовність застосування теоретичних знань студентами в ході розв'язання графічних задач, що поступово ускладнюються. Так як друга спроба матричного аналізу виявилася вдалою, знайдена структура була покладена в основу програми інтегративного графічного курсу, яка ще коригувалася та уточнювалася в ході педагогічного експерименту.

Безперечно, існуючий досвід структурування змісту навчальних дисциплін засобами інтеграції доводить ефективність застосування інтегративного підходу до реформування сучасної освіти. Але інтегрувати навчальні дисципліни треба дуже обережно, щоб запобігти безпідставному руйнуванню предметної системи, яка, до речі, теж має ряд переваг. Тому, нашу думку, зменшення переліку навчальних дисциплін, що має на меті зекономити навчальний час та підвищити якість знань учнів та студентів, доцільно розпочинати з інтеграції споріднених предметів, об'єднання яких вже давно назріло.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білевич С. Інтеграція як педагогічна проблема сучасної освіти // Збірник наукових статей НПУ. Наукові записки. – 2001. – Вип. 40. – С. 59-61.
2. Гончаренко С. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти. Інтеграція елементів змісту освіти: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Полтава: Інститут післядипломної освіти педагогічних працівників. – 1994. – 200 с. – С. 2-3
3. Гуревич С., Коломієць Д. Інтеграційні тенденції в підготовці вчителя трудового навчання // Молодь і ринок. – 2003. - №3 (5). – С. 63-68.
4. Козловська І. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи. Дис. док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2001. – 464 с.

5. Ровкин Д. *Дидактические основы конструирования интегративного содержания учебного предмета: Дис... кандидата пед. наук. – Омск, 1997. – 206с.*
6. Сергеев С. *Дидактические основы построения интегрированных курсов: Дис... канд. пед. наук. - СПб: ГПУ им. А.И. Герцена, 1992. - 187 с.*

*Алла Хоменко
(Полтава, Україна)*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Освіта і виховання виступають найважливішими компонентами культури певного етносу, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання є процесом «входження» кожної особистості у духовно-ціннісний світ культури рідного народу, його національного духу і буття. Відтворюючи себе з покоління в покоління і турбуючись про свою вічність буття в колі народів світу, кожна нація піклується про виховання дітей з метою продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів.

Педагогічна наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Кожне нове покоління включається у вже існуючу національну систему виховання, яка відображає історичні, географічні, економічні, етнографічні і психологічні особливості даного народу та є адекватною його світосприйманню і світорозумінню, самобутньому культурно-історичному шляху розвитку.

Активізація культуротворчого процесу в Україні й загалом у світі, стратегія відродження національної культури диктує необхідність нагального розв'язання комплексу завдань, які стосуються відродження, збереження, поширення, засвоєння та творення молодим поколінням духовних надбань нації, зокрема національно-культурних традицій. Сучасний інформаційний простір нав'язує молоді світогляд, що руйнує процес її гармонійного духовного становлення, розвитку особистості на національно-культурних традиціях, нівелює загальнолюдські і національні цінності, які склалися впродовж віків існування людства – окремого народу, нації, цивілізації і визначили вектор особистісного зростання молодого покоління в контексті національної та загальнолюдської культури.

Не підлягає сумніву, що деградація духовних засад розвитку суспільства є прямим наслідком сучасного занепаду родинного виховання. Науковцями виявлений тісний зв'язок між станом сучасної родини та еволюцією поглядів у суспільстві на специфіку функціонування сучасної родини [10; 11; 13]. На стабільність родини впливають численні негативні «псевдоцінності» суспільної свідомості: легковажне ставлення до подружньої вірності, сприйняття як норми сімейних конфліктів, формування установки щодо виключного пріоритету позиції споживання у житті, батьківська гіперопіка, нездоровий спосіб життя, зміщення соціальних ролей у традиційних стосунках чоловіка й жінки тощо. Втрачається мораль, сором, цнотливість, жертвовність, потреба служіння іншим, хоча весь процес деградації родини, а значить і людини, супроводжується «прогресом технічного життя». Аналіз численних факторів, які впливають на життєдіяльність кожної сучасної молодої людини, свідчить, що всі вони мають одне єдине джерело – втрату молоддю духовного ґрунту в процесі власної життєтворчості і відхід від традиційних ціннісно-етнічних морально-естетичних засад життя.

У процесі виховання молодого покоління зростає потреба збереження національної сутності особистості, її творчого етнічного самовираження. Тому повинен відбуватися перехід від риторики про збереження національної сутності українського народу у процесі життєдіяльності молоді до практичного втілення даної світоглядної ідеї у процес родинного виховання; навчально-виховний процес дошкільних установ, загальноосвітніх навчальних закладів, професійно-технічних училищ, технікумів, коледжів; у педагогічний процес вищої школи, виховну діяльність різноманітних позашкільних закладів освіти.

Одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми може стати створення інноваційних технологій виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу.

У педагогічній науці результати дослідження інноваційних педагогічних технологій розкриваються у працях І. Беха, Ю. Гільбуха, І. Дичківської, М. Кларіна, В. Лозової, О. Пехоти, І. Підласого, С. Подмазіна, І. Прокопенко, Г. Селевко; обґрунтування методологічних засад аналізу впровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки фахівців здійснено А. Беляєвою, В. Безпалько, Ю. Васьковим тощо.

Інноваційність є однією з найважливіших ознак ефективної педагогічної діяльності, провідним і визначальним критерієм її відповідності потребам суспільства щодо розвитку дитячої особистості на основі національної культури українського народу.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що у сучасній педагогічній науці існують різні трактування поняття «інновація» (З. Абасов, Л. Вікторова, В. Сафіулін, В. Полонський, В. Самохін, О. Остапчук, В. Слободчиков), що розглядають його як оновлення, зміни, впровадження нового, реалізоване нововведення; комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування інноваційного мислення та інноваційної культури. На наш погляд, інновацію у процесі виховання варто розглядати як нововведення у змісті, методах, засобах, формах взаємодії суб'єктів виховуючих відносин – учителя й учня, оскільки кожен інноваційний процес пов'язаний насамперед із творчістю, креативністю особистості вчителя, мета діяльності якого – підвищення ефективності та якості

виховання, а одним із важливих завдань є формування та розвиток інтелектуальної, творчої, компетентної особистості.

У теорії інноваційної педагогічної діяльності особливого значення набуває поняття «технологія виховання» – як сукупність форм, методів, прийомів, засобів відтворення теоретично обґрунтованого процесу виховання, що дозволяє досягати поставлені цілі. При цьому виховна технологія спирається на відповідне наукове моделювання, при якому цільові орієнтації визначають особистісні якості дитини, які потрібно сформувати і розвивати, що в цілому визначає специфіку змісту технології. Тому інноваційну виховну технологію розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів – змісту, методів, прийомів і форм навчальної діяльності, її організації, що характеризується новизною. Результатом її впровадження є суттєве підвищення ефективності виховного процесу.

Педагогічна теорія і шкільна практика знаходяться сьогодні на якісно новому рівні свого розвитку, який характеризується новою концепцією освіти, оновленою парадигмою виховання, етнізацією змісту педагогічного процесу. Основним чинником етнізації виступає система традицій українського народу.

Традиції, звичаї, ритуали, свята, ідеали українського народу мають свої національні святині. Вони об'єднують минуле і майбутнє, утверджують в душах молоді віковічні заповіді старшого покоління, інтегрують певну спільність людей у високорозвинену сучасну націю, а вже потім – у цивілізоване загальнолюдське співтовариство. Традиції (лат. – передача) – відображають наступність соціального досвіду українського народу, є формою функціонування суспільних відносин між людьми певної національності, забезпечують їх закріплення, розвиток і передачу новим поколінням найцінніших моральних і матеріальних здобутків українського народу. Мета традицій полягає в тому, щоб закріплювати й відтворювати в нових поколіннях усталені способи життєдіяльності, типи мислення й поведінки [2, 246].

Ми притримуємося висновку А.М. Бойко, що педагогічна сутність національно-культурних традицій полягає у спрямуванні молодого покоління на особистісно і суспільно корисний шлях самовдосконалення і самотворення, формування його ціннісних пріоритетів. Тому метою створення інноваційних технологій виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу є розкриття творчого індивідуального потенціалу кожної молодої людини через включення її в систему висококультурних етнічних відносин у родині з наступною їх трансляцією в соціум і продуктивну діяльність у галузі народної творчості, оскільки творчі здібності притаманні будь-якій людині – потрібно тільки зуміти їх своєчасно розкрити і розвинути. У цьому контексті виховна технологія передусім виступає як засіб включення молоді в індивідуальну й колективну етнічну творчу діяльність, що зумовлюється особистісною зацікавленістю, виконанням певної соціальної ролі та сприяє розвитку її креативізму. Потрібно зазначити, що без одночасного розвитку емоційного, вольового і творчого потенціалу особистості цей процес не має смислу.

Враховуючи вищезазначене, технології виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу ми розглядаємо як систему, що включає наступні взаємодетерміновані компоненти: 1) сукупність методів і засобів відтворення науково обґрунтованих вихідних концептуальних положень щодо виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу; 2) сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновку методів, прийомів, засобів і форм виховання, що в цілому виступає як організаційно-методичний інструментарій для суб'єктів, що керують даним процесом; 3) процес комунікації – техніку виконання виховних завдань, що ґрунтується на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодій учасників виховного процесу і характеризує його як мистецтво формування етнічно-змістовних ціннісно-гуманних особистісно-орієнтованих відносин.

Одним із центральних понять виховного процесу є поняття особистості. Учення про особистість – методологічна основа будь-якої виховної системи. К. Ушинський писав: «Якими не були б наші погляди на філософію і психологію ... якщо ми хочемо говорити про виховання людини, то зобов'язані спочатку собі скласти поняття про людину» [12, 17]. Спираючись на праці Л. Виготського [4], О. Леонтьєва [7], Г. Костюка [5] розвиток особистості потрібно розуміти як процес її руху і «саморуху». Людина у значній мірі є самокеруючою і саморегулюючою системою: рівень самокерування – одна з головних характеристик розвитку особистості.

При моделюванні педагогічних технологій щодо виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу ми виходили з концептуального положення психолого-педагогічної науки про те, що людина виявляє себе у системі соціальних відносин як особистість і як індивідуальність.

Особистість є психологічною, духовною сутністю людини, що проявляється у різноманітних узагальнених системах якостей: сукупність соціально-значущих властивостей; система відносин до світу і зі світом, до самого себе; система спілкування, діяльності, поведінки і відносин; здійснення певних соціальних ролей; система потреб; сукупність здібностей, творчих можливостей тощо. Індивідуальність людини – це те особливе, самобутнє, що відрізняє одну людину від іншої, це природна і соціальна своєрідність вираження нею в світі своїх здібностей і прагнень, особистісних відносин і життєвих смислів.

Психологічна наука визначає, що структура особистості має чотири ієрархічних рівні – рівень темпераменту, рівень особливостей функціонування психічних процесів, рівень досвіду особистості, рівень спрямованості особистості. Саме спрямованість об'єднує за змістом якості, що визначають ставлення людини до оточуючого світу і виступають спрямовуючою і керуючою основою її поведінки: інтереси, погляди, переконання, ціннісні орієнтації, морально-естетичні принципи і світогляд. Спрямованість, як інтегральна якість особистості, разом із потребами і «Я-концепцією» утворює основу самокеруючого

механізму особистості [9, 14].

Безпосереднім буттям свідомості нації, формою життя етносу постає естетичне світопереживання, яке акумулюється в національно-культурній традиції як специфічна форма відображення дійсності. Прагнення осягнути сутність виховання сучасної молоді на національно-культурних традиціях українського народу без урахування всього розмаїття чуттєвого світу людини не уявляється можливим. Національно-культурні традиції утворюють своєрідний емоційно-чуттєвий життєвий контекст, у якому відбувається самостановлення людини. Процес формування її як особистості й індивідуальності розгортається в контексті великого розмаїття традицій, які вона засвоює в процесі життєдіяльності.

Звернення до створення інноваційних технологій виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу є продуктивним як з огляду на необхідність формування національної самосвідомості молоді, так і створення довгострокової національної стратегії виховання, пошуків шляхів та засобів подолання духовної кризи сучасного суспільства. Тому домінантою стає орієнтація на повернення від надмірно зараціоналізованого та технократичного світобачення до конкретної живої людини, у сферу чуттєво-емоційного світу особистості.

Таким чином, інноваційні технології виховання молоді на національно-культурних традиціях повинні бути побудовані насамперед на етнічно-ціннісній, особистісно-змістовній та емоційно-психологічній основі, що передбачає: особистісно-орієнтований характер методичного забезпечення конкретної технології; створення емоційно-психологічних установок особистості (яскраві образи національної культури); використання в якості виховного фактору вищого класу емоцій – інтелектуальних і моральних; спрямованість технології на емоційне пробудження розуму.

Для створення і реалізації виховної технології доцільним є процес моделювання, що включає формування уявлення про цільові орієнтації, реалізацію методів, прийомів і засобів виховання у певній послідовності, контроль і корекцію отриманих результатів. При цьому потрібно враховувати, що моделювання виховної технології має два взаємозумовлені аспекти – модулювання змісту технології і моделювання виховуючої взаємодії суб'єктів виховного процесу.

На основі теоретичного аналізу визначаємо провідні принципи моделювання даних технологій:

- принцип духовності, що проявляється у формуванні смисложиттєвих духовних орієнтацій, потреби відродження, збереження і створення цінностей національної культури, дотримання загальнолюдських норм гуманістичної моралі;
- принцип толерантності, що є одним із основних принципів виховання молоді в умовах плюралізму думок, підходів, розмаїття ідей для вирішення однакових проблем, терплячість до думки інших людей, врахування їх інтересів;
- індивідуалізації - особистість в умовах демократичних реформ отримує свободу на прояв індивідуальних особливостей в повній мірі, специфічного творчого вираження власної етнічної самобутності;
- принцип особистісного підходу, сутність якого полягає у включенні молодої людини у систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де вона може виявити, розкрити і реалізувати свій особистісний і індивідуальний творчий потенціал;
- принцип конкретизації системи дій, який полягає у детальному описуванні дій інтелектуального і практичного плану, у використанні алгоритмів для формування майбутньої інтелектуальної та практичної творчої діяльності;
- принцип функціонального призначення, завдяки якому досягається оптимальність та економічність дій вчителя (тьютора) з метою здобуття бажаного результату, а також одних і тих самих результатів різними вчителями (тьюторами), що працюють із різним складом юнацької спільноти.

Дотримання цих принципів у ході виховуючої взаємодії дозволить учителю (тьютору) спрямувати відносини на реалізацію потреб, інтересів і прагнень учня, його особистісного й соціального життя, надасть можливість ціннісно-змістовного етнічного самовираження.

Логіко теоретичний аналіз наукових досліджень, результати впровадження педагогічних технологій у шкільну практику, власний педагогічний досвід дозволяють виокремити взаємодетерміновані компоненти моделювання технологій виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу: цільовий, концептуальний, змістовний, процесуально-діяльнісний і результативний.

Цільовий компонент визначається як основний у моделі виховної технології, що включає сукупність властивостей особистості, яких прагнуть досягти в процесі виховуючої взаємодії. Вибір мети обумовлюється методологією педагогіки, філософськими уявленнями про цілі й цінності суспільства, а також специфікою національної культури. Цілі технології виховання молоді на національно-культурних традиціях можуть формулюватися, на наш погляд, і в термінах поведінки, що описують характер вчинків особистості. У зв'язку з цим конкретизація мети виховної технології здійснюється в двох аспектах: прагнення змін у властивостях і якостях особистості та перехід на більш високий рівень вихованості. Мета виховуючої взаємодії є системоутворюючим елементом інноваційної виховної технології, від якої залежать зміст, методи, форми і засоби досягнення ефекту виховного впливу.

Концептуальні положення окреслюють методологічні основи створення даних технологій і відображають гуманістично орієнтовану філософію виховання, стрижневим поняттям якої є гуманізм.

Змістовий компонент розкриває які саме особистісні якості і властивості повинні бути сформовані в учня через визначення напрямів, етапів взаємодії суб'єктів виховного процесу.

Процесуально-діяльнісний компонент, у залежності від семантики виховуючих ситуацій, включає визначену систему форм, методів, прийомів і засобів взаємодії і виступає методичним інструментарієм учителя. Закономірно, що етнічні якості, властивості особистості потрібно виховувати не однаковими, уніфікованими для багатьох народів засобами, а навпаки, наповнювати процес виховання дитини своєрідним етнічно-ціннісним змістом, використовувати методи й засоби народної педагогіки, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід'ємною часткою її самобутньої матеріальної і духовної культури.

Важливого значення при моделюванні інноваційної виховної технології набуває оптимальний вибір методів, прийомів, форм і засобів виховуючої взаємодії, оскільки саме вони визначають специфіку кожної окремої виховної технології і відображають умови педагогічної діяльності, особливості особистості вчителя та його педагогічний досвід. Практичне застосування педагогічного інструментарію залежить від багатьох факторів: цілі і змісту виховної технології, рівня вихованості учнів, рівня розвитку міжособових відносин як учителя так і учнів, авторитету і досвіду вчителя тощо. Зазначимо, що абсолютно правильних методів для вирішення всього розмаїття виховуючих ситуацій не існує - вихователь зазвичай використовує комплекс методів, створюючи власну стратегію виховуючої взаємодії, знаходить оптимальне їх співвідношення для кожної конкретної ситуації.

Заключним компонентом є результативний, що характеризує ступінь досягнення поставлених цілей і передбачає оцінку доцільності створення виховної технології.

Процес впровадження інноваційних технологій виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу стає важливим чинником практичного втілення сучасної особистісно-гуманістичної парадигми виховання, розробленої і обґрунтованої у педагогічній науці проф. Бойко А.М [3]. Вихідні положення концепції особистісно-гуманістичного виховання, у свою чергу, виступають базисом, фундаментальним підґрунтям створення нових продуктивних технологій у системі етнічних суспільних відносин особистості. Можливо констатувати, що розроблені технології виховання молоді на національно-культурних традиціях є, певною мірою, інвестицією в сучасний процес особистісно орієнтованого виховання. Умовами впровадження даних технологій є:

- високий рівень розвитку національної самосвідомості суб'єктів, що супроводжують даний процес – батьків, інших членів родини, вчителів, вихователів, тьюторів тощо; знання ними вікових і психологічних особливостей даної вікової категорії;
- комплексне впровадження даних технологій, що пояснюється їх взаємо детермінованістю;
- високий рівень загальної та національної світоглядної ерудиції вчителя (тьютора); його високопрофесійна компетентність з питань українознавства, національної та духовної культури; відродження, збереження, розвитку й творення національно-культурних традицій українського народу;
- формування суб'єкт-суб'єктних індивідуально-гуманістичних відносин, де домінують відродження національної свідомості, української культури, рідної мови, виховання громадянина-патріота та прагнення до інтеграції у європейський освітній простір;
- створення системи неперервного процесу виховання дітей та учнівської молоді на національно-культурних традиціях українського народу (довгострокові програми, що об'єднують соціально-педагогічні комплекси);
- формування морально-естетичних, навчально-пізнавальних, перспективно-ціннісних та інших мотивів художньо-творчої практичної діяльності особистості, що ґрунтується на традиціях народно-прикладного мистецтва;
- виявлення і попередження причин, які гальмують процес виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу;
- рівень матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

Таким чином, створення технологій виховання молоді на національно-культурних традиціях сприяє виникненню у молодій людини інтересу, прагнення пізнання і вивчення особливостей культури свого народу, національних традицій зокрема; спрямованості свідомості, діяльності й поведінки на створення матеріальних і духовних цінностей українського народу; становленню самобутньої індивідуальності на основі розкриття її творчого потенціалу, етнічного самовираження; формуванню морально-етнічних поглядів і переконань, що разом з комплексом відповідних знань, умінь і навичок утворює сферу високоморальної етнічної індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З.А. Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности / Абасов З.А. // Высшее образование сегодня. - 2004. - №6. - С.8-14.
2. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне / Бойко А.М. - Полтава: Техсервіс, 2006. - 568с.
3. Бойко А.М. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору / Бойко А.М.// Рідна школа. - 2001. - № 3. - С 7- 10
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. - М.: Педагогика, 1991.- 480 с.

5. Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* - / Костюк Г.С. - К., 1989. - 608 с
6. Ларионова Т.А. *Личность педагога и его роль в организации инновационных процессов в системе образования / Ларионова Т.А. // Прикладная психология и психоанализ.* - 2006. - №4. - С.85-91.
7. Леонтьев А.Н. *Психология общения / Леонтьев А.Н.* - М.: Смысл, 1997. - 364 с.
8. Полонская И. Н. *Традиция: от сакральных оснований к современности / Полонская И. Н.* - Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 2006. - 272 с.
9. Селевко Т.К. *Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т., / Селевко Т.К. -М., Т.1.-2006.-816 с.*
10. *Україна в етнонаціональному вимірі / [укл. С.Остапенко] - К.: НПБУ, 2001. -94с.*
11. *Українство у світі: традиційність культури та спільності взаємин / [В.М.Піскун та ін.] - К.: Нічлава, 2004. - 273с.*
12. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Ушинский К.Д. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. - 576 с*
13. Черепанова С.О. *Філософія родознавства / Черепанова С.О. - К.: Знання, 2007. -461с.*
14. Шиян О.А. *Методологические подходы к пониманию развития в инновационной образовательной деятельности / Шиян О.А. // Перемены. -2006. - №6. - С.22-30.*

ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ



Людмила Синенко
(Київ, Україна)

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна модернізація професійно-технічної освіти в Україні передбачає залучення навчальних закладів до Болонського процесу і впровадження кредитно-модульної технології навчання. Це повинно забезпечити можливість майбутньому фахівцеві технічного профілю усвідомити загальноєвропейські стандарти навчання, стати суб'єктом навчальної діяльності, розкрити свій творчий потенціал, активність, самостійність і відповідальність, інтегруватись у загальноєвропейський процес. Досягнення цієї мети відбувається в процесі впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, формування і розвитку соціально-психологічної компетентності фахівців технічного профілю, їх професійноспрямованих знань, вмінь та навичок, застосування комп'ютерного та дистанційного навчання, залучення інтерактивних та тренінгових технологій, удосконалення та урізноманітнення методики викладання фахових дисциплін.

Державна потреба у високому рівні фахової підготовки фахівців технічного профілю зафіксована у низці документів: Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Указі Президента України «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні.»

Високі технології, автоматизація і комп'ютеризація виробничих процесів вимагають від майбутніх фахівців технічного профілю здобуття в процесі навчання високого рівня професійної кваліфікації. Для професійної діяльності працівників технічної галузі характерним є ускладнення та урізноманітнення професійних функцій, необхідність оперативного відтворення та оновлення знань і вмінь, що забезпечується апробованими, ефективними педагогічними технологіями.

Проблема формування соціально-психологічної компетентності фахівців технічного профілю набула особливої актуальності і спонукає до обґрунтування інноваційних технологій досягнення цього важливого завдання. Відсутність гарантованих механізмів формування соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців значно ускладнює процес ефективної фахової підготовки. Практика свідчить, що професійна компетентність формується, розвивається і корегується в процесі набуття професійного досвіду.

Основи професійної компетентності закладаються у вищій. Саме від викладачів професійноспрямованих дисциплін залежить інтерес студентів до майбутньої професії, сформованість професійної та соціальнозначущих вмінь та навичок.

Одним з найважливіших показників професіоналізму викладача технічного вузу виступає педагогічна спрямованість. Динаміка педагогічної спрямованості педагогів істотно впливає на формування їх професійних якостей, а також студентів вузу. Ця характеристика досліджувалася багатьма вченими (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Б. Анан'єв, Н. Кузьміна, В. Якунін та ін.) з позиції загальної теорії систем. Саме ця властивість характеризує цілі, мотиви, інтерес до педагогічної професії, ставлення особистості до різних напрямів педагогічної діяльності.

За останні роки проблема розвитку професійної компетенції студентів професійно-технічних закладів також досліджувалась багатьма науковцями.

Детальному аналізу закономірностей формування професійних та особистісних якостей фахівця присвятили свої дослідження В. Андрущенко, Г. Васянович, Б. Гершунський, А. Дьомін, І. Зязюн, В. Козаков; теорії професійно-технічної освіти – С. Батишев, О. Дубинчук, М. Думченко, М. Махмутов, Н. Ничкало; теорії дидактичних процесів – А. Алексюк, В. Безрукова, В. Гінецинський, О. Кондратюк, В. Ледньов, П. Підкасистий.

Психологію професійної освіти досліджували Г. Бал, Л. Виготський, О. Кульчицька, О. Леонт'єв, В. Моляко, Ю. Самарін, В. Семиченко, Н. Талізін, Т. Яценко; інформатизацію змісту освіти – В. Биков, П. Воловик; процес навчання загальнотехнічних та спеціальних дисциплін – П. Атутов, В. Сидоренко, А. Пінський, В. Шапкін; структурування знань у змісті освіти – Д. Брунер, А. Кумбс, П. Херст, Р. Хатчинз.

Нові технології навчання були у центрі наукових пошуків А. Беляєва, В. Беспалько, В. Білінова, С. Гончаренка, І. Тихонова, Б. Блоума, Л. Брігса, Р. Тагне, З. Вятрова, О. Падалка.

На сучасному етапі накопичено значний позитивний досвід у галузі професійно-технічної педагогіки. Разом з цим не повністю реалізується освітній потенціал, що обумовлює створення оновленої моделі підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Це стосується і підготовки фахівців у галузі експлуатації та обслуговування теплоенергетичного устаткування.

Систематизація інформації про перебіг і результати вивчення технічних дисциплін пов'язана із технологічним напрямом у педагогіці, який є інструментом дослідження цього напрямку і доповнює своїми моделями і методами педагогічну практику, підвищуючи її результативність.

У сучасній професійно-технічній освіті актуальна проблема конкретизації визначення дидактичних умов формування вмінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних вузів, оскільки існують певні суперечності між соціальною потребою в оволодінні професійними знаннями, вміннями та навичками студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів і наявним рівнем їхньої фахової компетенції.

Більшість досліджень і розробок організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних вузів базуються на принципах загальноосвітньої діяльності і не повністю враховують специфіку підготовки фахівців технічного профілю.

Знайомство із результатами наукових досліджень учених і практичним досвідом технологічної підготовки студентів технічних вузів до майбутньої технічної спеціальності дає змогу виявити низку суперечностей, які мають місце у професійно-технічній освіті, зокрема: між новими знаннями про техніку, технологію та своєчасністю їх включення у зміст навчання, між сучасними вимогами до рівня професійної компетентності викладачів та їх реальною педагогічною майстерністю. Зазначені суперечності підкреслюють актуальність проблеми формування навчально-пізнавальної активності студентів технічних вузів та зумовлюють необхідність пошуку шляхів поєднання технічної підготовки із формуванням умінь та навичок організатора, управлінця, керівника.

Існує низка суперечностей, які мають місце у професійній освіті, зокрема: між новими знаннями про техніку, технологію та своєчасністю їх включення у зміст навчання, між сучасними вимогами до рівня соціально-психологічної компетентності викладачів та їх реальною педагогічною майстерністю. Зазначені суперечності підкреслюють актуальність проблеми формування навчально-пізнавальної активності студентів технічних вузів та зумовлюють необхідність пошуку шляхів поєднання технічної підготовки із формуванням умінь та навичок організатора, управлінця, керівника.

Аналіз проблеми формування і розвитку соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України показує, що шляхи удосконалення формування професійних умінь і навичок у майбутніх фахівців передбачають відповідний рівень професійної компетенції викладача вузу: використання міждисциплінарних підходів, інтегрованого навчання, забезпечення єдності освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання; реалізацію комплексу принципів навчання і принципів розвитку самостійної пізнавальної діяльності; забезпечення динамічності навчання, його спрямованості на розвиток активності розумової діяльності студентів; орієнтацію студентів на систематичну самостійну пізнавальну діяльність і вдосконалення її організації; використання системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Проблема формування професійної компетентності фахівців технічного профілю набула особливої актуальності і спонукає до обґрунтування інноваційних технологій досягнення цього важливого завдання. Відсутність гарантованих механізмів формування професійної компетентності майбутніх фахівців значно ускладнює процес ефективної фахової підготовки. Практика свідчить, що професійна компетентність формується, розвивається і корегується в процесі набуття професійного досвіду.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що впровадження інформаційних технологій у навчання позитивно відображається на формуванні професійних якостей майбутніх фахівців за умов розуміння можливостей їх застосування на практиці.

Компетентнісний підхід припускає не тільки засвоєння студентом окремих знань і умінь, а оволодіння ними системно, у комплексі. У зв'язку з цим змінюється система застосування методів та засобів навчання. В основі відбору і конструювання сучасних методів навчання знаходиться структура відповідних компетенцій і функцій, які вони виконують у професійній освіті.

Аналіз різних переліків компетенцій показує їх креативну (творчу) спрямованість. До власне креативних компетенцій можна віднести: «уміння отримувати користь із досвіду», «уміння вирішувати навчальні проблеми», «розкривати взаємозв'язок минулих і сучасних подій», «уміння знаходити нові рішення».

Відповідно до змісту професійно-технічної освіти можна виділити три рівні:

- 1) ключові компетенції (відносяться до загального змісту освіти);
- 2) загальнонаочні компетенції (стосуються певного кола навчальних предметів і освітніх сфер);
- 3) наочні компетенції (часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенцій, що мають конкретний опис і можливість формування засобами навчальних предметів).

Перелік ключових компетенцій ґрунтується на головній меті професійної освіти, структурному представленні соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видах діяльності студента, що дозволяють опанувати соціальним досвідом, отримувати навички практичної діяльності.

Огляд наукової літератури з питань формування професійної культури фахівців технічного профілю свідчить про те, що її формування залежить від рівня сформованої системи професійних компетенцій:

Ціннісних компетенцій. Ці компетенції пов'язані із ціннісними орієнтаціями студента, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення. Дані

компетенції забезпечують механізм самовизначення студента у ситуаціях навчальної іншої діяльності.

Загальнокультурних компетенцій. Вони включають пізнання і досвід діяльності у сфері національної і загальнолюдської культури; духовно-етичні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки і релігії у житті людини; компетенції у побутовій і культурній сфері.

Навчально-пізнавальних компетенцій – сукупності компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності.

Інформаційних компетенцій - навички систематизації інформації з навчальних предметів, володіння сучасними засобами інформації й інформаційними технологіями.

Комунікативними компетенціями - знання мов, способів взаємодії із людьми, навички роботи у групі, колективі, володіння різними соціальними ролями.

Соціально-трудовами компетенціями - виконання обов'язків громадянина, спостерігача, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, члена сім'ї.

Компетенції особистісного самоудосконалення – спрямовані на засвоєння засобів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки.

Зазначимо, що ціннісно-сміслові компетенції передбачають сформовані уміння:

- формулювати власні ціннісні орієнтири по відношенню до навчальних предметів і сфер діяльності;
- володіння способами самовизначення у ситуаціях вибору на основі власних позицій;
- уміння ухвалювати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати індивідуальну освітню траєкторію із урахуванням загальних вимог і норм.

Саме від рівня організації пізнавальної діяльності студентів залежить формування у майбутніх фахівців пізнавальних інтересів, ступінь пізнавальної активності під час її вивчення, прирощення знань, умінь і навичок з подальшою реалізацією їх на практичному рівні.

Педагогічне стимулювання активності студентів технічного профілю має бути спрямоване: на розвиток у майбутнього фахівця певного ступеня адекватності самооцінки, особистісного смислу і мотивів поліпшення якості роботи над собою на позитивному емоційному фоні та подальше глибоке оволодіння студентом теорією і технологією професійного навчання.

Формування в майбутніх фахівців інтегральної готовності до професійної діяльності закономірно залежить від рівня його самовиховної активності.

Професійне становлення майбутніх технічних фахівців зазнає впливу різноманітних чинників, що суттєво позначається на психологічній готовності студентів до фахової діяльності.

У сучасних умовах удосконалюється напрям розвитку фахової підготовки фахівців технічного профілю, загальнопрофесійного формування особистості. На всіх етапах процес навчання має спрямовуватися на формування компетентної особистості, яка поєднує теоретичні і практичні знання й уміння. Це потребує удосконалення змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і практичної підготовки у всіх закладах професійного навчання.

Необхідно цілеспрямовано та систематично здійснювати удосконалення особистості студентів професійно-технічних закладів у напрямку розвитку творчих нахилів, професійних здібностей, формування оптимального стилю навчання, реалізувати на практиці принципи гуманізації та демократизації в системі освіти.

Педагогічне стимулювання активності студентів технічного профілю має бути спрямоване: на розвиток у майбутнього фахівця певного ступеня адекватності самооцінки, особистісного смислу і мотивів поліпшення якості роботи над собою на позитивному емоційному фоні та подальше глибоке оволодіння студентом теорією і технологією професійного навчання.

Система соціально-психологічних заходів, орієнтованих на формування психологічної готовності до самоудосконалення в обраній спеціальності створює передумови для педагогічно спрямованого впливу на основні структурні соціально-психологічні компоненти особистості студента.

Нові стратегії професійної освіти забезпечуватимуть формування та розвиток соціально-психологічної компетенції фахівців технічного профілю, їх комунікативної професійно-орієнтованої компетенції особистості, надаватимуть різноманітні можливості для особистості активно реалізовувати свій фаховий і гуманістичний потенціал на потреби нашої країни.

У нових соціально-економічних умовах розвитку України гостро постала проблема пошуку та обґрунтування технологій підвищення ролі професійної, управлінської компетентності випускників професійно-технічних закладів, формування особистості працівника як професіонала і громадянина для покращання соціального, господарського, культурного життя суспільства. Це вимагає обґрунтування нових підходів до навчання і виховання майбутніх фахівців у закладах професійно-технічної освіти різного типу, зумовлює необхідність удосконалення державної Концепції професійної освіти, яка базуватиметься не лише на законодавчих та нормативних документах України, а й враховуватиме сучасні досягнення науки, вітчизняного та світового досвіду у підготовці технічних кадрів, створюватиме необхідні умови для розробки інноваційної політики України у сфері професійної освіти.

Особливої ваги набуває проблема підготовки техніків, здатних самостійно і творчо розв'язувати практичні завдання у професійній діяльності. Актуалізуються у зв'язку з цим дослідження теорії і практики професійно-технічної освіти спрямовані на пошук системних складових умов, що максимально стимулюють

до розвитку професійних технічних умінь і навичок студентів технічних вузів.

Проблема технологічного формування комунікативних, організаційних та управлінських умінь і навичок майбутніх фахівців у галузі техніки-теплотехніки, на наш погляд, є актуальною, оскільки аналіз даної проблеми не здійснювався на рівні технічного коледжу, не виявлялась та аналізувалась система чинників, які сприяють формуванню управлінських вмінь та якостей вчорашніх випускників загальноосвітніх шкіл, не досліджувались сучасні педагогічні технології забезпечення виконання цих завдань.

Зміни у соціально-економічній сфері потребують розробки та впровадження нових підходів до формування змісту підготовки технічного фахівця. Виникає необхідність психолого-педагогічного визначення умов формування конкурентоспроможних фахівців, які мають професійну мобільність, що забезпечує їхню здатність до швидкої адаптації в умовах постійного оновлення техніки, технології, удосконалення організації праці, розвитку соціально-культурної сфери.

Модернізація професійно-технічної освіти в Україні в останнє десятиліття ХХ ст. і на початку ХХІ ст. набуло спрямованості не лише на зміст, методи і засоби професійного навчання, але й на форми навчання; із зміною освітньої парадигми. Саме педагогічні форми навчання зазнали суттєвих структурних та комплексних змін і доповнень. Більшість студентів у початковий період навчання у вищому навчальному закладі відчувають часткову дезадаптацію. Провідними причинами дидактичної дезадаптації студентів, серед інших, можна вважати відмінність організаційної побудови систем середнього загальноосвітнього навчального закладу і вищого закладу освіти, а саме, невідповідність форм навчання. Саме тому наступність є обов'язковою умовою еволюційного розвитку будь-якого явища чи процесу, адже новий досвід будується на попередніх досягненнях.

У дидактичній системі безперервної професійної освіти системоутворюючим чинником може виступати принцип наступності. Реалізація принципу наступності між дидактичними системами забезпечує цілісність освіти через встановлення взаємозв'язків їхніх компонентів і таким чином сприяє дидактичній адаптації студентів.

На наш погляд, виявлення та систематизація принципів і закономірностей успішного розвитку і функціонування професійної освіти може стати новим інструментарієм пізнання і зміни існуючої практики в Україні, тим більше, що однією з найважливіших функцій порівняльних педагогічних досліджень є прогностична, а саме механізмом реалізації цієї прогностичної функції стає виявлення принципів та законів явища, що досліджується, тому що лише знання закону явища дає можливість ймовірно передбачити хід процесу.

*Олена Ільченко
(Полтава, Україна)*

БЛАГОДІЙНІСТЬ НА ПОЛТАВЩИНІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ:

ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

Благодійність як суспільне явище є однією з найдавніших традицій, що має глибоке соціально-культурне й духовно-моральне коріння. Як зазначає російська дослідниця Л. Лаврененко «...в історії цивілізації ця діяльність в різних формах прояву була присутня завжди, без неї неможливо уявити людського буття» [7, с 249].

Можемо констатувати, що й сьогодні в українському соціумі явно простежується тенденція розвитку благодійницької діяльності, спрямованої на допомогу дітям, у тому числі інвалідам, тяжкохворим, соціально не захищеним. За даними міністерства юстиції України, протягом останнього року в державі було створено щонайменше півтора десятка благодійних організацій, не враховуючи їх філій та підрозділів у регіонах. Засновниками добродійних організацій сьогодні виступають відомі постаті в Україні: олімпійська чемпіонка Лілія Подкопаєва, академік Петро Михайленко, бізнесмен Віктор Пінчук та ін.

Отже, відродження благодійності як феномена сьогодні актуалізується, свідченням чого є нагальні соціально-педагогічні, економічні суперечності: між зростаючою тенденцією «приживлення» в українському суспільстві загальносвітових гуманітарних цінностей, і деструктивним впливом середовища; між зростаючим проявом громадянської позиції, відповідальності за певні сфери суспільного життя в добродійницькій діяльності, і недостатнім фінансуванням державних установ освіти, культури, медицини; недосконалим формуванням юридично-правової бази благодійності; між активними демократичними й правовими процесами в країні і наявністю значної кількості соціально не захищених дітей та підлітків.

У контексті розглядуваної проблеми важливе місце має методологія дослідження. Серед сучасних науковців питання благодійницької діяльності досить активно піднімаються російськими вченими. Зокрема, увагу дослідників привертають педагогічні (Т. Казовська, Н. Павлова, О. Степанова та ін.), історичні (Л. Войт, Л. Гатілова, Т. Кононова та ін.), культурологічні (О. Кочнов, О. Полякова, О. Радзевская та ін.), соціологічні (О. Воронова, А. Петрова, Л. Темнікова та ін.) аспекти проблеми.

Разом із тим, зазначимо, що українські науковці останнім часом приділяють дедалі більшу увагу вивченню історії вітчизняної благодійності. Певним доробком у цьому напрямі стали дисертаційні дослідження Ю. Белікова, Ю. Гузенко, Т. Курінної, С. Поляруш, І. Суровцевої та ін. [1; 2; 6; 12; 15], які розглядали становлення й розвиток органів державної опіки, громадських благодійних об'єднань,

розкривали роль меценатства в Україні переважно на регіональному рівні у XIX – на початку XX ст.

Дослідження багатьох учених персоніфіковані – присвячені діяльності окремих відомих доброчинців – Г. Галагана, Г. Маразлі, О. Поля та ін. [17; 11; 10] або цілих династій, серед яких, насамперед, слід назвати родини Тарновських, Терещенків, Харитоненків [16; 4; 18].

Отже, дослідження вітчизняної благодійності характеризуються фрагментарністю, а сама проблема переважно розглядається на регіональному рівні. На сьогодні, можемо констатувати, створення цілісної картини становлення і розвитку благодійності в педагогічній науці України в XIX – на початку XX ст. відсутнє. Саме цим зумовлений наш інтерес до обраної проблеми.

У пропонованій статті ми поставили за завдання: по-перше, розкрити поняття благодійності, акцентувати увагу на одній із форм її прояву в освітній сфері – піклуванні дітей та підлітків; і, по-друге, у зв'язку з цим, актуалізувати досвід відомої в свій час доброчинної організації Полтавщини «Ліга порятунку дітей».

На сьогодні в поняття благодійності вкладається досить широкий зміст (від звичайної безкорисної допомоги до спонсорства, меценатства). Російська дослідниця О. Степанова розглядає благодійність як діяльність, що «...здійснюється фізичними та юридичними особами, за виключенням державних органів та організацій, яка має за мету безкорисне надання допомоги або надання матеріальних цінностей, послуг, виконання робіт на пільгових умовах» [14, с 10]. Інший учений О. Соколов акцентує: «благодійність є добровільна соціальна діяльність, пов'язана з безплатною передачею матеріальних цінностей, у тому числі й створених працею в процесі самої благодійної діяльності, та спрямована на досягнення більшого соціального добробуту» [13, с 153]. Доречно звернути увагу й на таке визначення: «благодійність – це діяльність, завдяки якій приватні ресурси (фінансові й матеріальні засоби, а також здібності й енергія людей) добровільно й безкорисно розподіляються їхніми власниками з метою надання допомоги нужденним людям» [9, с 29].

Погоджуємося із висловленими думками і робимо висновок, що благодійність – це цілеспрямована діяльність громадських та приватних ресурсів, яка має суттєві ознаки: 1) наявність суспільно значущої мети; 2) добровільний, безкорисливий організований характер роботи; 3) надання допомоги не лише матеріально незабезпеченим верствам населення, а й певним особам (громадським активістам, висококваліфікованим фахівцям, здібним студентам тощо), некомерційним та неполітичним організаціям, які відчувають матеріальну скруту для вирішення суспільно значущих завдань; 4) наявність різних організаційних форм прояву: філантропія, піклування, патронат, покровительство, спонсорство, меценатство.

Яскравим прикладом благодійницької діяльності, на наш погляд, надзвичайно багатогранної і повчальної, є робота громадської організації «Ліга порятунку дітей», що існувала на Полтавщині з 1918 по 1926 рр.

За результатами попередніх розвідок, було встановлено, що у XX столітті Україна мала досвід боротьби з безпритульністю як соціальним явищем значного масштабу. Велика маса дітей-сиріт та напівсиріт сконцентрувалась у містах та робітничих центрах. Саме в ці роки в Полтаві розгортається безпрецедентна за розмахом робота по захисту безпритульних дітей та підлітків [5].

Аналіз відповідних архівних джерел та наукової літератури дає підстави стверджувати, що громадські об'єднання одними з перших виступили на захист безпритульних дітей. Масштабністю роботи серед них виділяється Полтавська «Ліга порятунку дітей». Ця організація, до складу якої входило більше 200 представників полтавської інтелігенції (С. Вексель, В. Короленко, С. Короленко, М. Кривинська та ін.), була створена восени 1918 р. з ініціативи відомого письменника-гуманіста Володимира Галактіоновича Короленка. Статут «Ліги» був затверджений 29 січня 1919 р. У ньому зазначалося, що товариство ставить собі за мету: «а) врятування дітей від голоду; б) сприяння їх фізичному, розумовому й моральному вихованню; в) турботу про залишених і безпритульних дітей; г) розробку питань правового й соціального стану дітей» [5, с 123].

Принципово важливим моментом в організації діяльності «Ліги» було те, що її співробітники (а в цьому була велика заслуга Володимира Галактіоновича) з однаковою шанною ставилися до дітей різних національностей, віросповідань, класів. В. Короленко так визначив підгрунтя роботи товариства: «Діяльність Ліги - поза політикою, поза класами, поза станами... Немає для нас класових дітей» [3, с 133]. «Усе, що робиться для дітей, – говорив він, – повинно бути зроблено на широкій основі терпимості, братерства, відсутності національної виключності. Слід прагнути до того, щоб шляхом спільної роботи встановити певну близькість і спільність колоній місцевих і російських, християнських, єврейських і мусульманських, і треба, щоб населення бачило цю спільність і саме проймаюся духом солідарності й братерства» [8, с 104]. Як бачимо, Володимир Галактіонович був глибоко переконаний у тому, що життя кожної дитини є абсолютною цінністю і ніхто не може позбавити її права щасливого дитинства (вважаємо, що думку доцільно взяти на озброєння й сучасним новоствореним благодійним організаціям).

Перші кроки діяльності «Ліги» були позначені активною роботою, спрямованою передусім на збір продуктів харчування для голодуючих російських дітей. У Полтавському літературно-меморіальному музеї В. Короленка було знайдено цікавий документ – список грошових пожертвувань для голодуючих дітей Росії, складений Володимиром Галактіоновичем. У ньому є такий запис: «На ім'я В. Короленка для голодуючих російських дітей надійшли такі пожертвування: 29 травня, від Нікольського волосного комітету Єкатерининської губернії та повіту – 260 карб. 89 коп.; 10 червня, від дітей Люсі Жак, Еммі Магіде, Льва

Гейдельберга та його мами – 84 карб.; 12 червня, від Надії, Віри, Сергійка Островських та Клавдії Гуріної – 125 карбованців, виручених за домашню виставу», і т. д. [5, с 124].

Про активну підтримку громадськістю діяльності благодійної організації свідчить той факт, що у Полтаві свого часу випускалися поштові марки на користь «Ліги»; газети друкували статті, а в сільських та студійних клубах читалися лекції про роль та значення добровільного товариства у справі допомоги безпритульним дітям. Як наслідок такої роботи, на початок березня 1919 р. Полтавщина змогла врятувати близько 7 тис. маленьких росіян [5].

Важливим напрямом роботи «Ліги» серед інших була організація і відкриття дитячих установ – приймальників, притулків, дитячих будинків, колоній. У фондах Державного архіву Полтавської області збереглися матеріали про організацію в Полтаві дитячого приймальника по вул. Дворянській, № 28, який своєю появою завдячує спільним зусиллям громадських об'єднань – «Ліги» та «Вегетаріанського» товариства. «Вегетаріанське» товариство уступило організації частину свого приміщення, надало право користування власним кухонним і столовим посудом, столами, стільцями тощо. Зі свого боку, «Ліга» надавала для притулку дитячі ліжка, постільну білизну, віники. Штатом цього приймальника передбачалися посади завідувача, сестри милосердя, куховарки, прачки та прибиральниці.

Створений заклад надавав найнеобхіднішу, первинну допомогу прибулим дітям і підліткам, що на той час, в умовах суцільної розрухи й голоду в державі, було дуже суттєвим. Велика увага приділялась оздоровленню молоді через врегулювання норм харчового постачання та забезпечення більш-менш повноцінного раціону.

Колонії й притулки організовувались «Лігою» на території літніх таборів колишнього кадетського корпусу, у приміщеннях бувших монастирів, зокрема чоловічого Хрестовоздвиженського та жіночого Велико-Будищанського; у бараках на Шведській Могилі; на приміських дачах, конфіскованих у заможних людей (у маєтках Божко, Іловайського, Трепке) [5]. Найбільша колонія, організована «Лігою», розташовувалася в селищі Триби поблизу Полтави. Цікавими із цього приводу є думки В. Короленка щодо створення установ подібного типу. Так, зокрема, він зазначав, що заклади виховання повинні відмовитися від традицій старорежимних дореволюційних притулків, у яких панувало знуцання над дітьми, процвітали схоластика у навчанні, святенництво та примітивні релігійні забобони. Майбутнє дитячих закладів суспільного виховання він убачав у трудових колоніях, які б єднали дітей навколо спільної сільськогосподарської праці.

Характерно, що в діяльності самого добровільного товариства великого значення надавалося організації трудового процесу. З метою залучення дітей до посильної для них суспільно корисної праці та самообслуговування «Ліга» відкрила невелику конюшню, ферму, швацьку, кравецьку майстерні та майстерню з виготовлення іграшок [5]. Половину з них «Ліга» розносила по шпиталях, дитячих будинках, притулках, богадільнях, іншу – продавала на базарі з метою закупівлі на виручені кошти продуктів харчування для дітей. Крім того, дівчатка, під керівництвом дорослих, розробляли моделі для рукодільниць, які працювали в дитячих садках.

Не меншого значення співробітники товариства надавали організації навчального процесу. На сьогодні ми не маємо відомостей щодо штатного розподілу працівників «Ліги». Але, за нашими даними, педагогічну роботу на добровільних засадах в товаристві проводили Софія Володимирівна Короленко, сестри Марія та Любов Кривинські, Розалія Рабинович (не виключено, що до виховання були залучені й інші особи); медичну допомогу надавала сестра милосердя; обслуговуванням іграшкової, швацької, кравецької майстерень, а також конюшні та ферми займалися інструктори та технічний персонал.

На сьогодні залишається невідомим, чи існували певні освітні програми, які були покладені в основу організації педагогічної роботи добровільного товариства. Детальне ознайомлення з літературними творами, що пропонувалися для вивчення вихованкам «Ліги» [5], дає підстави стверджувати, що при виборі навчального матеріалу за головне бралися принципи: природовідповідності, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, культуровідповідності та виховуючого характеру навчання. Реалізація принципів відбувалася, передусім, через диференційований підхід до вибору певних літературних джерел згідно фізіологічних, статевих, психологічних, вікових та національних відмінностей дітей. Наприклад, ураховуючи те, що в організацію приймалися лише дівчатка, – підбиралися твори, у яких були яскраво виражені жіночі образи, як позитивні, так і негативні («Морозко» – мачуха, її рідна донька, пасербиця; «Дикі лебеді» – Еліза; «Маша й ведмідь» – Маша; «Мертві душі» – Коробочка) [5]. Це, у свою чергу, допомагало дівчаткам краще розкрити природу жіночих характерів, зрозуміти, якими рисами мусить бути наділена справжня жінка, а яких – необхідно позбутися. Крім того, через жіночі образи вихованкам «Ліги» було «зручніше» виявити ті позитивні якості, які повинні бути притаманні будь-якій людині.

Не залишилось без уваги працівників й питання національної приналежності основної маси вихованок добровільного товариства. З огляду на те, що вони були переважно з Москви й Петрограда, співробітники організації підбирали такі літературні твори, які б допомогли дівчаткам краще засвоїти історію свого народу, його мову, духовну культуру, морально-естетичні ідеали, цінності, традиції. Тому серед творів, які вивчалися вихованками, ми зустрічаємо російські народні казки: «Морозко», «Маша й ведмідь», поему видатного письменника-прозаїка, «батька російської реалістичної прози» М. Гоголя «Мертві душі» [5].

Як бачимо, виховний процес спрямовувався на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, проте, на наш погляд, специфічною його стороною в діяльності «Ліги» була пріоритетність

морального виховання перед політичним (що було нетиповим для освітньої системи того часу). Уся навчально-виховна робота зорієнтовувалася на те, щоб дитину виховати перш за все морально, сформувати в її свідомості стійкі моральні принципи добра, честі, правди, справедливості і спрямувати їх на утвердження вищих принципів людяності. Такі ідеї виховання благодійна організація впроваджувала у практику дитячих установ, якими опікувалася.

Проте, незважаючи на спроби, які робилися добровільним товариством щодо поліпшення й розвитку навчально-виховної роботи в дитячих установах, вона все ж таки перебувала в занепаді. Нерідко діти в установах «Ліги» опинялися навіть без засобів до існування. Ситуація загострювалася також тим, що деякі поміщики, які поверталися разом із денікінськими військами, виганяли неповнолітніх із своїх маєтків. Існують відомості, що поміщики Старицькі спочатку виселили дітей із великого будинку до флігеля, а потім – і звідти [5]. Але благодійна організація докладала певних зусиль до того, щоб захистити безпритульних і залишити за ними займані приміщення. Одним із заходів, які проводила «Ліга» у цьому напрямі, були письмові клопотання. Так, у науково-допоміжному фонді літературно-меморіального музею В. Короленка знайдений цікавий документ – лист Полтавського добровільного товариства «Ліга порятунку дітей» до поміщика А. Старицького із проханням залишити дітей у притулку, що знаходився у приміщенні його маєтку.

У наступні роки, навіть після смерті В. Короленка (25 грудня 1921 р.), «Ліга» продовжувала благодійницьку діяльність. Дослідник С. Дмитрієв, спираючись на архівні матеріали, указує, що на початку 1922 р. в Полтавській губернії в 17 полтавських колоніях, притулках і дитячих будинках; у 158 колоніях і дитячих будинках у повітах, а також на утриманні приватних осіб і патронуванні різних підприємств та установ налічувалось 20247 дітей [3]. «Ліга» й надалі продовжувала виконувати свої основні функції.

Отже, благодійне товариство «Ліга порятунку дітей» проводило, безумовно, велику багатогранну доброчинницьку діяльність, що виявлялася в: 1) наданні первинної допомоги нужденним (постачання дітей продовольчими пайками, ліками, одягом, взуттям); 2) сприянні соціально-правовому захисту неповнолітніх; 3) проведенні профілактично-оздоровчих кампаній; 4) організації й відкритті дитячих установ; 5) удосконаленні й розвитку навчально-виховної роботи в закладах, якими опікувалося.

Характерно, що вся благодійницька діяльність «Ліги» була просякнута великим соціальним змістом і, що, надзвичайно важливо, стала прикладом прояву високої громадянської позиції благодійників. Саме тому діяльність організації заслуговує стати зразком для засновників сучасних доброчинних організацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беліков Ю.А. *Купецтво Харківської губернії (друга половина XIX ст. -початок XX ст.): Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Ю.А. Белікова. - Х., 2004.*
2. Гузенко Ю.І. *Становлення і діяльність громадських об'єднань на Півдні України в другій половині XIX - на початку XX ст (на матеріалах Херсонської губернії): Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Ю.І. Гузенко. - К, 2004.*
3. Дмитриев С. *Нити человечности / С. Дмитриев // Народное образование.- 1990. - №3. — С. 131-138.*
4. Донік О.М. *Доброчинна та культурно-освітня діяльність родини Терещенків в Україні (друга половина XIX ст. - початок XX ст.): Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / О.М. Донік. - Київ, 2001.*
5. Ільченко О.Ю. *Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 — 30-і рр. XX століття: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Ільченко. - Х., 2006.*
6. Курінна Т.М. *Розвиток благодійності на Середньому Подніпров'ї (кінець XVIII — початок XX ст.): Дис...канд.. іст. наук: 07.00.01 / Т.М. Курінна. -Черкаси, 2004.*
7. Лаврененко Л. *Благотворительность в народном образовании (Рус. меценаты, XVII - нач. XX вв.) / Л. Лаврененко // Народное образование. - 2003. -№2. - С. 249-254.*
8. Негретов П.Н. *В.Г.Короленко. Летопись жизни и творчества, 1917-1921 / Под ред. А.В. Храбровицкого. - М., 1990.*
9. *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М., 2002.*
10. Ю.Платонов В. *Человек-легенда: Александр Поль / В.Платонов. -Днепропетровск, 2002.*
11. П.Платонов В. *Григорий Григорьевич Маразли: меценат и коллекционер: Сб. ст. / В. Платонов. - Одесса, 1995.*
12. Поляруш СІ. *Становлення і діяльність органів державної опіки та громадської благодійності на Лівобережній Україні (1775-1918 рр.): Дис. ...канд.. іст. наук: 07.00.01 / СІ. Поляруш. - К., 1996.*
13. Соколов А.Р. *Российская благотворительность в XVIII — XIX веках (к вопросу о периодизации и понятийном аппарате) / А.Р. Соколов // Отечественная история.-2003. - №6.-С. 153.*
14. Степанова Е.Е. *Благотворительность в сфере культуры: организационный и педагогический аспекты: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 /Е.Е. Степанов. — Санкт-Петербург, 2006.*
15. Суровцева І.Ю. *Меценатство в Україні другої половини XIX - початку XX ст.: Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / І.Ю. Суровцева. - Донецьк, 2006.*
16. Товстоляк Н.М. *Меценати і суспільні діячі Тарновські, їх місце і роль в історії України XIX ст.: Дис. ...канд.. іст. наук: 07.00.01 / Н.М. Товстоляк. -Дніпропетровськ, 2006.*
17. Ткаченко Т.В. *Громадська та благодійна діяльність Г.П. Галагана: Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Т.В. Ткаченко. - К., 2003.*
18. Шудрик І.О., Даниленко Л.А. *Династія Харитоненків / І.О. Шудрик, Л.А. Даниленко. - Суми, 2003.*

РОЛЬ ПРОЕКТНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ІНЖЕНЕРА

Компетентнісно орієнтована парадигма професійної освіти виникла, дістала визнання та поширення у найрозвинутіших країнах світу в 80-90-х роках ХХ ст. Адже нова доба світового соціально-економічного розвитку закономірно вимагала і нової якості професійної підготовки фахівців. Формування професійної компетентності є необхідною умовою успішної діяльності інженера у виробничих структурах майбутнього. Як зазначає О. Тоффлер, для виробництва «завтрашнього дня будуть потрібні працівники, що володіють новими властивостями. Виникне потреба у людях, які здатні швидко перевчатися та володіють уявою. При розв'язанні проблем співробітник корпорації завтрашнього дня буде діяти не за «підручником». Він повинен вміти виносити судження і приймати складні оціночні рішення...» [1, с.4].

Метою статті є спроба окреслити актуальність проблеми професійної підготовки як підґрунтя формування професійної компетентності майбутнього інженера.

Акцентуючи увагу на різних аспектах інженерної діяльності, науковці висувають на передній план ті чи інші професійно важливі якості. Так, В. Кунтиш, наголошуючи на науково-практичній функції інженерного працівника, виділяє чотири якості, що мають бути притаманні інженерам: фактичні знання, котрі він набув; майстерність, котрою він володіє; наявність особистої точки зору та постійне прагнення до підвищення кваліфікації [3]. Акцентуючи увагу на загальнонауковій підготовці інженера, науковці (С. Лузик, А. Афанасьєв, Л. Костюченко, Н. Нестерова та інші) вказують на такі професійно важливі риси як самостійність, ініціативність, відповідальність та працелюбність.

В дослідженнях з проблем професійної освіти звертається увага на те, що загальноінженерні уміння та навички передбачають сформованість у спеціаліста таких професійних рис діяльності, як пошук та відбір необхідної інформації в умовах її дефіциту або надлишку, визначення обсягу робіт і поетапне його розчленування, перелік варіантів і побудова моделей розв'язку, конкретизація прийнятих рішень тощо. Як пріоритетні виділяють творчі якості, навички самостійної технічної творчості інженерного працівника: уміння формулювати гіпотезу та намічати шляхи її розв'язання, формулювати пізнавальне завдання, проводити дослідження тощо [2, 3].

Професійні якості майбутнього інженера починають формуватися і розвиватися в процесі здійснення загальнопізнавальної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, починаючи з перших курсів. Цим ми і пояснюємо важливість і визначення впливу фахової підготовки на формування професійної компетенції студентів інженерних спеціальностей.

Перш ніж розглянути роль знань та умінь у формуванні професійної компетентності інженера, на основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик, практичної діяльності інженера-педагога, визначимо вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця та ті якості, що визначають його професійну компетентність.

Інженерна діяльність, базуючись на фундаментальних науках, передбачає: інженерні дослідження та винахідництво, отже створення нових принципів дій, способів реалізації цих принципів або конструкції об'єктів чи їх окремих компонентів; конструювання та проектування – конструктивну розробку загального виду (схеми) машини та форми її деталей з подальшими розрахунками й графічним оформленням конструкції виробу; випробування налагодження, експлуатацію та оцінку функціонування технічних систем. В практичній діяльності інженеру-педагогу доводиться розв'язувати чотири типи задач: технічні, технологічні, творчі та соціальні. Особливою рисою технічних та технологічних задач є їх технічна спрямованість у поєднанні зі складністю виробничих процесів та об'єктів, практичний характер інженерних завдань. Розв'язання творчих задач пов'язано з прийняттям нестандартних рішень, іноді в екстремальних ситуаціях. Особливістю розв'язання соціальних задач є спілкування і необхідність пояснювати думку технічного характеру людям, що не мають інженерної підготовки.

Інженерна діяльність в умовах сучасного техногенного суспільства поруч із складністю технічних об'єктів та технологічних процесів має деякі специфічні особливості. Науково-технічний прогрес зробив актуальною проблему естетичного досконалення машин, верстатів, засобів транспорту, побутової техніки, тобто всієї промислової продукції. Нові принципи дій машин, наприклад у робототехніці, нові прийоми конструювання, зокрема агрегативання, або такі кардинальні технічні нововведення, як центри обробки ведуть до відповідних змін форми. Сьогодні не підлягає сумніву, що вся сфера техніки є однією з найважливіших складових надбання людства. Техніка набуває статусу органічної частини предметного світу, штучного середовища життєдіяльності людини. Тому усвідомлення важливості гармонізації складного світу предметних форм та їх взаємозв'язку виходить на рівень соціальних задач суспільства, набуваючи за виразом Ю. Сомова, ідеологічний характер [4]. Сучасний дизайн є специфічною сферою діяльності інженера з розробки (проектування) предметно-просторового середовища з метою надання результатам проектування високих споживчих властивостей, естетичних якостей, оптимізації та гармонізації їх взаємодії з людиною та суспільством [3]. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до дизайнерської підготовки інженерів, які приймають участь у розробці нових технічних об'єктів.

Формування інформаційного суспільства породило значні зміни в характері сучасного виробництва.

Широке використання комп'ютерної техніки у всіх сферах діяльності інженера (проектування, виготовлення і експлуатація приладів, машин, будівельних споруд та інших технічних об'єктів) висуває до його професійної кваліфікації ряд додаткових вимог, які полягають в оволодінні новими інформаційними технологіями інженерної праці. Проте, щоб приймати технічно грамотні рішення при роботі з САПР або іншими комп'ютерними комплексами, необхідно мати розвинуте інженерне мислення, що дозволяє, спираючись на знання фундаментальних фізичних властивостей технічних об'єктів і процесів, глибоко аналізувати ці властивості.

Інженерна діяльність має творчий характер, оскільки завжди пов'язана з пошуком нових ідей, вирішенні технічних проблем нестандартним шляхом. Творчість, за визначенням П. Хілла, – це успішний зліт думки за межі відомого [3]. Вона доповнює знання, сприяє створенню незаних речей. Творчому інженеру завжди притаманна допитливість, прагнення до пошуку, здатність до безперервного професійного росту, здатність організувати власну та сумісну діяльність, користуватись соціокультурними технологіями та інше.

Інженерна діяльність сьогодні відіграє важливу роль у різних галузях суспільного буття. Так, пропонуються соціально-інженерні розробки, біотехнологія, інженерно-економічні методи, інженерна діяльність впливає на медичну сферу через медичні прилади та фармацевтичну промисловість тощо, що вимагає спілкування з людьми, які не мають інженерної підготовки.

Отже, діяльність сучасного інженера характеризується такими ознаками як технічна спрямованість, практичний характер цілей і завдань, високий ступінь творчості, тісний зв'язок з наукою, вплив на розвиток суспільно-виробничих відносин. Це вимагає, як зазначає І. Зязюн, у сучасній парадигмі вести мову про якісно новий склад підготовки сучасного спеціаліста – про інтеграцію особистісних якостей і професійної готовності.

Грунтуючись на вище наведеному аналізі професійної діяльності інженера, визначимо систему якостей спеціаліста та роль професійної підготовки в їх формуванні.

Як першу групу якостей ми виділяємо конструктивно-технологічні (або виробничі), які пов'язані зі здійсненням конкретної професійної діяльності щодо конструювання, проектування, експлуатації – з освоєнням конкретної професії. Основою для виконання цих інженерних задач слугує проектна діяльність та візуальне зображення.

Розв'язання інженерних задач, в тому числі й соціального характеру, передбачає організацію сумісної повсякденної та творчої діяльності, регулювати конфлікти, проводити переговори. Отже, як наступну групу ми розглядаємо комунікативні якості сучасного інженера тобто спілкування з людьми різних професій. Проектна підготовка дозволяє інженеру використовувати комунікативні функції візуальних зображень як ілюстрації для пояснення конкретної ідеї.

Професійна діяльність інженера передбачає технологічний вплив на довкілля, що вимагає від інженерів прийняття доцільних рішень в умовах сучасного техногенного суспільства. Звідси ми виділяємо концептуальні якості інженера як здатність прогнозувати події, планувати діяльність великих груп людей, приймати відповідальні рішення на основі системного аналізу. Роль проектування у формуванні концептуальних якостей полягає в оволодінні такою діяльністю як одним із засобів пізнання навколишнього світу, навчання людини орієнтації у часі та просторі на основі просторово-часових уявлень, що є необхідною умовою успішного пізнання та активного перетворення дійсності.

Проектна діяльність інженерів вимагає глибокого проникнення у сутність положень науки, техніки, природи, суспільних відношень. Все це викликає необхідність розглядати проектну діяльність не тільки як основу здійснення професійної діяльності інженера, але й як складову його загальнопізнавальної діяльності, яка є інструментом пізнання і перетворення світу. Доцільно привести слова російського філософа В. Корнілова «...Коли ми говоримо про відношення людини і людського пізнання до світу, то ми повинні виходити з того, що ми – практичні істоти, що ми насамперед працюємо. Це основна наша характеристика... Для людської свідомості і відношення людини до світу типовим є те, що це відношення творче, активне, практичне» [4, с.21].

Професійні знання і вміння, що відповідають певному рівню сформованості, виступаючи засобом пізнання навколишнього світу, при цьому не є статичними. Це означає, що інженер, який володіє високим рівнем професійних знань і вмінь, за кожним візуальним зображенням, кожною лінією чи умовним позначенням на площині «бачить» реальний просторовий образ і може пов'язати його з реальним об'єктом навколишньої дійсності. Будь-яке зображення – креслення, схема, графік – несе в собі пізнавальну інформацію. За зображенням інженер пізнає об'єкт або явище. Для нас важливим є те, що серед багатьох способів вираження технічного поняття (словесного, математичного, модельного) візуально-графічна форма для сприйняття у вигляді зображення на площині виявляється найзручнішою для сприймання.

Проектна підготовка дає інженеру змогу прогнозувати, планувати і коригувати свої дії, будувати процес діяльності в образах, а потім вже втілювати його в реальні дії чи процеси. Доречно зазначити, що вміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності й оперувати ними – характерна особливість інтелекту людини. Така особливість передбачає можливість довільно аналізувати образи на основі заданої візуальної інформації (у процесі розв'язування конкретної задачі), видозмінювати їх під впливом різних умов (навчальних чи виробничих) або за власною ініціативою, вільно перетворювати їх і на цій основі створювати нові образи, суттєво змінені порівняно з початковими.

Слід підкреслити, що концепція Державних стандартів вищої освіти спрямовує на оволодіння майбутнім інженером не тільки певною системою знань, а в першу чергу, на засвоєння вмінь практичної діяльності, до яких віднесено предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні вміння. Для студентів інженерних спеціальностей формування таких умінь пов'язано зі здійсненням проектно-діяльності. Так, предметно-практичні вміння передбачають виконання дій щодо переміщення об'єктів у просторі, зміни його форми. Головну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, що у більшості випадків створюються на основі візуальних зображень. Предметно-розумові вміння спрямовані на виконання операцій з розумовими образами предметів. Ці дії вимагають просторових перетворень об'єктів та вивчаються в процесі конструювання та моделювання виробів. Знаково-практичні вміння передбачають виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Візуальні зображення у вигляді знакових систем, що призначені для отримання, передачі інформації, орієнтування в реальності, дозволяють майбутньому інженеру навчатися виконувати наступні логічні та розрахункові операції, вирішувати широке коло задач в узагальненому вигляді

Проведений вище аналіз ролі фахової підготовки сучасного інженера, дозволяє дати визначення його проектно-компетентності як складової професійної компетентності. Під проектною компетентністю інженера ми розуміємо готовність до усвідомленого використання професійних знань, умінь і навичок необхідних для розв'язання професійних, загальнопізнавальних задач та комунікації, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, принципи їх проектування та конструювання, протікання технологічних процесів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, наявність знань і вмінь використовувати візуальні інформаційні технології. Рівень проектно-компетентності інженера є похідною від рівня власної професійної освіти, досвіду, індивідуальних властивостей, мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним відношенням до справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аванесов А. Теоретические основы разработки знаний в тестовой форме / А. Аванесов. – М.: Просвещение, 1995. – 280с.*
2. *Корнилова Н. Профессионализм и психология / Н. Корнилова // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 15-20.*
3. *Сидоренко В. Образование: образ культуры / В. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. – 1992. – Вып. 4. – С. 38-41.*
4. *Шукушов В. От создания парадигмы к образовательной практика В. Шукушов // Высшее образование в России. – 2000. – № 10. – С. 36-45.*

*Сергій Пилипенко
(Полтава, Україна)*

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время в образовании возникла проблемная ситуация, связанная с существованием двух направлений его развития: традиционного, в котором акцент делается на когнитивном подходе к организации обучения, и инновационного, учитывающего реальные перемены в характере общественного запроса к развитию личности.

При господстве когнитивного подхода в традиционной системе обучения и связанной с ней психологии обучения и развития упор делается на перцептивно-мнемических способах усвоения знаний. За рамками этой установки остается личность ученика, его непосредственный жизненный опыт, реализующийся на эмоциональном уровне в отношениях к самому себе и миру.

Выход из этой ситуации в образовании связан с переходом к инновационной стратегии обучения, предполагающей системную организацию управления учебно-воспитательным процессом, при которой в силу изменения содержательных и процессуальных аспектов обучения на первый план выходит ориентация школьников на самопознание, самосовершенствование, саморазвитие.

Инновационная стратегия обучения предполагает прежде всего реорганизацию взаимодействия учителя и учащихся и выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности ученика. В связи с этим необходима ориентация не только на индивидуальные, но и на групповые формы учения, совместную деятельность, многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, становление субъекта деятельности путем «выращивания» его из «коллективного субъекта».

Инновационная стратегия обучения, основанная на гуманистических идеях, способствует обогащению сознания субъектов образовательного процесса – привнесению в сознание новых личностных смыслов учения, их амплификации посредством сотрудничества и сотворчества [3].

Непосредственное вовлечение учащихся в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название активные методы обучения.

Активные методы обучения – это способы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Они предполагают самостоятельное овладение учащимися знаниями в процессе познавательной деятельности.

Появление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением ставятся задачи, направленные на развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование

личностного подхода к возникающей проблеме.

Активные методы обучения стали широко разрабатываться и использоваться только во второй половине 60-х и начале 70-х гг. прошлого века, хотя психологические их основы были заложены в концепциях Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Одним из исходных положений теории активных методов обучения выступает концепция «предметного содержания деятельности», разработанная А.Н. Леонтьевым, в которой познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира.

Система Л.В. Занкова была основана на принципах проведения обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала, повышении теоретических знаний. Данная система обучения была призвана развивать мышление, эмоциональную сферу учащихся, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого. Но применение этой системы повлекло за собой увеличение объема учебного материала и усложнение его теоретического уровня, что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых.

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова была направлена на развитие познавательной деятельности учащихся, их теоретического мышления. Обучаемые учились обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний. Это отношение они должны воспроизводить в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде.

Среди современных активных методов обучения В. Я. Ляудис выделяла три группы методов. Это методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникативного) обучения [1].

При интерактивных методах обучения происходит не просто взаимодействие деятельности субъектов обучения, а превращение совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся в некую модель социального общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности. Личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентам знания оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями воспитывающей функции учебной ситуации [3].

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены: эвристическая беседа, дискуссия, «мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением.

Метод эвристической беседы (от греч. *heuristiko* — отыскиваю, открываю) получил название от восходящего к Сократу способу обучения.

Этот метод в его древнегреческом варианте представлял собой систему обучения, основанную на так называемых сократических беседах.

По своей психологической природе эвристическая беседа — это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. Поэтому в педагогике данный метод принято считать методом проблемного обучения. В беседе мыслительный поиск решения учебной проблемы превращается в поиск коллективный, где происходит обмен мнениями, догадками, предположениями, а также различными вариантами промежуточных решений, когда учащиеся ищут истину во взаимодействии и во взаимопомощи, активизируя мышление друг-друга.

Метод дискуссии представляет собой «вышедшую из берегов» эвристическую беседу или, вернее сказать, специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и разворачивается вначале как эвристическая беседа.

Дискуссия с психологической точки зрения это:

- во-первых, диалоговая форма речевой деятельности, в которой идет интенсивная борьба между разными мнениями, зарождающимися тут же в ходе разговора.
- во-вторых, именно столкновение мнений в дискуссии порождает мышление, что, в свою очередь, ведет к рождению неординарных и разных, а потому спорных мыслей.

Название метода «*мозговой атаки*» родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Он особенно широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. Суть метода заключается в поиске специалистами решения сложной проблемы посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.

Метод «круглого стола» был заимствован педагогикой из области политики и науки. В обучении этот метод используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в различных научных аспектах с участием специалистов разного профиля и т. д.

Одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения является *тренинг*. Наибольшее распространение получил *социально-психологический тренинг* — обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта. Рассмотренные выше активные методы обучения на практике достаточно редко реализуются в «чистом» виде. Каждый из них включает элементы другого.

Таким образом, активные методы обучения создают у учащихся предпосылку к самореализации, самоуправлению и самодисциплине. Дают возможность развивать поведенческие реакции, познавать

собственное Я, находить нужное решение в нестандартной ситуации. Методы активного обучения формируют не только творческие способности и творческую личность, но и умение формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление, тренируют память [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 2002.
2. Мухина В. С., Соловьева А. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. — Ростов н/Д, 2004.
3. Смолкин А. М. Методы активного обучения. — М., 1991.

*Надія Юрченко
(Прилуки, Україна)*

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современные условия предъявляют высокие требования к подготовке учителей начальных классов.

Учитель приобретает новую, несколько не менее важную для учебного процесса роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. «Его задача, – как отмечает Е. Полат, – больше не сводится к передаче суммы знаний и опыта, накопленного человечеством. Он должен помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы» [4, 7].

При таком подходе к обучению материала одного учебника недостаточно.

Одним из основных направлений концепции модернизации образования является выбор образовательных технологий, способствующих достижению высокого уровня мотивации образовательной деятельности студентов, развитию их самостоятельности и рациональному использованию учебного времени.

В настоящее время в образовании сложилась непростая ситуация. С одной стороны, школе необходим учитель нового времени, который мог бы подготовить функционально грамотную личность, умеющую самостоятельно критически мыслить, решать проблемы, работать с информацией, быть коммуникабельной, т.е. активную личность. С другой стороны, чтобы подготовить такого учителя, необходимо по-новому организовать учебный процесс в педагогическом колледже с использованием новых образовательных технологий.

Вопросы подготовки самостоятельно и творчески мыслящих специалистов в системе образования рассматриваются на протяжении многих десятилетий. Поэтому выдающиеся педагоги и психологи (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Н.Ф. Талызина и др.) разрабатывали и апробировали в образовательных технологиях теории и методы активизации самостоятельной и творческой деятельности учащихся.

Сегодня становится очевидным, что обучение, построенное на деятельностном подходе, активно развивает самостоятельность и творческий потенциал студентов.

Для эффективной организации такого обучения необходимо преобразование всей системы профессионального образования, формирование новых подходов научно-методического и информационного обеспечения учебного процесса, новых педагогических технологий, позволяющих будущим учителям получать значимые научные и практические результаты, генерировать новые знания в процессе обучения. Важная роль в решении этих задач отводится использованию информационно-коммуникативных технологий.

Общезвестно, что информационные технологии могут сделать процесс обучения более интересным, отвечающим реалиям сегодняшнего дня, предоставляя нужную информацию в нужное время.

Интегрирование информационных технологий в учебно-воспитательный процесс – это обоснованная и осознанная деятельность, направленная на формирование у студентов определенной системы интеллектуальных и практических умений.

Новое время вызвало изменения и в содержании методико-языковой подготовки будущего учителя.

Теоретико-методическая подготовка студентов – будущих учителей начальных классов к организации обучения русскому языку осуществляется в процессе изучения ими курса «Методика обучения русскому языку». Основная задача курса состоит в том, чтобы помочь будущему учителю осознать важность и назначение этой дисциплины в воспитании и образовании учащихся начальных классов.

В процессе изучения методики русского языка студенты получают основательную теоретическую и практическую подготовку, так как обучение строится на деятельностном подходе, активно развивает самостоятельность и творческий потенциал студентов.

Большое место при изучении данного курса отводится самостоятельным практическим работам студентов. Такие работы носят как учебный, так и учебно-исследовательский характер. Учебно-исследовательские задания направлены на выбор методических приемов в решении учебных задач, который предполагает проведение студентами исследования условий методической деятельности.

«Решение учебного вопроса ставит будущего педагога в вопрошающую позицию, признаками которой становятся появление вопросов, требующих своего разрешения в процессе осуществления

методической деятельности, поиска средств и способов в их решении, осуществления самой деятельности, изучения результатов учебной работы и собственной деятельности», – констатирует Л. Никитина [3, 89].

Выполнение предложенных заданий предполагает обращение студентов к необходимым исследовательским действиям, а именно: анализ содержания учебного материала, представленного в школьных учебниках; определение возможностей дифференцированного выбора учебного материала и способа организации его изучения учениками и др.

Приводим примеры заданий исследовательского характера для выполнения студентами к практическому занятию по теме «Функционально-коммуникативный подход к изучению частей речи в начальных классах».

Задание 1. Проанализируйте два-три учебника по русскому языку (по выбору). Выявите общие подходы к организации работы над частями речи (принципы отбора языкового материала, использование приемов для практического ознакомления с частями речи и их грамматическими признаками).

Задание 2. Соотнесите тему урока, понятия и формируемые умения, оформив их в следующую таблицу:

Тема урока	Понятия	Умения

Темы: «Род имен существительных»; «Склонение имен существительных»; «Род имен прилагательных»; «Личные местоимения 1-го, 2-го и 3-го лица»; «I и II спряжение глаголов»; «Спряжение глаголов».

Понятия: лицо; падеж; 1-е склонение, 2-е склонение, 3-е склонение; окончание; будущее время; существительные мужского рода; предлог; косвенные падежи; инфинитив; словосочетание; форма рода; настоящее время; существительные женского рода; неопределенная форма.

Умения: распознавать лицо глагола; правильно писать родовые окончания имен прилагательных; распознавать местоимения в тексте; распознавать род имен существительных в косвенных падежах; устанавливать связь слов в предложении и словосочетании; соотносить временную и начальную формы глагола; изменять имя прилагательное по родам в зависимости от рода имени существительного; изменять глаголы по лицам и числам; заменять имена существительные личными местоимениями 3-го лица; правильно ставить вопросы к глаголам; распознавать падеж имен существительных; соотносить начальную и личную формы глагола; спрягать глаголы в настоящем и будущем времени.

Задание 3. Определите, с какой целью учитель использует приведенные ниже упражнения: а) для группировки имен существительных по основным семантическим признакам; б) для овладения учащимися синонимией, определениями, контекстом с целью раскрытия значения имен существительных; в) для различения по значению существительных с приставкой или суффиксом и образования с их помощью новых слов; г) для различения имен существительных с отвлеченным значением, выделения собирательных понятий.

Упражнение 1. От данных слов образуйте имена существительные со значением лица, профессии.

Двор, баня, труба, петь, учить, убирать, варить.

Выделите суффиксы, которые помогают понять значение имен существительных.

Упражнение 2. Определите значение данных имен существительных. Составьте с каждым из них предложение.

Вежливость, чуткость, твердость, активность.

Упражнение 3. Распределите по группам слова, обозначающие: а) профессии людей; б) качества человека; в) животных; г) растения; д) явления природы; е) вещества.

Железо, каменщик, радуга, акула, пальма, пилот, паук, шофер, оттепель, глина, бензин, зебра, храбрость, сахар, вежливость, ливень, тигр, летчик, метель, камыш, воспитатель.

Упражнение 4. Допишите имена существительные, вставив суффиксы *-чик-*, *-ник-*, *-ист-*. Определите значение данных имен существительных.

Трактор., перевод., печ., журнал., садов., лет..

Упражнение 5. Прочитайте предложения. Найдите выделенные слова в толковом словаре. Подберите к ним синонимы.

1. Здание построено знаменитым *зодчим*. 2. Сосед получил плохое *известие*. 3. На камне высечен красивый *орнамент*.

Упражнение 6. В каждом ряду слов подчеркните слово, которое является общим по значению для всех остальных.

1) *футбол, волейбол, спорт, баскетбол, теннис;*

2) *пила, клещи, инструменты, топор, молоток;*

3) *колокольчики, розы, цветы, георгины, тюльпаны.*

Выполнение студентами учебно-исследовательских заданий создает базу для формирования не только практических (методических) умений, но и формирует исследовательские умения. «Именно они и позволят будущему учителю осуществлять педагогическую деятельность в творческом ключе: не просто воспроизводить тот или иной прием в обучении, а, изучив условия педагогического процесса, осмысленно выбирать способ организации деятельности, реализовать их в практической работе и затем преобразовывать

собственную деятельность» [3, 89].

Одним из важнейших направлений модернизации современной начальной школы является ее информатизация. Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, становление их информационной культуры, компьютерной грамотности приобретает в настоящее время особую значимость.

Применение мультимедиа технологий придает интерактивный характер обучению, позволяет осуществлять работу в деятельностном режиме с использованием групповых форм в процессе постановки задачи, выполнения практической работы и обсуждения ее результатов.

На уроках в начальных классах можно внедрять следующие мультимедийные дидактические средства: слайд, видеовыдержки, видеоигры, видеотаблицы [1, 95–98].

Среди новых образовательных технологий в настоящее время получает распространение проектный метод обучения, который используется на различных ступенях образования, начиная с начальной школы.

Раскроем эту форму работы с детьми младшего школьного возраста.

В рамках процесса обучения проектный метод можно определить как образовательную технологию, нацеленную на приобретение учащимися новых знаний на основе реальной жизненной практики, формирование у школьников специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного поиска. Иными словами, проектный метод представляет собой способ обучения, который, по словам Дж.Дьюи, можно охарактеризовать как «обучение через деяние», когда учащийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая новый учебный и жизненный опыт.

Проектная деятельность в рамках школы учит детей распознавать проблему и преобразовывать ее в цель собственной деятельности, ставить цель и разбивать ее на тактические шаги, оценивать собственные силы и время, добывать информацию из различных источников, планировать свою работу, оценивать результаты работы, выявлять и анализировать допущенные ошибки. А самое основное – повышается мотивация учения.

Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе нередко способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по уровню трудности, поощряя правильные решения, не прибегая к нравоучениям и порицаниям.

Проектная технология предполагает такую организацию учебного процесса, когда за счет активного включения обучаемых в процесс поиска истины повышается интенсивность и эффективность учебного процесса, реализуется главная цель новой парадигмы образования – развитие личности путем самообразования, самоусовершенствования, самоконтроля, творчества [2, 100].

В условиях педагогического колледжа студенты имеют возможность пройти обучение по программе «Intel. Навчання для майбутнього», следовательно, владеют практическими навыками организации проектной деятельности младших школьников в период прохождения педагогической практики.

В качестве примера рассмотрим визитную карточку учебного проекта «Путешествие в Страну вежливых слов» (для учащихся 3-х классов).

Творческое название проекта «Я золото души беру у солнечных лучей», продолжительность его – 1 месяц. Аннотация проекта: «Тысячелетиями существуют человеческие законы, нормы, традиции уважения друг друга. Извиниться или промолчать, когда нагрубил, обидел кого-нибудь, уступить место или отвернуться к окну с отсутствующим видом, помочь старому человеку перейти улицу или посмеяться над ним, когда тот неуклюже ступает по ледяному асфальту? Такие ситуации возникают на каждом шагу. И надо учить с детских лет правильно себя вести, употреблять «вежливые» слова. Трудно говорить о каких-то рецептах поведения, но все же человек обязан знать ту азбуку поведения, без которой немислима наша жизнь».

В результате реализации проекта учащиеся:

- расширят свой словарный запас;
- усовершенствуют орфоэпические навыки;
- научатся грамотному общению на уроке, дома, со сверстниками.

Проблемные вопросы темы:

- Зачем нам «вежливые» слова?
- Какие «вежливые» слова вы знаете?
- С каким настроением надо говорить «вежливые» слова?

Учительская презентация:



• Над проектом работали: **Дейкун Катя, Борисенко Тая, Горбач Алиса, Горбунова Аня, Вороненко Максим**

Привет!
Мы, учащиеся 3-В класса СОШ №6, начинаем путешествие в Страну добрых и вежливых слов, где вы познакомитесь с новыми красивыми и нужными словами.

Нам план:
Прочитать отрывки из сказок, опереток, проанализировать, какие и сколько вежливых слов вы встретите.
Выбрать из сборника стихов для детей строки, в которых употребляются вежливые слова, объяснить их значение и роль в общении между людьми.
Подобрать пословицы, поговорки, издревние мысли о значении вежливых слов в жизни человека.
Нарисовать предметные карточки, расширившие значение вежливых слов в окружающей действительности.
Написать творческие работы на тему: «Слово...»
Создать Подарок вежливости.

Давайте познакомимся!

Уважаем! Всегда обращайтесь с уважительными вежливыми словами и пожеланиями.
Мамы!
Папы!
Дедушки! бабушки!
Учителя!
Классные руководители!
Соседи!
Водители!
Пешеходы!
Сотрудники милиции!
Сотрудники полиции!
Сотрудники МЧС!
Сотрудники культуры!
Сотрудники образования!
Сотрудники здравоохранения!
Сотрудники транспорта!
Сотрудники коммунального хозяйства!
Сотрудники культуры!
Сотрудники спорта!
Сотрудники искусства!
Сотрудники науки!
Сотрудники техники!
Сотрудники сельского хозяйства!
Сотрудники промышленности!
Сотрудники торговли!
Сотрудники финансов!
Сотрудники связи!
Сотрудники информации!
Сотрудники культуры!
Сотрудники искусства!
Сотрудники науки!
Сотрудники техники!
Сотрудники сельского хозяйства!
Сотрудники промышленности!
Сотрудники торговли!
Сотрудники финансов!
Сотрудники связи!
Сотрудники информации!

Какие "вежливые" слова вы знаете?




Попросив ребят ответить на этот вопрос, мы узнали, что самым популярным словом у ребят является «спасибо»

С какой целью мы говорим "вежливые" слова?



В ходе опроса нам стало интересно узнать, что многим хочется любви

С каким настроением надо говорить "вежливые" слова?



«Вежливые» слова, сказанные грубым голосом или развязным тоном, перестают быть «вежливыми»

В ходе проектной деятельности младшим школьникам предлагались следующие творческие задания:

Какие вы знаете "вежливые" слова?

Из данных слов выберите вежливые:

<input type="checkbox"/>	Справедливость
<input type="checkbox"/>	Здравствуйте
<input type="checkbox"/>	Благодарю
<input type="checkbox"/>	Извиняюсь
<input type="checkbox"/>	Поздравляю
<input type="checkbox"/>	Простите
<input type="checkbox"/>	Приглашаю
<input type="checkbox"/>	Поздравляю
<input type="checkbox"/>	Будьте любезны
<input type="checkbox"/>	Сотрававаю
<input type="checkbox"/>	До свидания
<input type="checkbox"/>	Честность
<input type="checkbox"/>	Справедливость

Выбранные слова расставьте так, чтобы получилось ключевое слово «Добро».

Делать
Спасибо
Благодарю
Извиняюсь
Поздравляю
Будьте любезны
До свидания



Если доброта, то солнышко светит, Радуются взрослые и дети.

Подберите высказывания к рисункам:



Я желаю всем добра -
Доброй ночи до утра.



Спасибо!
А слово-то вежливое -
Счень дорогое!

Наблюдения за ходом и результатами самостоятельной работы студентов в процессе выполнения проектов показали следующее:

- студенты продемонстрировали высокую заинтересованность в ходе и результатах своей работы;
- знания студентов, приобретенные в процессе работы над проектом, отличались глубиной, обобщенностью и систематичностью;
- большинство студентов проявили в ходе работы над проектом творческий подход к решению методических проблем;
- презентация проекта, его обсуждение и развернутая словесная оценка оказывали на студентов стимулирующее и обучающее действие;
- в беседах со студентами выявлено положительное отношение к использованию проекта в качестве текущего и итогового контроля самостоятельной работы.

Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе начальной школы позволило студентам в период прохождения различных видов педагогической практики не только модернизировать его, повысить эффективность, мотивировать учащихся, но и дифференцировать процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника.

Бесчисленное количество методов и форм обучения приходило и уходило вместе со временем. Новое время ставит перед нами новые задачи, неизбежно требующие поиска новых решений в процессе профессиональной подготовки учителя. Современное занятие – это продуманное сотрудничество творчески работающего преподавателя и активно думающего студента, когда преподаватель использует демократический личностно ориентированный подход, а учебная деятельность глубоко мотивирована. И все это поддерживается разумно использованными интерактивными технологиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атапина Т.В. Мультимедийные дидактические средства на уроках русского языка // Начальная школа. – 2009. - №4. –С.95-98.
2. Никитина Л.А. Исследовательские задания в методической подготовке учителя начальных классов // Начальная школа. – 2009. - №4. –С.87-94.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2005. – С.271.
4. Беленькая Г.В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі. –Київ, 2001. - 157с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

В наш час освітяни багатьох країн докладають значних зусиль до перебудови процесу викладання та навчання задля підготовки студентів до життя в інформаційному суспільстві, підґрунтям якого є інформаційні технології. Адже стрімкий розвиток технологій сприяє змінам і у змісті праці та методах її організації, що впливає на зміну кваліфікаційних вимог до рівня спеціалістів.

Підготовка висококласного фахівця вимагає об'єднання ідеї розвиваючого навчання, педагогіки співробітництва, сучасних педагогічних технологій – інтерактивних форм і методів, які дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес.

Виникненню нового покоління сучасних засобів навчання суттєво сприяла поява новітніх комп'ютерних технологій. У наш час неможливо уявити навчальний процес без використання засобів мультимедіа, телекомунікацій, комп'ютерних програм та інтегрованих навчальних середовищ, призначених для відпрацювання навичок, оцінювання результатів навчання, моделювання, самонавчання тощо.

Можна відзначити утворення специфічної підсистеми у системі сучасних засобів навчання. Ця підсистема містить засоби, які так чи інакше ґрунтовані на використанні комп'ютера (комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання (КОЗН)).

Використання мультимедійних технологій забезпечує наочне подання інформації, яка в такому випадку краще засвоюється і перетворює процес навчання на цікавий інтерактивний діалог.

Електронна презентація – це сучасний ефективний спосіб представлення інформації в якому вдало поєднуються традиційні та новітні технології навчання. Як правило, в електронній презентації задіяні всі сучасні мультимедійні можливості: вона включає графіку і анімацію, тексти і таблиці, фотографії, відео- і аудіо матеріали.

Використання навчальних презентацій сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки наочності і практичності викладення. Студенти мають можливість ознайомитись з темою і отримати відповіді на запитання, що виникають, а при подальшому самостійному вивченні теми за допомогою презентації засвоїти практичні прийоми роботи і, нарешті, спробувати свої власні сили.

Серед навчальних презентацій в залежності від цілей її застосування можна виділити: лекційні; звіт про результати діяльності, проект, дослідження; тест, тощо.

За способом подання слайдів можна розрізняти презентації:

1. Для супроводу лекції, виступу – з записом голосу лектора чи усним супроводом.
2. Слайд-шоу – без супроводу лектора, або із записаним голосом доповідача.
3. Комбінована – з усним супроводом, із записаним голосом, частиною якої може бути слайд-шоу.

Крім того, навчальні презентації можна класифікувати за дидактичними ознаками. При цьому навчальні презентації призначені для:

- супроводу лекції (текст, ілюстрації, інтерактивні засоби спілкування з аудиторією);
- ілюстрування лекції, доповіді (тільки малюнки, графіка, відео);
- узагальнення, представлення результатів діяльності, наприклад для доповіді на методичній раді тощо;
- постановки проблеми, створення пізнавальної мотивації;
- перевірки або самооцінювання знань чи вмій тобто тестові;
- виконання вже зазначених функцій, тобто комбінована.

Навчальна презентація за призначенням може бути:

- проблемною – вступ до теми;
- інформативною: інструкції, приклади, форми оцінювання, консультування. Вона використовується студентами самостійно впродовж вивчення теми, доступна їм в будь-який час навчального процесу;
- діагностичною, контрольною: використовується для перевірки знань, самооцінювання наприкінці вивчення теми чи розділу. Використовується студентами індивідуально і самостійно після вивчення розділу, теми та доступна їм в присутності викладача чи у вільному доступі.

Аналізуючи види презентацій, можна виділити:

1. *Презентація із сценарієм.* Є традиційною презентацією із слайдами, що доповнена засобами показу кольорової графіки й анімації з виведенням відеоматеріалу на великий екран або монітор. Використання анімаційного тексту в поєднанні з анімаційними діаграмами, графіками та ілюстраціями дає змогу зосередити увагу слухачів на основних положеннях і сприяє кращому запам'ятовуванню інформації. Озвучує матеріал, як правило, сам ведучий.

2. *Автоматична презентація.* Є закінченим інформаційним продуктом. Його можна перенести на відеоплівку, дискету, компакт-диск і розіслати потенційним споживачам, щоб дістати уявлення про їхню зацікавленість.

3. *Інтерактивна презентація.* Передбачає діалог користувача з комп'ютером. Користувач

приймає рішення, який матеріал для нього важливий, і здійснює вибір на екрані потрібного об'єкта за допомогою миші або натисненням на клавіші. В цьому випадку видається інформація, на яку є запит. Інтерактивна презентація дає змогу здійснювати пошук інформації, заглиблюючись в неї настільки, наскільки це було передбачено розробником презентації.

Інтерактивне (від англ. *Inter* – взаємний, *akt* – діяти) навчання можна визначити як діалогове.

Інтерактивні презентації володіють системою навігації, тобто дозволяють користувачу самому вибирати розділи, що цікавлять його, і проглядати їх в довільному порядку. Такі презентації можуть бути використані як в навчальному процесі так і для самостійної підготовки.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури заняття, яка складається з п'яти елементів [2]:

1. *Мотивація*. Мета цього етапу – сфокусувати увагу студента на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає змогу усвідомити студентам, що перед ними зовсім інші завдання порівняно із звичайним заняттям. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість, усвідомлювати, що й навіщо він зараз робитиме. Без виникнення цих мотивів учіння, мотивації навчальної діяльності не може бути ефективного пізнання.

Із цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають здивування, інтерес до змісту знань, процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ і подій. Це може бути й коротка розповідь бесіда, демонстрування наочності, і нескладна інтерактивна технологія. Мотивація чітко пов'язана з темою заняття, вона психологічно готує студента до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Цей елемент уроку має займати не більше п'яти відсотків часу заняття.

2. *Представлення теми*. Мета – забезпечити розуміння студентами змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на занятті, чого від них чекає викладач.

На даному етапі рекомендується:

- назвати тему заняття;
- якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу;
- оголосити очікувані результати, або спонукати до висловлення власної думки;
- нагадати, що наприкінці заняття буде оцінювання результатів.

Цей елемент має займати не більше п'яти відсотків часу заняття.

3. *Надання необхідної інформації*. Мета цього елемента уроку – дати студентам достатньо інформації для того, щоби вони на її основі могли виконати практичні завдання за мінімально короткий час. Це може бути опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання або інших видів наочності. Ця частина заняття займає близько 10-15 відсотків часу.

4. *Інтерактивна вправа* – центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення запланованих результатів. Інтерактивна частина заняття має займати близько 50-60 відсотків часу на уроці. Обов'язковими є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи.

5. *Оцінювання та усвідомлення отриманих результатів*, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або із застосуванням інших прийомів.

До переваг навчальних мультимедійних презентацій можна віднести:

1. Презентації можуть створюватися не тільки для показу на стінному екрані для групи слухачів в аудиторії, але також можуть використовуватися для індивідуального перегляду на комп'ютері.

2. Комп'ютерні презентації можуть використовуватися як для занять з безпосередньою участю доповідача, так і без його участі (наприклад, для самоосвіти).

3. Потенційна можливість інтерактивності дозволяє комп'ютерні презентації адаптувати під особливості сприйняття студентами навчального матеріалу.

4. Часова інтерактивність надає можливість студенту самостійно визначати початок, тривалість процесу навчання, а також швидкість просування по навчальному матеріалу.

5. Інтерактивність при доборі потрібної послідовності відображення навчальної інформації забезпечує вільне визначення чергування використання фрагментів інформації.

6. Змістова інтерактивність дозволяє змінювати, доповнювати чи зменшувати обсяг змістової інформації.

Створені презентації легко тиражуються, можуть демонструватися практично на будь-якому комп'ютері і являють собою корисний засіб аудіовізуальної підтримки будь-якої доповіді – виступу на науковій конференції чи звіту перед класом.

Крім дидактичних переваг, комп'ютерні презентації мають ряд переваг, пов'язаних з тиражуванням та розповсюдженням. Створені на інших (наприклад, магнітних чи паперових) носіях та пристроях моделі, схеми, діаграми, слайди, відеокліпи, звукові фрагменти можуть компактно зберігатися в цифровому вигляді за допомогою презентацій. Вони не псуються, не займають багато місця, ними вільно можна керувати в процесі демонстрації та, при необхідності, можна легко модифікувати.

Разом з суттєвими дидактичними перевагами використання в процесі навчання мультимедійні презентації мають певні обмеження їх застосування. Перш за все для їх повноцінного використання у навчальному процесі вчителям різних предметів потрібен постійний доступ до комп'ютерів при їх підготовці та застосуванні.

Для демонстрації великій групі, потрібно мати спеціальні пристрої – мультимедійний проектор, а більшість навчальних закладів України не забезпечені такою сучасною проекційною апаратурою.

Для викладачів, які не ознайомлені з основами роботи з мультимедіа та дидактичними особливостями використання презентацій у навчальному процесі та не мають змоги ознайомитися з такими матеріалами, потрібно організувати спеціальне навчання. Важливо навчити практикуючих і майбутніх вчителів самостійному визначенню необхідності, доцільності і шляхам застосування мультимедійних засобів, ознайомити їх з критеріями добору ефективних засобів навчання, спрямованих на виконання поставлених ними цілей. Як і при використанні будь-якого засобу навчання потрібно навчати вчителів основам техніки безпеки при роботі з ними для уникнення шкідливого їх впливу на організм дитини.

Під час добору і формування змістовного і дизайнерського наповнення мультимедійних ресурсів слід враховувати, що мультимедійна інформація впливає відразу на декілька каналів сприйняття, що часто приводить до розумових і емоційних перевантажень. Для сучасних мультимедійних продуктів і телекомунікаційних технологій на відміну від традиційних друкованих джерел характерне одночасне використання зорових, слухових та тактильних каналів передавання інформаційних даних, що створює перенасичення інформацією, а це в свою чергу значно впливає на час, необхідний для її засвоєння. Студент іноді не має достатньо часу (і вмінь) для критичного оцінювання інформаційних даних. Частина інформації не сприймається, а переходить до розряду інформаційного шуму, що перешкоджає засвоєнню навчального матеріалу. Вирішення таких проблем не знаходять гідного висвітлення в сучасній педагогічній науці.

Підводячи підсумки, можна відзначити що, використовуючи на заняттях інтерактивні технології навчання, можна досягти більш реальних результатів у навчанні та вихованні сучасного спеціаліста будь-якого фаху.

Використання інтерактивних методів навчання сприяє розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси. Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, використання у повсякденному житті.

Таким чином, створення комплексного інтелектуально-насиченого навчального середовища включає, з одного боку, використання відповідного змісту, з іншого, адекватних проблемних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць / наук. ред. В.Ю. Биков, Ю.О. Жук. – Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атіка, 2005. – 272 с.*
2. *Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л. Пироженко. – К.: АСК, 2004. – 118 с.*

*Оксана Шовкопляс
(Суми, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В наш час стрімкого розвитку інформаційного простору не викликає сумнівів необхідність використання комп'ютерних засобів в системі освіти. Сумський державний університет (СумДУ) має багаторічний досвід по розробці, систематизації, впровадженню та розповсюдженню педагогічних інновацій. В університеті сформовано і розвивається телекомунікаційне інформаційно-освітнє середовище забезпечення навчальної та наукової діяльності [1]. Співробітниками університету постійно проводиться оперативне відстеження відомостей щодо відповідних напрацювань в інших вищих навчальних закладах, налагоджується співпраця з науковцями різних країн, приймається активна участь у науково-методичних та практичних конференціях різного рівня, у тому числі міжнародних.

1. Аналіз наявного в Сумському державному університеті досвіду роботи з дистанційною системою навчання

Одним з пріоритетних напрямків у СумДУ є робота по створенню системи дистанційного навчання. Багато вишів нашої країни та зарубіжжя займаються проблемами дистанційної освіти. СумДУ один з перших в Україні ще у 1994 році почав наукові дослідження з дистанційної форми навчання. У 2002 році була створена лабораторія для розробки власної системи дистанційного навчання та наповнення її навчальними дисциплінами. У 2005 році СумДУ було відмічено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України в десятці вищих навчальних закладів України, де впроваджується дистанційне навчання поряд з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут», Національним технічним університетом «Харківський політехнічний інститут». У 2006 році здійснено перший випуск бакалаврів за дистанційною формою навчання. У 2008 році університет отримав офіційний статус експериментальної програми по запровадженню педагогічного експерименту з дистанційного навчання (наказ Міністерства освіти і науки України № 525 від 12 червня 2008 року).

СумДУ входив до консорціуму проекту «Практикум із вдосконалення української системи e-Learning» програми TEMPUS/Tacis SM_SCM-T017B06-2006, яка фінансувалася Європейським комітетом. В рамках цього проекту у СумДУ проводився міжнародний семінар щодо розбудови системи E-навчання в

вищих навчальних закладах України за участю центру дистанційного навчання Національного технічного університету (Харківський політехнічний інститут), Карінтійського університету прикладних наук (Австрія), Каунаського університету Технологій (Литва). Делегація СумДУ прийняла участь в Міжнародній науково-практичній конференції «Е-навчання у вищій школі – проблеми й перспективи» (INCEL-08), яка проходила на базі Одеського національного політехнічного університету у 2008 році, як заключний етап проекту TEMPUS. Конференція носила міждисциплінарний характер і була спрямована на розгляд існуючих тенденцій та отриманих результатів у сфері застосування технологій Е-навчання у вищих навчальних закладах, а також стимулювання й поширення передового досвіду в області практичної імплементації та використання цих технологій у вищій школі України. Основна увага на конференції була приділена проблемам розвитку системи Е-навчання в Україні, у тому числі дистанційному навчанню, використанню технологій Е-навчання для підтримки традиційних форм навчання.

2. Структура дистанційних курсів

Впровадження будь-яких новітніх технологій завжди супроводжується необхідністю вирішення широкого кола проблем, як технічних, так і організаційно-методичних. Дистанційна форма навчання передбачає зовсім інший погляд на навчальний процес порівняно з традиційними формами. Поряд з викладацьким досвідом, наявністю матеріально-технічної та інформаційної бази для створення дистанційного курсу потрібна інтеграція зусиль цілого комплексу спеціалістів різних напрямків – науковців, методистів, психологів, адміністраторів, програмістів тощо.

Дистанційна форма навчання надає більше простору для забезпечення умов для високих навчальних досягнень, що обумовлено:

- використанням електронних засобів навчання;
- постійною взаємодією з кваліфікованими викладачами за допомогою телекомунікаційних технологій;
- цілеспрямованим опрацюванням інформаційних ресурсів Інтернет;
- повним методичним забезпеченням на електронних носіях.

За допомогою комп'ютерних технологій можна по-новому представити зміст навчального матеріалу, регулювати форми і темп навчання, що сприятиме підвищенню якості навчання. Отримати вищу освіту та підвищити кваліфікацію можна навіть якщо у місті проживання немає університету або робота не дозволяє регулярно відвідувати освітній заклад. Навчаючись дистанційно економиться час і кошти на поїздках до навчального закладу.

В СумДУ сформована наступна структура дистанційного курсу:

- лекційний блок;
- блок самоконтролю;
- практичний блок (тренажери, електронні звіти, інтерактивні лабораторні роботи, тематичні чати тощо);
- узагальнюючий блок.

3. Педагогічні рішення організації навчального процесу в дистанційній формі навчання

Одним з актуальних напрямків діяльності лабораторії стандартних електронних засобів навчання та інституту заочної, дистанційної та вечірньої форм навчання є розробка внутрішніх стандартних вимог до навчально-методичних матеріалів дистанційної форми навчання [2].

Згідно розроблених положень лекційний матеріал курсу повинен містити повнотекстовий інформаційний матеріал, в якому надаються всі основні елементи курсу, приклади розв'язання задач, ілюстративний матеріал, бібліографічні посилання, ключові терміни. Крім цього, викладач повинен надати студенту можливість користування скороченим конспектом, який містить обов'язковий мінімум інформації для підсумкового контролю. Лабораторія пропонує декілька версій програмної реалізації електронного конспекту лекцій. В залежності від специфіки дисципліни викладач обирає представлення скороченого конспекту або у вигляді окремої складової після повнотекстового варіанта кожної теми, або інтегровано в основний матеріал. В структурованій формі за бажанням студента кожен змістовний елемент матеріалу можна «розгорнути» з метою деталізації, або ж взагалі користуватися повнотекстовою версією чи скороченим варіантом конспекту. Це надає можливість зробити певні акценти на основних елементах курсу, спростити сприйняття та засвоєння матеріалу, а також більш ефективно підготуватися до складання підсумкового контролю. В кожній лекції передбачений список ключових термінів, за допомогою яких полегшується навігація по *html*-сторінці та пошук необхідної інформації. Лекційний матеріал містить всі основні базові положення, що необхідні для засвоєння курсу. Для поглибленого вивчення студенту надається перелік основної та рекомендованої літератури.

Блок самоконтролю передбачає список контрольних запитань та тестові завдання до матеріалу розділу, що вивчається. Суттєва відмінність дистанційної форми навчання від традиційної полягає в тому, що студент самостійно планує темп і обсяги вивчення навчального матеріалу. Тому студенту потрібно не тільки правильно розподілити свій час та зусилля для роботи, але й слідкувати за ефективністю навчального процесу. Тестові завдання дозволяють студенту отримати зворотний зв'язок про рівень і повноту засвоєних знань. Основна мета тестів полягає в тому, щоб організувати цілеспрямоване осмислення основних теоретичних положень, а

не їх перевірку. Тести сформовані таким чином, щоб вони охоплювали весь основний спектр відомостей, які необхідно засвоїти в даній темі. При цьому застосовуються досить різноманітні типи тестових завдань, наприклад: вибір одного чи декількох правильних варіантів, заповнення пропусків, встановлення відповідностей, впорядкування, тести «вірно-невірно» тощо. Приклади авторських розробок тестових завдань на прикладі дисципліни «Дослідження операцій та математичне програмування» продемонстровано на рисунку 1.

Top Screenshot:

Для нахождения минимального значения целевой функции при графическом решении необходимо:

- найти точку пересечения линии уровня с областью допустимых решений задачи
- найти точку пересечения линии уровня и нормального вектора
- передвигать линию уровня целевой функции против нормального вектора
- передвигать линию уровня целевой функции в направлении нормального вектора

Статистика

11	3
----	---

Проходной балл(%): 100
Допускается ответов (попыток): 3

Вопросы

Располож...	1
Нормальн...	1
Для нахо...	1
Для нахо...	0
Линия ур...	0
Основное...	0
По задан...	0
По задан...	0
По задан...	0
По задан...	0
По задан...	0

Bottom Screenshot:

По заданной области допустимых решений, линии уровня целевой функции и нормальному вектору определить, где находится оптимальное решение задачи линейного программирования

max в точке D

min в точке D, в точке E, в точке N, на отрезке AB, на отрезке AN, на отрезке BC, на отрезке CD, на отрезке DE, на отрезке EN, не достижим, стремится к $+\infty$, не достижим, стремится к $-\infty$

Статистика

11	6
----	---

Проходной балл(%): 100
Допускается ответов (попыток): 3

Вопросы

Располож...	1
Нормальн...	1
Для нахо...	1
Для нахо...	1
Линия ур...	1
Основное...	1
По задан...	0
По задан...	0
По задан...	0
По задан...	0

Рис. 1 – Приклади тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді

При виконанні тестових завдань студент за необхідності може звернутися до теоретичного матеріалу, при допущенні помилок у відповідях надаються додаткові спроби. Результати тестування фіксуються в системі автоматично. При незадовільному результаті студент має можливість повторного виконання тесту, при необхідності викладач надає консультативну допомогу – відповідає на запитання студента, які виникають при опрацюванні навчального матеріалу.

Найбільш дискусійним з методичної точки зору є практичний блок. Для формування професійних знань, вмій та навичок базою є виконання практичної частини курсу. Після опрацювання теоретичного

матеріалу, роботи з тестами, студенту пропонується виконати практичні завдання, які можуть бути представлені у вигляді електронних звітів, тренажерів, інтерактивних лабораторних робіт тощо. На нашу думку, використання інформаційних технологій у дистанційній формі навчання покликано надавати більш широкі можливості для забезпечення зворотного зв'язку і підвищення ефективності навчання.

Електронні роботи-звіти являють собою практичні завдання, що виконуються студентом і надсилаються викладачеві на перевірку. Звіти можуть мати різну форму представлення: стандартні електронні документи, шаблони для вводу обмеженої кількості інформації, аудіовідповіді тощо.

Під електронним тренажером розуміють електронний засіб навчання, що базується на імітації об'єктів і процесів реального світу та застосовується для організації набуття тими, хто навчається, досвіду використання способів та засобів управління цими об'єктами і процесами, підготовки студентів до здійснення відповідних дій у реальному світі. В першу чергу тренажери використовують для задач, які мають певний алгоритм розв'язання. В цьому випадку студенту потрібно здійснити деяку кількість кроків, на кожному з яких він одержує інформацію про правильність виконаних дій. В тренажері зазвичай надається орієнтир на розв'язання задачі, що реалізується у вигляді вказівок на те, які дії потрібно виконувати, наводяться допоміжні запитання.

Демонстраційні версії тренажерів, відеоролики з прикладами розв'язання завдань та проблемними ситуаціями дозволяють викладачеві в більш наочній і доступній формі подати матеріал, а студенту – засвоїти його в мету подальшого застосування в професійній діяльності.

Авторами проводиться пошук педагогічних рішень по розробці та впровадженню комп'ютерних тренажерів. Практика розробки тренажерів викладачами СумДУ свідчить про необхідність застосування двох різних методичних підходів. Коли вирішення задачі передбачає виконання чіткої послідовності заданих операцій з однозначним варіантом прийняття рішення на кожному етапі, є можливість створити абсолютно автономний у роботі тренажер, результати якого система зраховує автоматично без участі викладача (рис. 2).

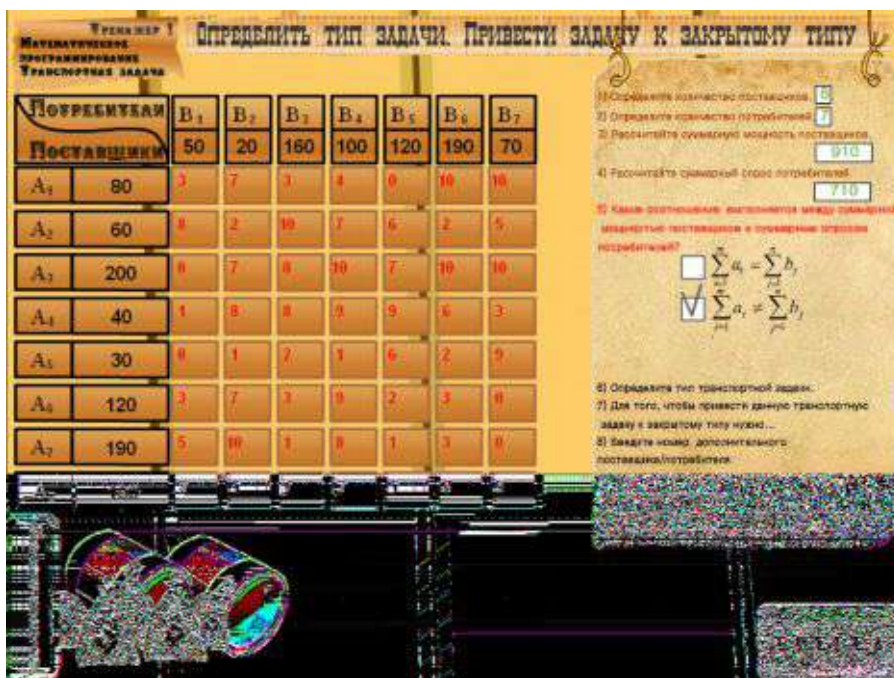


Рис. 2 – Приклад тренажеру з дисципліни «Дослідження операцій та математичне програмування»

Особливого підходу потребує розробка сценаріїв тренажерів для дисциплін гуманітарного циклу. Вони призначені, в першу чергу, для розв'язання проблемних ситуацій творчого характеру. В таких випадках, зазвичай, існує багато суб'єктивних факторів, що впливають на кінцевий результат. З урахуванням неможливості дати однозначну відповідь, треба аналізувати та оцінювати розумову діяльність студента, що можна здійснити тільки за участю викладача. Дослідницькою групою проводиться розробка напівавтоматичних тренажерів, де тільки частина етапів зраховуються автоматично, а остаточну перевірку і висновок щодо рівня виконання завдання робить викладач.

Ще одним дискусійним положенням є принципи роботи студентів з тренажерами. Насамперед, для формування навичок розв'язання задач необхідно, щоб виконувалась вимога повторюваності, тобто неодноразового виконання заданої вправи. В цьому випадку тренажер використовується як навчальний засіб. При цьому доцільно реалізувати підрахунок зроблених помилок для забезпечення інформації про досягнення певного рівня успішності. Можна вважати, що студент опанував опрацьований вид роботи, якщо кількість зроблених помилок не перевищує деякого наперед заданого рівня. З іншого боку, при нарахуванні результуючих балів можна поставити умову – максимальна кількість балів за даний вид роботи нараховується тільки після певної кількості успішних спроб, або ж поступово по кожній спробі (мінімально достатню кількість спроб визначає викладач).

Одним із аспектів застосування тренажерів в навчальному процесі є врахування міжпредметних зв'язків, коли раніше вивчений матеріал може бути корисним для вирішення задач інших дисциплін. В опорній дисципліні тренажер є навчальним або контролюючим засобом, а в паралельній або перспективній виступає як обчислювальний засіб для розв'язання певних професійних завдань. Результати дослідження міжпредметних зв'язків представлені в попередній роботі авторів [3].

На рисунку 3 проілюстровано інтеграцію поглядів на функції тренажерів.

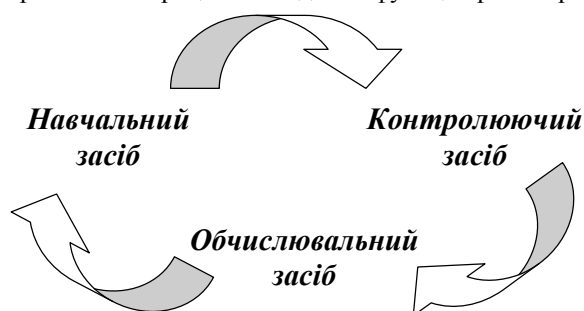


Рис.3 – Функції тренажерів

Врахування взаємозв'язків між дисциплінами дозволяє викладачам розробляти свої курси зі застосуванням раніше отриманих знань студентів і планувати подачу матеріалу не ізольовано, а з урахуванням потреб подальших дисциплін.

Напрацювання науковців СумДУ та інших вищих навчальних закладів свідчить про необхідність більш широкого впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, що сприятиме підвищенню мотивації навчальної діяльності та якості підготовки фахівців.

При цьому створення електронних засобів навчання передбачає не тільки їхнє використання в системі дистанційної освіти, а й переосмислення викладачем та студентом своєї діяльності в лекційній аудиторії. Використання електронних конспектів лекцій, віртуальних лабораторних робіт, електронних тренажерів призведуть до того, що значна кількість контрольних функцій у навчальному процесі буде здійснюватись комп'ютерною програмою, що вимагатиме зміни функцій викладача з надання інформації та контролю її засвоєння студентом на організацію навчальної діяльності останнього з самостійного набуття ним знань і досвіду. Тим самим впровадження електронних засобів навчання стимулюватиме подальші інновації у наданні освітніх послуг [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев А.В., Любчак В.О. Телекомунікаційне інформаційно-освітнє середовище сумського державного університету // Міжнародна науково-практична конференція е-навчання у вищій школі - проблеми й перспективи (INCEL-08). – Одеса. – 2008. – CD-ROM ISBN 978-966-593-624-4.
2. Внутрішні стандартні вимоги до навчально-методичних матеріалів дистанційної форми навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dl.sumdu.edu.ua>.
3. Литвиненко О.А., Шовкопляс О.А. Учет и анализ межпредметных связей дисциплин математического цикла в системе подготовки специалистов экономического профиля // Міжнародна науково-практична конференція е-навчання у вищій школі – проблеми й перспективи (INCEL-08). – Одеса. – 2008. – CD-ROM ISBN 978-966-593-624-4.
4. Перспективний план впровадження електронних засобів навчання в Сумському державному університеті на 2009-2011 роки. – Суми, 2008.

Гаяне Саркисян
(Минск, Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИПЕРТЕКСТОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА

Проблема подготовки конкурентоспособных специалистов всегда была и остается актуальной, что заставляет совершенствовать систему подготовки будущих специалистов, в том числе разрабатывать и внедрять новые интегрированные технологии обучения и создавать электронно-методические пособия.

Использование информационных технологий во всех формах обучения дает возможность уделять больше внимания самообразованию. Применение в учебном процессе электронных учебно-методических пособий (ЭУМП), которые объединяют традиционные и компьютерные средства обучения, а также дают возможность организовать локальные информационные ресурсы, приобретает особую важность.

В связи с тем, что начальный уровень подготовки студентов различный, то в процессе обучения возникает ряд проблем, вызывающих необходимость разработки электронного лабораторного практикума, который позволит: приводить задачи и примеры, связанные со специальностью студентов; самостоятельно осваивать материал; осуществлять объективный контроль знаний; уделять больше времени, менее подготовленным студентам; акцентировать внимание на трудноусваиваемых темах; осуществлять индивидуальный подход к обучаемым; доносить до студента большое количество теоретического и практического материала.

При создании электронного пособия был проведен анализ основных дидактических принципов для создания электронных пособий и анализ программных продуктов, используемых для создания электронных учебно-методических пособий и разработка электронного лабораторного практикума, позволяющие в процессе обучения приобрести навыки по программированию на языке Си.

В настоящее время на практике применяются в основном следующие технологии создания электронных учебно-методических пособий [3]:

- создание с использованием языка программирования высокого уровня в сочетании с технологиями баз данных (в том числе и мультимедийных);
- гипертекстовые технологии;
- создание с помощью специализированного инструментального средства.

При использовании языка программирования высокого уровня пособие создается как программный комплекс. Его можно представить как отдельный исполняемый модуль, который имеет доступ к дидактическим материалам, которые хранятся в базе данных.

Главное преимущество данной технологии состоит в том, что позволяет реализовать любые авторские замыслы при использовании мощных систем управления базами данных и языков программирования высокого уровня (С, Object Pascal и т.п.). Другое преимущество состоит в том, что шрифты, вид окна, а также расположение элементов внутри пособия, не будут различаться при использовании разных программ для просмотра.

Гипертекстовая технология позволяет применить самые широкие возможности для создания интерактивных учебно-методических пособий. Достоинствами современных гипертекстовых учебников, является удобная среда обучения, в которой можно легко находить нужную информацию, а также можно легко вернуться к пройденному материалу. При создании интерактивного учебно-методического пособия, используются гиперссылки, которые закладываются с учетом способности человеческого мышления, на основе ассоциативного ряда, к связыванию информации и соответствующему доступу к ней.

В этом случае интерактивное учебно-методическое пособие представляет собой гипертекстовый документ, в который также может быть включен динамический гипертекст. Для создания гипертекстового документа используются языки HTML, PHP JavaScript, Pearl, VBScript и для облегчения самого процесс разработки интерактивных учебно-методических пособий могут использоваться дополнительные программные средства: компиляторы гипертекста, визуальные редакторы и т.п.

Особенность третьего подхода заключается в том, что создание интерактивного учебно-методического пособия сводится к использованию инструментальных средств, которые позволяют конвертировать предварительно структурированные материалы интерактивного учебно-методического пособия в предусмотренную форму.

При разработке электронного лабораторного практикума, посвященного основам языка Си, в качестве руководства использовались следующие основные дидактические принципы: [2]

1. Принцип квантования: разбиение материала на разделы, состоящие из модулей (рис. 1).

Каждая лабораторная работа, включенная в практикум, содержит:

- теоретическую часть;
- упражнения, задачи, контрольные вопросы;
- задания для самостоятельной проработки;
- промежуточные тесты, позволяющие оценить полученные знания.

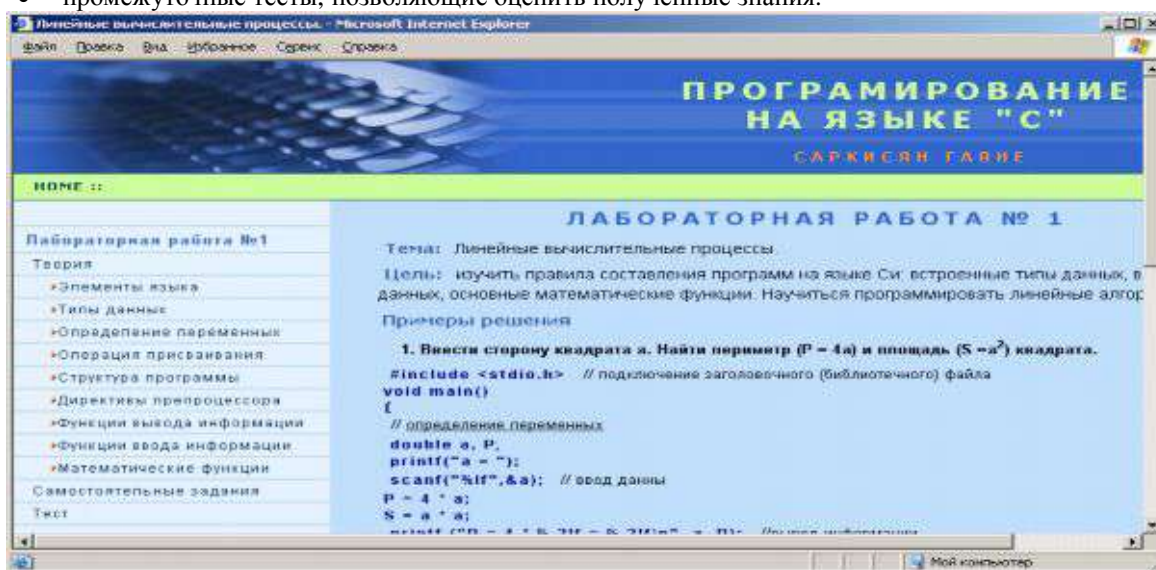


Рис. 1 – Переход на лабораторную работу №1.

2. Принцип полноты: каждый тематический модуль должен иметь следующие дидактические компоненты:

- теоретическое ядро, которое разбито на модули и содержит минимальную по объему информацию, что соответствует принципу квантования (рис. 1–2).

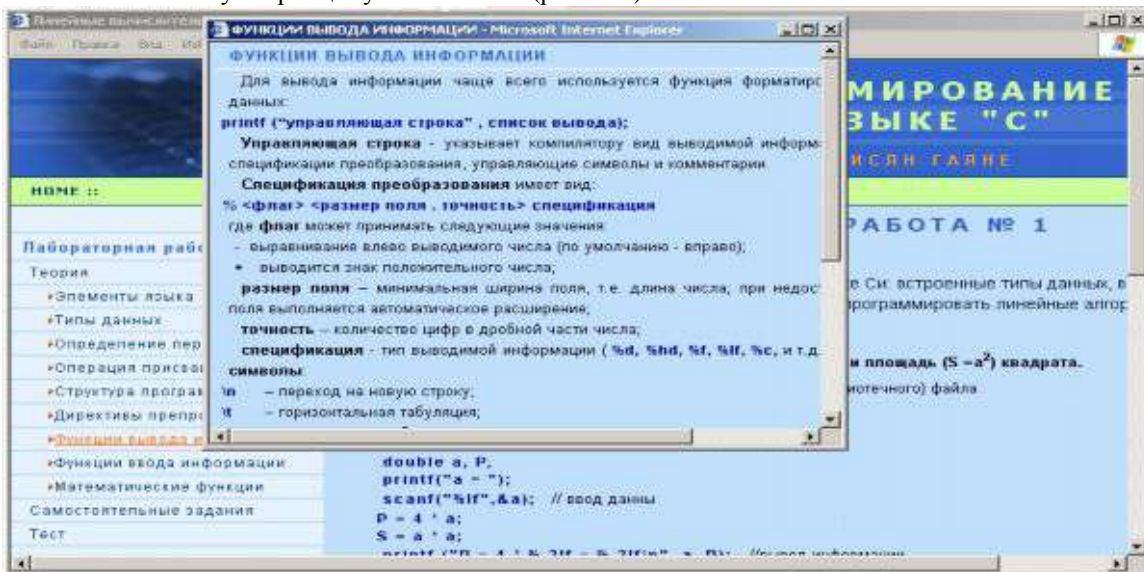


Рис. 2 – Переход на любой из теоретических модулей.

- примеры с комментариями, включает в себя множество примеров в виде текстов и фрагментов программного кода, с комментариями, которые используются в качестве иллюстративного

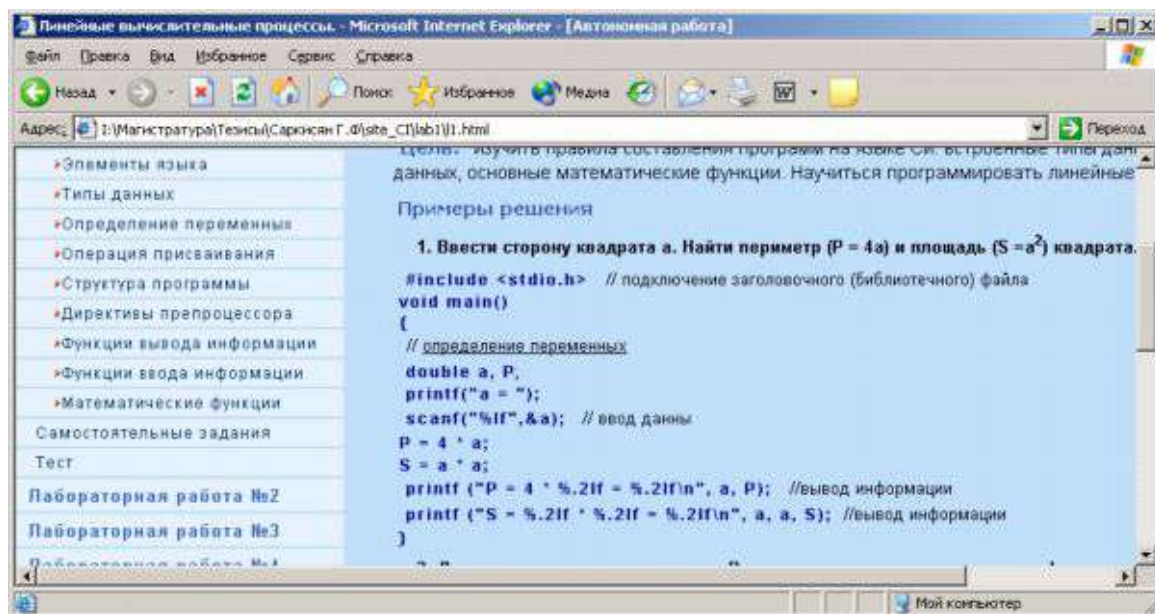


Рис. 3 – Переход на раздел «примеры решения задач»

- задачи и упражнения для самостоятельного решения, главной задачей которого является научиться эффективно применять полученные навыки в программировании и включает многообразие примеров для самостоятельной проработки, что соответствует принципу адаптивности (рис. 4).

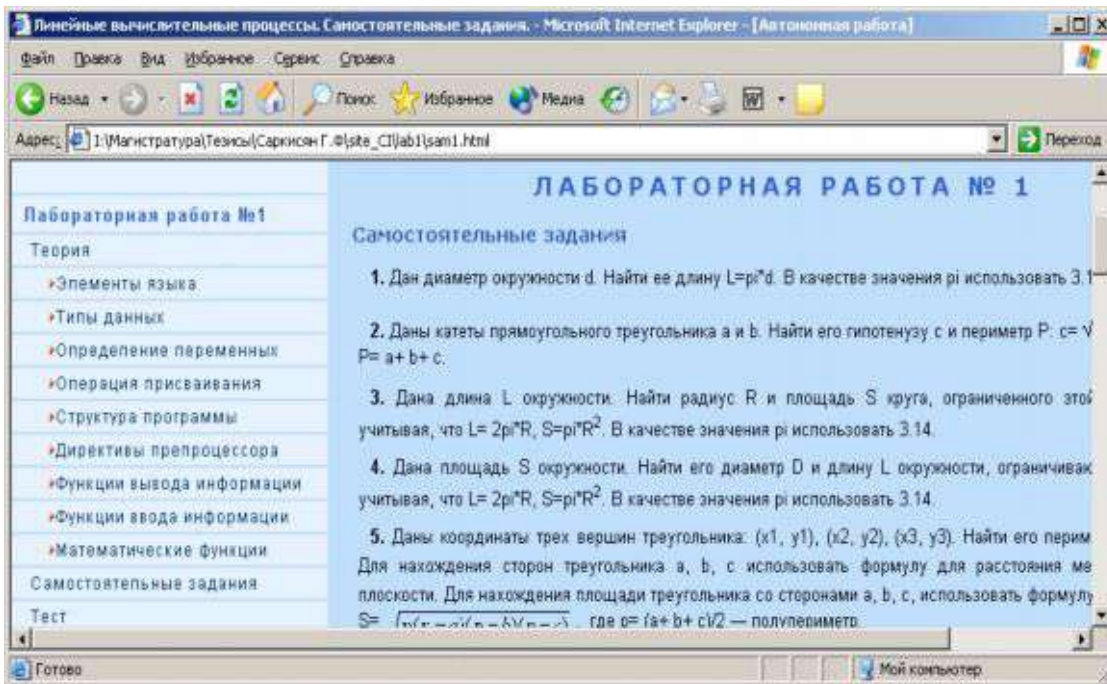


Рис. 4 – Переход на раздел «самостоятельные задания»

- контрольные вопросы по всему модулю с ответами – для проведения промежуточного самоконтроля полученных знаний (рис. 5–7).

Вопросы теста охватывают весь материал курса. Чтобы ответить правильно на все вопросы теста необходимо: тщательно изучить весь лекционный курс; проработать предлагаемую дополнительную литературу; разобрать примеры, содержащиеся в разделе «примеры решения задач» и решить все задачи, приведенные в разделе «самостоятельные задания».

Тест для самоконтроля необходим для подготовки к контрольным тестам, а также дает возможность проверки знаний по каждой теме.

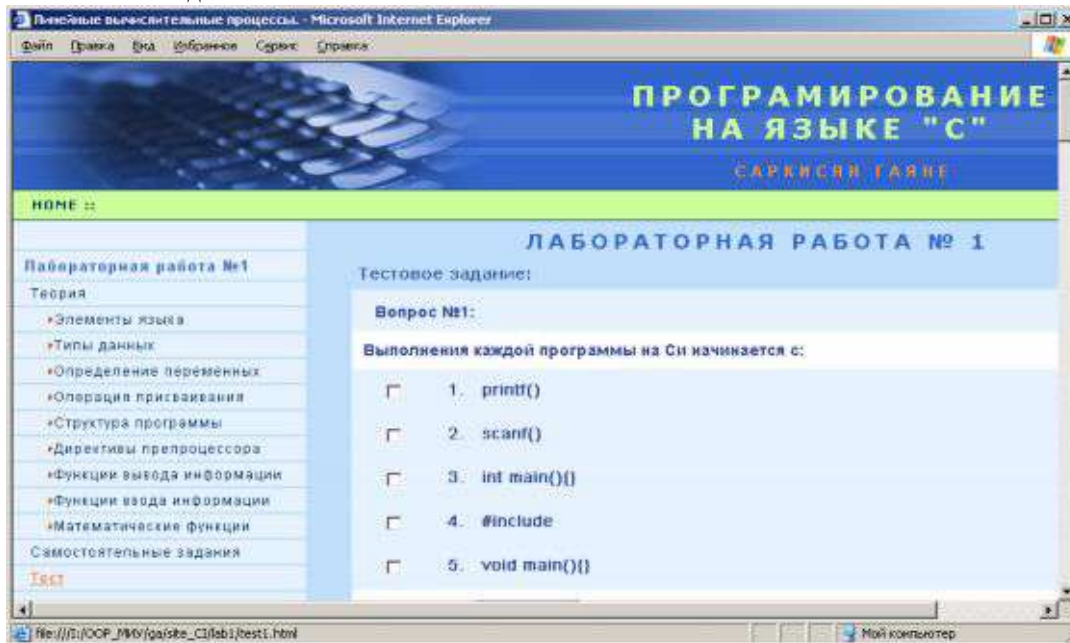


Рис. 5 – Переход на раздел «Тест»

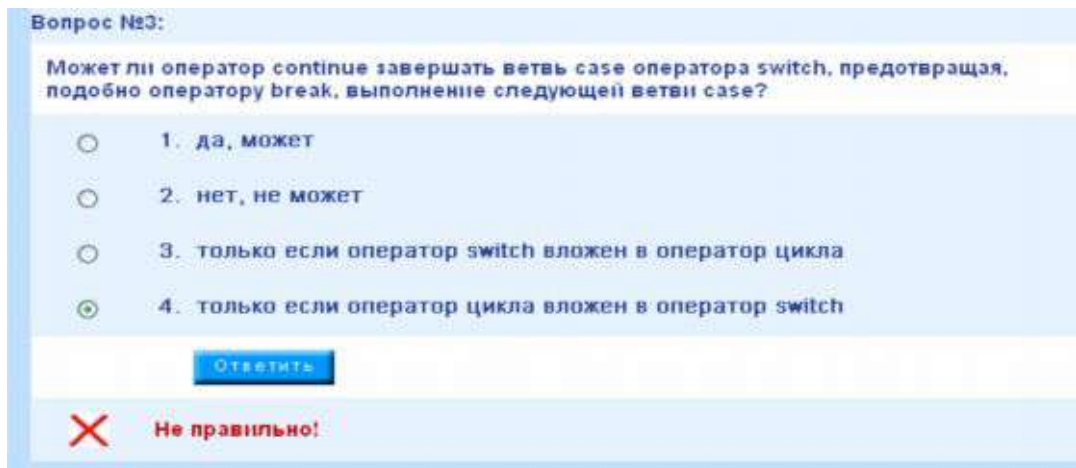


Рис. 6 – Ответы на вопросы

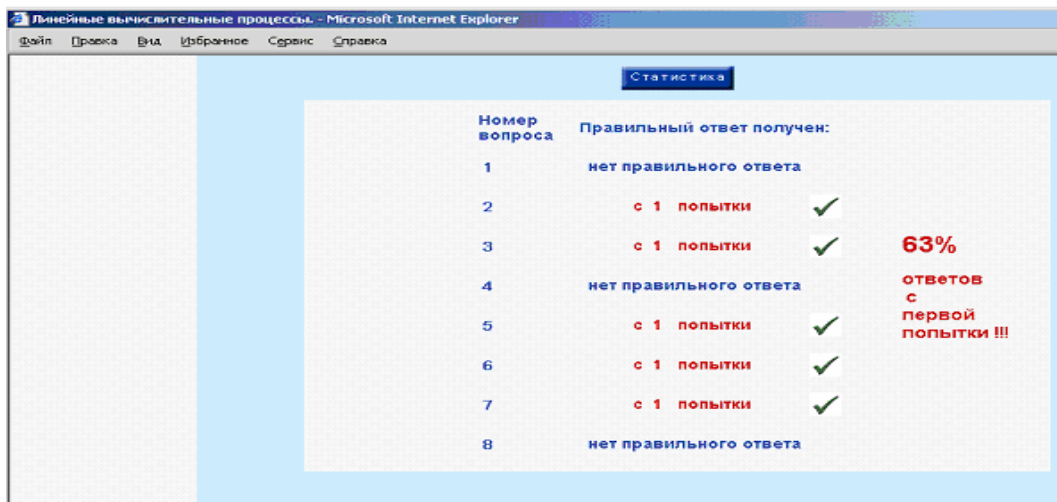


Рис. 7 – Статистика ответов

3. Принцип ветвления: каждый модуль должен быть связан гипертекстными ссылками, чтобы у пользователя была возможность перехода в любой другой раздел или литературный источник (рис. 8).

Примеры кода, приведенные в разделе «примеры решения задач», написаны удобно для прочтения, оформлены в едином стиле. Каждый пример содержит множество гипертекстовых ссылок, позволяющих перейти на любое утверждение или определение из теоретической части.



Рис. 8 – Переход из кода программы в теоретический модуль

Электронное учебно-методическое пособие реализовано средствами Macromedia DreamweaverXP и языка сценариев JavaScript и выстроено таким образом, что в любое время можно обратиться к любому структурной части (например, при выполнении практического задания или отвечая на вопросы теста можно обратиться к теории и вернуться обратно).

Доступность электронного лабораторного практикума в глобальной сети Internet, дает возможность не только студентам подготовиться к занятиям в домашних условиях, но и освобождает преподавателей от распечатки раздаточного материала, который постоянно изменяется.

Использование созданного электронного лабораторного практикума позволит коренным образом изменить методику преподавания в сторону индивидуального образования, для студентов заочной формы обучения, облегчит работу преподавателей при подготовке к учебному процессу, поможет студентам самостоятельно осваивать материалы дисциплины и тем самым позволит повысить качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт – М., 2007.
2. Климов В.Г. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы, методика внедрения, перспективы / В.Г. Климов – Пермь: Изд-во «ОАО Книжное издательство», 2005.
3. Шерпаев Н.В. Электронный учебник как основа учебно-методического комплекса / Н.В. Шерпаев – Материалы конференции «ИТО-2002»: М., 2002.

Микола Гладкий
(Полтава, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Одним з напрямів реформування навчального процесу вищої школи є перебудова психолого-педагогічних і методичних засад діагностування навчальних досягнень студентів.

Контроль у дидактиці розуміють як перевірку, оцінювання та облік успішності студентів. Він є необхідною ланкою управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, засобом одержання зворотної інформації. Крім того, контрольні заходи дають можливість викладачу отримати дані про результати своєї праці, вчасно внести корективи в методику викладання, а студентам – обізнаність з вимогами до рівня знань, умінь та навичок, про їх якість тощо.

Контроль та оцінювання результатів навчання студентів здійснюються при дотриманні певних педагогічних умов, а саме: *об'єктивності, систематичності, всебічності та всеосяжності, індивідуального підходу* під час оцінювання успішності студентів і забезпечення таких дидактичних умов, за яких знімається психологічне напруження, тривога студентів за об'єктивності оцінювання їх знань, створюється атмосфера доброзичливості, а справедлива оцінка стимулює кожного студента до систематичної навчально-пізнавальної діяльності, до ліквідації виявлених помилок і недоліків, *диференційованості, різноманітності форм і методів контролю*, що забезпечує ефективність реалізації його функцій [1].

Функції контролю навчання: *освітня, діагностична, виховна, розвиваюча, стимулююча, управлінська*.

Нормативними державними документами про організацію навчального процесу у вищів передбачені контрольні заходи, які включають поточний та підсумковий контроль. Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних та семінарських занять і має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньому рівні або на окремих його етапах. Вищий навчальний заклад використовує модульну та інші форми підсумкового контролю після закінчення логічно завершеної частини лекційних та практичних занять з певної навчальної дисципліни.

Контрольні заходи щодо перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок студентів здійснюються різними методами, основними з яких є: спостереження за навчальною діяльністю студентів, усне опитування, письмовий контроль, графічна перевірка, практичний контроль, тестовий контроль.

Результати спостереження за навчальною діяльністю студентів не фіксуються в офіційних документах, однак вони надзвичайно важливі для своєчасної корекції навчання студентів, для здійснення його індивідуалізації та диференціації. Спостерігаючи за роботою студентів на лекціях, лабораторних та семінарських заняттях, викладач складає уявлення про те, наскільки плідно проходить їх самостійна підготовка, якою мірою в них розвинуті пізнавальні здібності, самостійність в оволодінні знаннями. Значну роль при цьому відіграють індивідуальні консультації.

Усне опитування – один із методів контролю знань студентів. Сутність цього методу полягає в постановці перед студентами запитань за змістом навчального матеріалу, що виносяться для контролю, та оцінюванні їх відповідей. За своїм характером усне опитування може бути індивідуальним і фронтальним, простим і складним.

При бесіді студенти дають відповіді на запитання, які стосуються фактологічного, конкретного матеріалу, наприклад: «Назвіть типи корпусів плуга», «Які є способи сівби зернових культур?», «Яка норма висіву пшениці?» тощо. Таке опитування розраховане на репродуктивну активність студентів. В даному разі доцільно використовувати запитання типу: «порівняти», «проаналізувати», «пояснити», «обґрунтувати» тощо. Наприклад: «При яких умовах зернові культури збирають роздільним способом?», «Оцініть технічний рівень сучасних зернозбиральних комбайнів на основі коефіцієнта технічної готовності», «Обґрунтуйте шляхи підвищення довговічності робочих органів ґрунтообробних машин», «Проаналізуйте сучасні технології збирання цукрових буряків» [2].

Якщо студенти ґрунтовно володіють навчальним матеріалом, вміють порівнювати, узагальнювати, аналізувати факти, явища, процеси, які вивчаються, в подальшому доцільно запропонувати їм вирішити

виробничо-технологічні ситуації. Таке опитування дозволяє не тільки виявити вміння студентів застосовувати набуті знання на практиці, переносити їх в іншу галузь, й добре активізує аудиторію, стимулює до творчого пошуку. При цьому можна застосувати індивідуальну і ланкову форму навчальної роботи. Для прикладу наведемо декілька таких ситуацій, які застосовувалися автором при вивченні студентами V курсу «Механізація та автоматизація агропромислового комплексу»:

1. Нам потрібно виконати закриття вологи, вирівняти гребені зяблевої оранки перед посівом ярої пшениці. З яких машин потрібно комплектувати агрегат?

2. Вам потрібно виорати поле, що піддається вітровій ерозії, під посіви кукурудзи на зерно. Обгрунтуйте склад агрегату.

3. У перший день жнив постійно забивається транспортер похилої камери (комбайн Дон-1500). Підтягування ланцюгів результату не дало. Що ви будете робити далі?

Запитання слід формулювати чітко і зрозуміло, поступово ускладнюючи їх. У цьому аспекті К.Д. Ушинський зазначав: «Добре зрозуміле запитання є вже половиною відповіді» [4,с.436]. Інша важлива дидактична умова усного опитування – надання можливості студенту повністю відповісти на запитання. Якщо він при відповіді допускає помилки чи неточності, викладач дає можливість виправити їх, інколи для цього задає додаткові запитання. Важливо пам'ятати про спосіб звертання педагога до студентів, який завжди повинен бути доброзичливим, тактовним.

Застосування усного опитування сприяє повторенню, систематизації і узагальненню вивченого раніше матеріалу. Цей метод можна використовувати для перевірки знань з будь-якого навчального предмета.

У процесі письмового контролю є можливість одночасно перевірити знання, уміння та навички студентів однієї чи декількох груп. Його можна застосовувати для перевірки знань з усіх навчальних предметів.

Цей метод відрізняється простотою застосування, дозволяє більш економно використовувати навчальний час. При цьому значно легше добитися єдності вимог, індивідуалізувати їх. Крім того, письмові роботи дають можливість виявити уміння логічно, послідовно висловлювати свої думки на папері. Варто також вказати, що письмові контрольні роботи студентів можна з вищою об'єктивністю оцінити, ніж результати усного опитування.

Але письмовий контроль має також і свої недоліки. Це, в першу чергу, відсутність живого контакту викладача зі студентами, його цілеспрямованих впливів на зміст їх навчальної праці, що в цілому знижує виховну функцію контролю. По-друге, успіхи і помилки чи неточності студента, зафіксовані в контрольній роботі, якби «віддаляються» від нього на час до повідомлення результатів, що не так мобільно сприяє корекції знань, як при усному опитуванні. Зокрема, корективи в знання студентів викладач вносить опосередковано, відзначаючи в письмових роботах позитивні надбання, помилки чи неточності, які не завжди усвідомлюються студентами при самотійному аналізі. По-третє, письмовий контроль трудомісткий, він вимагає кропіткої роботи викладача як з підготовки індивідуальних завдань, так і з забезпечення самотійного їх виконання студентами. Крім того, треба старанно їх перевірити, поставити об'єктивні оцінки та своєчасно проаналізувати результати контролю перед групою.

Таким чином, письмові контрольні роботи не можуть замінити усного контролю знань. Викладачеві необхідно доцільно поєднувати ці методи.

Графічна перевірка як метод контролю знань у виші використовується переважно при вивченні таких предметів, як креслення, нарисна геометрія, сільськогосподарські машини, деталі машин, теоретична механіка тощо. Форми графічної перевірки знань, умінь та навичок можуть бути дуже різноманітні: креслення деталей, вузлів машин, графіків, перерізів, механізмів, пристроїв, схем машин та агрегатів, технологічних процесів, побудова діаграм, геометричних фігур тощо.

Крім перевірки теоретичних знань, графічні контрольні роботи виявляють вміння та навички узагальнювати, класифікувати вивчений матеріал, просторову уяву, креслярські вміння та ін. Завдяки тому, що кожен студент виконує своє індивідуальне завдання, цей метод контролю сприяє розвитку пізнавальної самотійності, наполегливості, вихованню сумлінності, відповідальності.

Графічний контроль знань студентів на практиці переважно поєднується з іншими методами, зокрема з усним опитуванням.

Для перевірки практичної підготовки студентів застосовують метод практичного контролю. Перевірка практичних умінь та навичок здійснюється через контрольні завдання, які вимагають виконання студентами певних дій, операцій, процесів. У практичні завдання інколи вводять запитання, які вимагають теоретичного обгрунтування робіт, які виконуються.

Практичний контроль знань дозволяє перевірити уміння і навички студентів виконувати певні трудові операції, здійснювати вимірювання за допомогою приладів, наладку і регулювання механізмів, улаштування тощо.

Контрольні практичні завдання виконуються двома способами – індивідуальним та фронтальним. Одночасне виконання практичного завдання студентською групою (фронтальний спосіб) здійснюється тоді, коли при індивідуальній роботі неможливо отримати кінцевий результат.

Тестовий контроль знань студентів все більше застосовують при діагностиці освітньо-професійної підготовки студентів вишу.

Тести успішності призначені для перевірки та оцінювання рівня підготовки після закінчення певного етапу навчання. Вони забезпечують автоматизацію тестового контролю шляхом застосування комп'ютера як машини для контролю.

Визначальною умовою ефективного проведення контролю із використанням комп'ютерних технологій є правильне складання тесту успішності, за допомогою якого визначається рівень засвоєння знань із певного заняття, розділу, модуля, навчальної дисципліни загалом, а також професійної компетенції під час підсумкової атестації випускників.

Тестовий контроль є одним із головних методів визначення та оцінювання навчальних досягнень за наслідками певних видів та етапів навчальної роботи, засобом діагностики рівня освітньо-професійної підготовки випускників вишу.

Тест (*test*) в перекладі з англійської – іспит, випробування.

Тестування або тестовий контроль – це процедура визначення рівня підготовки фахівців у певній галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших якостей особистості за допомогою системи спеціально підготовлених завдань.

Тестовим називається завдання (запитання, задача), для якого може бути попередньо визначена (сформульована) єдино можлива правильна відповідь. Така відповідь є еталоном, з яким порівнюють відповідь студента.

У педагогічній практиці використовуються два види тестів:

- тести досягнень, що призначені для з'ясування рівня засвоєння знань, умінь у процесі навчання, по завершенні вивчення теми, розділу або всієї навчальної дисципліни, під час атестації випускників, по закінченні навчального закладу;
- тести інтелекту, які повинні з'ясувати стан мислення, пам'яті, уваги та інших характеристик психічного та розумового розвитку особи.

Перевагами тестового контролю є:

- об'єктивність, простота та формалізованість процедури визначення оцінювання якості підготовки;
- простота процедури введення відповіді, незалежність оцінювання від техніки письма;
- кількісні критерії оцінювання - наявність кількісних показників для визначення повноти та глибини засвоєння матеріалу;
- простота процедури запису відповіді, незалежність оцінювання від техніки письма.

Завдання, що використовуються в тестах досягнень поділяються на два типи:

- завдання з вільним складанням відповідей (відкриті завдання),
- завдання з наданими відповідями (закриті завдання).

Вимогами до тестових завдань є:

1. Належність до предметної сфери;
2. Стислість тестового завдання;
3. Ясність і чіткість;

Таким чином, процедура складання тесту має таку послідовність а) визначення умінь, які потрібно перевірити під час тестування; б) вибірка бази завдань, які забезпечують об'єктивне визначення наявності цих умінь; в) формування змісту тесту відповідно часу, який відведено для проведення тестування [3].

Наведемо схему підготовки тесту для перевірки умінь. Згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики, майбутній бакалавр з курсу «Механізація та автоматизація агропромислового комплексу» у процесі вивчення навчальної дисципліни повинен знати та уміти:

1. Налагоджувати (регулювати) як окремі механізми так і машини в цілому.

1.1. Називати та показувати складові частини (деталі) машини чи механізму, що регулюються.

1.2. Характеризувати процес взаємодії складових частин та функції які вони виконують.

1.3. Називати параметри, що повинні(можуть) регулюватися.

1.4. Називати способи впливу на параметри, що регулюються.

1.5. Описувати зміни в роботі механізму під час використання різних способів впливу.

1.6. Описувати процедури впливу (зміст та послідовність операцій, що здійснюються під час регулювання).

1.7. Відбирати (називати) інструмент та обладнання завдяки яким здійснюються регулювання.

2. Розраховувати конструктивні елементи машин і механізмів та технологічні параметри роботи машин і агрегатів.

2.1. Характеризувати об'єкт розрахунку.

2.2. Називати величини (параметри), які беруть участь в розрахунку.

2.3. Визначати формули, які використовуються під час розрахунку.

2.4. Встановлювати технологію (визначати склад та послідовність виконання операцій), які необхідні для проведення розрахунку.

2.5. Проводити розрахунок.

Маючи базу тестових завдань, систематизовану у відповідності до узагальненої структурної схеми тесту із визначення рівня підготовки майбутнього фахівця, викладач повинен вибрати певну кількість завдань керуючись необхідністю забезпечити представництво завдань, щодо всіх змістовних елементів та

можливості всіх умінь, які визначені за схемою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлєнкова Н.В. Контроль степени усвоения знаний студентами сельскохозяйственных вузов (на основании тестовых заданий) : Учеб. пос. – М. : Изд-во МСХА, 2001. – 75 с.
2. Кузьмінський А.І. Тест навчальних досягнень особистості як засіб педагогічного вимірювання / А.І. Кузьмінський, В.І. Єфімова. – Черкаси : Видавничий відділ Черкаського державного ун-ту ім. Б. Хмельницького, 2002. – 64 с.
3. Тестові технології у навчальному закладі: Методичний посібник / Л.І. Паращенко, В.Д. Леонський, Г.І. Леонська. – К. : ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.
4. Ушинский К.Д. Сборник сочинений : собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – 885 с.

*Наталія Сергієнко
(Полтава, Україна)*

СИСТЕМА MOODLE ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

В останні роки істотно підвищились вимоги до рівня підготовки спеціалістів. Якість отриманої освіти стає найважливішою умовою затребуваності фахівця. Одним з можливих шляхів підвищення якості підготовки фахівців є використання (разом з традиційними технологіями навчання) нових дистанційних технологій навчання. Дистанційне навчання здійснюється з використанням в навчальному процесі телекомунікаційних технологій, форм, методів і засобів навчання, а також з використанням інформаційних освітніх ресурсів мережі Інтернет. Використання дистанційного навчання, зокрема, дає можливість встановлення індивідуальної траєкторії навчання, вибору студентом відповідного для нього темпу проходження курсу, можливість додаткового проміжного контролю засвоєних знань, що, в кінці кінців, і дозволяє підвищити рівень підготовки фахівців.

Для організації дистанційного навчання широко використовуються LMS (Learning Management System), які дозволяють організувати мережне середовище дистанційного електронного навчання, що містить засоби підготовки і доставки освітнього контенту, а також засоби управління навчальним процесом. Одним з прикладів такого середовища може слугувати широко використовувана на даний час LMS Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище.

MOODLE – це відкрита система з ліцензією, яка передбачає безкоштовне використання і має відкритий програмний код. Вільно розповсюджуване програмне забезпечення дозволяє без великих витрат розпочати впровадження високопродуктивної системи і поступово розширювати сфери її застосування. Крім того, середовище для електронного навчання можна також використовувати на вільно розповсюджуваних операційних системах типу Linux. Moodle реалізована у вигляді системи, яка підтримується співтовариством розробників за допомогою сайту www.moodle.org, на якому знаходиться документація, інсталяційні пакети останньої версії, а також засоби он-лайн підтримки користувачів і розробників.

За рівнем можливостей, які надаються, Moodle витримує порівняння з відомими комерційними програмними середовищами (LMS), в той же час вигідно відрізняється від них тим, що розповсюджується у відкритому початковому коді – це дає можливість налагодити систему під особливості конкретного освітнього проекту, а за необхідності і вбудувати в неї нові модулі. Moodle дозволяє організувати навчання в процесі спільного розв'язання навчальних задач, здійснювати взаємообмін знаннями.

Ефективність методики переходу до використання систем дистанційного навчання для контролю знань студентів значно залежить, перш за все, від специфіки самої навчальної дисципліни та цілей навчання, від якості використовуваних програмних продуктів і доцільності їх використання для конкретних навчальних цілей, а також від форм представлення навчальної інформації (зокрема від рівня її візуалізації).

Процес навчання вищої математики визначається метою набуття студентами визначеного об'єму знань, формування умінь використовувати математичні методи для розв'язування прикладних задач, розвитку математичної інтуїції і виховання математичної культури. Необхідним елементом навчального процесу є контроль знань студентів.

Специфіка вищої математики як навчальної дисципліни, а також специфіка методів викладання та оцінювання результатів навчання накладають ряд обмежень на використання автоматизованого контролю. В основному, ці обмеження пов'язані зі складністю введення та виведення символічної інформації.

Початковий етап організації автоматизованого тестування полягає в розробці методики його проведення і передбачає велику методичну роботу, що полягає, головним чином, у формуванні змісту тестових завдань, в розподілі їх за типами і рівнями складності, а також в створенні програмного варіанту тесту. Зміст і постановка питань повинні забезпечувати валідність і надійність тестових завдань і всього тесту в цілому. Крім того, необхідно враховувати можливості СДН, яка дозволяє вирішити поставлену задачу лише до певної міри [2].

При підготовці і проведенні занять у системі Moodle викладач використовує набір елементів курсу, до якого входять: глосарій, ресурс, лекція, завдання, форум, урок, тест та ін. Поєднуючи сполучення різних елементів курсу, викладач організовує вивчення матеріалу таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям і задачам конкретних занять.

Звернемо увагу на деякі ресурси, що надає система Moodle.

Виконання *Завдання* – це вид діяльності студента, результатом якої зазвичай стає створення і завантаження на сервер файлу будь-якого формату або створення тексту безпосередньо у системі Moodle (за допомогою вбудованого візуального редактора). Викладач може оперативно перевірити здані студентом файли або тексти, прокоментувати їх і, за необхідності, запропонувати допрацювати за певними напрямками.

Якщо це дозволено викладачем, кожен студент може здавати файли неоднократно (в залежності від результатів їх перевірки); це дає можливість оперативно корегувати роботу студента, добивається повного розв'язування навчальної задачі. Всі створені в системі тексти, файли, завантажені студентом на сервер, зберігаються в портфоліо.

Елемент курсу *Урок* дозволяє організувати покрокове вивчення навчального матеріалу. Масив матеріалу можна розбити на дидактичні одиниці, в кінці кожної з них дати контрольні запитання на засвоєння матеріалу. Система, налагоджена викладачем, за результатами контролю переведе студента на наступний рівень вивчення матеріалу або поверне до попереднього. Цей елемент курсу зручний ще й тим, що він дозволяє проводити оцінювання роботи студентів в автоматичному режимі: викладач лише задає системі параметри оцінювання, після чого система сама виводить для кожного студента загальну за урок оцінку, заносить її у відомість.

Найбільш популярний елемент курсу в оболонці Moodle, використовуваний як інструмент контролю, – *Тести* – дозволяє викладачеві розробляти тести з використанням 10 типів запитань:

- *Множинний вибір* – закрита форма тестового завдання;
- *Коротка відповідь* у вигляді слова або фрази – відкрита форма тестового завдання;
- *Числовий* – із заданим інтервалом гранично допустимої похибки відхилення від правильного значення;
- *Так/Ні* – тест на ствердження або заперечення вислову;
- *Відповідність* між об'єктами (поняттями, властивостями) – тест на відповідність відповідей;
- *Вкладені відповіді* у вигляді невеликої розповіді;
- *Випадкове запитання на відповідність* – тест на відповідність випадковому запитанню;
- *Випадкове запитання* з групи подібних за змістом запитань. У цьому випадку студенти розв'язують індивідуальний варіант тесту, що ускладнює списування;
- *Опис* – тест на правильність опису;
- *Обчислення* – системою генерується набір вихідних даних, для якого за заданою формулою обчислюється відповідь.

Запитання тестів зберігаються в базі даних і можуть повторно використовуватись в одному або різних курсах. На проходження тесту може бути надано декілька спроб. Можливо встановити ліміт часу на роботу з тестом.

Якщо результати тестування незадовільні, то викладач легко може перевести його у *режим навчання* або надати ще декілька спроб. Існує також можливість обмежити час виконання тесту і багато інших опцій, які дозволяють налагодити умови проведення тестування, у відповідності з цілями навчального процесу.

Перелічимо можливості тестової підсистеми Moodle, яка дозволяє вказати для кожного тесту:

- назву;
- вступ, тобто зауваження або побажання викладача;
- інтервал часу, на протязі якого можна пройти тест;
- обмеження часу тестування;
- інтервал між першою і другою спробами пройти тест;
- інтервал між наступними спробами пройти тест;
- кількість запитань на сторінці;
- випадковість порядку запитань (так/ні);
- випадковість порядку відповідей (так/ні);
- кількість дозволених спроб пройти тестування;
- тренування (режим дозволяє перевіряти кожне запитання окремо, за повторні відповіді можна знімати бали);
- оцінювання (краща, середня, перша або остання спроба);
- штраф за повторну відповідь;
- точність підрахунку оцінки;
- дозвіл переглядати інформацію з тесту (власні відповіді, оцінки, коментар, правильні відповіді, пояснення після відповіді).

Особливості етапу обробки результатів тестів:

- шкала оцінки задається. Вона може бути будь-якою, в тому числі, 5-бальною і 100-бальною. Крім того, виводиться результат у відсотках правильних відповідей;
- існує механізм перерахунку результатів при корегуванні викладачем тестових завдань після проходження тесту студентами;

- після завершення тесту студентів можуть бути відразу показані правильні відповіді;
- наявність у системі розвинутих засобів статистичного аналізу результатів тестування.

На основі цих даних можна аналізувати якість тестових запитань з точки зору їх ефективності для оцінювання знань. Такого роду аналіз результатів тестування істотно розширює можливості з покращення якості контролю набутих знань у виші.

Рекомендується створювати тести не тільки поточного контролю знань, але й репетиційні, які не оцінюються, але дозволяють студенту провести самоконтроль з вивченого матеріалу. При створенні репетиційних тестів не бажано обмежувати можливості проходження повторних спроб, так як при тестуванні студент «закріплює» вивчений матеріал, що сприяє підвищенню якості навчання. Кількість репетиційних тестів може бути необмежена, і вони не є для студента обов'язковими.

Тести поточного контролю знань дозволяють найбільш об'єктивно оцінити якість знань студентів. Кількість тестів поточного контролю викладач визначає сам, але при цьому він не повинен забувати, що студент одночасно вивчає 10-15 дисциплін. Рекомендована кількість тестів не менше 3-х: два проміжних тести і підсумковий тест.

В системі Moodle створено курс «Вища математика», що складається з чотирьох модулів. Кожна тема являє собою ресурс системи типу **Лекція** і складається з розбитого на навчальні запитання теоретичного матеріалу. Після вивчення кожного запитання студенту задається декілька контрольних запитань. Тільки після правильної відповіді на контрольне запитання студент може продовжити подальше навчання.

Після проходження теоретичного матеріалу студент повинен пройти тестування. Він може пропустити його і перейти відразу до вивчення наступної теми, але до підсумкового тестування буде допущений тільки після проміжного тестування за всіма темами. При тестуванні реалізований механізм захисту від перебору. Він полягає в обмеженні кількості спроб відповідей на запитання трьома і відніманням зі спроби тестування штрафних балів при неправильній відповіді (штрафний бал складає 18% від оцінки за запитання). В результаті при трьох реалізованих спробах, якщо оцінка запитання рівна 4, студент набирає з врахуванням штрафних балів: $4 - 4 * 2 * 0,18 = 2,56$ бала, тобто втрачає 36% від можливої кількості балів.

Запитання усіх тестів нерівнозначні і кожен вносить вклад в загальну оцінку тесту пропорційно складності запитання. Найбільшу вагу мають запитання, пов'язані з розрахунками, правильним написанням алгоритмів розв'язку і запитання на логічний взаємозв'язок теоретичного і практичного матеріалу. Підсумковий тест і частина проміжних обмежені за часом проходження. Кожна спроба тестування містить 70% випадковим чином обраних запитань з банку завдань тесту.

Завершивши тестування, якщо тема містить практичні завдання, студент обов'язково повинен виконати їх і відзвітуватися перед викладачем.

Таким чином, проміжний контроль здійснюється на основі статистики відвідування системи і роботи студентів над теоретичним матеріалом і проміжними тестами. Підсумкова оцінка складається з балів, набраних на підсумковому тестуванні і практичних заняттях.

Методика оцінки знань дуже важлива і потребує більш детального вивчення. Сукупна оцінка складається з чотирьох основних компонентів:

1. Проходження лекційного матеріалу (за результатами відповідей на контрольні запитання лекції).
2. Проміжні тести.
3. Результати виконання практичних завдань.
4. Підсумкове тестування.

Наведемо екранні форми деяких типів завдань тесту на прикладі модуля № 1 «Елементи аналітичної геометрії» курсу «Вища математика».

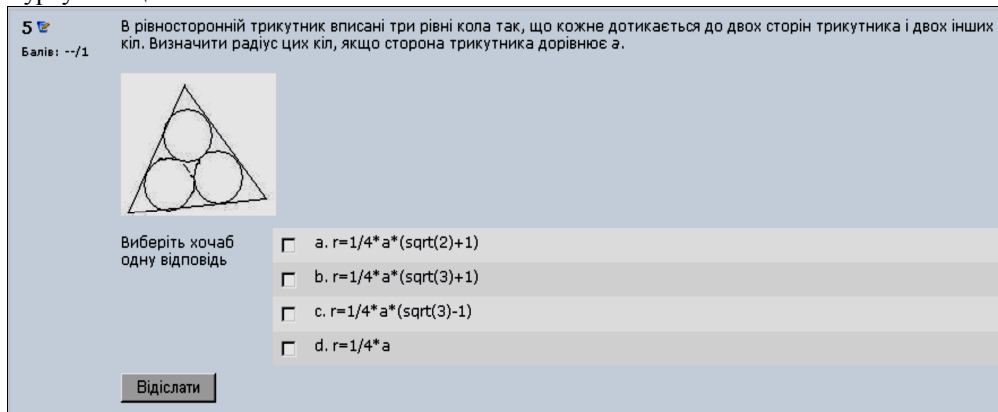


Рис. 1 – Завдання на множинний вибір.

Відповідь на це запитання передбачає попереднє розв'язування.

Для завдань на встановлення відповідності (рис. 2) у правому стовпчику використовуються випадючі меню, з яких потрібно обрати правильну відповідь:

5 Співставте наступні рівняння з лініями першого/другого порядку, які вони описують:

Балів: --/1

$x^2/a^2 - y^2/b^2 = 1$	Обрати...
$x^2/a^2 + y^2/b^2 = 1$	Обрати...
$y = b/a * x$	Обрати...
$x = -p/2$	Обрати...
$x^2 + y^2 = r^2$	Обрати...
$y^2 = 2 * p * x$	Обрати...

Відіслати

Рис. 2 – Завдання на встановлення відповідності.

Завдання на заповнення прогалин у тексті (рис. 3) буде виглядати наступним чином:

5 Лінійна функція $y = kx + b$ при є зростаючою, а при спадною на всій області визначення.

Балів: --/2

Відіслати

Рис. 3 – Завдання на заповнення прогалин у тексті.

Для створення випадального меню у вікні для введення завдання у фігурних дужках {} спочатку ставиться пропонований бал за правильну відповідь, далі вказується тип завдання MULTICHOICE, оточений двома двокрапками, після цього перелічуються всі можливі відповіді на дане запитання (як правильні, так і неправильні), які роз'єднуються знаком ~, а перед правильною відповіддю ставиться знак рівності. Текст завдання вводиться з клавіатури. Для створення завдання з короткою відповіддю використовується команда SHORTANSWER і вказується єдино правильна відповідь зі знаком рівності попереду [2]. Наприклад, завдання на заповнення прогалин у тексті створюється введенням наступного тексту: «Лінійна функція $y = kx + b$ при {1: MULTICHOICE: =k>0~k<0~k=0} є зростаючою, а при {1: SHORTANSWER: =k<0} спадною на всій області визначення». Решта типів завдань створюється безпосереднім введенням тексту у вікно завдання і не вимагає спеціальних знань в області програмування від викладача-автора курсу.

Виділимо найбільш основні, очевидні переваги використання інструментарію системи Moodle для організації перевірки знань:

- покращення якості контролю за рахунок нових можливостей, видів контролю – оцінюється різноманітна діяльність студентів, різні її аспекти;
- багатократне застосування розроблених інструментів і автоматична перевірка суттєво економлять час викладача;
- розширюється досвід роботи студентів з програмним забезпеченням навчального призначення, набуваються нові навички, вміння, як елемент розвитку компетенцій.

Отже, в залежності від мети навчання система Moodle дозволяє здійснювати усі види контролю: базисний (початковий), поточний (тематичний), рубіжний (проміжний, заліковий), підсумковий (екзаменаційний), кваліфікований (атестаційний) контроль та самоконтроль.

З аналізу можливостей СДН Moodle можна зробити висновок, що дана система дозволяє створювати тести різних типів і змісту; використовувати при створення тестів аудіо- та відео- файли, формули будь-якої складності, що значно підвищує візуальний ефект і відповідно інтерес студентів до тестування; проводити тестування з дотриманням конфіденційності; встановлювати часовий контроль над тестуванням; надає студентові безліч спроб пройти тест (повинно бути встановлено викладачем); обробляти результати тестування автоматично (різні стратегії оцінювання); можливість оновлення та використання банку завдань, а отже і можливість створення багатоваріантних тестів.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://www.moodle.org/>
2. Сергієнко Н.В. Контроль знань студентів у системі Moodle при вивченні вищої математики // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми впровадження кредитно-модульної системи при вивченні фундаментальних дисциплін з погляду студентів та викладачів», Харків, травень, 2007. – Харків: ПФ «Михайлов», 2007. – С. 61-65.

ВПЛИВ САМОСВІТНЬОЇ ТА ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ФОРМУВАННЯ В НИХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Входження України в єдиний європейський і світовий освітній простір ставить першочерговим завданням модернізацію освітньої системи, з метою забезпечення підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, що обумовлює принципові зміни в системі освіти та необхідність переорієнтації навчального процесу вищої школи на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для саморозвитку та самоосвітньої діяльності суб'єктів учіння. У сучасних концепціях розвитку системи вищої освіти і зокрема педагогічної наголошується, що освіта повинна забезпечувати майбутніх фахівців не лише глибокими й ґрунтовними знаннями, а й сприяти розвитку такої особистісної позиції студентів, за якої б ними усвідомлювалась необхідність постійного професійного самовдосконалення та неперервного саморозвитку і самоосвіти.

Формування такої професійної позиції у майбутніх вчителів являє собою одну з найважливіших проблем педагогічної науки та вищої школи. Враховуючи об'єктивні потреби суспільного розвитку до вчителів висувуються нові, більш високі вимоги, для виконання яких вчителю сучасної школи необхідна творча ініціатива, натхненність, перебування в постійному пошуку нових ефективних шляхів навчання і виховання та постійного самовдосконалення. Робота вчителя вимагає професійного самоусвідомлення та самовіддачі, на яку здатні особистості з яскраво вираженою професійною спрямованістю, для котрих педагогічна діяльність стає їх покликанням. Це виражається у виникненні у них такої якості, як професійно-педагогічна спрямованість.

Професійно-педагогічна спрямованість розуміється як стійка зацікавленість особистості до педагогічної діяльності на основі розвинених педагогічних схильностей і здібностей. Професійно-педагогічна спрямованість – поняття яке включає в себе стійкі інтереси й стремління до педагогічної діяльності, риси характеру, вольові та моральні якості, необхідні для роботи вчителя.

Поняття професійно-педагогічної спрямованості охоплює такі якості особистості вчителя, як:

- володіння науковими знаннями з обраної спеціальності;
- вміннями в області педагогічної діяльності;
- бажання працювати з дітьми на основі розвинених педагогічних здібностей і педагогічного мислення;
- прагнення до творчого пошуку й удосконаленню педагогічної майстерності;
- навички самоосвітньої діяльності;
- досить розвинена пізнавальна самостійність.

Професійна спрямованість особистості не зводиться лише до механічної суми чи переліку вмінь, знань, навичок, рис характеру, а являє собою цілісний стан особистості, причому не статичний, а динамічний [4;4]. Данні якості формуються у майбутніх вчителів не стільки в результаті спеціального впливу, скільки являються результатом правильно організації всієї підготовки майбутніх вчителів в цілому, та зокрема організації їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Останні десятиріччя характеризуються розширенням кола досліджень в питаннях підготовки й удосконалення педагогічних кадрів. Але й досі є мало дослідженим питання впливу самостійної позанавчальної діяльності, її змісту, методів і форм на формування педагогічно-професійної спрямованості майбутніх вчителів. Проблему самоосвітньої діяльності вчителів досліджували такі науковці, як П. Підкасистий, Г. Серіков, А. Усова, М. Касьяненко, Т. Браже, М. Башкірова, Л. Гоженко, М. Заборщикова, А. Маркова, І. Науменко, Т. Сімонова, Є. Тонконога. та ін..

В сучасній науці процес підготовки вчителя до педагогічної діяльності розглядається як цілісна педагогічна система, де самостійна пізнавальна та позанавчальна діяльність є важливим компонентом. Позанавчальна та самостійна пізнавальна діяльність є великим резервом для розвитку в студентів зацікавленості педагогічною діяльністю, в набутті ними вмінь та навичок, котрі стимулюють формування якостей необхідних вчителю в його подальшій професійній діяльності.

Під *самоосвітньою діяльністю студента* розуміють керовану самим студентом систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення мети вдосконалення своєї освіти. Самоосвітня діяльність включає при цьому постановку цілей, відбір засобів, спрямованих на вирішення освітніх завдань, і сам процес їх розв'язання. [2; 64]

Ми вважаємо, що самоосвіта тих, хто навчається, – це специфічна динамічна система, яка ґрунтується на індивідуальних потребах у постійному розширенні, оновленні та поглибленні знань людини в різних галузях науки, освіти, культури, сучасної техніки. Основні її функції такі [1; 68]:

- самоосвіта є невід'ємною частиною освіти студентів;
- самоосвіта є важливим складовим компонентом психічного розвитку й саморозвитку особистості;
- самоосвіта виступає як умова, результат і засіб розумового самовиховання й розвитку студентів;
- самоосвіта формує якості особистості, які необхідні для успішного розвитку пізнавально-активної і продуктивної діяльності та творчих здібностей.

Необхідно зазначити, що самоосвітня діяльність студентів потребує діагностичного аналізу, тому що вона повинна стати органічною складовою частиною навчально-виховного процесу, сприяти активному формуванню особистості майбутнього вчителя. При всій різноманітності самоосвіти студентів має такі специфічні особливості [6;5]:

По-перше, самоосвіта тих, хто навчається, завжди пов'язана з продуктивним навчальним процесом або життєвим самовизначенням. Це дозволяє визначити основні шляхи методичного впливу на самоосвіту студентів: удосконалення навчального процесу та його інтенсифікація, різноманітна діяльність щодо підвищення професійної-педагогічної спрямованості підготовки майбутніх учителів.

По-друге, самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають набути успіхів. Це говорить про необхідність підготовки до самоосвіти, про використання колективних форм і методів педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю студентів – майбутніх учителів.

По-третє, самоосвіта студентів виконує декілька функцій: сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню пізнавальних інтересів тих, хто навчається, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків і вчителів.

По-четверте, різноманітні труднощі, які виникають при недостатній культурі розумової праці та слабкій загальній підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов'язані з невмінням тих, хто навчається, працювати самостійно.

Наші спостереження досвід підготовки вчителів показує, що самоосвітня діяльність тих, хто навчається, сприяє підвищенню професійного, загальнонаукового та культурного рівнів і, навіть, поліпшує морально-психологічний клімат у колективі, сприяє кращому взаєморозумінню, встановленню особистих контактів, обміну думками, що створює атмосферу дружельності. У процесі самоосвітньої діяльності формуються навички професіоналізму та самокерування.

Ми вважаємо, що в навчально-виховному процесі необхідно вести цілеспрямовану роботу з підготовки студентів до самоосвітньої діяльності. Готовність студента до подолання труднощів у самоосвіті розглядається нами як один із проявів формування ключових позицій професіонала. Така готовність характеризується: емоційно-позитивним ставленням до предметів, що вивчаються, яке адекватно вмотивоване комплексом позитивних, соціальних і моральних мотивів; практичною включеністю до спільної пізнавальної діяльності в системі «викладач-студент»; усвідомленням специфіки своєї навчально-пізнавальної діяльності, педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, в межах якого вона проходить.

Питання про формування пізнавальної самостійності студентів, характер цієї самостійності, її структуру, а також засоби її формування залишається одним із актуальних питань сучасної педагогічної науки. Розвиток пізнавальної самостійності студента є основою процесу навчання, так як засвоїти знання та навички практичної діяльності, розвинути вміння, розкрити творчі здібності можна лише через самостійну навчально-практичну діяльність самого індивіда.

В останні роки у нашій країні та за кордоном відбувається інтенсивний пошук прийомів, методів, форм організації навчального процесу у ВНЗ, які допомагають активізації пізнавальної самостійності студентів. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки особливі вимоги ставляться до рівня сформованості самостійності фахівців. У Національній доктрині розвитку освіти одним із пріоритетних завдань визначається: «... формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [8; 2].

Дослідження фахівців з дидактики, психології, представників власних методик підтверджують положення про те, що цілеспрямований та організований розвиток пізнавальної самостійності студентів є головною умовою ефективної організації навчального процесу. У галузі теорії та практики розвитку пізнавальної самостійності працюють багато вітчизняних та зарубіжних учених, таких як: Г. Кулагіна, С. Рубінштейн, О. Петунін, М. Андреев, Г. Щукіна та ін. [10; 73].

Пізнавальна самостійність є якістю особистості, яка проявляється у вирішенні різних навчальних і практичних завдань і найбільше пов'язана з мисленням, так як активна робота думки пронизує увесь процес самостійної пізнавальної діяльності.

Для того, щоб пізнавальна самостійність стала якістю особистості необхідно сформувати в неї не тільки здібність своїми силами здобувати нові знання, але й пізнавальну потребу, внутрішні установки, які спонукають до самостійної діяльності. На достатньо розвиненому рівні пізнавальна самостійність не вичерпується вміннями самостійно отримувати знання та навички, а характеризується можливістю самостійно визначати напрямок своєї пізнавальної діяльності, вмінням використовувати отримані знання та методи пізнавальної діяльності для подальшої самоосвіти.

Можна з впевненістю стверджувати, що основою процесу навчання є розвиток пізнавальної самостійності студента, так як тільки завдяки активізації своєї пізнавальної самостійності індивід може оволодіти знаннями, засвоювати практичні дії, розвивати вміння, розкривати свої творчі здібності. Отже розвиток пізнавальної самостійності студентів є головною умовою ефективної організації навчального процесу. Для того, щоб пізнавальна самостійність стала якістю особистості, необхідно сформувати в неї не тільки здібність своїми силами здобувати нові знання, але й пізнавальну потребу, внутрішні установки, які спонукають до самостійної діяльності. Пізнавальна самостійність – це явище яке має свою структуру та елементи, до складу яких відносяться:

- *мотиваційний* – визначає інтерес до процесу пізнання, потребу в самоконтролі. У процесі оволодіння знаннями і способами пізнавальної діяльності студент може проявити пізнавальний інтерес на різних рівнях. На елементарному рівні – зацікавленість, намагання розширити і поглибити знання з окремих тем, які зацікавили його. На наступному рівні – намагання до постійного поповнення знань, що обумовлено розумінням суспільного значення знань, перетворенню їх в особисто значимі, а також у постійному намаганні до розумової діяльності, самостійному оволодінні знаннями, що викликано почуттям відповідальності перед собою. Мотиви пізнавальної самостійності – це зрозумілі людиною внутрішні намагання, які сприяють цілеспрямованій діяльності по оволодінню знаннями і способами дій [9; 72]. Мотиви виникають на основі потреби в пізнанні і формуються в процесі розуміння студентом протиріччя між пізнавальною потребою, що виникла, і можливістю її вирішення своїми силами. Мотиваційний бік пізнавальної самостійності визначає інтерес до процесу пізнання;
- *змістово-операційний* – володіння студентом системою опорних знань, методів, прийомів та способів пізнавальної діяльності. Самостійне засвоєння нового знання може відбуватися тільки на основі вміння оперувати знаннями, які вже має в своєму арсеналі студент. Засвоєння навчального матеріалу – дуже складний розумовий процес. Нові знання не просто додаються до старих, а іноді вступають з ними у протиріччя. У процесі засвоєння відбувається деяка ломка старих уявлень, переосмислення та уточнення їх, встановлення меж їх використання і поступове формування нових понять. У результаті відкриваються можливості узагальненого і систематизованого пізнання дійсності. Перетворюючись у суб'єктивне досягнення студента, знання служать знаряддям діяльності на шляху подальшого самостійного пізнання, стають обов'язковим компонентом його пізнавальних процесів. Опорні знання повинні бути добре засвоєні на рівні вільного володіння. Накопичення опорних знань є основою самостійної думки. Але крім володіння знаннями потрібно також володіння методами, способами, прийомами розумової діяльності. Це включає вміння аналізувати, виділяти головне, знаходити загальне в предметах і явищах, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, систематизувати факти тощо. Таким чином, володіння інтелектуальними вміннями забезпечує процесуальний бік пізнавальної самостійності і складає її зміст. Можна сказати про те, що опорні знання та інтелектуальні вміння є першоосновою здібностей студентів до самостійного пізнання;
- *вольовий* – для подолання пізнавальних труднощів. Пізнавальна самостійна діяльність потребує високої цілеспрямованості і значних вольових зусиль. Пізнавальну самостійність характеризують такі якості волі як наполегливість, витримка, сталість. Вольовий компонент пізнавальної самостійної діяльності забезпечує дієвість у проявах даної якості особистості. Усі компоненти взаємопов'язані й обумовлені, а в реальному навчальному процесі і структурно неподільні.

Всебічний розвиток майбутнього вчителя – це процес складний та багатогранний, який повинен включати в себе глибокий зміст, різноманітні форми та методи як навчальної діяльності в межах педвузу, так і самоосвітньої діяльності в межах та поза межами навчального закладу. Самоосвітня навчальна діяльність позитивно впливає на оволодіння студентами більш ґрунтовними професійними знаннями та набуваються навички неперервної самоосвітньої діяльності, що є необхідним для формування професійно-педагогічної спрямованості студентів.

Також в різноманітних формах позанавчальної діяльності розвиваються розумові здібності майбутніх вчителів, формуються їх інтереси, зацікавленість обраною спеціальністю. В студентські роки закладаються основи прагнення до творчого пошуку, підвищується рівень наукового та професійного мислення. Такими формами позанавчальної діяльності можуть виступати різноманітні кружки, участь у наукових студентських товариствах та наукових конференціях, конкурсах наукових студентських робіт, участь студентів в наукових дослідженнях кафедр та проведення педагогічної практики.

Педагогічна практика є, безумовно, однією з найважливіших аспектів поза навчальної діяльності. Вона сприяє оволодінню студентами спеціальних знань, допомагає осмислити їх з практичної позиції. Під час практики студент набуває вмінь швидко орієнтуватись у різноманітних ситуаціях, пов'язаних з його майбутньою практичною діяльністю. На професійно-педагогічну направленість студентів впливає зв'язок зі школою, дітьми та досвідченими вчителями. В практичній діяльності проявляється особистість майбутнього вчителя, його ставлення до своєї професії, придатність до педагогічної праці, педагогічні схильності та здібності. Спілкування з дітьми та практичні завдання, що виникають перед студентами, викликають в них ріст та формування нових інтересів та потреб [3; 8].

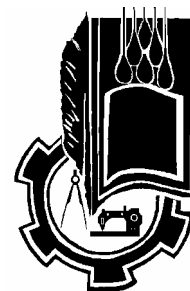
В теперішній час у педагогічних ВНЗ складаються такі умови, за яких студенти встановлюють зв'язки зі школою. А з переходом на вищі курси ускладнюються форми практичної діяльності студентів в школі, накопичується професійний досвід, вміння та навички. Всебічний розвиток особистості студентів базується на принципі єдності навчальних та позанавчальних видів діяльності. Позанавчальна діяльність логічно продовжує і доповнює навчальний процес.

В складному та багатогранному процесі підготовки майбутніх вчителів складно виокремити які з видів навчальної чи позанавчальної самоосвітньої діяльності виховали у студентів ті або інші риси характеру, сформували професійні якості, вміння та навички, необхідні для подальшої професії вчителя. Тільки тісний взаємозв'язок між всіма видами та формами навчальної та позанавчальної діяльності в педвузі

складають міцний фундамент для професійного зростання та самовдосконалення молодих фахівців. Чим краще організовані різноманітні форми позанавчальної діяльності у ВНЗ, чим більше стимулюється самоосвітня та самонавчальна діяльність студентів тим яскравіше розкриваються їх інтереси та професійно-педагогічна спрямованість, тим успішнішим буде їх формування як майбутніх професіоналів. Отже навчити студентів учитися, озброїти їх знаннями та уміннями саморозвиватися – одне з найважливіших завдань вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов І.Т. Проблеми самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Дидактики дисциплін природознавчо-математичної та технологічної освітніх галузей. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, 2000. – Вип. 6. – С. 67–72.
2. Вяткин Л.Г., Железовский Г.И. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов // Педагогика. – 1993. – №1. – С.:61–66.
3. Гаврилова Г. Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе (на примере преподавания в университете предметов общепедагогического цикла): Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1992. – 16 с.
4. Деркач Т.С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе (на материале педвузов): Автореф. панд. пед. наук: 13.730. – Москва, 1972. – 27 с.
5. Євген Кулик. Дидактична характеристика процесу самоосвіти//Вища освіта України. – 2006. – №1.- С. 102–106.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов. – К.: УМК ВО, 1989. – 252 с.
7. Міщук О.М., Богданов І.Т. Самоосвітня діяльність студентів під час вивчення природничо-математичних дисциплін // Пошук молодих. Вип. 2. Зб. матеріалів Всеукраїнської студ. наук.-практичної конф. «Формування загальнолюдських та національних цінностей в учнів і студентів під час вивчення природничо-математичних дисциплін». – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 59–61.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта, 24 квітня – 1 травня 2002.- С. 2-4.
9. Петунин В.О. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике // Инновации в образовании. – 2004. – №6.- С. 63–74.
10. Тетяна Задорожня. До проблеми розвитку пізнавальної самостійності в системі дистанційного навчання//Вересень. – 2006. - №3-4. – С. 71–77.



Віктор Сидоренко
Ольга Власюк
(Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Постановка проблеми. Ознайомлення із різноманітними психолого-педагогічними джерелами з питань комплексного забезпечення процесу формування позитивного ставлення студентів технічних вишів до засвоєння фахових знань свідчить про те, що не тільки теорія, а й практика формування позитивної навчальної мотивації протягом останніх років стали предметом пильної уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Метою нашої статті є дослідження особливостей розвитку професійної мотивації у студентів технічних закладів у сучасних умовах.

Кожен студент з перших кроків навчання у вишів вступає в нові умови навчальної роботи, зазнаючи труднощів, викликаних розходженням між шкільними і вузівськими методами навчання, адже у ВНЗ студентів надається більше самостійності в питаннях освіти й самовиховання, а також труднощів, пов'язаних з соціально-економічними умовами. Саме тому професійна освіта повинна бути орієнтована на включення студентів у практичну, наукову й дослідницьку діяльність, а також на потреби індустрії та ринку праці. Таким чином процес адаптації відіграє суттєву роль у формуванні позитивного ставлення студентів до фахових знань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Фундаментальні праці провідних науковців оптимізацію адаптаційного процесу розглядаються як важливіший резерв підвищення ефективності навчання. При цьому все більшого значення надається педагогічному забезпеченню соціальної та професійної адаптації і недостатньо приділяється уваги проблемі формування мотивації до фахових знань в процесі навчання. Загальні проблеми педагогічного забезпечення адаптаційного процесу розглянуті у працях С. Батишева, А. Вайсбурга, Н. Кузьміної, А. Киверялга, М. Махмутова, А. Сейтешева, Р. Шакурова. Питання безпосередньо педагогічного забезпечення адаптації ставляться в роботах А. Ердинєєва, Д. Наурузбаєва, С. Сільверстова, В. Шпака, В. Штифурака та інших.

Разом з тим, такі питання, як підвищення навчальної активності, формування позитивної мотивації навчання, розвиток активної соціальної діяльності студентів недостатньо аналізуються в контексті проблеми соціалізації особистості, адаптації студентів до особливостей навчання в технічному вузі. Відсутня методологічно обґрунтована система організаційно-педагогічних умов адаптації студентів інженерних закладів I та II рівнів акредитації. Немає наукових розробок, методичних та інших матеріалів, які можна було б використати для управління адаптацією студентів інженерних спеціальностей таким чином, щоб керованість адаптаційним процесом забезпечувала високу успішність навчання, а значить і високу професійну мотивацію, успішність опанування майбутньою професією.

Виклад основного матеріалу. Аналіз існуючих психолого-педагогічних досліджень показує, що на сьогодні ще недостатньо наукових розробок, методичних та інших матеріалів, які можна було б використати для ефективного управління процесом формування позитивного ставлення студентів до фахових знань. Особливо це стосується студентів технічних спеціальностей.

Проблема забезпечення якості професійно-технічного навчання у вищих навчальних закладах безпосередньо пов'язана із подальшою інтеграцією нашої держави у загальноєвропейський простір. Приєднання до Болонського процесу потребує удосконалення змісту, форм і методів формування позитивної мотивації майбутніх спеціалістів у системі професійно-технічної освіти. Саме тому важливо здійснювати цілеспрямовані кроки по створенню «ефективної системи психолого-педагогічного супроводу процесу формування позитивної мотивації студентів» [1; 87-93] до професійно-технічного навчання у вищій школі, що розглядається науковцями в якості провідного чинника забезпечення якості професійної освіти студентів».

Для цієї системи мають бути характерні наступні характеристики: єдність вимог і поважного ставлення до студентів з боку викладацького колективу, ефективна професійна практика та система розвитку професійних інтересів (науково-дослідницька робота), методологічне забезпечення процесу

навчання на відповідному академічному рівні.

На ефективність процесу формування позитивного ставлення студентів до засвоєння фахових знань впливають різноманітні об'єктивні та суб'єктивні чинники: «матеріальне положення сім'ї, стан здоров'я; вік; рівень довузівської підготовки; володіння навичками самоорганізації, планування своєї діяльності; мотиви вибору вузу; адекватність початкових уявлень про специфіку вузівського навчання; форма навчання (очна, вечірня, заочна, дистанційна); наявність платні за навчання та її розмір; організація навчального процесу у вузі; матеріальна база вузу; рівень кваліфікації викладачів і обслуговуючого персоналу; престижність вузу, а також індивідуальні психологічні особливості студентів» [2; 54].

Враховуючи ці чинники куратори студентських груп повинні діагностувати та вчасно здійснювати корекцію різноманітних чинників формування позитивної професійної мотивації студентів. Практика свідчить, що цими питаннями практично ніхто не займається.

В той же час психологи і педагоги апелюють до таких індивідуально-психологічних особливостей навчання як рівень інтелекту (здатність засвоювати знання, уміння, навички і успішно застосовувати їх для вирішення професійних завдань); креативність (здатність самому виробляти нові знання); навчальна мотивація; висока самооцінка, що призводить до формування високого рівня професійних прагнень [3]. Зазначимо, що кожній із цих якостей окремо та їх поєднання недостатнє для того, щоб гарантувати формування позитивної мотивації студента до засвоєння фахових знань, спрямованості на повсякденну, наполегливу працю щодо оволодіння знаннями і професійною майстерністю.

Проблема практичної готовності до засвоєння нових знань досліджувалась Г.М. Коджаспировою, Л.С. Колесник, П.І. Підкасистим, І.А. Редковець, Г.П. Тарасовою, І.Т. Федоренком та іншими стосовно загальноосвітньої школи і в зв'язку з конкретною метою (самоосвіта, неуспішність, розширення та поглиблення сприйняття) переважно як процес актуалізації опорних знань. Але, не дивлячись на це, їхні дослідження нас цікавлять з позицій визначення самого поняття готовності та наступності загальноосвітньої школи і вищих навчальних закладів.

Підготовка студентів до засвоєння нових знань, повинна здійснюватись такою системою методів і прийомів педагогічного впливу, які актуалізували б у студентів відповідні опорні знання, уміння та навички, мобілізували б їх пам'ять, мислення, увагу, волю, почуття, викликали б потребу, інтерес, бажання і створили б установку для досягнення мети. Різноманітні методи формування професійної мотивації залежать від виду стимулів, під впливом яких «починає розгортатися процес формування зацікавленості у отриманні майбутньої професії як кінцевого етапу формування мотивації майбутнього фахівця» [4; 131-140].

Звідси випливає, що в залежності від різних вихідних рівнів готовності, процес підготовки студентів до засвоєння нових знань і пояснюється різноманітними сполученнями педагогічних умов і прийомів.

На етапі осмислення навчального матеріалу необхідно спонукати студентів виділяти в ньому суттєве, головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати і зіставляти об'єкти, що вивчаються, їх техніко-економічні характеристики та включати цей новий матеріал в наявну систему знань.

Сприймання навчального матеріалу полегшується, коли технічний об'єкт, що вивчається, різко виділяється, підкреслюється викладачем. Для цього в усному викладенні застосовують паузу, інтонацію, за допомогою якої виділяється головне, а викреслюючи на дошці конструктивно-функціональну схему можна використати кольорову крейду.

Необхідною умовою усвідомленості в набутті фахових знань студентами є спонукання і підтримання їх уваги. Увага підвищує ефективність всієї діяльності студентів з виконання завдань навчання. Все те, що є предметом уваги, ясніше сприймається і усвідомлюється, краще запам'ятовуються. Увага - це направленість і зосередженість свідомості на тих або інших предметах або явищах.

В діяльності студентів проявляються різноманітні властивості уваги: стійкість, концентрація, обсяг, розподілення, переключення, коливання. Наприклад, стійкість і концентрація дозволяють студенту тривалий час зосереджуватись на своїй роботі навіть в умовах зовнішніх перешкод. А коливання і відволікання уваги погіршують чіткість сприймання, точність запам'ятовування. Сприятливими передумовами підвищення уваги є деякі стійкі особливості психіки студентів: допитливість, установка на оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Негативні передумови пов'язані з тим, що аудиторія упереджено ставиться до лекцій, в кожній з яких викладач прагне до інтенсифікації активної розумової діяльності студентів. Останнє значно перешкоджає лектору для оволодіння увагою.

Запам'ятовування нового матеріалу, його відтворення в потрібний момент - це основа оволодіння будь-якими знаннями. Рівень та продуктивність засвоєння нового матеріалу знаходиться в прямій залежності від організації та розвитку мнемічної діяльності студентів. Вона включає в себе такі процеси, як усвідомлення, запам'ятовування і відтворення. Кожний з них виконує специфічну функцію, має складну структуру, яка визначається змістом і конкретною метою засвоєння.

Усвідомлення проявляється в тому, що в процесі сприймання нового навчального матеріалу в словесній або наочній формі, студент прагне знайти в ньому вже знайомі елементи (поняття, способи дій тощо). Якщо студент чітко знає, що потрібно виділити, впізнати, порівняти, зіставити, то процес усвідомлення протікає швидко і ефективно. Однак при недостатньому співпаданні нових вражень з попередніми і недостатній міцності зберігання останніх усвідомлення стає утрудненим і з миттєвого акта перетворюється в процес пригадування. Тому, з педагогічної точки зору, дуже важливо в процесі організації усвідомлення ставити перед студентами певні навчальні задачі, що направлені на активізацію їх минулого

досвіду, на вироблення у них прийомів порівняння раніше вивченого матеріалу з тим, що пред'являється вперше.

Коли викладач при повідомленні нових знань спирається на усвідомлення, він повинен забезпечити пригадування студентами засвоєного, подібного матеріалу, розумове (з опорою на наочність або словесні пояснення) зіставлення типових ознак об'єкту з конкретно заданими. З цієї точки зору, усвідомлення є процес відновлення в пам'яті сприйнятого при повторній зустрічі з об'єктом.

Другий важливий процес – запам'ятовування – забезпечує зберігання в пам'яті отриманої інформації, нових знань. Запам'ятовування нового матеріалу обов'язково передбачає його осмислення. Але якщо матеріал зрозумілий, це ще не означає, що він запам'ятався. Розуміння і запам'ятовування два різних (хоча і тісно пов'язаних між собою) процеси. Розуміння – це одна із найважливіших складових частин запам'ятовування, але останнє – більш складна діяльність і не вичерпується одним розумінням.

Важливо досягати не тільки розуміння студентами нового матеріалу, але і створювати чітку установку на його запам'ятовування. Така установка повинна характеризувати вимоги до повноти запам'ятовування, до точності (напам'ять або своїми словами), до міцності запам'ятовування (тривала або короткочасна пам'ять), до своєчасності відтворення (відстрочене або безпосередньо після вивчення).

У психолого-педагогічній літературі існує точка зору, що потрібно зразу ж, не чекаючи засвоєння знань у пасивному повторенні, форсувати варіативність умов і прийомів навчальної діяльності студентів, пов'язаної із засвоєнням цих знань. Це не зовсім так. При цьому потрібно врахувати те, що в процесі формування нових знань в початковий період найвищі результати дає одноманітне повторення одного і того ж матеріалу, без внесення будь-яких змін. У цей час захоплення урізноманітненням прийомів завдає шкоди формуванню і закріпленню понять у студентів. Слід пам'ятати, що знання – це поняття, які закріплені у пам'яті людини. Лише після того, як нові поняття займуть свої місця у стійко організованих нейронних популяціях пам'яті, тобто стануть знаннями, створюється надійне підґрунття для застосування різних прийомів навчальної діяльності, які стимулюють підвищення пізнавальних можливостей студентів, розвивають їх розумові здібності.

Важливе значення має порівняння нового матеріалу з раніше засвоєним, включення його в нові зв'язки (системи понять, у виконання практичних, лабораторних робіт, курсове проектування). Таке повторення пов'язано з активною мислительною діяльністю, що ґрунтується на розумінні. При цих умовах нервові зв'язки в корі головного мозку, які утворилися в результаті отримання нових відомостей і носять спочатку неглибокий, нестійкий характер, поступово закріплюються і зміцнюються. Відсутність турботи викладача з підтримання цих зв'язків приводить до їх гальмування і послаблення.

Отже, на першому етапі потрібне одноманітне повторення одного і того ж навчального матеріалу без зміни змісту інформації до закріплення понять у пам'яті. Далі плідно проявляється на оволодінні знаннями багаторазове повторення шляхом відтворення і осмислення основних понять у різних варіантах з додаванням нової інформації, нових умов і прийомів – це другий етап.

На першому етапі формуються основні поняття в певній системі і закріплюються в пам'яті. Таким чином, створюється ґрунт для активної пізнавальної діяльності студентів на другому етапі. І вже на другому етапі відбуваються поглиблення; розширення, доповнення цих понять новою інформацією і одночасно різнобічне відтворення та осмислення в різноманітних комбінаціях, ситуаціях. Зароджується формування уміння у студентів використовувати свої знання, тобто уміння, що надає знанням властивість дієвості.

Запам'ятовування тісно пов'язане з відтворенням. Відтворення вивченого матеріалу є не тільки результатом, але і важливим засобом запам'ятовування. В багатьох випадках повторення носить характер складної мислительної діяльності. Суть її у використанні спеціальних прийомів відтворення, які видозмінюються і перебудовуються в залежності від поставленого завдання, емоційного стану студента, його ставлення до конкретного навчального матеріалу.

Активне відтворення є важливим засобом закріплення навчального матеріалу. В процесі відтворення студенти краще осмислюють його, повніше зберігають у пам'яті, активніше засвоюють.

В практиці навчання дуже часто зустрічається явище забування, яке проявляється в неможливості пригадати або впізнати раніше засвоєне. В основі забування лежить процес гальмування. Причини забування різноманітні і його природа не однорідна.

Забування спочатку іде швидко, а потім уповільнюється. Для педагогічної практики це означає, що починати повторення бажано незабаром після заучування (на цей або інший день). Забування часто пов'язано з характером діяльності, що супроводжується заучуванням навчального матеріалу. Негативний вплив діяльності, яка безпосередньо слідує за запам'ятовуванням або передує їй, може наступити у двох випадках: коли за заучуванням виконується інша, подібна з нею діяльність та коли наступна і попередня діяльність вимагають значного розумового напруження. І в першому, і в другому випадку настає різка перевтома, яка і сприяє погіршенню запам'ятовування.

При застосуванні знань на практиці у студентів формуються професійні навички та уміння, необхідні психологічні якості тощо. Роль викладача на цьому етапі заключається в тому, щоб допомогти студентам усвідомити смисл і зміст засвоєваних дій, спонукати виконувати їх з повним напруженням розумових і фізичних сил. В ході практичної діяльності у частини студентів виникають труднощі з комплексним застосуванням наявних у них знань з різних дисциплін для вирішення практичних завдань. У зв'язку з цим, викладачу необхідно цілеспрямовано планувати навчання, уміння використовувати

теоретичні знання на практиці, формувати прийоми узгодження розумових, сенсорних дій. Це переконує студентів в необхідності теоретичних знань для ефективної професійної практичної діяльності, підтримує інтерес до теорії і бажання самостійно поповнювати свої знання.

Таким чином, особливості психічних пізнавальних процесів відіграють важливу роль в процесі вивчення спеціальних технічних предметів та у оволодінні майбутньою професією.

Формування державної системи освіти на нових засадах, створення і організація діяльності вищих технічних навчальних закладів освіти, впровадження інноваційних технологій навчання спрямовує науковців до усвідомлення необхідності вивчення і використання світового педагогічного досвіду вирішення проблеми формування позитивної мотивації студентів до засвоєння фахових знань.

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури та закордонний досвід дає можливість стверджувати, що створення відповідних психолого-педагогічних умов формування позитивної мотивації студентів, розвитку їх інтересів до фахових знань базуються на цілеспрямованій, узгодженій із професійною підготовкою та віком взаємодією, співпрацею педагога і студента, яка може бути реалізована при створенні та впровадженні відповідної педагогічної технології, яка сприятиме підвищенню позитивної мотивації студентів до саморозвитку інтелектуальних та професійних здібностей, максимальному розкриттю власних можливостей.

Серед педагогічних умов, які потребують додаткових досліджень, ми виділяємо: розробку моделі формування готовності студентів до засвоєння фахових знань, визначення критеріїв та рівнів готовності, зміст роботи кураторів груп на окремих етапах формування позитивного ставлення студентів до навчального процесу, системне забезпечення процесу засвоєння фахових знань, формування соціальної значимості обраної професії, урахування різноманітних рівнів розвитку мотивації професійної діяльності.

З психологічної точки зору потребують дослідження та узагальнення компоненти структури психологічної готовності студентів до навчальної діяльності, класифікація психологічних особливостей особистості студентів.

Потребує дослідження психолого-педагогічний процес засвоєння студентами навчального матеріалу та визначення провідних передумов його забезпечення.

На нашу думку, реалізація вищезазначених завдань дозволить виявити специфічні напрями процесу професійного становлення особистості фахівця технічного профілю, а також системно удосконалювати процес формування позитивної мотивації майбутніх фахівців до засвоєння фахових знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова О.І. Психофізіологічні характеристики студентів-першокурсників // Біологічні науки. — Суми, 1999. — С.87–93.
2. Литвинова Л.В. Актуальні проблеми адаптації студентів-першокурсників у ВЗО: Методичні рекомендації. - К.: УБЕНТЗ, 2003. – 54 с.
3. Заякина Л.И. Обоснование комплексной системы организации самостоятельной работы студентов-первокурсников вуза. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - К, 1979. - 164 с.
4. Гейник О.В. Психотерапевтична робота з адаптаційними проблемами першокурсників (випусників сільських шкіл) // Відносини в психотерапевтичному процесі. — Вінниця, 2000. — С.131–140.

Ніна Тверезовська
Людмила Синенко
(Київ, Україна)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО НАПРЯМУ ПРИ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Технологізація – сучасна ознака професійно-технічної освіти XXI сторіччя. Серед провідних тенденцій цього процесу ми виділяємо наступні: формування технологічної культури студентів засобами технології контекстного навчання, технологія відкритих систем інтенсивного навчання, особисто-орієнтованої технології навчання.

Рівень технологічної культури багатьох студентів помітно відстає від вимог сьогодення, а для формування та розвитку всіх її складових не вистачає можливостей циклу фундаментальних, фахових і спеціальних дисциплін. Цьому питанню, як складової загальної культури та її структурних складових, через низку об'єктивних та суб'єктивних причин, не приділяється належної уваги. Технологічні знання й уміння студентів розрізнені, не зорієнтовані на досягнення формування технологічної культури. Відсутність систематизованої, узагальнювальної роботи не дає можливості студентам оволодіти технологічною культурою на достатньому рівні.

Мета статті – розкрити ефективні методи і форми контролю розвитку соціально-психологічної компетентності спеціалістів технічного напрямку.

У процесі реалізації професійно-орієнтованої технології навчання перед викладачами виникає завдання вибрати ефективні методи і форми контролю, критерії якості засвоєння вивченого матеріалу, обґрунтувати способи індивідуальної корекції навчальної діяльності.

Технологічний процес підготовки фахівців у даний час характеризується, з одного боку, зростанням

об'єму і складності професійних знань, умінь і навичок, а з іншого – неможливістю збільшення чи навіть скорочення термінів навчання у навчальних закладах. Крім того, в умовах науково-технічного прогресу і соціально-економічних змін, випускник технічного закладу повинен бути готовий діяти не тільки в існуючих умовах, а й в умовах майбутнього. Отже, мета, зміст і методика професійно-технічного навчання повинна бути орієнтована не тільки на сьогоднішній день, але й на перспективу.

Система середньої професійно-технічної освіти зорієнтована на вирішення наступних задач: підготовка висококваліфікованих фахівців, здібних до професійного зростання і професійно-технічної мобільності; навчання основним принципам побудови професійно-технічної кар'єри і навичкам поведінки на ринку праці; формування трудової мотивації, активної життєвої і професійно-технічної позиції [2].

У зв'язку з цим, сучасна середня професійна освіта повинна дати випускнику не тільки суму знань, але й сукупність компетенцій, що становлять достатньо нову якість фахівця – компетентність [3].

До показників рівня сформованості професійно-культурної компетентності студентів середнього спеціального навчального закладу можна віднести:

1. Професійну компетентність (уміння ставити професійні задачі, проектувати і актуалізувати професійні та культурні цінності);

2. Професійну освіченість та володіння професійними технологіями (рівень академічної підготовленості, наукової ерудиції, творчого осмислення сучасного стану науки, здатність транслювати наукові результати в практичній діяльності);

3. Культуру професійно-технічної поведінки, ефективне використання засобів саморозвитку і саморегуляції, встановлення і підтримку робочих відносин у професійному спілкуванні.

Ступінь усвідомлення студентами (рефлексії) необхідності отримання нових професійних знань і виховання рис особистості, необхідних для успішної професійно-технічної діяльності, сформованості загальної і професійно-технічної культури як інтеграційної властивості особистості є, на наш погляд, провідним критерієм сформованості професійно-технічної компетентності.

Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні наголошує, що головною метою виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань нашого народу, досягнення високої культури й особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, економічної культури.

Серед провідних тенденцій сучасної професійно-технічної освіти відзначимо необхідність нового осмислення професійного самовизначення студентів у зв'язку із постійною зміною ситуації в освіті та економіці. Йдеться про формування інформаційної культури студентів технічних спеціальностей на основі компетентнісного підходу [7].

У інформаційному суспільстві життєво важливого значення набуває культура пошуку і сприйняття інформації, а також уміння працювати з нею.

Сьогодні виникає потреба у партнерських відносинах з навчальними закладами та науковими центрами Європи, США, Росії та інших держав, що надасть змогу не тільки інформаційно та технологічно, а й через вивчення практичного організаційного досвіду збільшити коефіцієнт корисної дії навчання у вузі.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від молоді, крім професійних знань і навичок, розвитку і активізації таких рис характеру, як підприємливості, гнучкості, здатності до саморозвитку, ініціативності, самостійності, комунікабельності, навичок роботи в команді тощо.

Традиційні методи навчання та виховання базуються на провідній ролі педагога в навчальному процесі, тоді як студенти відіграють здебільшого пасивну роль слухачів та виконавців завдань педагогів, що не забезпечує належну якість навчання. Тому особливо гостро стоїть завдання створити систему педагогічної діяльності, яка б не тільки гарантувала належний рівень професійно-технічної підготовки, а й сприяла б розвитку ділових, підприємницьких рис учнів, надавала можливості самостійного навчання та розвитку. Для цього не слід винаходити те що відомо, а потрібно творчо переймати досвід передових країн.

Так, на основі виявлення принципів і закономірностей розвитку системи професійно-технічної освіти в Німеччині для України відкривається можливість перебудувати власну систему професійно-технічної освіти відповідно до світових прогресивних тенденцій. Рівень взаємопроникнення досягнень і взаємозбагачення досягненнями нині є закономірним явищем, жодна країна не може уникнути міжнародного впливу і йти власним шляхом.

Виходячи з порівняльного аналізу та вивчення наукових джерел системи професійно-технічної освіти в Німеччині, можна попередньо встановити принципи і закономірності функціонування та розвитку професійно-технічної освіти у цій країні, зокрема:

- індивідуалізація практичної професійно-технічної підготовки;
- дуальність місць навчання;
- інтелектуальності професійного навчання;
- перспективності професійного навчання;
- відкритість, діалогу культур.

Дотримання цих принципів у комплексі є умовою і механізмом підготовки робітничих кадрів високої кваліфікації у кожній країні.

Розвиток професійно-технічної освіти в Німеччині на різних історичних етапах відповідав

провідним економічним вимогам. Система професійних шкіл у цій країні гнучко змінювала свою структуру, посилювала індивідуалізацію практичного навчання і диференціацію закладів професійно-технічної освіти, що стало визначальною умовою підготовки компетентних робітників і спеціалістів і є важливою умовою і механізмом постійного оновлення змісту і форм організації професійного навчання; водночас їх врахування в комплексі впливає на забезпечення підготовки компетентних кадрів високої кваліфікації.

Технологія розвитку соціально-психологічної компетентності німецьких фахівців досягається завдяки дуальній системі професійного навчання, що передбачає науково обгрунтовану і чітко організовану практичну професійну підготовку на робочому місці та оволодіння спеціальними технологіями у закладах професійно-технічної освіти, а також завдяки висококваліфікованому педагогічному персоналу: досвідченим майстрам виробничого навчання та викладачам професійних шкіл, які одержують вищу спеціальну освіту, цільовотрансформовану до педагогічної діяльності в закладах професійно-технічної підготовки.

Високий рівень професійно-технічної підготовки гарантує законодавче забезпечення діяльності замовників кадрів, підприємств і навчальних закладів. Чітке правове регулювання державної політики в галузі професійного навчання має й загальнопедагогічне значення, сприяє забезпеченню наступності у розв'язанні освітньо-виховних завдань у професійному навчальному закладі та на виробництві і впливає на формування в студентів почуття захищеності, перспективності, інтересу до майбутньої професійно-технічної діяльності.

Сучасними тенденціями розвитку професійно-технічної освіти в Німеччині є неперервність професійного навчання, перехід до багаторівневої професійно-технічної підготовки, поглиблення індивідуалізації та диференціації в професійній освіті, подальша розробка і вдосконалення педагогічних основ впровадження НІТ, посилення уваги до теоретичного обгрунтування практичної професійно-технічної підготовки. Глобальною потребою професійного навчання є його інтелектуалізація, що забезпечується на основі оновлення змісту освіти, методів професійного навчання та формування педагогічного персоналу нової генерації.

Не можна не погодитись із Н.В. Абашкіною у тому, що у сучасних умовах реформування професійно-технічної освіти в Україні, що прогресивні ідеї німецького досвіду заслуговують творчого використання, зокрема гнучкості професійно-технічної освіти, врахування у змісті навчання науково-технічних досягнень у різних галузях промисловості, сільськогосподарського виробництва та сфери послуг; індивідуалізації та диференціації професійно-технічної освіти; розробки навчальної документації з урахуванням глобальних економічних потреб та регіональних особливостей, відповідно до державних стандартів з урахуванням світових тенденцій [1].

У системі професійного навчання у цій країні найголовнішим є упорядкування технологічних знань, стимулювання конструкторського і функціонального мислення, визначення підходів до впровадження нових технологій.

У системі професійно-технічної освіти Німеччини методи і форми професійного навчання поділяються на дві основні групи: методи і форми навчання на виробництві, а також методи і форми навчання у професійній школі. До найважливіших форм організації навчання на виробництві належать: трудове наставництво, дидактична бесіда, навчальне завдання, групова робота, проектне навчання.

Трудове наставництво є типовою і основною формою організованого навчання на виробництві у Німеччині. Його завдання полягає у набутті учнями вмінь і навичок виконання робіт у певній сфері діяльності. Під час трудового наставництва йдеться про учіння чітко визначеному виконанню дій як одиниці певної діяльності.

На думку німецьких педагогів, у процесі професійно-технічної підготовки на виробництві найефективнішими і дійовими виявилися такі методи з наступною послідовністю застосування:

- метод трудового наставництва;
- метод комбінованого наставництва (пояснення у єдності з регульованою діяльністю);
- поступова заміна майстра інформативними засобами зв'язку, письмовим формулюванням завдання;
- настановчі тексти і запитання;
- проекти, побудовані на основі настановчого тексту;
- самостійна розробка проекту і самостійне виконання плану;
- самостійне виконання завдання з виробничого плану підприємства.

Розвиток кожної освітньої системи, в тому числі й професійної освіти, істотно залежить від ступеня взаємодії з більш досконалішими системами. Виходячи з цього, розвиток системи професійно-технічної освіти України визначається впливом освітніх систем інших країн і взаємодією з ними.

Особливо істотно ця взаємодія виявляється у критичних ситуаціях, у періоди переходу до вищих форм. Саме в такій ситуації перебувала професійна освіта в Німеччині у кінці ХІХ ст. , коли тут було започатковано ринок робочої сили, після 1945 року та у кінці 60-х років у період переходу до впровадження досягнень НІТ, зокрема, нових інформаційних технологій (НІТ). Система професійної освіти в Україні у нових соціально-економічних умовах здійснює пошук шляхів трансформації з урахуванням світових тенденцій.

Технологічність поступово стає домінуючою характеристикою діяльності фахівця ХХІ сторіччя.

Вона означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності у порівнянні із традиційним рівнем.

Категорія «технологія» увійшла до суспільної свідомості у другій половині ХХ сторіччя і стала своєрідною основою сучасного наукового і практичного мислення. Її функція полягає у тому, що воно спонукає дослідників і практиків у всіх галузях освіти до технологічного підходу:

- 1) знаходити об'єктивну та суб'єктивну ефективність навчальної діяльності;
- 2) використовувати досягнення науки і психолого-педагогічного і світового досвіду;
- 3) конструювати навчальну діяльність на інтенсивній, а не екстенсивній основі;
- 4) приділення необхідної уваги прогнозуванню і проектуванню діяльності з метою запобігання її корекції у процесі навчання;
- 5) використання новітніх інформаційних засобів навчання [6].

Широке впровадження педагогічних технологій дослідники відносять до початку 60-х років ХХ сторіччя (Дж. Керол, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскареллі та ін.).

Видатний американський філософ, педагог, один із провідних представників прагматизму Джон Дьюї створив педоцентричну теорію і методику навчання, спрямовану на формування особистості, що уміє пристосуватися до різних життєвих ситуацій. Концептуальні погляди на освіту він виклав у книзі «Школа та суспільство» (Чикаго, 1899).

Різноманітні напрями використання зарубіжного досвіду у реформуванні вищої технічної школи в Україні аналізують вітчизняні науковці. Зокрема, Н.М. Бідюк проаналізовані можливості використання зарубіжного досвіду у реформуванні вищої технічної школи в Україні.

Прагнення України до інтеграції в європейський освітній простір зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних з реформуванням національної вищої технічної школи та створенням якісної системи освіти, яка б відповідала світовим стандартам. Суттєвим джерелом формування стратегії такого реформування є вивчення зарубіжного досвіду. Його ґрунтовний аналіз сприяє виявленню сучасних тенденцій розвитку вищої технічної школи, визначенню особливостей професійного навчання фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої технічної освіти України.

Нині особливого значення набуває вивчення особливостей становлення та розвитку вищої технічної освіти у Великій Британії. Ця держава є провідною серед інших економічно розвинених країн Європи, має високий рівень організації виробництва, розвитку науки, зокрема завдяки науково обґрунтованій, гнучкій і варіативній структурі освітньої діяльності.

Сучасна вища технічна школа Великої Британії має глибокі історичні корені. Аналіз спеціальних економічних та соціологічних джерел, статистичних даних доводить, що в цій країні з 70-х років почався новий етап розвитку вищої технічної школи, зумовлений впливом інформаційно-технологічної революції. Зміни у змісті та характері інженерної праці висунули нові вимоги до змісту та якості інженерної підготовки, особливо у новітніх інженерних галузях. Найраціональнішою формою здобуття інженерної освіти високої якості є ступенева система, перша ланка якої – ступінь бакалавра інженерії як базового для подальшого професійного зростання.

Характерною особливістю технологічної підготовки інженерних кадрів у вищих навчальних закладах Великобританії є широкопрофільна підготовка (можливість «переключатися» з однієї професійно-технічної функції на іншу, з одного рівня професійно-технічної діяльності на інший), яка ґрунтується на фундаментальності та міждисциплінарності з урахуванням сучасних інформаційних технологій.

Модернізація змісту професійно-технічної підготовки здійснюється шляхом ефективного поєднання теоретичної та практичної професійно-технічної підготовки майбутніх бакалаврів, шляхом широкого запровадження елективного навчання, формування інтегративних професійних знань, умінь та навичок.

Серед сучасних тенденцій сучасної професійно-технічної освіти ми відзначаємо необхідність нового осмислення проблеми професійного самовизначення студентів професійно-технічних закладів у зв'язку із зміною ситуації в професійній освіті та економіці країни. Йдеться про формування інформаційної культури студентів технічних спеціальностей на основі розповсюдженого у Європі компетентнісного підходу [4].

Сучасні педагогічні технології вимагають від молодих фахівців не просто освіченості, активності, пошуку, а й самостійності, впевненості, відповідальності, вміння жити і працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими. Від компетентності та ініціативи працівника, його вміння організувати практичну діяльність залежить успіх справи.

Зрозуміло, що неможливо студентів ознайомити із всіма знаннями, вміннями і навичками, які їм будуть необхідні для подальшої роботи. Навчити їх самостійно оволодівати необхідними знаннями, формувати активних, творчих людей – актуальне завдання професійно-технічної освіти.

Фахівці вважають, що технологія навчання займає проміжне місце між наукою і практикою, між наукою і мистецтвом, її пов'язують із проектуванням навчального процесу. Відзначимо, що кожне із вказаних трактувань технології навчання не охоплює її повністю, а відображає лише певну сферу застосування.

Висновок. Отже, саме від рівня організації пізнавальної діяльності студентів залежить формування у майбутніх фахівців пізнавальних інтересів, ступінь пізнавальної активності під час її вивчення, прирощення

знань, умінь і навичок з подальшою реалізацією їх на практичному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійно-технічної освіти в Німеччині. – К.: Вища школа, 1998. - 207с.
2. Байденко В.И., Джерри Ван Зантворт Модернизация профессионального образования: современный этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.- 674 с.
3. Буйло Е.В. Пути формирования профессионально-культурной компетентности студентов колледжа / Е.В.Буйло// Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Гуманитарные и общественные науки. – 2006, №11.
4. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентноспособности высшего образования в Европе / М.К. Ван дер Венде // Высшее образование в Европе. – 2000. – №3. – Том XXV.
5. Джура О.Д. Соціальні фактори професійного самовизначення особи / О.Д. Джура // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вип. 31. – К.: Український центр духовної культури. – 2002. – С.49–58.
6. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии» Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
7. Ключевые компетенции для Европы // Симпозиум Совета Европы: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
8. Шевчук Л.І. Проблеми підвищення якості професійної освіти на основі державних стандартів: Навчальний посібник. – Хмельницький: Доля, 1996. – 20 с.
9. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения: Учеб. пособ. – 2-е изд. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 138с.

Наталія Грона
(Прилуки, Україна)

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ

КЛАСІВ

Аналіз сучасної парадигми освіти свідчить, що ефективність навчального процесу студентів, який спрямований на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, цілком залежить від участі студента у різних напрямках навчальної діяльності, зокрема у науково-дослідній роботі, яка створює необхідні умови для прояву і розвитку його (студента) пізнавальної і творчої активності. Мета цього виду діяльності, обов'язкової на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, – формувати науковий світогляд, сприяти молодим дослідникам в опануванні методології і методів наукового пошуку. Виконання науково-навчальної роботи у процесі навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності. Крім того, студенти з допомогою викладачів повинні набути умінь користуватися науковою, довідковою, методичною літературою. Отже, науково-дослідна робота студентів виступає ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців в умовах сучасності; є одним із засобів розвитку пізнавальної активності студента та вироблення у нього дослідницької поведінки. Виконання науково-навчальної роботи у процесі навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності. Особливо важливо, коли майбутній учитель через практичну діяльність усвідомлює зміст навчального процесу у школі. Таким чином, система професійної підготовки повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника нового типу мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не лише культ знань. Серед факторів, що сприяють формуванню відповідних якостей дослідника у процесі навчально-дослідницької діяльності студентів, виділяємо особистісно-діяльнісний підхід до навчання, проблемне навчання, діалогізацію навчального процесу, оптимальне співвідношення індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання.

У єдиній системі навчання і виховання, що склалася у нашій країні, важливе місце належить початковій ланці загальноосвітньої школи. Адже, все, що закладається у цей період навчання, визначає в подальшому успішність формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Серед предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку особистості належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок з рідної мови (читати, запитувати і відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежатимуть успіхи школяра в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання його загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору. Таким чином за висловленням відомого російського психолога Миколи Жинкіна, мова є «каналом розвитку інтелекту». Підвалини всього цього закладаються у першому класі під час «першого періоду науки» (К.Д. Ушинський) – навчання грамоти.

У час, коли паралельно зі школами державного типу з'явилася значна кількість приватних, авторських, Державний стандарт визначає необхідність засвоєння обов'язкового мінімуму змісту програми з навчального предмета. Наявність освітнього стандарту дає змогу створити на його основі ряд навчальних програм, які повинні обов'язково забезпечити досягнення кожним учнем того навчального змісту з

предмета, який зазначений в освітньому стандарті. Процес навчання грамоти відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти має будуватися за визначеними в ньому основними змістовими лініями: лінгвістичною, комунікативною, соціокультурною (етнокультурологічною), діяльнісною.

Мета статті – показати, що ефективність науково-дослідної діяльності залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки студента, а це в свою чергу дозволяє глибоко дослідити будь-яку проблему, зокрема, шляхи реалізації вказаних вище змістових ліній у сучасному Букварі, авторами якого є М.С. Вашуленко та Н.Ф. Скрипченко.

Лінгвістична (мовно-теоретична) змістова лінія спрямована на засвоєння школярами елементарних, але при цьому науково правильних знань про мову, про елементи її системи, набуття на основі цих знань практичних умінь, які на наступних етапах мовної освіти не повинні вступати в суперечність з новими, ширшими і глибшими, відомостями про мову. Мовні знання і вміння повинні бути підпорядковані основній, комунікативно-мовленнєвій лінії – розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних і правописних умінь, що виявлятимуться в процесі говоріння, читання й письма. Сама природа опанування грамоти пов'язана насамперед з такими розділами науки про мову, як фонетика і графіка. Усвідомлене засвоєння учнями фонетичної і графічної мовної системи у їх взаємозв'язку є науковою, лінгвістичною основою цього процесу. Паралельно учні здобувають елементарні відомості і практичні вміння, пов'язані зі словом і реченням – наступними рівневими одиницями мови.

Комунікативна лінія, яка є основою в шкільній мовній освіті, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу. З цією метою уроки навчання грамоти слід підпорядкувати розвитку й удосконаленню у школярів насамперед усних видів мовленнєвої діяльності, якими вони вже частково оволоділи в дошкільному віці, а саме: слухання і розуміння почутого, діалогічного і монологічного мовлення. Паралельно першокласники набувають початкових умінь, пов'язаних з усним і писемним мовленням, – читанням уголос і мовчки та письмом – початковими графічними навичками письма.

Лінгвоукраїнознавча змістова лінія передбачає формування і розширення уявлень учнів про культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України. Ця робота ґрунтується на відповідно дібраних текстах, малих фольклорних жанрах (приказках, прислів'ях, загадках, дитячих потішках, колискових, промовлянках, закликанках, скоромовках тощо), на спеціально дібраних групах слів, стійких виразах, притаманних українській мові, які використовуються насамперед у побутовому народному мовленні, пов'язаному зі спілкуванням з дітьми. Слід узяти до уваги, що треба приділити особливу увагу саме мовним аспектам проблеми, а не суто етнологічним. Йдеться про тлумачення значень слів і окремих стійких сполучень (фразеологізмів), поданих у букварі та навчальних посібниках з грамоти, доречне і використання їх дітьми в мовленні, у спілкуванні, в іграх та інших формах дитячої життєдіяльності.

Студенти детально проаналізували, як реалізується лінгвоукраїнознавча змістова лінія у добукварній частині Букваря. Цікаво і змістовно проілюстрована тема «Українські народні казки». Адже практика доводить, що наші діти не зовсім обізнані з цим видом усної народної творчості. Діти мають змогу побачити на сторінці Букваря 8 українських народних казок, дати характеристику казковим персонажам, озвучити мову казкових героїв, передати їх звуконаслідувальні слова, емоції, почуття, звуковимову пов'язати з рухами, а це вже розвиток кінестетичних відчуттів в учнів, що дуже важливо для формування навичок правильного, грамотного письма. Отже, казковий світ української народної казки у добукварній частині Букваря показано багатогранно і він сприяє реалізації різних видів мовленнєвої діяльності.

Студенти дослідили, як учні на сторінках Букваря вчать використовувати імена та по батькові у формі звертання (Віталіку, Євгенку, Михайлику), зменшено-пестливі імена дітей: Полінка, Павлик, Семенко, Гнатик, Христинка, Андрійко, Михайлик. Поповнюється значною мірою словник дітей антропонімами (іменами та прізвищами), топонімами (назви населених пунктів, гір, річок). Слід зазначити, що у Букварі представлені усі стилістичні групи лексики: загальноживана, суспільно-політична, виробничо-професійна, специфічно-побутова, науково-термінологічна.

Як уже зазначалося, діяльнісна лінія має пронизувати всі три попередні змістові лінії. На доступному першокласникам мовному (фонетичному, графічному, лексичному, граматичному, словотвірному) матеріалі у процесі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності в учнів формуються й удосконалюються такі важливі розумові дії, як аналіз і синтез, порівняння (зіставлення схожих і відмінних мовних одиниць, предметів і явищ навколишньої дійсності), класифікація, групування, формулювання посильних висновків тощо. Свої дослідження студенти представили у вигляді презентацій, які відображали реалізацію основних змістових ліній Державного стандарту початкової загальної освіти. Студенти дослідили, де найбільш яскраво вони виражені у добукварний, букварний, післябукварний період навчання грамоти. Проілюструємо деякі з них.

Лінгвістична змістова лінія (букварний період навчання грамоти)

ЗВУК БУКВА

Прочитай, уважно розглянь малюнок і скажи: чий це звук? Чи є в ньому звук? Чи є в ньому буква? Чи є в ньому приголосний звук? Чи є в ньому голосний звук?

- 1) Назви свій звук.
- 2) Назви свій приголосний звук, голосний звук, приголосний звук і букву.
- 3) Назви свій голосний звук, приголосний звук і букву.
- 4) Назви свій приголосний звук, приголосний звук і букву.
- 5) Назви свій приголосний звук, приголосний звук і букву.
- 6) Назви свій приголосний звук, приголосний звук і букву.

Формування практичних уявлень про частини мови

З'ясувати, як побудовані слова, як вони складені, як вони звучать, як вони пишуться, як вони вживаються в мові.

В

ЛЕКСИКА

Перекладення двох текстів, початковою складовою про слова, приклади їх використання (без пояснень терміну "лексика").

слова – маля
дослід – учень
теплі – халатки (с. 11)

Учні також зв'язуються із безпосередньою мовою.

під сіднички – коса (переліт трави) (с. 46)

Перекладення двох текстів з учителями, дітьми та батьками про їхню мову, мовні звички.

«Говоріть правильно!»

Сьогодні вранці, до уроку, в класі працювали: Сашко, Ірина, приносили їм багато цікавих речей.

– У нас була якась мовна гра, яку ми поклали в портфель. Це була гра «Літературна» (с. 11)

Комунікативна змістова лінія

Добуварний період

Основне вивчає розуміння, слухати навуки оповідання, давати відповіді на поставлені запитання.

Охайні пташки

Сидить Гафійка біля віконця, відомула франку і мпугує каліною. Аж ось "фур-р-р" - зграйка синюри квітнула. Посиділи на ялинці і з'їли свій смачний лодок. А щоб не забурдитися наливним соком, то почали їсти на грудях червоні фартушки. Охайні пташки!

Матеріальні мовні матеріали

- 1) зовнішня дитяча влітково-літкова звукова аналіз: дм [д, м], дм [д, м], ос [о, с], лос [л, о, с]
- 2) ігри - знання "Добри слова, які починаються звуком..."
- 3) розвиток діалогічного мовлення. Темі "Літні розваги", "Свійські тварини", "У лісі".

Букварний період

Очікує:
тексти діалогічної побудови
"Котик і Півник"
"Парк на пустирі"
"Весела гра"
"Голуби"
"Пасіка"
"Зайчику, зайчику!"

Формування мовних звичок

тексти-розповіді	тексти-оповідання	тексти-міркування
- за прочитаним текстом;	- предметні малюнки у "Букварі"	- опитування текстів та ілюстрацій.
- за сюжетною ілюстрацією;		
- за аналізом до початку;		
- у формі оповідання у "Букварі" фрагмент розповіді назем.		

Всесторонні звички:

- 1) вступати в діалог на доступні для першокласників теми, зв'язно висловлюватися.
- 2) спланувати розповідь, питальні і спонукальні інтонації, розуміння, висловити з емоційними відтінками експресією.

Наприклад: у бібліотеці, у магазині, в дитині.

Метабукварний період

Основне завдання - удосконалення вищезазначених навичок і вмінь.

Прочитай із тексту "Ми живемо в Україні" виділене слово. Назви в ньому звуки і букви. Розкажи, що ти знаєш про це місто. (С. 11)

Реалізується лінгвістична змістова лінія, зокрема, орфографічний аспект слова і під час засвоєння списку слів, вимову і написання яких школярі відповідно до програмних вимог повинні запам'ятати.

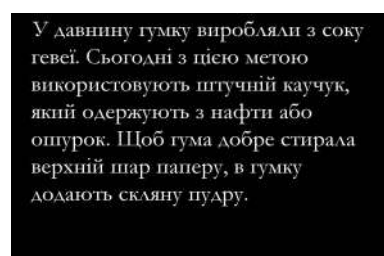
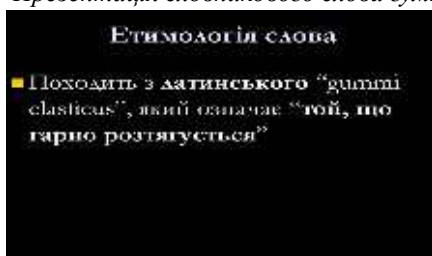
- 1 клас: бабуся, бджола, виразно, влітку, ворота, гумка, ганок, ґрунт, гудзик, джміль, дзига, дзьоб, дідусь, загадка (і загадка), зозуля, ім'я, їжак, квартира, Київ, лелека, лінійка, лялька, новий, олень, олівець, папір, парасолька, подруга, посередині, Україна, українська, фартух, цукерка, цукор, якір [6, 31].

Написання таких слів переважно не можна пояснити правилами сучасного правопису, оскільки воно склалося історично. Вправи і завдання мають носити різносторонній характер і звертається увага передусім до лексичного значення слова. Якщо учень зустрічає слово вперше, не знає його значення, не вміє його правильно вимовляти, то і на письмі не передасть його правильно. Тому в основі роботи над правописом таких слів, крім традиційних вправ, належне місце повинні займати вправи творчого характеру, які б активізували роботу учнів на уроці. Основою вивчення таких слів є запам'ятовування, тому необхідно розвивати в учнів всі види пам'яті: слухову, зорову, емоційну, тактильну. Разом з цими актуальними залишається завдання, як зробити цей процес цікавим, пізнавальним.

Кожен студент працював над створенням «енциклопедії» словникового слова, зокрема, тлумачив лексичне значення слова, звертався до джерел походження слова; його поєднання з іншими словами; підбирав спільнокореневі слова; синоніми, антоніми, омоніми; відшукував речення, тексти, фразеологізми, прислів'я, приказки, скоромовки у яких зустрічалося слово, а значення деяких слів пояснювали застосовуючи технологію ейдетики. Ейдетика – наука, яка вчить запам'ятовувати інформацію через світ образів. Учні завдяки своїй яскравій дитячій уяві можуть швидко і надовго запам'ятовувати потрібну

інформацію. А головне – таке навчання, яке ґрунтується на грі та фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність іншої півкулі, а отже – дитина відпочиває. До того ж, застосовуючи методи ейдетики, ми підключаємо інші відчуття: слухові, тактильні, рухові, нюхові і навіть смакові! Таким чином, відбувається розвиток усіх видів пам'яті і, як наслідок, ефективність навчання покращується.

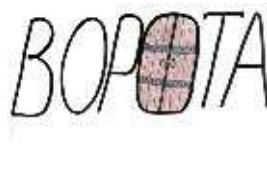
Презентація словникового слова гумка.



Пропонуємо ейдетичні образи інших словникових слів, які створили студенти.



Мал. 1



Мал. 2



Мал. 3

Для того, щоб орфографічний образ словникових слів міцно закріпився в пам'яті, студенти працювали над створенням фонетичних асоціацій, в основу яких покладено вдалий підбір співзвучних асоціацій для запам'ятовування словникового слова.

Бабуся – бабця рве кульбабку.

Бджола – родичка джмеля.

Джміль – бджоли пригощали джемом.

Делека – дед полетів делека.

Україна – наша країна.

Розв'язання методичних задач у малих групах розвивало здібність до практичного аналізу, надавало навичок аргументації своєї точки зору. Наприклад:

1) Учитель на початку уроку навчання грамоти (читання) повідомив першокласникам, що вони сьогодні познайомляться з новою буквою «пе» і показав її. Як би ви організували початок уроку?

2) На уроці вивчення букви «ем» (Мм) учитель використав для ознайомлення з її звуковим значенням слово «мама». Як ви оцінюєте добір учителем мовного матеріалу? Відповідь обґрунтуйте. Наведіть приклади слів для виділення звука [м].

3) Працюючи за букварем, першокласники часто змішують звуки й букви. На уроках можна почути такі висловлювання дітей: «Надрукую звук [т]. У слові чую букву «е». «Зе» – це дзвінка приголосна буква та ін. Яку роботу необхідно проводити вчителю, щоб з самого початку навчання грамоти попередити змішування учнями понять «звук» і «буква»?

4) При виконанні звуко–буквеного аналізу слова «маяк» учень висловив таку думку: «Буква я дає 2 звуки [й] і [а]. Звук [й] м'який, тому що ... і зупинився. Продовжіть міркування учня.

5) При поясненні звукового значення букви ю учитель спочатку пояснив, у якій позиції буква ю дає один звук, а потім два. Чи в правильному порядку пояснив учитель звукове значення букви ю?

6) При виконанні звуко – буквеного аналізу слова «віз» учень висловив таку думку: «Буква в дає звук [в'], він м'який». Учитель виправляє: «Цей звук пом'якшений». Чи доречно виправлення вчителя?

7) Які з наведених нижче слів можуть бути запропоновані для звуко-буквеного розбору в кінці 1 класу, а які - ні? Чому? Пальто, пальці, виходити, прийшла, життя, колосся, квітець, зайчик, буря, в'юна, ягода.

8) Урок навчання грамоти (письмо) учитель розпочав із демонстрації зразка виучуваної букви. Як би ви організували початок уроку?

Звертали увагу студентів на те, що початковий курс рідної мови, а період навчання грамоти особливо, є в повному розумінні початковим. І тут у вимогах до першокласників треба знайти розумну міру, яка співвідносилася б з віковими можливостями дітей. Адже такий складний у мовознавстві розділ, як «Фонетика і графіка», не закінчується одночасно з періодом навчання грамоти, а тільки розпочинається. Практична мовленнєва спрямованість початкового навчання полягає і в тому, що контролюватися мають не стільки знання про мову, скільки мовні і мовленнєві вміння. Наголошували на тому, що нова програма з рідної мови для 1 класу високотехнологізована: її зміст, власне, й складається з детального переліку тих мовних і мовленнєвих умінь, які учні мають опанувати в період навчання грамоти. В узагальненій формі ці вміння сформульовані в основних підрозділах програми, а в конкретній, на що вчитель має орієнтуватися в повсякденній навчальній професійній діяльності, вони подані в тому переліку, який вимагається від учнів на кінець першого року навчання.

Освітні технології, запроваджені у процесі викладання методики української мови у початковій школі, повинні забезпечувати не лише отримання майбутніми вчителями початкових класів повноцінної якісної освіти, але й професійної компетентності в галузі філології, методики, оволодіння культурою мислення, потребу в постійному оволодінні новими знаннями, використовуючи бібліотечні фонди, комп'ютерну й аудіовізуальну техніку. Майбутній учитель повинен вміти озброїти учнів системою ґрунтовних знань. Бо ще К.Д. Ушинський застерігав, що робота вчителя полягає у тому, щоб запобігати помилкам, а не виправляти їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вашуленко М. С. Підручник для 1 класу / М.С. Вашуленко, Н.Ф. Скрипченко. – К. : Освіта, 2007 –143 с.*
2. *Вашуленко М. С. Післябукварик : [навчальний посібник з рідної мови для 1 кл.] / М. С. Вашуленко, В. О. Науменко, М. Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 112 с.*
3. *Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / Вашуленко М. С. – Київ : Освіта, 2006 – С.45-95*
4. *Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28–41*
5. *Мовчун Ф. І. Етимологізація слова як засіб формування інтересу молодших школярів до української мови: дис... канд. пед. наук : 13.00.02. / Мовчун Феодосія Іванівна. – К., 2000. – 249 с.*
6. *Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К. : Початкова школа. – 2006. – С. 7–59.*
7. *Ушинський К.Д. Собр. соч. М.–Л., Изд – ство АПН РСФСР, 1949, т.6.*

*Майя Кадемія
(Вінниця, Україна)*

ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Глобальні процеси та тенденції, що мають місце в системі вищої професійної освіти, вимагають радикального повороту до особистості, як самоцінності, перегляду взаємин викладача та студента, перетворюючи його в суб'єкт навчання, і висуваючи проблему якості освіти. Якість освіти є головним механізмом вирішення цілого комплексу соціально – економічних проблем, що визначають розвиток і майбутнє країни.

Сучасна освіта, її якість пов'язані з упровадженням у навчальний процес нових технологій навчання, котрі забезпечують якісні зміни в підготовці майбутніх фахівців.

В основу нових педагогічних технологій покладено ідею повної керованості навчально-виховним процесом, його проектування та можливість аналізу шляхом поетапного відтворення. Їх завданням є точність і передбачуваність результату, усвідомлення шляхів її досягнення.

Поняття «педагогічна технологія» характеризується варіативністю використання: від максимально широкого тлумачення (педагогічна технологія є проектом певної педагогічної системи – В. Безпалько) до мінімально вузького вживання (педагогічна технологія є елементом педагогічної техніки – І. Зязюн); прийомом педагогічного впливу – Н. Щуркова). Але простежується тенденція до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, метою якої є гарантоване досягнення цілей, максимальне розкриття творчого потенціалу учнів, забезпечення високої ефективності, оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів.

Загальною рисою різних варіантів сучасних педагогічних технологій є зміна ролі того, хто навчає, він нині є активним учасником навчального процесу: учасником ділової гри, проекту, семінару, конференції, дискусії та ін. За умови такого підходу до навчання втілюється в життя педагогіка співробітництва, коли педагог і студент знаходяться в процесі активної взаємодії. Процес навчання перетворюється в пошук,

вирішення проблемної ситуації, що вимагають застосування нових знань. Що стимулює розвиток розумових здібностей, сприяє мотивації до навчання, творчості.

Нові технології навчання дають поштовх самореалізації учнів, створюють атмосферу співробітництва, підвищують відповідальність педагогів за результати своєї праці.

Незважаючи на розманіття підходів, більшість дослідників (В. Безпалько, В. Монахов, А. Сергєєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, В. Фоменко та ін.) основними характеристиками педагогічної технології виділяють: системність і цілісність; концептуальність; науковість; точність; інтегративність; керованість; діагностичність; ефективність; відтворюваність; якість навчання та гарантованість результатів.

Проблемою моделювання процесів, явищ займалися: В. Биков, І. Левіна, В. Пінькас, І. Теплицький та ін.

Мета статті полягає у розгляді сутності моделювання, технології імітаційного моделювання в навчальному процесі педагогічних ВНЗ, підвищення його якості фахової підготовки випускників та ефективності навчального процесу.

До числа інноваційних технологій навчання відноситься технологія імітаційного моделювання, в процесі використання якої відбувається формування професійних якостей фахівців через занурення в конкретну ситуацію, змодельовану в навчальних цілях.

Імітаційне моделювання (англ. simulation) – вид моделювання процесів у досліджуваній системі з відтворенням її вхідних сигналів (параметрів) і одержання кількісних і якісних характеристик її функціонування [1].

Головною особливістю сутності імітаційного моделювання є ігровий його характер, що в основному здійснюється за рахунок наявності різноманітних ролей. У процесі рольової взаємодії відбувається розв'язання навчальних і змодельованих практичних завдань, обмін цінностями, знаннями, вміннями, під час яких відбувається реалізація конкретних педагогічних завдань.

Кожна роль у грі здобуває певну особистісну забарвленість, в ній фіксуються професійно значущі або професійно неприпустимі риси особистості. Розігрування дії відбувається в ситуації, що супроводжується виникненням різкої реакції її учасників і вимагає від них мобілізації професійних, інтелектуальних і психофізичних здібностей.

У процесі нашого дослідження обґрунтовується технологія імітаційного моделювання як досить ефективна в системі підготовки фахівців у педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ). Оскільки технологія імітаційного моделювання передбачає максимально активну позицію самих студентів у процесі пізнавальної та практичної діяльності, ми провели вивчення стану готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

При цьому необхідно виходити з положення про те, що комплексна діагностика ефективності навчального процесу складається з декількох компонентів: експертизи діяльності студентів (якість знань, рівень навчання, розумових умінь, вихованості); експертизи діяльності педагогів та ефективності управління навчально-виховним процесом у навчальному закладі.

Діагностика особистості навчання розглядається не тільки в аспекті досягнення певних знань, умінь і навичок, а й у плані активного саморозвитку дієво-практичної сфери, її ціннісно-мотиваційного і рефлексивного аспектів.

Діагностика готовності студентів до професійної діяльності здійснюється через аналіз ціннісно-мотиваційного, когнітивного, дієво-практичного компонентів. Самооцінка здійснюється за 5-ти бальною шкалою, студентам пропонуються показники готовності до професійної діяльності. Такими показниками були визначені наступні:

Ціннісно-мотиваційний компонент:

- усвідомлення важливості і престижності роботи викладача;
- прагнення працювати за фахом;
- інтерес до наук, які вивчаються;
- інтерес до предметів за фахом.

Когнітивний компонент:

- розуміння навчального матеріалу з профільних дисциплін;
- пізнавальна активність (осмислення, аналіз, класифікація, узагальнення) в процесі вивчення спеціальних дисциплін;
- здатність до перетворення навчальної інформації;
- здатність до аналізу навчально-пізнавальної діяльності.

Дієво-практичний компонент:

- високий рівень навчальних досягнень;
- застосування теоретичного матеріалу на практиці;
- здатність долати труднощі;
- самостійність у досягненні результатів.

Невисокий рівень інтересу до професії певною мірою пов'язаний з недостатнім використанням викладачами сучасних технологій навчання, низький рівнем орієнтації їх на стимулювання самостійної, творчої діяльності студентів.

У зв'язку з цим, корисно провести анкетування викладачів з питань використання сучасних технологій навчання. У числі питань, включених до анкети, ми включили наступні:

1. Чи використовуються у ВНЗ досягнення педагогічної науки? 2. Чи влаштовує Вас наявне навчально-методичне забезпечення предмета, що вивчається? 3. Чи використовуєте ви технології особистісно-орієнтованого навчання (на проблемній, діалоговій, інтегративній, діяльнісній, особистісно-смісловій основі)? 4. Чи підготовлені Вами до використання технології імітаційного моделювання в процесі навчання студентів? 5. Які труднощі відчуваєте Ви в процесі своєї діяльності?

Аналіз результатів анкетування свідчить, що значна частина викладачів вважає, що в університеті використовуються досягнення педагогічної науки та навчально-виховний процес здійснюється із використанням нових технологій навчання. Разом з тим, частина викладачів зазначає, що їх не задовольняє наявне науково-методичне забезпечення предмета, що викладається, а тому в процесі організації навчального процесу вони спираються на нові методичні розробки.

Широке використання технології імітаційного моделювання дозволить забезпечити комплексне розв'язання задач підвищення якості освіти та професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів.

Проведення методичних семінарів, з імітаційного моделювання як технології активного включення студентів до вирішення практичних завдань у контексті майбутньої професійної діяльності сприятиме розв'язанню низки вище зазначених проблем.

Моделювання з використанням комп'ютерів дозволяє продемонструвати і дослідити властивості об'єктів, явищ, а також багаторазове виконання певних дій – сформувані вміння і навички виконання певних операцій.

Розгляньмо відповідний понятійний апарат.

Модель (англ. – model, франц. – modele, лат. – modulus – міра, взірець, норма, пристрій, еталон, макет). У широкому розумінні модель визначають як будь-який образ (розумовий або умовний: опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) деякого об'єкта, процесу чи явища. Або у широкому значенні під терміном модель розуміють «будь-який аналог певного об'єкта, процесу, явища («оригіналу» даної моделі), що використовується як його «замінник»). Також модель визначається як фізичне, математичне або інше зображення системи, об'єкта, явища або процесу [2, с. 231].

С. Гончаренко дає таке визначення моделі. Під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджуються [3, с. 120].

Аналіз літератури показує, що термін «моделювання» використовується в двох значеннях: в значенні теорії та в значенні об'єкта (або процесу як окремого випадку об'єкта), що цією теорією відображається.

В. Штофф пропонує таке визначення: «під моделлю розуміється така уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи і відтворюючи об'єкт, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [5].

Модель сприяє науковому поясненню й управлінню різноманітними процесами, оскільки вона є етапом створення теорії. В зв'язку з цим створюються різноманітні педагогічні, психологічні, комунікаційні моделі.

Є різні класифікації моделей, які за способом подання поділяються на абстрактні і реальні. Абстрактні моделі включають віртуальні (уявні) і реальні моделі.

Віртуальні моделі можуть подаватися у вигляді наочних моделей за допомогою графічних образів і зображень. *Віртуальна модель* – це модель, що є відображенням ідеального уявлення людини про навколишній світ, який фіксується у свідомості людини за допомогою думок і образів [2, с. 235].

Розвиток ІТ, використання комп'ютерів у навчальному процесі спонукали до розвитку та використання комп'ютерного моделювання.

Комп'ютерне моделювання визначають як реалізацію моделі за допомогою комп'ютера [2, с. 235].

Моделювання є найбільш адекватним сучасним вимогам до системи освіти методом використання комп'ютерів у навчальному процесі, який зумовлює активні методи навчальної діяльності.

Уміння трансформувати проблему здійсненності в адекватну модель, її використання в процесі розв'язання задач, інтеграції результатів дослідження є важливим елементом інформаційної культури.

Використання комп'ютерного моделювання в навчанні студентів здійснюється за двома варіантами:

1. Дослідження явищ на основі готових моделей.
2. Побудова моделей самими студентами.

Моделювання становить особливий вид експерименту – так званий модельний експеримент, специфіка якого полягає в тому, що в процес пізнання включається проміжна ланка – модель, котра виступає, з одного боку, як засіб пізнання і представлення об'єкта, а з іншого боку, – предметом експериментального дослідження, що замінює «справжній» об'єкт вивчення. Завдяки цьому можливості імітаційного моделювання в процесі навчання студентів значно розширюються, оскільки на моделях можна відтворювати і вивчати багато об'єктів в їх цілісності та оглядово їх характеристики.

У навчальному процесі ми розглядаємо імітаційне моделювання через створення імітаційних ситуацій і пошук способів їхнього розв'язання.

У процесі використання імітаційного моделювання необхідно: здійснити теоретичну підготовку учасників імітаційної ситуації (вивчення необхідної літератури, складання різних обґрунтувань, довідок,

оглядів за темою ситуації); визначити цілі імітаційної ситуації: (самостійне осмислення теоретичного матеріалу для вирішення поставлених завдань; перевірка залишкових знань і формування певних навичок навчання, прийняття рішень в умовах невизначеності; розвиток здатності працювати в команді; формування професійних умінь).

У процесі реалізації знань та вмінь у імітаційній ситуації студентам доводиться взаємодіяти, обмінюватися інформацією, що стимулює їх активність та творчість.

Дослідження свідчать, якщо викладач володіє методикою імітаційного моделювання з урахуванням специфіки конкретної спеціальності, навчальної дисципліни, особистісних якостей студентів навчальної групи, то забезпечується і підтримується активна позиція студентів у навчальному процесі, ефективніше відбувається формування професійно-значущих умінь і якостей майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андріанова С.Т. *Імітаційна модель // Комп'ютерна технологія навчання: Словник-довідник.* – К.: Наукова думка, 1992. – 213 с.
2. Биков В.Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія.* – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
3. Гончаренко С.У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко.* – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Трайнев В.А. *Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А.Трайнев, В.Ю.Теплышев, И.В.Трайнев.* – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 320 с.
5. Штофф В.А. *Моделирование и философия / В.А. Штофф.* – М.-Л» 1986. – с. 52

Світлана Ратовська
(Армянськ, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У вітчизняній педагогічній освіті відбувається сутнісна зміна освітньої парадигми: пропонується новий зміст, нові підходи, новий педагогічний менталітет. Все більше значення приділяється педагогічним інноваціям, що представляють собою динамічний процес оновлення, вдосконалення навчання та виховання, який модернізує освітню систему. Модернізація вітчизняної вищої педагогічної освіти, прагнучи забезпечити соціальний розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів, зорієнтована на його цивілізаційне визначення і ставить метою готовність займати в майбутньому соціальний рівень адекватний здібностям і кваліфікації, бути конкурентоспроможним на ринку праці. Основні чинники модернізації професійно- педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», Державної програми «Вчитель», Декларації про європейський простір для вищої освіти, Наказу МОН України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року».

Вирішенню наукових проблем удосконалення вітчизняної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах ступеневої освіти присвячені дослідження вчених: Н. М. Бібік – підготовка вчителів до впровадження інноваційних технологій у педагогічний процес, О. Я. Савченко – вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах нової структури і змісту початкової освіти, компетентнісний підхід; Є. С. Барбиної – формування педагогічної майстерності фахівця; І. В. Бужиної – підготовка майбутнього вчителя до гуманістичних відносин молодших школярів; Н. В. Кічук – формування творчої особистості вчителя; Л. О. Хомич – становлення й розвиток системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; Л. Л. Хоружи – формування етичної компетентності майбутніх учителів.

Наразі, підготовка сучасного майбутнього вчителя, зорієнтованого на інноваційну діяльність як діяльність, що спрямована на досягнення вищих результатів у професійній діяльності, отримання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики в зв'язку з модернізацією початкової освіти, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. З цього приводу М. В. Артюшина, досліджуючи сутність та зміст інноваційної діяльності в освіті, доводить, що специфічна видова особливість такої діяльності виражається в предметі, тобто в тих елементах та зв'язках в певній системі, що підлягають оновленню [2, с. 74].

Все більш вимог висуваються до індивідуальних якостей учителя; професійного оволодіння ним уміннями та навичками організатора навчальної ситуації, який створює сприятливі умови для самостійного і усвідомленого навчання учнів, активізуючого і стимулюючого мотиви учнів, їх співпрацю, здійснюючого педагогічну підтримку.

Одним із інноваційних напрямків діяльності вчителя початкових класів, на нашу думку, на сьогодні стає організація групової навчальної діяльності учнів, яка будучи давно відомою формою організації навчання, несе риси інноваційності завдяки організації вчителем самостійного «добування» учнями знань у процесі пошукової діяльності як на уроці, так і у позаурочний час. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив встановити особливість організації навчання учнів при застосуванні групових форм, а саме: *організація групової навчальної діяльності молодших школярів* – інноваційний вид діяльності учителя й учнів як суб'єктів педагогічного процесу, що *реалізується* через спеціально впорядковані відповідно цілям

початкової школи їх навчально-пізнавальні дії; *відбувається* в певному режимі – система малих навчальних груп та через опосередковане керівництво вчителем та його педагогічну підтримку *сприяє* вирішенню завдань початкової освіти. За умови такої організації педагогічний процес зосереджується не тільки на взаємовідносинах «учитель – мала група», але й «мала група – мала група» та «учитель – мала група – мала група». Реалізуючи особистісно-діяльнісний підхід, організація навчання молодших школярів у системі малих груп ставить за мету не тільки накопичення знань та вмінь молодшими школярами, а постійний розвиток особистості учня, збагачення його досвідом творчості, формування механізму соціальної активності, самоорганізації і самореалізації.

Наукові дослідження Є. С. Барбіної [3], О. М. Пехоти [10, с. 8], Л. Л. Хоружи [12] констатують, що класична дидактика вищої школи не завжди оперативного реагує на інноваційні освітні процеси, а іноді й стримує їхнє впровадження в масову педагогічну практику, зокрема, в практиці застосування інноваційних методів і засобів навчання, організаційних форм відсутня повноцінна реалізація особистісно-діяльнісної парадигми освіти, що забезпечує унікальність кожного студента і надає можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього педагога. Для усунення цих недоліків пропонується вченими приведення змісту професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників до вимог та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, в загальноосвітніх закладах.

О. М. Пехота доводить, що при зміні традиційної парадигми підготовки вчителя, яка «... ґрунтується на стандартності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань і вмінь, примусовості, монологічній формі викладання, достатньо пасивному сприйнятті студентами», направленість вектору підготовки на «максимальну самоактуалізацію особистості» породжує в майбутнього вчителя «відчуття компетентності і захищеності, а сформована Я-концепція дозволяє швидше адаптуватися у професійному середовищі» [9, с. 30-33].

Згідно з Державними стандартами професійної освіти необхідними умовами підготовки майбутнього вчителя початкової школи визначено складання моделі, адекватної вимогам початкової школи із залученням учителів початкових класів; методи формування змісту навчання та організації навчального процесу у ВНЗ із залученням учителів повинні певною мірою забезпечувати реалізацію моделі вчителя початкових класів; інтеграція професійно-педагогічної освіти і школи першого ступеня дозволить забезпечити адаптивність підготовки фахівця до постійних змін умов праці [7]. При тому професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця до інноваційної діяльності має ґрунтуватися на інноваційних підходах, які визначаються як сукупності прийомів, методів, форм навчання, що направлені на вирішення відповідно цілям навчання завдань, впливають на вибір змісту, засобів, методів та організаційних форм щодо його удосконалення.

Інноваційність, що вважається О. В. Глузманом одним з принципів розвитку університетської педагогічної освіти, визначається уваріативності, динамічності змісту, форм, методів і технологій підготовки студентів до творчого перетворення педагогічної дійсності, проектування, організації та здійснення педагогічної діяльності і передбачає інваріантність вирішення професійних завдань, багатокритеріальність контролю і оцінки досягнутих результатів [6, с. 125]. Як системообразуючі фактори оновленої системи підготовки майбутнього вчителя виступають новий тип мислення, нова свідомість, нове розуміння особистістю свого місця в історії, суспільстві та світі, і стає сутнісною характеристикою цивілізаційного підходу до підготовки фахівця.

Оновлення системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів відбувається за умови визначення та задоволення потреб студента у самовизначенні в ціннісно-смысловому просторі; в емоційно-ціннісному ставленні до майбутньої педагогічної діяльності; в розвитку індивідуальних якостей, духовних цінностей; у високому рівні професійної компетентності і педагогічній майстерності; в методологічній культурі; в творчому досвіді та готовності до ситуативних змін. Направлення цілей професійно-педагогічної підготовки студента на результат, який би відповідав власним потребам особистості та потребам соціуму, впливає на всю систему підготовки майбутнього вчителя – освітнього середовища, стилю спілкування, принципів, методів і засобів навчання, організаційних форм, способів оцінювання навчальних досягнень студентів та потребує для іншої, інноваційної підходи.

Розглянемо сутність таких інноваційних підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів к аспекту педагогічної діяльності, як організація групової навчальної діяльності учнів, а саме: цивілізаційний, аксіологічний, антропологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний та рефлексивний.

Так цивілізаційний підхід до підготовки майбутнього вчителя початкових класів забезпечує направленість на оновлення всієї системи формування особистості педагога – освітнього середовища, стилю спілкування, принципів, методів і засобів навчання, організаційних форм, способів оцінювання навчальних досягнень студентів з оволодіння знаннями з науково-теоретичних основ певної інноваційної діяльності, вміннями та навичками щодо її реалізації. Знання, вміння, навички при цьому доповнюються й трансформуються в нову якість розвинутими індивідуальними здібностями, духовними цінностями студента та готовністю до різних ситуативних змін у полікультурному середовищі.

Аксіологічний підхід до змісту освіти дозволяє створити умови для емоційно-ціннісного переживання і становлення ціннісного відношення студента до самоосвіти, усвідомлення ним значення інноваційної діяльності з точки зору загальнолюдських цінностей. Самовизначення фахівця в ціннісно-

смысловому майбутньому педагогічному просторі розглядається як шлях до підвищення ефективності функціонування цілісної педагогічної системи. Підтверджуючи необхідність оновлення освітнього простору, О. В. Сухомлинська наголошує, що великого значення тут має «... ціннісний вимір, а не зацікавленість на інноваціях» [12, с. 27].

Антропологічний підхід створює широкі можливості для новаторства й інновацій в освітньо-інформаційному просторі до підготовки майбутніх педагогічних кадрів, вказує І. П. Аносов [1]. Досліджуючи антропологічний аспект сучасного освітнього процесу дослідник наголошує, що зміна методологічної орієнтації освіти – з формування особистості на стратегію безперервної реалізації її можливостей, самоздійснення в культурному, суспільному, природному просторі – вимагає від педагогічної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу. Цей підхід при підготовці майбутнього вчителя початкових класів до розглядає мого аспекту педагогічної діяльності реалізується за умови проникнення змісту, інноваційних форм і методів навчання студентів у стінах педагогічного ВНЗ в суб'єктивну сферу особистості студента, критичного аналізу створеного їм образу «Я» на основі оволодіння вміннями та навичками творчого застосування відповідного навчання в процесі проходження педагогічних практик та в подальшій професійній діяльності, сприяння зародженню та виробленню нових форм групового навчання, що дає поштовх розвитку інтелектуального, творчого і діяльнісного потенціалу особистості.

Особистісно-діяльнісний підхід до підготовки фахівця співвідноситься з цілями навчання, в центрі якого цілісна унікальна особистість студента, яка прагне до максимальної самореалізації власних можливостей, відкрита для оволодіння новим досвідом. При цьому інтереси, можливості та особливості студента корегуються в різноманітних видах його власної діяльності. Даний підхід передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки в педагогічному процесі: викладачі – студенти – молодші школяри – студенти – викладачі, які сприяють одночасному розвитку та саморозвитку як викладача, так студента. Вчені одностайні з думкою О. М. Пехоти, що майбутньому вчителю необхідно оволодівати закономірностями саморозвитку (механізмами самонавчання, самовиховання, самоосвіти, самореалізації), без чого він не зможе надати допомогу дитині у складному процесі навчання [10, с. 30]. Для оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вченою підкреслюється необхідність підвищення суб'єктного компоненту особистості студентів.

Забезпечує неперервністю та високою ефективністю професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкових класів, конкурентоспроможністю в його подальшій професійній діяльності і відповідає загальній концепції освітнього стандарту компетентнісний підхід, який закріплено Болонською декларацією і покладено в основу принципів модернізації вітчизняної системи педагогічної освіти. Зв'язок його з особистісно-діяльнісним підходом до підготовки майбутнього фахівця зумовлює орієнтацію на особистість студента, а результат може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Процес підготовки МВПК на основі стандарту компетентності визначається як «вимога до працівника, що адекватно відбиває його обов'язки на робочому місці» [7, с. 100],

Н.М. Бібік вказує: якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» особистості для «забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [4, с. 45]. Освітні результати, доводить вчена, «досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальною взаємодією; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [4, с. 46].

Для того, щоб майбутній учитель початкових класів самостійно і творчо в реальному середовищі початкової школи міг виконувати свій індивідуальний обов'язок, здійснювати самоконтроль за ходом і станом своєї педагогічної діяльності, він повинен оволодіти достатньо високим рівнем професійної компетентності, де, на думку О.Я. Савченко, реалізується особистість учителя і досягається результат навчання та виховання молодших школярів [11, с. 3].

Однак, професійно-педагогічна компетентність учителя, зосереджує увагу І.А. Зязюн, «може оцінюватися лише в практичній діяльності» і визначається як «здібність і готовність педагога професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами, вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду» [8].

Професійну компетентність учителя початкових класів визначається Л.Л. Хоружа визначає як «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [13, с. 18]. Дослідниця вказує, що компетентність як особистісне утворення має динаміку розвитку, його «джерелом є розв'язання суперечності між професійним і індивідуальним в особистості вчителя, що найефективніше відбувається через розв'язання ним нових завдань, його спеціальне навчання і активна практична діяльність» [13, с. 144].

Рефлексивний підхід до підготовки майбутнього вчителя початкових класів визначається впливом реальної педагогічної діяльності на розвиток особистості студента, при якому усвідомлюється смисл особистісно-привласнених дій, потреба в ціленаправленій перетворювальній дійсності за умови інноваційної діяльності. Такий підхід до підготовки вчителя забезпечує успішний перехід від системи вузівського навчання до професійної діяльності, при якому на всіх рівнях акцентується увага на вияві самосвідомості

особистості: наявність самооцінки, самоконтролю, самоаналізу, саморегуляції, самопрогнозування та самокорекції, доводить І.В. Бужина [5, с. 26]. Він, підкреслено дослідницею, надає можливість удосконалити систему професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів з метою повнішого розуміння сутності гуманістичних взаємовідносин у реальному педагогічному процесі початкової школи, отримання досвіду розв'язання різноманітних педагогічних проблем, виходячи з принципів гуманізму [5, с. 18].

Розглянуті інноваційні підходи зумовлюють зміну традиційної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів, де мала місце лінійна модель – формування фахівця згідно окремих етапів за рахунок послідовного переходу від низького на наступний, більш високий рівень, де, в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу до навчання логіка навчального процесу передбачає рух від цілісних інтегративних характеристик майбутнього фахівця до оволодіння індивідуальними здібностями, конкретними засобами діяльності, знаннями, вміннями, навичками для набуття необхідного досвіду.

Інноваційні підходи до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів можна вважати продуктивними, оскільки сприяють розробці та впровадженню освітніх продуктів, тобто нових якісно вдосконалених програм, технологій, методів, форм навчання для її удосконалення. Вони орієнтовані не стільки на передачу знань, скільки на оволодіння певними компетенціями, які дозволяють потім за необхідністю здобувати знання самостійно після закінчення педагогічного ВНЗ. Саме тому навчання, що базується на означених інноваційних підходах, має більш тісні зв'язки з практикою ніж традиційне.

Реалізувати їх в педагогічному процесі ВНЗ можливо за умови створення ціннісно-мотиваційного, полікультурного простору, суб'єкт-суб'єктних, партнерських відносин між викладачами та студентом; змістової насиченості теоретичних та практичних курсів та у їх оптимальній єдності; використання інноваційних методів та форм організації навчальної діяльності студентів, що розвивають творчі здібності особистості майбутнього вчителя початкових класів, стимулюють інтерес до інноваційної педагогічної діяльності, педагогічного експериментування.

Отже, аналіз впливу інноваційних підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів дав змогу визначити їх об'єктивну сторону – вимогу соціуму на вчителя, який зорієнтований на інноваційну діяльність, і суб'єктивну – відображення об'єктивної сторони, та розглядаються через призму індивідуальності суб'єкту, його професійної діяльності, особистісного мотиву в самопізнанні, розвитку компетентності. З огляду на принцип зв'язку теорії й практики можна виказати припущення, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів на інноваційних підходах – є об'єктивний процес, який ґрунтується на таких закономірностях: зумовленість потребами соціально-економічного та культурного розвитку суспільства; стратегічними завданнями модернізації освіти в Україні; органічним входження в систему професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів; відповідністю змісту і форм підготовки фахівця сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики; зумовленістю специфіки та закономірностям процесу становлення суб'єктності того, хто навчається; залежить від індивідуальних якостей студента та направленістю професійно-педагогічної підготовки на розвиток професійної компетентності. Ефективність інноваційної діяльності майбутнього фахівця і значною мірою залежить від певних внутрішніх особливостей особистості, таких як риси характеру, ціннісні орієнтації, індивідуальні якості, які проявляються в умінні сприймати людей, давати їм оцінку, досягати взаєморозуміння, здійснювати вплив на оточуючих, будувати свою поведінку згідно з соціальними нормами, вимогами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І. П. Аносов. – К. : Тейм інтер, 2003. – 391 с.
2. Артюшина М. В. Змістовні та функціональні компоненти інноваційної діяльності / М. В. Артюшина // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), М. Чепіль та ін.]. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – Випуск 19. Педагогіка. – С. 71-80.
3. Барбіна Є. С. Гуманізація педагогічної освіти у світлі людино утворюючої функції / Є. С. Барбіна // Науковий вісник МДУ : Збірник наукових праць – Випуск 20. Том 1 [педагогічні науки] / [За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. — Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 34-42.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : Колективна монографія / М-во освіти і науки України, Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: К. І. С., 2004. – С. 45-51. – (Бібліотека з освітньої політики).
5. Бужина І. В. Теорія та практика підготовки майбутнього вчителя до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Бужина; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 42 с.
6. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография / А. В. Глузман. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
7. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / [Н. Г. Ничкало, С. У. Гончаренко, В. О. Радкевич / за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електр. ресурс] / І. А. Зязюн – / Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (25) – Назва з екрану. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/853/>
9. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Пехота; Інститут професійної педагогіки і психології АПН України. – К., 1997. – 52 с.
10. Пехота О. М. Педагогічна освіта з позицій самоактуалізації особистості / О. М. Пехота // Науковий вісник МДУ [збірник наукових праць – Випуск 20 : Педагогічні науки Т.1. / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 27-34.
11. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 3.
12. Сухомлинська О. В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи / О. В. Сухомлинська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2007. – № 36. – С. 24-27.
13. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – К.: «Преса України», 2003. – 319 с.

*Людмила Турчина
(Армянск, Україна)*

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ВЫБОРА ДАЛЬНЕЙШЕГО НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное производство требует от выпускников школ не только выбирать профессию на основе общих представлений о ее содержании, но и знать свои предрасположенности для успешного освоения требований, предъявляемых ею к работнику. Поэтому, сегодня, возникают новые потребности в современном содержании и технологиях образования, в быстром и эффективном освоении тех областей знаний, которые совсем недавно не имели никакого значения для потребителей образовательных услуг, непрерывном повышении своего интеллектуального потенциала, профессиональной мобильности.

Одним из заданий современной школы является профессиональное ориентирование на осознанный выбор профессии, что отобразено в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии, Национальной программе «Дети Украины», Концепции 12-летнего общего среднего образования, Концепции общего среднего образования по созданию организационно-методических предпосылок для перехода старшей школы на профильную учебу, Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения, положении из организации профильной учебы и др.

Актуальность данной проблемы заключается в качественно новом подходе к профессиональной ориентации, где сама профессиональная ориентация является единым процессом управления формирования выбора профессии. Новая парадигма профессиональной ориентации, которая базируется на личностно сориентированном подходе, требует эффективного использования потенциальных возможностей ученика, направленных на формирование осознанного выбора профессии в зависимости от его индивидуальных особенностей, ставит перед педагогами и руководителями образования задания сочетания профориентационной работы с предметным обучением. В настоящее время она становится все более острой в связи с модернизацией всей системы образования и вступлением Украины в Европейское сообщество.

Цель статьи – заключается в раскрытии проблемы выбора профессиональной деятельности и дальнейшего направления образования по средствам профильного обучения.

Накоплен богатый опыт изучения теории и практики профориентации, который изложенный в трудах Е.А. Климова, П.С. Лернер, А.В. Меренкова, Л.М. Митиной, С.Н. Назимова, Н.Ф. Родичева, Б.А. Федоришина, С.Н. Чистяковой и др. Особенностью этих исследований является все более усиливающееся внимание к личностным аспектам профессионального самоопределения. Опыт осуществления профильного обучения изложен в работах В.П. Беляева, Н.Т. Березина, А.Г. Бисерова, М.М. Козьминой, В.Ю. Козлова, Ю.В. Коновалова, Н.П. Косарева, О.Е. Меркурьевой, Т.Г. Портуновой, А.В. Усачевой и других.

Существенные социально-экономические изменения во всех сферах жизни страны отразились на состоянии современного среднего образования, на его содержании, организации образовательных процессов. Это привело к появлению учебных заведений различных типов – колледжи, лицеи, профильные школы. Поэтому сегодня необходимо существенное переосмысление целей и задач образовательно-воспитательного процесса средних образовательных учреждений, создание условий для формирования и самореализации компетентного, развивающегося человека. В этой связи актуальна проблема выбора старшеклассниками профессии, возникает необходимость в новом подходе к ее решению в интересах, как самой личности, так и общества. Десятилетиями проблема профессионального самоопределения разрабатывалась теоретически и решалась на практике с позиции доминирующей установки на профессиональную среду, а не на личность старшего школьника. И, если учесть, что формирование субъекта самоопределения невозможно без инициативного, осознанного и ответственного отношения к социальному и профессиональному выбору старшеклассниками, то вполне понятно, что профильное обучение - это один из ведущих процессов, определяющих сегодня развитие отечественной системы образования. Таким

образом, профильное обучение способствует социально-профессиональному самоопределению старшеклассниками и связано с их включением в социальные отношения, выбором ими своей роли, позиции в системе этих отношений, нахождении своего места в мире профессий.

Так, для выполнения Закона Украины «Об общем среднем образовании», постановления Кабинета Министров Украины «О переходе общеобразовательных учебных заведений на новое содержание, структуру и 12-летний срок учебы» Институтом педагогики АПН Украины была разработана Концепция профильного обучения в старшей школе, которая утверждена решением коллегии Министерства образования и науки Украины [8]. По своим целевым установкам и предметному содержанию профильное обучение занимает промежуточное положение между общим средним и профессиональным образованием, обеспечивая функциональную взаимосвязь и преемственность между ними. В рамках социально-экономических условий и разрешения противоречий, возникших между индивидуальными интересами старшеклассников и реальными потребностями рынка труда, между их индивидуальными интересами и способностями к самореализации, между их уровнем профессионального образования и реальными потребностями рынка труда, профильное обучение может рассматриваться в целом как:

- условие и результат выбора профессии учащимся;
- процесс окончательного определения и развития личных интересов учащегося к избранной профессиональной деятельности;
- процесс формирования социального статуса учащегося, определения его места в системе социальных отношений.

Тогда профильное обучение осуществляется в контексте и в соответствии с рядом объективных условий, характеризующих в целом направленность его содержательного и методического наполнения, что «будет создавать благоприятные условия для учета индивидуальных особенностей, удовольствия интересов и потребностей учеников, для формирования у школьников ориентации на тот или другой вид будущей профессиональной деятельности» [9, с. 4]. Это:

- реальные потребности рынка труда, формирующие заказ на соответствующие виды и формы профессиональной деятельности;
- личные интересы и склонности старшеклассника к виду профессиональной деятельности, лежащий в основе выбора профиля его последующего профессионального образования;
- индивидуальные особенности и способности учащегося, направленные на его самореализацию в избранной профессиональной деятельности и ориентацию на выбор соответствующего уровня последующего профессионального образования.

Таким образом, заложены новые подходы к организации образования на старшей ступени школы, что определяет ее функционирование как профильной, где реализуется принцип личностно ориентированного обучения, которое расширяет возможности ученика в выборе собственного образовательного направления. Поэтому профильное обучение - это составная часть процесса выбора дальнейшего направления образования и профессиональной деятельности. Оно требует от старшеклассников умения самостоятельно выбрать ту систему знаний, которая, с одной стороны, позволяет соотнести требования конкретных видов профессий с индивидуальными особенностями личности, с другой - выяснить, насколько желаемые профессии востребованы в конкретном регионе, в стране в целом.

Поскольку объектом профориентационной деятельности является процесс социально-профессионального самоопределения человека, важно выделить группу принципов, которыми руководствуются старшеклассники, выбирая себе профессию. Это принципы: сознательности, соответствия, активности, развития. Н.С. Пряжников в своей работе «Методы активизации профессионального и личностного самоопределения» дает анализ принципов самоопределения: «принцип сознательности в выборе профессии выражается в стремлении удовлетворить своим выбором не только личностные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу [10].

Принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностями, способностями личности и одновременно потребностям общества в кадрах определенной профессии выражает связь личностного и общественного аспектов выбора профессии. Нарушение принципа соответствия потребностей личности и общества приводит к несбалансированности в профессиональной структуре кадров.

Принцип активности в выборе профессии характеризует тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения. Профессию надо активно искать самому. В этом большую роль призваны сыграть: практическая проба сил самих учащихся в процессе трудовой и профессиональной подготовки, советы родителей и их профессиональный опыт, поиск и чтение (по интересующей теме) литературы, работа во время практики и многое другое.

Последним принципом в этой группе является принцип развития. Этот принцип отражает идею выбора такой профессии, которая давала бы личности возможность повышения квалификации, увеличение заработка, по мере роста опыта и профессионального мастерства, возможность активно участвовать в общественной работе, удовлетворять культурные потребности личности, потребность в жилье, отдыхе и т.п.» [10, с. 102]. Нельзя забывать, что профориентация является составной частью педагогики и, поэтому, в профессиональной ориентации есть группа принципов, тесно связанных с общепедагогическими. Такие, как связь профориентации с жизнью, трудом, практикой и т.д. При этом надо отметить, что связь

профориентации с трудовой подготовкой школьников предусматривает связь трудового воспитания и обучения. Профориентация приобретает черты абстрактности, оторванности от практики, от общих задач трудового и профессионального становления личности находясь в отрыве от трудовой подготовки. Подчеркивая общественное значение профориентации, мы выделим следующие группы принципов.

а) специфические: сознательность в выборе профессии; соответствие выбранной профессии и личности человека; активность оптанта; развитие в этой профессии.

б) общепедагогические: связь профориентации с жизнью, рынком труда, использование новых методик; систематичность и преемственность; взаимосвязь школы с учебными заведениями; взаимосвязь диагностики и воспитывающего подхода; воспитание характера (активность, добросовестность...); дифференциация и индивидуальный подход; оптимальное сочетание индивидуальных и групповых форм работы; соответствие содержания, форм и методов потребностям профессионального развития личности [5, с. 126].

Следовательно, в теории профориентации существуют и общепедагогические принципы, и специфические, характеризующие профориентационную деятельность как общественное явление.

Проанализировав профориентационную работу в школе, на сегодняшний день мы склонны к утверждению, что ее уровень недостаточен, в большинстве случаев не приносит должного результата, не является эффективным, а порой данная работа вообще не ведется и это часто приводит к неправильному выбору профессии учащимися, нереализованности личности в профессиональной деятельности. Чтобы создать необходимые педагогические условия для преодоления трудностей, нужно выделить следующие наиболее существенные проблемы профессионально ориентационной работы:

1. Создание комплекса условий для выбора профессии и построения профессионального плана старшеклассниками. Это подтверждается фактами, так 16 % учащихся самостоятельно выбирают профиль обучения в старших классах; 1,2 % учеников видят помощь в профессиональном самоопределении со стороны школы; каждый 5 ученик, выбравший профессию, ничего о ней не знает; у 17,5 % старшеклассников отсутствует интерес к профессиональной деятельности; подавляющее большинство имеет установку поступить в ВУЗ, но не закончить его и, тем более, успешно работать по выбранной профессии.

2. Удовлетворение реального спроса на рынке труда, ориентация старшеклассников на региональные потребности.

3. Разработка научных основ системы профориентационной работы и проектирование ее структурной модели на перспективу (5-10 лет).

4. Неопределенность системы управления профориентационной деятельностью [1].

Вскрытые проблемы не только подтверждают то, что на современном этапе развития образования существует еще множество проблемных аспектов, которые затрудняют, ограничивают свободу деятельности, не давая при этом возможности получить эффективные результаты, но и свидетельствуют о противоречиях в профориентационной работе со старшими школьниками, связанные с их выбором профессии, то есть профессиональным самоопределением. К ранее указанным противоречиям (между индивидуальными интересами старшеклассников и реальными потребностями рынка труда, между их индивидуальными интересами и способностями к самореализации, между их уровнем профессионального образования и реальными потребностями рынка труда) необходимо также добавить противоречия между сложившимися формами работы по профориентации и заказом современного общества; между склонностями, способностями старшеклассников и требованиями избираемой профессии; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе. Таким образом, указанные проблемы и противоречия предполагают создание педагогических условий, которые бы способствовали развитию субъектности каждого участника в профессионально-образовательном и воспитательном процессе.

Известно, что любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий. Педагогические условия - это, прежде всего, источник возникновения, существования и развития самого процесса, это та «атмосфера», где целенаправленность и логическая последовательность способствует достижению эффективности образовательного процесса. Разработкой педагогических условий занимался ряд ученых. Так, Б.А. Федоришин отмечает, что создание условий – это создание благоприятной среды для личности, где происходит выявление и оценивание своих профессионально значимых качеств [11, с. 5]. Е.И. Федорчук указывает на педагогические условия, как на соответствие содержания профориентационной работы индивидуальным особенностям личности, В.В. Мачуский на разнообразие педагогических средств профессиональной ориентации, Л.Е. Ильина на обеспечение субъектной позиции старшеклассника, Т.Г. Брылёва на повышение психолого-педагогической компетентности родителей в профессиональном самоопределении старшеклассников посредством привлечения родителей к профориентационной работе [12; 7; 6; 3].

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств учебно-воспитательного процесса взаимосвязанных и взаимодействующих между собой, составляющих единое целое, от реализации которых зависит формирование готовности старшеклассников к выбору профессии. При их разработке мы исходили из социально-экономических, социально-профессиональных, образовательно-воспитательных требований современного общества к формированию профессионально компетентной личности. Опираясь на исследования ученых (К.А. Абульханова, В.Г. Афанасьев,

С.Я. Батышев, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова, Б.А. Федоришин и др.) мы предлагаем комплекс педагогических условий, которые включают в себя содержание профессионально-ориентационного и дидактического процессов, в ходе которых происходит определение профессиональной деятельности. К таким, специально организуемым педагогическим условиям, мы относим:

- тьюторское сопровождение профессионального и личностного самоопределения старшеклассников,
- профильное обучение как основу самостоятельного выбора профессии,
- управление выбором профессии.

Рассмотрим одно из условий – тьюторское сопровождение профессионального и личностного самоопределения старшеклассников. Неоспоримо, что в течение всей жизни независимо от должности, возраста, социального статуса мы постоянно сталкиваемся с проблемой выбора и необходимостью принимать решение, опираясь на приобретенные знания, умения, опыт. Это общее постулаты имеет свои конкретные особенности, влияющие на самостоятельность (автономность) в принятии решения. В частности, школьнику часто мешает отсутствие знаний, иногда нехватка воли или неуверенность в себе. Для осуществления выбора ему необходимы совет, подсказка, помощь, но не принятие решения за него (даже если это решение, может быть, самое правильное), что лишает старшеклассника возможности развиваться, накапливать опыт самостоятельного принятия решения.

Трудности, с которыми сталкиваются школьники в образовательном процессе, включают проблемы в области обучения, школьной карьеры, социально-эмоциональных отношений, формирования здорового образа жизни и сохранения здоровья, досуга. Если учесть, что «образовательный процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных задач» [13, с. 17], то на наш взгляд, к перечисленным трудностям нужно добавить еще одну, наиболее ярко проявляющуюся в старших классах – выбор профиля дальнейшего обучения, а значит выбор профессии или профессиональное самоопределение. Подтверждая высказывание Л.С. Выготского о том, что юность является тем переходным возрастом, в котором сам тип развития меняется с детского на взрослый, Л.И. Божович, исследуя периодизацию психического развития в старшем школьном возрасте пришла к выводу, что, именно, в этом возрасте происходит резкая смена внутренней позиции, и основной направленностью старшеклассника становится его обращенность в будущее [4]. Как правило, учащиеся получают информацию по данной проблеме от школьного социального педагога, психолога или профконсультанта (крайне редко встречающейся должности), которые проводят тестирование (например, по методике Г.Ю. Айзенка, Е.А. Климова, Дж. Холланда) и дают рекомендации по выбору профессии.

На сегодняшний день существует много теорий, объясняющих автономность в выборе профессии, описаны факторы, влияющие на её выбор, сделан детальный анализ ошибок выбора (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов и др.), но между тем, в настоящее время простой передачи знаний старшеклассникам и диагностики явно недостаточно. Как ранее отмечалось, общество постоянно развивается, оно не стоит на месте: появляются новые профессии, дополнительные требования к уже существующим профессиям, нестабильная ситуация на рынке труда, то есть среда, в которой живет современный человек непрерывно меняется. Мы считаем, что процесс формирования ответственного профессионального выбора (предварительное самоопределение в отношении профилирующей деятельности) не является естественным и стихийным, а должен быть педагогически организован и обеспечен. Поэтому одной из форм управления профориентационного процесса выступает тьюторское сопровождение старшеклассников. Так как тьютор осуществляет персональное сопровождение каждого школьника в процессе становления у него ответственного выбора, то такое сопровождение лучше подходит для оказания помощи в выборе профессионального пути, что позволяет сформировать активного, инициативного выпускника, самостоятельно выстраивающего свои профессиональные планы. От других методов помощи школьникам в выборе профессионального пути тьюторское сопровождение отличается комплексным характером, защитой интересов ученика, непрерывностью, педагогичностью.

Тьюторское сопровождение старшеклассников включает в себя несколько направлений: формирование готовности к выбору профессии (комплексная диагностика интересов, склонностей и способностей); формирование знаний о содержании профессионального труда, ситуации на рынке труда в процессе выбора профессии; формирование мотивов выбора профессии; оценка правильности выбора, уточнение, возможная коррекция; окончательное убеждение в правильности выбора или принятие нового решения.

Поэтому, введение системы тьюторского сопровождения, означает не только разработку новой модели выпускника, но и изменение позиции педагога - от преподавателя-информатора, до помощника (фасилитатора), поддерживающего становление субъектной позиции выбора профессии и профиля обучения.

Перед выпускниками школ стоит основное задание – не потеряться в самостоятельной жизни, найти ту нишу, которая даст возможность каждому из них проявить себя, стать максимально полезным для общества. Поэтому для каждого человека очень важно найти область профессиональной деятельности, которая в полной мере отвечала бы его интересам, склонностям и способностям.

Заключается в дальнейшей разработке рекомендаций по совершенствованию подготовки старшеклассников к выбору профессии. Полученные результаты могут быть использованы классными

руководителями, шкільними практичними психологами, працівниками зовнішніх установ, викладачами ВНЗ при роботі з проблемою професійного самоопределення старшокласників.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий. От темперамента – к характеру и типологии личности. – П.: Владос, 2000. – 328 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. Брылёва Т.Г. Организационно-педагогические условия эффективного профессионального самоопределения старшокласников в лицее: Автореф. дис. ... к. пед. н.; 13.00.01/Магнитогорск, 2006. – 21с.
4. Выготский Л.С. Психология.- М.: ЭКСМО-Пресс, 2000 – 1008 с.
5. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1999. – 158 с.
6. Ильина Л. Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшокласника в профильном обучении: Автореф. дис. ... к. пед. н.; 13.00.01/Оренбург, 2007. – 27с.
7. Мачуський В. В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: Автореф. дис. ... к. пед. н.; 13. 00. 07 /Ін-т пробл. вих-ня АПН України. – К., 2001. – 16 с.
8. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651–XIV // Відом. Верхов. Ради України. – 1999. – № 28. – С. 547–562;
9. Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку: Наук.-доп. бібліогр. покажч. Вип.1 / АПН України. ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; Уклад.: Л.О. Пономаренко, Л.І. Ніколюк, Л.І. Самчук, І.М. Каневська; Наук. консультант і автор вступ. ст. В.І. Кизенко, канд. пед. наук; Наук. ред. і відп. за вип. Т.Ф. Букшина; Бібліогр. ред. Є.К. Бабич; Рецензент Н.М. Бібік, д-р пед. наук. – К., 2004. – 163 с.
10. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Издательство НПО «Модэк», 2002. – 392 с.
11. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Автореф. дис. ... докт. пед. н.: 13. 00. 04 /Ін-т пед. і психол. проф. освіти АНП України – К., 1996. – 49 с.
12. Федорчук Е. И. Подготовка учащихся к труду и сознательному выбору профессии: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13. 00. 01 /НИИ пед. УССР – К., 1988. – 27 с.
13. Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

Леся Лебедик
(Полтава, Україна)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Сучасна світова фінансова криза і системна соціально-економічна криза в Україні суттєво вплинули на вищу освіту. Держава за багатьма показниками відійшла від освіти, яка вимушена самостійно виживати, абстрагуючись від реальних потреб країни. Однак, освіта не може перебувати у стані внутрішньої замкнутості і самодостатності.

Сучасність характерна провідною роллю науково-технічного прогресу, освіта і наука стають важливою продуктивною силою суспільства. Частка нових знань, втілених у технології, обладнання, кваліфікацію працівників у розвинутих країнах складає 70-80% внутрішнього валового продукту. Важливою особливістю сучасного суспільства став перехід до неперервного інноваційного процесу. У перехідний період свого розвитку країна має вирішувати свої назрілі соціальні й економічні проблеми не за рахунок економії на загальноосвітній і професійній школі, а на основі її випереджувачого розвитку, що розглядається як вкладання засобів у майбутнє країни, в якому беруть участь держава і суспільство, підприємства і організації, громадяни – всі зацікавлені в якісній освіті. Держава повинна прагнути забезпечити випереджувачий ріст витрат на освіту, прагнути до збільшення заробітної плати працівникам освіти і посилення стимулювання якості і результативності педагогічної праці.

Застарілий і перевантажений зміст освіти не забезпечує випускникам фундаментальних знань, важливих складових сучасного стандарту освіти. Професійна освіта, у свою чергу, не може належним чином вирішити проблему «кадрового голоду», обумовленого новими вимогами до рівня кваліфікації випускників. У той же час випускники закладів професійної освіти не можуть знайти собі роботу, визначитися в сучасному економічному житті. В умовах економічного розшарування суспільства всі ці недоліки системи освіти посилюються нерівним доступом до якісної освіти.

Суттєво реформуватися має і система педагогічної підготовки магістрів економіки. Реалізація педагогічної функції магістра економіки передбачає досягнення його педагогічної мети як педагога і менеджера – використання і підвищення педагогічного (виховного, освітнього, навчального і розвиваючого) потенціалу співробітників і колективу в цілому для підвищення успішності вирішення професійних і життєвих завдань.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження педагогічної підготовки магістрів економіки можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю.К. Бабанського, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, І.Я. Лернера та ін.; працях з дидактики професійної освіти Р.С. Гуревича, О.А. Дубасенюк, Н.Г. Ничкало, В.Ю. Стрельникова, Л.О. Хомич, П. Юцявічене та ін.

Окремі вчені вивчали питання психолого-педагогічної підготовки фахівців у економічних навчальних закладах (Н.Ю. Бутенко, Л.М. Грущенко, Д.І. Дзвінчук, В.А. Козаков, І.Б. Міщенко, Т.Б. Поясок та ін.), методики навчання і наукових досліджень у вищій школі (С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, О.Г. Мороз та ін.), проблеми пошуку форм виховання студентів економічного профілю (Л.І. Бурдейна, О.В. Михайлов та ін.).

Аналіз нормативної, наукової і навчальної літератури показав, що основними положеннями нової парадигми управління освітніми системами (система педагогічної підготовки магістрів економіки у їх складі) є такі:

- запровадження науково-технічних досягнень є головним напрямом підвищення рівня функціонування будь-якого навчального закладу;
- освіта розглядається як відкрита система управління, яка чутливо реагує на зміни у зовнішньому середовищі;
- орієнтація освітніх систем не на зростання обсягів випуску фахівців, а на підвищення якості їх підготовки і більш повне задоволення запитів суспільства;
- забезпечення швидкості і адекватності реакції освітніх закладів на зміну кон'юнктури ринку;
- зростання ролі організаційної культури й інновацій, мотивації і стилю управління освітніми системами.

Разом з тим, аналіз наукових праць вітчизняних авторів [1–5] показав, що поза увагою дослідників залишилися питання аналізу актуальних проблем педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки.

Зважаючи на це, метою даної статті став теоретичний аналіз актуальних проблем педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки в контексті компетентнісного підходу.

Визначаючи актуальні проблеми педагогічної підготовки магістрів економіки ми перш за все керувалися результатами аналізу існуючої системи, спостерігаючи за педагогічною підготовкою магістрів в освітніх закладах різних профілів і різних відомств, експертних бесід з посадовими особами і викладачами вищих навчальних закладів IV рівня акредитації.

Вимоги державних і галузевих стандартів, які є основою для вироблення навчальних планів вищих навчальних закладів, *уніфікують* систему педагогічної підготовки магістрів економіки і створюють єдине поле для конкуренції навчальних закладів. З другого боку, єдині стандарти не дають змоги повною мірою врахувати запити конкретної галузі чи регіону (лише 20% навчального часу складає компонент університету чи академії).

Завданнями дослідження стали: по-перше, виокремлення напрямів досягнення мети педагогічної підготовки магістрів економіки з позицій теорії управління; по-друге, визначення принципів, функцій і методів менеджменту системи педагогічної підготовки цієї категорії фахівців; по-третє, виділення на основі виконання попередніх завдань актуальних проблем педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки та шляхів їх вирішення.

Розпочнемо виклад *суті й результатів* нашого теоретичного дослідження з *першого* його завдання – залучення даних теорії управління. Так, нами з'ясовано в ході проведеного дослідження (що підтверджено також практикою вищої школи), що досягнення мети педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки забезпечується вирішенням комплексу завдань педагогічного менеджменту:

- організацією і забезпеченням ефективного функціонування навчально-виховної системи (дидактичної і виховної систем) у процесі повсякденного функціонування системи педагогічної підготовки магістрів економіки і практичного вирішення її завдань;
- зростанням рівня педагогічної компетентності магістрів економіки на основі організації системи їх диференційованої педагогічної підготовки;
- перетворенням колективу магістрантів завдяки створеній керівниками і викладачами університету системі педагогічної підготовки магістрів у виховний, навчальний і розвиваючий колектив;
- оптимізацією навчальної діяльності магістрів економіки через включення у систему педагогічної підготовки методів і дій, які найбільше реалізують педагогічну функцію;
- врахуванням організаторами навчання індивідуальних і групових особливостей студентів;
- підвищенням ефективності професійних дій магістрів економіки як керівників, які впливають на педагогічні передумови правомірної поведінки і дотримання трудової дисципліни;
- допомоги магістрам економіки у самовихованні, самоосвіті і підвищенні особистої професійно-педагогічної підготовленості, а також у повсякденному вирішенні педагогічних завдань управління.

Сучасний вищий навчальний заклад – складна соціально-педагогічна система, менеджмент є однією з важливих її характеристик. Менеджмент все частіше розглядається як мистецтво управління людьми, а люди та їхні знання і кваліфікація – як головне джерело прибутків.

Виконання *другого завдання* дослідження дало змогу виділити (також підтверджені практикою) важливі *принципи* менеджменту вказаної системи:

- принцип формулювання мети, або *цілепокладання* (є основою планування, організації, контролю, тобто основою змісту всієї діяльності менеджера будь-якого рівня управління);
- принцип цілеспрямованості (відображає вимоги ставити мету з урахуванням її оптимальності, реальності, соціальної значимості і перспективності);

- принцип кооперації (відображає важливі вимоги до управлінської діяльності магістра економіки як педагога і менеджера з опорою на колективну творчість і колективний розум);
- принцип функціонального підходу (є умовою постійного розвитку, удосконалення діяльності магістра економіки як педагога і менеджера на основі постійного оновлення, уточнення і конкретизації функцій виконавців);
- принцип комплексності, поєднання цільового, функціонального управління і лінійного керівництва (системне управління неможливе поза комплексом науково обґрунтованих суб'єкт-суб'єктних управлінських впливів, а принцип комплексності складає його суть);
- принцип самовдосконалення (здійснюється на основі досягнення теорії і передової практики менеджменту і викладання економіки).

Нами досліджене важливе поняття теорії і практики менеджменту в сфері освіти – поняття про його функції, основними з яких є:

- планування – основна функція менеджменту, яка полягає у визначенні мети і напряму діяльності освітньої системи;
- прийняття управлінського рішення – у змінному середовищі є основною проблемою менеджменту;
- укомплектування штату – менеджмент інвестує ріст і розвиток відданого і добре навченого колективу;
- ефективна комунікація – керівники повинні інформувати своїх співробітників про мету і наміри;
- стимулювання – нагородження співробітника на основі довгострокової програми за знаходження нових способів ефективної роботи;
- керівництво – менеджери стають визнаними «лідерами», коли пристосовують свій стиль до вимог ситуації;
- контроль – порівнюються бажані результати з досягнутими і застосовуються необхідні корегувальні дії.

У комплексі ці функції відображають хід і послідовність управлінських дій, їх завершений цикл.

Наукові основи освітнього менеджменту актуалізують питання про *методи управління*, які є способами досягнення поставленої мети, способами реалізації основних функцій. Основні методи освітнього менеджменту:

- за об'єктами менеджменту – державні, регіональні, місцеві;
- за суб'єктами менеджменту – адміністративні, господарські;
- за метою – стратегічні, тактичні, оперативні;
- за часом – перспективні, довготермінові, поточні;
- за стилем менеджменту – авторитарні, демократичні, ліберальні.

Застосування цих методів сприяє формуванню добросовісного ставлення до праці, формування почуття обов'язку і відповідальності за доручену справу, вихованню економного і бережливого ставлення до різних видів власності, розвитку громадської активності. Ці методи сприяють підтримці авторитету особистості і її інтересів, забезпеченню свободи особистості кожного учасника освітнього процесу.

Виконання перших двох завдань дослідження дозволило нам у межах *третього* завдання виділити найбільш значимих шість *проблем* педагогічної підготовки магістрів економіки.

1. Створення умов для належної педагогічної підготовки магістрів економіки.

Можливими шляхами вирішення цієї проблеми можуть бути:

- прогнозування потреб студентів і створення кооперації викладачів університету для організації педагогічної підготовки магістрів економіки;
- структурна й інституціональна перебудова системи професійної підготовки, відпрацювання різних моделей інтеграції педагогічної підготовки магістрів економіки, забезпечення реальної багаторівневості цієї підготовки.

Ці шляхи є продуктивними, адже вони не потребують значних капіталовкладень, створення нової матеріально-технічної, навчальної і методичної бази, серйозних кадрових переміщень.

2. Формування науково обґрунтованої стратегії педагогічної підготовки магістрів економіки, визначення цільових установок і пріоритетів у її реалізації, забезпечення чіткого функціонування всіх ланок педагогічної підготовки магістрів у економічному університеті.

Для цього необхідним є:

- формування умов для неперервного росту педагогічної майстерності викладачів, які здійснюють педагогічну підготовку магістрів економіки, створення ефективної системи додаткової професійної освіти;
- здійснення державної підтримки провідних наукових і творчих шкіл, які організують і удосконалюють педагогічну підготовку фахівців.

Стратегія педагогічної підготовки магістрів економіки має передбачати перш за все забезпечення її неперервності і розвиваючого характеру протягом всієї їхньої діяльності, взаємозв'язок і наступність функціонування всіх її етапів. Пріоритетними напрямками реалізації цільових стратегічних установок можуть бути:

- оновлення змісту, організаційних форм і методики такої підготовки;

- підвищення в її структурі ролі предметної і педагогічної освіти;
- реалізація компетентнісного підходу до педагогічної підготовки кожного студента – перехід від навчання словом до навчання ділом;
- активізація самостійної роботи магістрів економіки щодо підвищення їхньої педагогічної підготовки.

3. Суттєве підвищення в системі професійної підготовки магістрів економіки ролі і місця предмета педагогічної спеціалізації, забезпечення його системного поглибленого вивчення на всіх етапах професійного становлення.

Підготовка магістрів економіки має здійснюватися на новому рівні, порівняно з підготовкою бакалаврів, озброювати їх новітніми досягненнями науки, а не просто коментувати вже відомі йому прописні істини.

4. Утвердження принципу соціальної справедливості щодо оцінювання рівня педагогічної підготовки кожного магістра економіки.

Його реалізація передбачає, щоб вся робота в системі педагогічної підготовки щодо вказаного оцінювання велася в атмосфері демократизму, гласності, правдивості, критики і самокритики, із залученням навчальних колективів, стимулювала подальший професійний ріст.

5. Оптимізація змісту педагогічної підготовки магістрів економіки на різних етапах:

- уникнення сегментації професійної освіти, невиправданого монополізму і слабкої інформованості, а також диспропорцій і зайвого дублювання педагогічної підготовки;
- проблемний аналіз найновіших, пріоритетних проблем науки, що дозволить на практиці реалізувати принцип гуманізації такої підготовки;
- забезпечення участі самих здобувачів ступеня магістра економіки у вирішенні проблем їхньої педагогічної підготовки, зокрема, у виробленні освітніх стандартів, узгоджених із сучасними кваліфікаційними вимогами (професійними стандартами).

6. Забезпечення режиму найбільшого сприяння для удосконалення педагогічної підготовки магістрів економіки.

Шляхами реалізації вказаної проблеми є:

- поглиблення у програмах педагогічної підготовки магістрів економіки інтеграційних і міждисциплінарних програм, поєднання їх з проривними високими технологіями;
- радикальне покращення матеріально-технічних засобів навчання;
- інформатизація педагогічної підготовки магістрів економіки;
- оптимізація методів навчання, активне використання технологій відкритої освіти.

Такими є, на наш погляд, найзначніші проблеми педагогічної підготовки магістрів економіки. Висновком з даного дослідження може бути констатація того, що реалізація вказаних проблем, як показало дослідження, може здійснюватися такими напрямами:

- по-перше, забезпечення неперервності педагогічної підготовки за умови оновлення змісту, організаційних форм і методів такої підготовки;
- по-друге, підвищення рівня педагогічної і управлінської культури організаторів і виконавців педагогічної підготовки магістрів економіки;
- по-третє, особистісної взаємодії у процесі педагогічної підготовки;
- по-четверте, впровадження в даний процес педагогічного моніторингу як умови удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів.

Таким чином, основною метою педагогічної підготовки магістрів економіки є його підготовка як кваліфікованого викладача, науковця і менеджера, конкурентного на ринку праці, компетентного і відповідального, здатного до роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності; задоволення потреб особистості в отриманні відповідної освіти.

Уточнення найефективніших шляхів вирішення актуальних проблем підготовки магістра як викладача економіки, у свою чергу, визначає перспективи подальших досліджень. Відзначимо, що вирішення проблеми удосконалення педагогічної підготовки магістрів економіки передбачає зусилля академічного і педагогічного співтовариства, держави, підприємців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Н.Ю., Грущенко Л.М. Педагогічна практика: підготовка та реалізація: Навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко, Л.М. Грущенко. – К.: КНЕУ, 2005. – 183, [1] с.
2. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Методологія та практика / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2003. – 137, [1] с.
3. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.Б. Міщенко. – Житомир, 2004. – 20, [1] с.
4. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.Б. Поясок. – К., 2004. – 22, [1] с.

5. Стрельніков В.Ю. *Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. Монографія / В.Ю. Стрельніков. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375, [1] с.*

*Ірина Голіад
(Київ, Україна)*

ДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КРЕСЛЕННЯ

Носієм технічного прогресу в освітньому закладі виступає вчитель графічних дисциплін. Його професійна підготовка повинна передбачати високий рівень сформованих графічних знань, умінь та навичок і, як наслідок цього – високий рівень графічної культури. Адже рівень графічної підготовки учнів безпосередньо залежить від рівня підготовки самого вчителя. Тому важливе місце в професійній підготовці вчителя графічних дисциплін займає вивчення ним курсу креслення.

Вивчення літературних джерел та практичного досвіду засвідчують, що не існує науково обгрунтованої методики навчання кресленню майбутніх вчителів. Разом з тим не передбачено цілеспрямованої підготовки викладачів креслення для вищих закладів освіти. Тому кожний викладач, приступаючи до викладання креслення у вищому закладі освіти, створює свою методику, спираючись на власний емпіричний досвід.

Аналіз літературних джерел показав, що над різними проблемами методики навчання кресленню в Україні та за кордоном активно працювали В.М. Буринський, А.П. Верхола, О.М. Джеджула, С.В. Жуков, М.М. Козяр, В.В. Моштук, В.Я. Науменко, А.А. Павлова, Г.О. Райковська, І.А. Ройтман, Н.Г. Семенова, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевський, В.І. Чепок, З.М. Шаповал, Н.П. Щетина, М.Ф. Юсупова та ряд інших дослідників. Проте, незважаючи на проведені дослідження, науково обгрунтована методика проведення занять з креслення у вищому закладі освіти відсутня.

За останні десять років в Україні не видано жодного навчального-методичного посібника з методики викладання креслення.

У 2002 році російським вченим Ізраїлем Абрамовичем Ройтманом [7] був розроблений методичний посібник «Методика викладання креслення» на допомогу вчителю креслення для досягнення загальної мети навчання – формування в учнів знань, умінь і навичок у засвоєнні курсу креслення. Він не обмежує своїми регламентаціями вчителя, а являється довідниковим посібником з методики викладання, в якому можна знайти поради та вказівки навчально-психологічного і практичного характеру. По-перше пропонується взаєморозуміння в системі «вчитель-учень», по-друге – наявність відносно широкого кола проблем і конкретно-практичних геометричних і технічних задач, котрі вимагають орієнтації учнів у змістовних способах їх розв'язання. У посібнику автор виділяє три розділи: Загальні питання методики навчання кресленню; Організаційні питання викладання креслення і Методика навчання основних тем курсу креслення.

Згодом російські дослідники А.А. Павлова і С.В. Жуков [6] у 2004 році розробили навчально-методичний посібник «Методика навчання кресленню і графіки» для вчителів, який включає: програму з креслення для загальноосвітніх навчальних закладів (9 клас) і методику проведення уроків з креслення. Програма охоплює такі теми: Графіка і людина; Базові технології графічних робіт; Загальні правила оформлення креслень. Формоутворення; Введення у графічний дизайн; Метод проєціювання. Вигляди. Креслення і ескізи предметів; Розгортки поверхонь предметів; Наочні зображення; Переріз геометричних зображень; Перерізи; Розрізи. Зображення. Креслення; Стандартизація і проєктна графіка; Стандартні деталі. Креслення з'єднань; Креслення загального виду і складні; Архітектурно-будівельна графіка; Схеми (Прикладна графіка); Графіки і діаграми (Прикладна графіка). У програмі наведений орієнтовний перелік практичних графічних робіт (для кожного рівня). Зміст уроків повністю відповідає змісту наведеної програми. Пропонуючи певну методику проведення уроків, автори посібника чітко формулюють мету і задачі кожного уроку, ретельно описують етапи його проведення, акцентуючи увагу на найбільш складних і цікавих аспектах навчального матеріалу і процесі навчання. Також наводиться орієнтовний зміст завдань додому.

У 70-х роках С.Й. Дембінський і В.І. Кузьменко [1] займалися методикою креслення у школі (1977 р.). Результати своєї роботи вони висвітлили у навчальному посібнику, де розкрили теоретичну сутність основних дидактичних принципів і на конкретних прикладах показали їх застосування на уроках креслення; розкрили сутність формалізму в засвоєнні учнями матеріалу курсу креслення і намітили шляхи їх подолання; розглянули основні методичні питання організації навчально-виховної роботи з креслення; обгрунтували практичну цінність нових технічних засобів навчання і на конкретних прикладах показали методику їх використання під час проведення уроків з креслення.

В.М.Виноградов разом зі своїми колегами Є.О. Василенком, Я.І. Вендровим, О.Т. Жуковою, С.І. Малащенко, А.Л. Терещенком і Л.М. Цибульським [5] розглядали методику факультативних занять з креслення в школі (1979 р.). Ця методика передбачає навчання за трьома факультативними курсами: елементи нарисної геометрії, технічне креслення і будівельне креслення. Основний курс креслення дає учням тільки той мінімум знань і умінь, які необхідні для свідомого оволодіння правилами і операціями, які

визначені програмою в межах відведеного часу. На факультативних заняттях повинні бути використані різні форми і методи навчання та типи навчальної роботи, націлені на розвиток у школярів пізнавальної і творчої активності, в тому числі лабораторні заняття, лекції, семінари, реферати, доповіді, екскурсії та ін. Посібник містить численні приклади завдань для графічних робіт, типів уроків, вправи і завдання для проведення уроків, планування навчального матеріалу за факультативними курсами.

У 80-х роках методикою викладання креслення в школі займалися А.П. Верхола, В.Я. Науменко, В.Г. Мазур, Е.В. Рафаловський (1989 р.) [4]. Результатом роботи науковців став посібник, у якому подано конкретні рекомендації щодо планування і проведення уроків креслення, установа міжпредметних зв'язків, використання на уроках необхідної наочної інформації і технічних засобів навчання. Обґрунтовано та розкрито методичні основи формування в учнів умінь читати креслення, подано методичні поради щодо об'єктивного оцінювання знань, умінь і навичок учнів з креслення.

Дослідники стверджували, що підвищення якості та рівня викладання креслення залежатиме від того, наскільки в процесі навчання будуть реалізовані виховні можливості предмета, наскільки успішно прищеплюватиметься учням висока графічна культура, знання стандартів, умінь читати та виконувати креслення. Автори посібника вважають, що вчителям предмета креслення поряд з розв'язанням суто методичних питань слід враховувати й вікові особливості учнів, бо креслення оперує значною кількістю абстрактних понять та умовностей. Тому виклад навчального матеріалу має бути популярний, пов'язаний з історією розвитку науки й техніки, з використанням різних наочних посібників.

Щоб забезпечити відповідну графічну підготовку учнів, учителям креслення необхідно орієнтуватися на науково обґрунтоване вирішення проблем удосконалення та оптимізації процесу викладання креслення, ознайомлення з новими розробками методики.

В ці роки І.А. Ройтман і Л.М. Ендельс [8] розробили методичні рекомендації для проведення занять з учнями 9-10 класів загальноосвітніх шкіл в межах програми практикуму з машинобудівного креслення (1983 р.). У них ретельно викладено питання організації і планування навчальної роботи і виробничої практики, опрацьовано практичні роботи, підбрано завдання для студентів. Особливу увагу приділено методиці навчання конструювання.

У посібнику розкрито загальні питання організації навчальних занять, виробничої праці учнів, виробничої практики, екскурсій на промислові підприємства машинобудівного профілю, наведено приклад планування навчальної роботи, а також методичні рекомендації з вивчення всіх тем і розділів навчальної програми.

Велику увагу І.А. Ройтман і Л.М. Ендельс приділили розвитку пізнавальної активності старшокласників під час оволодіння знаннями і практичними умінями. З кожної теми програми наведено порівняльний аналіз типових помилок учнів. Розроблено тематику і способи проведення лабораторно-практичних робіт, розрахованих на високу активність і самостійність старшокласників, а також методичні рекомендації щодо ефективного застосування вправ на читання і виконання креслень, виконано підбір завдань для виконання з великою ретельністю.

У 90-х роках минулого століття В.К. Сидоренком і Г.М. Тропіною [10] було опрацьовано навчальний посібник з методики викладання технічного креслення в ПТУ (1990 р.). Методика викладання кожної теми цього посібника містить: задачі її вивчення студентами і рекомендації до послідовності її вивчення; рекомендації щодо формування в студентів знань і умінь та перевірки і закріплення сформованих у студентів знань і умінь, а також рекомендації щодо проведення на заняттях виховної роботи зі студентами.

У посібнику зібрано методичні рекомендації з курсу технічного креслення для вивчення тем, загальних для студентів усіх професій: «Введення в курс креслення», «Практичне застосування геометричних побудов», «Аксонетричні і прямокутні проекції», «Перерізи і розрізи».

Також у 90-х роках Ю.Е. Шарикян [12] зробила спробу (за словами автора) заповнити прогалину в методиці викладання креслення. Її книга була першою роботою, присвяченою методиці викладання машинобудівного креслення у вищих навчальних закладах.

Методичні рекомендації посібника охопили всі теми розділу «Креслення» програми курсу «Нарисна геометрія і інженерна графіка» (1990 р.).

Автор зазначає, що машинобудівне креслення – це одна з дисциплін, яка є основою підготовки інженерів машинобудівних, механіко-технологічних та інших спеціальностей. Фактично це перша дисципліна інженерного циклу, основна мета якої полягає в тому, щоб дати студентам знання і навички під час застосування методу прямокутного проєціювання в процесі побудови технічних креслень і правила їх оформлення відповідно до стандартів ЄСКД; техніки креслення з використанням креслярських інструментів і автоматизованих систем; читання креслень деталей. Студенти виконують ескізи, креслення деталей і складальних одиниць, будують аксонометричні проекції деталей, вивчають способи вимірювання деталей, нанесення розмірів з урахуванням основних положень конструювання і технології, набувають знання і умінь читати креслення, отримують відомості про сучасний спосіб виготовлення деталей і копіювання креслень.

Виклад основних питань теми, на думку Ю.Е. Шарикян, потрібно будувати у формі вступних лекцій, приділяючи особливу увагу вивченню стандартів ЄСКД як основного документа оформлення креслень. Також на вступних лекціях потрібно звернути особливу увагу на автоматизацію графічних робіт, особливість креслень, призначених для верстатів з числовим програмним управлінням, про виконання

креслень за допомогою ЕОМ та про способи машинного проектування.

У результаті проведеного аналізу літератури можна однозначно стверджувати, що методиці навчання кресленню у вищій школі недостатньо приділяли увагу як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. І сьогодні ми не маємо жодного сучасного вітчизняного посібника з методики креслення для вищої школи. З іншого боку, вивчення літературних джерел та практичного досвіду засвідчують, що не існує науково обгрунтованої методики навчання креслення майбутніх учителів. Разом з тим не існує цілеспрямованої підготовки викладачів креслення для вищих навчальних закладів. Тому кожен викладач створює свою методику, спираючись на власний емпіричний досвід.

Термін «методика навчання» за трактуванням С.У. Гончаренка вживається у вужчому значенні – як учення про методи навчання [11].

Методи навчання – це найважливіші структурні компоненти педагогічного процесу, які об'єднують цілі і задачі навчання, зміст, форми організації навчання і його результат [9].

Значна частина педагогів минулого століття розглядали методи навчання на бінарній основі, яка відображає зміст процесу навчання як взаємозв'язок процесу викладання і навчання. Але єдиного підходу до визначення поняття «метод навчання» в педагогічній літературі немає. Так, Ю.К. Бабанський методи навчання розглядає як упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. І.Ф. Харламов під методами навчання розуміє способи навчальної роботи вчителя і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язання різноманітних дидактичних задач, направлених на оволодіння навчальним матеріалом. Т.А. Ільїна визначає метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності учнів. М.Н. Скаткін і І.Я. Лернер методи навчання розглядають як способи організації пізнавальної діяльності учнів, які забезпечують оволодіння знаннями, методами пізнання і практичною діяльністю.

Роль і місце методу в навчальному процесі визначається його функцією і науковці по різному підходили до його трактування. С.У. Гончаренко метод розглядає як спосіб побудови й обгрунтування системи філософських знань; сукупність прийомів і операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності [11]. С.П. Бондар метод визначає як серцевину процесу навчання – це ланка, яка зв'язує запроєктовану мету і кінцевий результат [2]. І.А. Ройтман метод розглядає, як прийом, спосіб або дію; в іншому розумінні – спосіб пізнання, дослідження явищ [7]. Г.М. Коджаспірова визначення методу трактує, як сукупність відносно однорідних прийомів, операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, направлених на розв'язання конкретної задачі [3]. Ключовою дидактичною проблемою виступає класифікація методів навчання. Наразі єдиної класифікації методів навчання не існує, дослідники по різному підходили до їх диференціації і систематизації. Справедливо буде відмітити, що кінцевий результат направлений на розв'язання конкретної задачі буде залежати від педагогічної майстерності особистості – викладача.

Сьогодні лекційні аудиторії обладнані сучасними мультимедійними засобами: мультимедіа-комп'ютер, мультимедійний проектор, екран, акустична система, відеоманітофон тощо, тому потрібно шукати сучасні нетрадиційні методи навчання для розв'язання дидактичних завдань. Проведення лекційних занять з «Методики викладання креслення» із застосуванням традиційних методів лекція → навчально-методична література не матиме якісного кінцевого результату. Навіть поєднання словесно-графічного методу під час викладу лекційного матеріалу досвідченим викладачем буде програвати перед мультимедійним лекційним матеріалом.

Мультимедійний лекційний курс впливає не тільки на розумову, але й на емоційну діяльність студента, на його мислення, уяву, він полегшує запам'ятовування та сприяє формуванню конкретних теоретичних понять, уявлень, концепцій. Семенова Н.Г. мультимедійний курс лекцій пропонує із застосуванням наступних методів: пояснювально-ілюстрований, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, творчий [9]. Ці методи можуть відігравати як визначальну, так і допоміжну роль будучи засобом реалізації іншого методу.

Реалізація мультимедійних засобів у навчальному процесі розширює дидактичні можливості реалізації методів навчання, прискорюючи інтенсивність занять в умовах диференційного підходу, забезпечуючи методичний і організаційний супровід самостійної роботи студентів, створюючи належні умови для їх творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дембинский С.И. *Методика преподавания черчения в средней школе* / Дембинский С.И. Кузьменко В.И. // Учеб. пособие для студентов худож.-граф. Пед. ин-тов и отд-ний педучилищ. Изд. 4-е, перераб. и доп. М., «Просвещение», 1977.
2. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.* – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Коджаспірова Г.М. *Педагогический словарь: [Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений].* Коджаспірова Г.М. Коджаспіров А.Ю. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. *Методика преподавания черчения в школе: Пособие для учителя* / А.П.Верхола, В.Я.Науменко, В.Г.Мазур, Е.В.Рафаловский; под ред. А.П.Верхолы. – К.: Рад. шк., 1989. – 128 с.
5. *Методика обучения черчению: Учеб. Пособие для студентов и учащихся худож.-граф. Спец. Учеб. Заведений* / В.Н.Виноградов, Е.А.Василенко, А.А.Альхименко и др.; Под ред. Е.А.Василенко. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
6. Павлова А.А. *Методика обучения черчению и графике* / Павлова А.А., Жуков С.В. [Учеб.-метод. пособие для учителей]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 96 с.: ил. – (Б-ка

- учителя черчения).
7. *Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / Ройтман И.А. // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с. – (Б-ка учителя черчения).*
 8. *Ройтман И.А., Методика преподавания черчения. / Ройтман И.А., Эндельс Л.М. // М.: Просвещение, 1983. – 112 с.*
 9. *Семенова Н.Г. Мультимедийные педагогические средства в системе общедидактических методов обучения / Н.Г. Семенова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 2. – С.95-105.*
 10. *Сидоренко В.К. Общая часть курса черчения. Методика преподавания в ПТУ / Сидоренко В. К., Тропина Г. М. // Учеб. пособие / Под ред. Д. А. Тхоржевского. – К.: Выща шк., 1990. – 104 с.*
 11. *Український педагогічний словник / Гончаренко Семен Устимович. - довідкове видання. - Київ: Либідь. – 1997. – 376 с.*
 12. *Шарикян Ю.Э. Методика преподавания курса «Машиностроительное черчение» / Шарикян Ю.Э. // М.: Высш. шк., 1990. – 127 с.*

*Лілія Сушенцева
(Київ, Україна)*

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Освіта в Україні сьогодні знаходиться на переломному етапі свого розвитку. Вона була і залишається одним із найважливіших факторів стійкого розвитку суспільства, конкурентоздатності і національної безпеки держави. Виникла необхідність у кваліфікованих робітниках нового типу: конкурентоздатних, ініціативних, компетентних, таких, що легко адаптуються до змінних умов життя та праці. Іншими словами, суспільство потребує професійно мобільного кваліфікованого робітника. Цю необхідність обумовили такі соціально-економічні причини, як формування нового економічного простору в Україні: формування ринкової економіки; регіоналізація; реструктуризація виробничої та соціальної сфери.

Серед комплексу складних проблем, пов'язаних з підготовкою конкурентоспроможного на ринку праці робітника, однією з винятково важливих є формування професійної мобільності в учнів професійно-технічного навчального закладу. Адже соціально-економічні реалії сьогодення потребують професійно мобільного кваліфікованого робітника, який би був спроможним швидко, без періоду адаптації та стажування, виконувати специфічні професійні завдання і бути готовим до перенавчання, підвищення кваліфікації і, навіть, до зміни професії.

Метою статті є розкриття проблеми управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах сучасного професійно-технічного навчального закладу.

Формування професійно мобільного кваліфікованого робітника сьогодні є одним із визначників якості професійної освіти, яка є головним механізмом вирішення цілого комплексу соціально-економічних проблем. Особливе місце серед факторів, що впливають на формування професійно мобільного кваліфікованого робітника належить соціальному партнерству закладів професійно-технічної освіти з різними соціально-економічними інститутами. Їх спільна система діяльності забезпечує підготовку висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних і професійно мобільних на ринку праці. Останнім часом розширюється соціальне партнерство на всіх рівнях. В якості учасників соціального партнерства можуть виступати педагоги, учні та їх батьки, роботодавці, органи управління освітою, органи державної влади і місцевого самоуправління, громадські організації. Разом з тим, питання вдосконалення механізму взаємодії соціальних партнерів та формування в цій системі професійно мобільного робітника залишаються актуальними і потребують більш ефективного вирішення.

На думку Е.Ф. Зеєра, «запровадження в практику роботи професійної школи інноваційних підходів дозволить суттєво покращити якість освіти, підвищити її економічну ефективність, забезпечити соціально-професійну захищеність особистості [1, с.27].» На практиці це проявляється у тому, що вводяться інноваційні навчальні курси, запроваджуються нові педагогічні технології, розвивається інноваційне проектування, підвищується інвестиційна привабливість системи професійно-технічної освіти, вдосконалюється співпраця з органами місцевого самоврядування, поширюється практика освітніх угод, розширяється база навчально-виробничої практики, забезпечується взаємодія ринку праці і професійно-технічної освіти.

Професійна підготовка учнів, що здійснюється в умовах соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу та соціально-економічних інститутів, вимагає нової системи управління.

Проведене вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури свідчить, що певні теоретичні напрацювання з проблеми модернізації управління освітніми закладами вже є. Проте залишається відірваність системи професійно-технічної освіти від ринку праці, не подолано дефіцит кваліфікованих професійно мобільних робітничих кадрів.

Загальній теорії управління присвячені роботи Н.І. Андріанова, В.Г. Афанас'єва, Ф.Ф. Аунапу, Г.Х. Попова, Ф.І. Семяшкіна та ін. Дослідженню психологічних аспектів проблеми управління присвячені роботи Г.М. Андреевої, Є.П. Ильїна, Р.Х. Шакурова, та ін. Різні аспекти оптимізації життєдіяльності освітнього навчального закладу розкриваються в працях В.П. Беспалько, В.В. Бойко, В.О. Караковського, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, Т.І. Шамової, Є.О. Ямбурга та ін. Управління професійно-технічним

навчальним закладом досліджувалось С.Я. Батишевим, Б.С. Гершунським, В.С. Пікельною, Р.Х. Шакуровим та ін. В роботах науковців розкриваються проблеми комплексного забезпечення управління професійною освітою. Як зауважує В.С. Пікельна, «управління розглядається і як процес прийняття і реалізації управлінських рішень, і як інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації по прямих і зворотних зв'язках у процесі управління [2, с.55].» Проте, в науковій літературі відсутнє методологічне обґрунтування соціального партнерства між ПТНЗ та соціально-економічними інститутами, не розроблена модель педагогічного управління формуванням професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства ПТНЗ із соціально-економічними інститутами.

Так, В.С. Пікельна, розкриваючи сутність поняття «управління», аналізує різні підходи до трактування цього поняття. Науковець робить висновок, що «управління є адміністративною функцією керівництва і передбачає реалізацію загальних функцій управління у будь-якому спеціальному виді управлінської діяльності [2, с.56].» Управління передбачає керівництво людьми і відносинами між ними в системі ділової взаємодії, координацію й організацію їх діяльності по досягненню поставленої мети.

Сьогодні спостерігається суперечність між об'єктивною необхідністю в розвитку соціального партнерства закладів професійно-технічної освіти з різними соціально-економічними структурами з метою підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних і мобільних на ринку праці та відсутністю цілісних, комплексних досліджень по управлінню професійною підготовкою учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах соціального партнерства, що відповідало б глибоким соціально-політичним та економічним перетворенням в країні. Причиною виникнення цієї суперечності є невідповідність між: модернізацією суспільства, прагненням до створення нових суспільних відносин в системі професійно-технічної освіти та занадто повільним становленням тих соціальних інститутів, які здатні відтворювати ці відношення в системі закладів професійно-технічної освіти; освітньою політикою, орієнтованою на підготовку висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних та мобільних на ринку праці і недостатнім науково-методичним забезпеченням управління професійною підготовкою учнів у сучасних соціально-економічних умовах.

Отже, освіта повинна задовольняти, з одного боку, потреби особистості в одержанні знань, умінь та навичок, а з іншого – суспільства у підготовці кваліфікованих кадрів. Необхідною умовою реалізації потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах є взаємозв'язок економіки, ринку праці і системи професійно-технічної освіти, тобто соціальне партнерство професійно-технічних навчальних закладів з різними економічними структурами.

В нашому дослідженні ми передбачаємо, що процес управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ-підприємство» буде більш ефективними, якщо забезпечити виконання наступних організаційно-педагогічних умов: професійна підготовка учнів має варіативний характер, діяльнісну спрямованість і враховує особливості регіонального ринку праці; професійна підготовка здійснюється на основі державного замовлення; організований моніторинг оцінки якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; забезпечено участь роботодавців в розробці освітніх програм і оцінки якості професійної підготовки учнів.

Сучасним підприємствам потрібні фахівці, які готові повноцінно працювати з першого дня після закінчення професійно-технічного навчального закладу. Для підготовки таких кваліфікованих робітників необхідно, щоб у набутті знань, формуванні умінь та навичок брали участь замовники кадрів, як соціальні партнери професійно-технічного навчального закладу. В умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» потрібні нові моделі управління професійною підготовкою учнів. Під управлінням професійною підготовкою мається на увазі система принципів, функцій, організаційно-педагогічних умов, критеріїв управління, що ґрунтується на соціальному партнерстві «ПТНЗ – підприємство» і спрямована на підвищення якості освіти і підготовку висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних і мобільних на ринку праці. На думку Л.В. Щербак, «на всіх рівнях необхідно здійснити заходи щодо підвищення ролі і відповідальності професійно-технічних навчальних закладів за управління якістю [2, с.11].» Соціальне партнерство є формою співпраці закладів професійно-технічної освіти із соціально-економічними, політичними, громадськими організаціями, яка передбачає чіткий розподіл ролей, відповідальності з метою підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних і мобільних на ринку праці.

Соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти – це якісно нові взаємовідносини між навчальними закладами, органами місцевої і державної влади, роботодавцями, учнями та їх батьками. Метою взаємодії партнерів є реалізація інтересів всіх учасників освітнього процесу для підготовки висококваліфікованих робітників, що будуть користуватися попитом на ринку праці. Результати дослідження дали змогу зробити висновок, що соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти дозволяє делегувати підприємствам відповідальність за визначення потреби у кваліфікованих робітниках та за планування їх підготовки і перепідготовки; змінити підходи до профорієнтації (через допрофільну і профільну підготовку); посилити зв'язки професійно-технічних навчальних закладів з ринком праці через залучення роботодавців та інших соціальних партнерів в розробку кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь та навичок; посилити роль підприємств у навчанні компетенція, що відповідають конкретним вимогам виробництва; залучити соціальних партнерів до управління, контролю та оцінки діяльності професійно-технічних навчальних закладів через процедури їх ліцензування та атестації; сприяти переходу навчальних закладів на принцип самоуправління, стимулювання їх більшої автономії,

переходу на економічні методи управління, запровадження методів оцінки кінцевих результатів, працевлаштування випускників. Соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» сприяє росту числа випускників, які готуються на замовлення підприємств, працевлаштуванню випускників та покращенню їх матеріального становища, задоволення потреб роботодавців і учнів у навчанні, зростанню рівня кваліфікації випускників. Таким чином, соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» спрямоване на забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, модернізацію матеріально-технічної бази навчального закладу, стимулювання і мотивацію учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання, працевлаштування випускників, профорієнтаційну роботу, як з учнями загальноосвітніх шкіл, так і з учнями ПТНЗ і передбачає створення маркетингової служби навчального закладу.

Дослідження проблеми показало, що соціальне партнерство «ПТНЗ – підприємство» будуватиметься на наступних принципах: рівноправність сторін; демократизм, який дозволяє кожному учаснику проявити ініціативу, обґрунтувати свою позицію; нормативно-правове забезпечення діяльності учасників; добровільність прийняття сторонами обов'язків та обов'язковість їх виконання. В ході дослідження також були виявлені основні напрями соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу з підприємствами. До них слід віднести: визначення кількості учнів для навчання за професіями з урахуванням вимог ринку праці; надання підприємствами баз практик для професійно-технічних навчальних закладів та гарантоване працевлаштування випускників; організація профорієнтаційної роботи педагогічного колективу і фахівців підприємств з учнями загальноосвітніх шкіл з метою цілеспрямованого вивчення професій з використанням матеріальної бази як ПТНЗ, так і підприємств; участь фахівців підприємств в роботі приймальної комісії ПТНЗ; розробка науково-методичного забезпечення, яке визначає зміст і структуру практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; визначення активних форм і методів навчання учнів із залученням фахівців із підприємств; інформування педагогічного колективу ПТНЗ про стан ринку праці для уточнення структури професій та обсягів підготовки кадрів; врахування викладачами і майстрами виробничого навчання вимог роботодавців до змісту підготовки кваліфікованих робітників, залучення фахівців підприємств до розробки навчальних планів і програм; організація практики учнів ПТНЗ на обладнанні, що діє в сучасному секторі промисловості; організація систематичного стажування викладачів, майстрів виробничого навчання ПТНЗ для ознайомлення їх з найновішими типами обладнання і технологічними процесами; створення механізму оцінки якості підготовки ПТНЗ фахівців незалежними експертними комісіями спільно з роботодавцями; цільова підготовка ПТНЗ кваліфікованих робітників для конкретного підприємства з працевлаштуванням випускників.

Ефективність соціального партнерства в системі «ПТНЗ – підприємство» можна оцінити за такими критеріями: ступінь реалізації договірних обов'язків з підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних і мобільних на ринку праці; рівень соціальної і професійної адаптації випускників. В якості основних принципів управління професійною підготовкою учнів слід керуватися такими: принцип системності, принцип маркетингової орієнтації, принцип функціональності, принцип встановлення нормативів до підсистем управління, принцип комплексності, принцип інтеграції, принцип директивної регламентації, принцип педагогічної підтримки, принцип врахування конкретної ситуації.

Розглянемо коротко сутність кожного з принципів. Принцип системності передбачає, що професійна підготовка учнів розглядається як система, якій притаманні наступні властивості: первинність цілого (системи), яке дає можливість існувати компонентам; неаддитивність (неможливість звести властивості системи до суми властивостей, які складають її компоненти і неможливість виведення властивостей цілісної системи із властивостей компонентів); складність структури системи, яка характеризується кількістю рівнів ієрархії управління системою; різноманітністю компонентів і зв'язків; складністю поведінки і неаддитивністю властивостей; об'ємом інформації, необхідної для управління; вертикальна цілісність системи, тобто кількість рівнів ієрархії і ступінь їх взаємозв'язку; рівень впливу суб'єкта управління на об'єкт; горизонтальна уособленість системи, тобто кількість зв'язків між підсистемами одного рівня, їх залежність та інтегрованість по горизонталі; ієрархічність системи, за якої кожен компонент може розглядатися як підсистема; відкритість системи, тобто інтенсивність обміну інформацією з оточуючим середовищем; кількість систем зовнішнього середовища, що взаємодіють з даною системою; ступінь впливу інших систем на дану систему; сумісність системи з іншими системами; цілеспрямованість системи, під якою розуміють «дерево цілей»; пріоритет якості різних підсистем, який забезпечує виживання системи; емерджентність, тобто цілі компонентів системи можуть не співпадати з цілями системи; неперервність функціонування і розвитку системи за рахунок суперечностей в різних сферах діяльності, різноманітні форм і методів функціонування, розвитку; інерційність системи, тобто швидкості зміни вихідних параметрів системи у відповідь на зміни вхідних параметрів; інноваційний характер діяльності системи, заснований на різних нововведеннях, постійному розвитку. Принцип маркетингової орієнтації передбачає комплекс робіт по формуванню портфеля новинок, ресурсозбереження і комплексному розвитку, спрямованому на потреби ринку праці. Принцип функціональності полягає у визначенні функцій суб'єктів управління, розподілу ролей. Принцип встановлення нормативів до підсистем управління, якими є навчання, виховання, професійна майстерність тощо). Принцип комплексності, при якому повинні враховуватись технічні, екологічні, економічні, організаційні, соціальні, психологічні, а за необхідності й інші аспекти управління та їх взаємозв'язки. Принцип інтеграції, тобто дослідження і посилення взаємозв'язків між суб'єктами управління; розвиток співуправління і самоуправління. Принцип

директивної регламентації функцій, прав, обов'язків, нормативів якості, витрат, тривалості, компонентів професійної підготовки учнів як системи в нормативних актах (наказах, розпорядженнях, вказівках, стандартах тощо). Принцип педагогічної підтримки, метою якого є надання допомоги будь-якому учневі в розвитку його можливостей, творчих здібностей. Принцип врахування конкретної ситуації, згідно якому придатність різних методів управління визначається конкретною ситуацією.

Критерієм для класифікації методів управління професійною підготовкою учнів є спосіб впливу суб'єктів управління на об'єкти. У зв'язку з цим виділені наступні методи управління: організаційно-адміністративні методи управління (ґрунтуються на примушенні); методи збудження (пов'язані зі стимулюванням, мотивацією, спираються на інтереси людей і включають економічні, соціологічні, психолого-педагогічні методи).

Управління професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» носить виробничо-педагогічний характер і передбачає забезпечення професійної компетентності випускників на основі формування компетенцій, заснованих на діяльності (уміння та навички здійснення професійної діяльності) і комунікативних компетенцій (уміння та навички ділового спілкування); моніторинг якості професійної підготовки; моніторинг професійної адаптації випускників професійно-технічних навчальних закладів; організацію освітнього процесу відповідно до вимог роботодавців до кваліфікації випускників; сертифікацію кваліфікаційних характеристик випускників з участю соціальних партнерів; запровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, в першу чергу, модульних, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у тому числі шляхом стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на головних підприємствах, що мають сучасне обладнання і технології.

Основні функції виробничо-педагогічного управління спрямовані на забезпечення максимально ефективної професійної підготовки учнів при мінімальних затратах часу і коштів. До них слід віднести такі функції: забезпечення ринку праці у необхідних обсягах конкурентоздатними, мобільними, висококваліфікованими робітниками; сприяння успішній соціалізації особистості учня, з метою його самовизначення, активної життєдіяльності, швидкій адаптації до інновацій сучасного наукоємного виробництва.

В ході дослідження були виявлені та обґрунтовані організаційно-педагогічні умови оптимізації управління професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство»: організація маркетингових досліджень регіонального ринку праці; створення регіонального банку соціальних партнерів в розрізі професій, за якими здійснюється підготовка; сучасне матеріально-технічне забезпечення процесу навчання; затребуваність випускників на ринку праці; підвищення в учнів мотивації до учіння, освоєння професії; залучення роботодавців та інших соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь та навичок; підвищення освітнього і професійного рівня викладачів та майстрів виробничого навчання.

Основними формами співробітництва професійно-технічних навчальних закладів із соціальними партнерами є: практичне навчання учнів на реальних робочих місцях; проведення окремих занять для учнів представниками підприємств (запрошені лектори); участь роботодавців в атестації учнів; участь роботодавців у розробці і рецензуванні навчально-програмної документації; оцінка ринку праці; стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на реальних робочих місцях; участь роботодавців у конкурсах професійної майстерності, учнівських конференціях, декадах з професій; спільна участь у виставках; підвищення кваліфікації працівників підприємств у професійно-технічних навчальних закладах; працевлаштування випускників; організація Опікунських рад, галузевих (секторних) Рад по соціальному партнерству. Найбільш перспективною формою соціального партнерства є регіональні Консультаційні ради, до яких входять представники навчальних закладів, роботодавців, професійних асоціацій, служб зайнятості, регіональних органів управління галуззю та освітою. Консультаційні ради створюються з метою вдосконалення змісту професійної освіти і сприяння розвитку корпоративних демократичних стосунків між професійно-технічним навчальним закладом і соціальними партнерами на регіональному рівні.

Оцінювання якості виробничо-педагогічного управління професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «професійно-технічний навчальний заклад – виробництво» здійснюється за критеріями, які визначаються динамічною моделлю фахівця, яка відображає основні етапи розвитку навчальної та професійної діяльності учня як в умовах ПТНЗ, так і в умовах виробництва. Так, перший етап передбачає формування навчальної діяльності, на другому етапі формуються основи професійної діяльності і лише на третьому етапі відбувається формування готовності випускника до професійної діяльності в умовах виробництва. Розподіл етапів за роками навчання залежить від складності професії.

Отже, управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах професійно-технічного навчального закладу буде найбільш ефективним, коли учень у процесі професійної підготовки буде знаходитись під управлінськими впливами не тільки професійно-технічного навчального закладу (як це мало місце при традиційній системі управління), але й підприємства (взаємодія з інженерно-технічними кадрами, кваліфікованими робітниками, використання матеріально-технічної бази під час проходження практики тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования:

- компетентностный поход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э.Сыманюк.-М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.-216 с.
2. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В.С. Пикельная.- М.: Высшая школа, 1990.- 175 с.
 3. Щербак Л.В. Якість професійно-технічної освіти в умовах її модернізації / Л.В. Щербак.- К.: Геопринт, 2009.

*Олександр Сушенцев
(Київ, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Основною метою трудового навчання є формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок. В цих умовах успішна реалізація педагогічних закономірностей при побудові і вдосконаленні навчально-виховного процесу передбачає врахування досить складного взаємозв'язку цілої низки факторів, що відображають співвідношення в системі «учитель – учень». У цій системі взаємозв'язку учитель є ланкою, яка спрямовує та стимулює навчально-пізнавальну діяльність учня. Важливим фактором успішної взаємодії між учителем і учнем виступає активна пізнавальна діяльність учнів. Саме в ній і є головний сенс організації навчального процесу в загальноосвітній школі, оскільки становлення учня в процесі учіння, як суб'єкта діяльності, забезпечує його активну життєву позицію не тільки в роки навчання, але і в майбутньому самостійному житті.

Метою нашого дослідження є експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

В силу специфічності і складності предмету дослідження та неможливості точного вираження його результатів у формі кількісних показників, критеріальними характеристиками ми визначили зміни у факторах, які обумовлюють активність пізнавальної діяльності учнів.

На етапі констатувального експерименту ставилися наступні завдання: дослідити проблему активізації пізнавальної діяльності в психолого- педагогічній теорії та практиці; розкрити засоби активізації пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи; визначити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання; визначити критерії ефективності запропонованої технології активізації пізнавальної діяльності учнів; провести констатувальну діагностику та узагальнити її результати.

На етапі констатувального експерименту для формування експериментальної та контрольної груп нами було проведено на уроках трудового навчання (технічна праця) вхідне тестування учнів 5-9 класів з метою виявлення залишкових знань і умінь та було проведено спостереження за їх пізнавальною діяльністю. Практичне вирішення завдань дослідження потребувало вивчення готовності вчителів трудового навчання до активізації пізнавальної діяльності учнів. Ми вважали за необхідне в'яснити: усвідомлення вчителями сутності пізнавальної діяльності; особистісне ставлення вчителів до необхідності активізувати процес учіння; знання засобів, що активізують пізнавальну діяльність учнів на уроках трудового навчання. Для фіксації та об'єктивної інтерпретації і оцінки визначених параметрів, нами було виділено ряд ознак, які характеризували ступінь прояву кожного з них. З цією метою було відвідано і обговорено уроки трудового навчання, проведено бесіди, анкетування, ранжування.

Як свідчить теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури і практика, на активізацію пізнавальної діяльності учнів впливають багато факторів, роль яких неоднозначна, що й поставило нас перед необхідністю проведення дослідження найважливіших із них. Для розв'язання даної задачі вчителям трудового навчання було запропоновано акету, в якій ставилось завдання проранжувати 15 факторів. Аналіз ранжування виявив наступне. Переважна більшість учителів серед факторів, що активізують пізнавальну діяльність учнів, надала перевагу матеріально-технічній базі, відвівши їй перший ранг (238 балів). На другому місці знаходиться фактор «проблемне навчання» (236 балів), на третьому місці знаходиться фактор «педагогічне стимулювання пізнавальної діяльності учнів» (221 бал), четверте місце зайняв фактор «активні методи навчання» (212 балів), на п'ятому місці знаходиться фактор «мотивація навчально-трудова діяльність» (206 балів). Найменш вагомим фактором (15 ранг), що впливає на пізнавальну активність учнів, на думку вчителів трудового навчання, виявився фактор «система дидактичних принципів» (106 балів).

Таким чином було встановлено, що вчителі трудового навчання по-різному ставляться до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів і по-різному визначають фактори, що на неї впливають. Це, на нашу думку, дало можливість стверджувати, що для того, щоб учителі більш ефективно могли оцінити запропоновану технологію активізації пізнавальної діяльності, вони повинні мати певний рівень знань щодо засобів активізації пізнавальної діяльності та умінь визначати і створювати відповідні педагогічні умови для підвищення активності учнів на уроці трудового навчання.

З огляду на це, ми вважали доцільним зацентрувати увагу на необхідності надання методичної

допомоги вчителям трудового навчання, які будуть залучені до дослідно-експериментальної роботи (проведення семінарів, відвідування і обговорення уроків тощо).

Для практичного вирішення завдань дослідження постала необхідність визначення критеріїв, які б давали можливість виявити рівень сформованості пізнавальної активності учнів на етапі констатувальної діагностики, прослідкувати її динаміку в ході формувального експерименту і здійснити порівняльний аналіз.

У педагогічній теорії є кілька підходів до розкриття поняття «критерій». Так, Є.С. Рапацевич вважає, що критерій – «це, ознака, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь; мірило; умовна прийнята міра, що дозволяє здійснити вимірювання об'єкту і на підставі цього дати йому оцінку[2, с.271].» Проте для оцінки результатів будь-якого педагогічного процесу треба використовувати критерії, що відповідають досягненню поставленої мети.

В. Ягулов під критеріями розуміє ті якості явища, що відбивають його істотні характеристики і саме тому вони підлягають оцінці. Автор підкреслює, що «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності учнів та безпосередньо встановлюють її результативність[5, с.411].»

До кожного критерію нами були розроблені показники, за якими ми оцінювали стан проблеми. Виходячи з вище зазначеного, в якості критерію активізації пізнавальної діяльності учнів, ми визначили готовність учня до пізнавальної діяльності. При цьому ми виходили з того, що готовність, як складне психологічне утворення, включає в себе наступні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, емоційно-вольовий, оціночний.

Визначення готовності виконувалось на основі модифікованої нами методики, розробленої О.М. Новіковим. Згідно цієї методики здійснювалась оцінка за такими показниками: позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, інтерес до неї; знання сутності і змісту пізнавальної діяльності; володіння способами і прийомами пізнавальної діяльності; емоційний стан в процесі діяльності та самоконтроль, саморегуляція; самооцінка власної пізнавальної діяльності.

Оцінка здійснювалась за 10-бальною шкалою. Найвищий рівень сформованості певного показника оцінювався в 10 балів, найнижчий – 1 бал. Учень, який має високий рівень готовності, може отримати максимальну кількість балів – 60, учень, який не виявляє готовності – 6 балів. Між цими межами розміщені рівні готовності: низький рівень – від 6 до 18 балів; середній – від 19 до 35 балів; високий – від 36 до 60 балів. Оцінка готовності учнів до пізнавальної діяльності була піддана ретельному аналізу з використанням якісних і кількісних характеристик в сукупності і дала можливість отримати дані, як в цілому по контингенту досліджуваних, так і визначити особливості індивідуального рівня готовності кожного учня.

Аналіз отриманих результатів готовності учнів до пізнавальної діяльності дозволив встановити, що на початковому етапі учні контрольних і експериментальних класів не мають суттєвих відмінностей. Так, високий рівень готовності проявили 19,0% учнів контрольних класів (група «А») і 22,8% експериментальних (група «Б»). Середній рівень виявили відповідно 38,0% та 31,7% респондентів. Низький рівень готовності характерний для 43,0% учнів контрольних та 45,5% експериментальних класів.

Стан готовності показав, що у більшості з учнів відсутній інтерес до пізнавальної діяльності, який, на нашу думку, пов'язаний з низьким рівнем володіння знаннями сутності і змісту пізнавальної діяльності та способами і прийомами її здійснення.

Слід зазначити, що у значної частини учнів процес пізнавальної діяльності супроводжується негативними емоційними станами: розгубленість, тривожність, знервованість, песимізм, а інколи навіть роздратованість і нетерпимість, з якими учні не спроможні справитись в силу несформованості умінь саморегуляції.

Визначаючи пізнавальну самостійність як критерій, ми опиралися на думку, виражену Т.І. Шамовою [3], Г.І. Щукіною [4], І.Я. Лернером [1] з приводу того, що активність (вираження ставлення до змісту і процесу пізнання) є складовою самостійності як способу реалізації цього ставлення в дії. Тому в якості одного із критеріїв ефективності запропонованої технології активізації пізнавальної діяльності учнів було визначено пізнавальну самостійність.

При визначенні рівня пізнавальної самостійності учнів нами було проведено спостереження за практичною діяльністю учнів, бесіди, аналіз продуктів їх діяльності. Для фіксації та інтерпретації результатів дослідження на кожного учасника експерименту був оформлений оціночний лист, куди вносились отримані на констатувальному етапі дані і наступні зміни.

Аналіз результатів свідчить, що в реальній практиці трудового навчання, що склалася в школі, не спостерігається бажаного рівня пізнавальної самостійності учнів: тільки 24% учнів контрольних класів та 22% експериментальних проявляють високий рівень пізнавальної самостійності. В той же час, практично кожен третій учень в обох групах демонструє низький рівень пізнавальної самостійності. Учні із середнім рівнем самостійності склали 41,3% в контрольних класах і 43,0% в експериментальних. Отже, прослідковується певна невідповідність між вимогами пізнавальної діяльності до рівня пізнавальної самостійності учнів (на основі якої будується процес учіння) і фактичним рівнем її сформованості.

Виходячи з того, що пізнавальна активність багатьма вченими розглядається як мета діяльності, як засіб її досягнення і як результат, активізацію пізнавальної діяльності учнів слід розуміти як мобілізацію вчителем інтелектуальних, вольових і фізичних сил учнів для досягнення конкретних навчальних цілей. Тобто, активізацію процесу учіння можна розглядати як процес і результат стимулювання активності учнів у пізнавальній діяльності. А пізнавальна активність в такому разі буде виступати результатом активної

пізнавальної діяльності, в якій відбувається не тільки засвоєння знань, умінь та навичок, але й формується емоційно-оціночне ставлення до процесу і результату пізнання. Виходячи з цього в нашому дослідженні пізнавальна активність виступає критерієм активної пізнавальної діяльності. А її інтегрованим показником будуть виступати засвоєнні знання та сформовані уміння і навички. При визначенні рівнів і показників ми орієнтувалися загально прийнятими «Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з трудового навчання».

Аналіз рівня сформованості трудових умінь дав підстави для висновку про те, що існуюча система трудового навчання учнів мало ефективна в плані досліджуваної проблеми. Саму багаточисленну групу складають учні з низьким рівнем сформованості трудових умінь як в контрольних, так і експериментальних групах (відповідно 47,1% і 48,8%). Достатнім рівнем характеризується тільки кожен сьомий учень. Учнів, у яких практично не розвинуті трудові уміння не виявлено. Аналіз рівня розвитку окремих трудових умінь свідчить про їх сформованість в різній мірі.

Порівнюючи результати засвоєння знань і виконання практичного завдання, ми виявили, що теоретичні знання деяких учнів вищі, ніж їхні трудові уміння та навички, і навпаки. Це пояснюється тим, що під час навчального процесу вчитель частіше орієнтується на середнього учня, не виділяючи сильніших чи слабших. Так, наприклад, учні, які мають високий рівень знань теоретичного матеріалу, отримують достатній, а іноді й середній рівень при виконанні практичних завдань тому, що одержують трудові завдання, які не відповідають їхнім можливостям. Часто, на жаль, ці учні стають пасивними, інертними, втрачають інтерес до виконання практичного завдання. А слабші учні, навпаки, за браком необхідних теоретичних знань, не можуть виконати практичне завдання, яке не відповідає їхнім можливостям. Такі учні часто закомплексовані, невпевнені в собі. Тому, щоб уникнути небажаної шаблонності необхідно для кожної динамічної мікрогрупи розробляти посилені, цікаві трудові завдання, що й було зроблено в процесі експерименту.

При визначенні рівня активності використовувались різнорівневі тестові завдання; залучення учнів до: визначення мети і завдань, проектування наступної діяльності, постановки запитань, обговорення результатів виконання завдань, спостереження.

Як свідчать узагальнені результати, найбільш чисельну групу складають учні з репродуктивним рівнем (низьким) пізнавальної активності як в експериментальному, так і в контрольному класах, в той час як творчий рівень (високий) характеризує тільки 10,6% учнів експериментальної та 11,6% контрольної групи.

Отже, при всій відносності отриманих результатів все ж таки вони відображають об'єктивні тенденції і дозволяють констатувати, з одного боку, задовільний рівень розуміння учнями значимості пізнавальної діяльності, а з іншого – низький рівень активності, яку вони проявляють в пізнавальній діяльності.

Вивчення досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, результати констатувального експерименту дозволили нам зробити висновок щодо необхідності пошуку нових підходів до підвищення активності учнів основної школи на уроках трудового навчання.

З метою перевірки гіпотези дослідження був організований і проведений формувальний експеримент, спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом організації цілеспрямованого формування пізнавальної активності. Для проведення дослідно-експериментальної роботи була створена модель активізації пізнавальної діяльності учнів та розроблена технологія формування пізнавальної активності учнів на уроках трудового навчання.

На етапі формувального експерименту з учителями трудового навчання, які залучались до проведення експерименту, були проведені тематичні семінари «Сутність активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання» та «Фактори, що впливають на рівень активності учнів на уроці трудового навчання». Експертам було запропоновано проранжувати по значимості визначені нами теоретичним шляхом педагогічні умови, які будуть сприяти підвищенню пізнавальної активності учнів на уроках трудового навчання. Таким чином було усунено випадковість у визначенні педагогічних умов, що будуть сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

Отже, педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності учнів ми визначили: систематичний, цілеспрямований розвиток мотивації навчально-трудої діяльності учнів; створення «ситуації успіху» в пізнавальній діяльності; диференціація процесу навчання; організація проблемного навчання; використання методичної комп'ютерно-орієнтованої системи навчання.

Виходячи з даних, отриманих в результаті діагностування початкового рівня сформованості пізнавальної активності в учнів експериментальних класів, була проведена їх диференціація в залежності від рівня сформованості пізнавальної активності. Так, при роботі з учнями з низьким рівнем основна увага зверталася на оволодіння знаннями, уміннями, навичками, формування позитивного ставлення до пізнавальної діяльності. З учнями, які виявили середній рівень головна увага в процесі формувального експерименту приділялась формуванню умінь використовувати знання на практиці, здійснювати самоаналіз і самоконтроль. В роботі з учнями з високим рівнем сформованості пізнавальної активності основна увага зосереджувалася на формуванні творчих здібностей.

Виявлення змін за критеріями, що були визначені на етапі констатувального експерименту, передбачало порівняльне співвідношення їх рівнів в учнів експериментального і контрольного класів до

початку формувального експерименту і після нього.

Аналіз експериментальних даних за першим критерієм показав, що при відносно однаковому рівні готовності до пізнавальної діяльності зафіксованому на констатувальному етапі, на заключному мали суттєві розходження в учнів експериментального і контрольного класів.

Результати контрольної діагностики рівня готовності учнів до пізнавальної діяльності засвідчили, що кількість учнів експериментальних класів (гр.Б), які проявили високий рівень готовності до пізнавальної діяльності складає 31,7%, проти 22,8% на етапі констатувального експерименту. Відбулися значні зміни в групі з низьким рівнем сформованості готовності до пізнавальної діяльності, про що свідчить зменшення кількості учнів на 27,6%.

Зміни в параметрах готовності до пізнавальної діяльності суттєво позначились на рівні сформованості пізнавальної самостійності учнів. Кількість учнів у експериментальних класах з високим рівнем збільшилась з 22,0% до 27,6%; з низьким рівнем зменшилась з 35,0% до 17,9% за рахунок збільшення кількості учнів з середнім рівнем сформованості пізнавальної самостійності. В той же час в контрольній групі ці показники змінилися несуттєво. Так, кількість учнів контрольної групи з середнім рівнем сформованості пізнавальної самостійності зросла на 4,2% за рахунок зменшення кількості учнів з низьким рівнем і частково з високим (3,3% та 0,9% відповідно).

Впровадження розробленої нами моделі та технології активізації пізнавальної діяльності учнів суттєво вплинуло на інтенсифікацію засвоєння знань, формування умінь і навичок учнів на уроках трудового навчання. Після відповідної роботи в експериментальних класах кількість учнів з високим рівнем знань збільшилась на 9,8%, відповідно кількість учнів з низьким рівнем зменшилась майже в два рази.

Приблизно така ж ситуація спостерігається при порівняльному аналізі рівня сформованих умінь та навичок. Кількість учнів з високим рівнем сформованості умінь та навичок на формувальному етапі експерименту у експериментальній групі зросла на 7,3%, тобто практично у півтора рази, тоді як у контрольній групі цей показник залишився без змін. Середній і достатній рівень в експериментальних класах збільшився (відповідно на 11,4% та 7,4%) за рахунок зменшення низького рівня на 26,1% в експериментальних класах.

Інтегральним критерієм результативності дослідно-експериментальної роботи виступає пізнавальна активність, зміни в рівнях якої свідчать про ефективність запропонованої системи активізації пізнавальної діяльності учнів.

Порівняння даних, отриманих у формувальному експерименті, з показниками констатувального етапу експериментальної і контрольної груп дозволило зробити висновок про підвищення активності учнів у пізнавальній діяльності. Підтвердженням цьому є зростання на 16,2% кількості учнів експериментальної групи з творчим рівнем при відповідному зменшенні на 8,9% кількості учнів з репродуктивним рівнем пізнавальної активності. При збереженні у контрольній групі значної частини учнів з репродуктивним рівнем (зменшення на 2,4%), кількість учнів з творчим рівнем зросла всього на 0,8%, а з продуктивним – на 1,6%.

Порівняльний аналіз сформованості пізнавальної активності учнів свідчить про ефективність розробленої методики та доцільність її впровадження в навчально-виховний процес основної школи.

Результати проведеного дослідження педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності учнів засвідчили, що вони забезпечують суттєві зміни в рівні готовності учнів до пізнавальної діяльності, в сформованості пізнавальної самостійності та сприяють суттєвому підвищенню якості знань, умінь та навичок учнів. Проте слід зауважити, що не на всіх учнів проведена експериментальна робота здійснила бажаний вплив. Це, як показало дослідження, учні, у яких відсутня спрямованість на навчальну діяльність. Тому наразі є питання про організацію більш тривалих занять, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Лернер И. Я. Изучение истории СССР в 9 классе / И. Я. Лернер // Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. – М. : АПН РСФСР, 1963. – С.50*
2. *Педагогика: Большая современная энциклопедия / [авт.-сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720с.*
3. *Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.*
4. *Щукина Г. И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г. И. Щукина. – М. : Знание. – 1972. – 32 с.*
5. *Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 550 с.*

*Евген Павленко
(Київ, Україна)*

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОДНО-ХИМИЧЕСКОГО РЕЖИМА ЭЛЕКТРОСТАНЦИЙ

Аналитическое исследование систем мониторинга водно-химического режима (ВХР) неразрывно связано с системными концепциями проектирования АСУ ТП, т.к. задачи организации ВХР решаются для достижения единой цели ТЭС – эффективного производства электрической энергии и тепла.

Основная задача моделирования процессов управления ВХР состоит в поиске моделей, обладающих наибольшей полнотой, адекватностью реальным водно-химическим процессам. При разработке концепции моделирования следует учесть всю совокупность факторов, как самого водно-химического процесса, так и факторов управления технологическим процессом (ВХР). Требования системного подхода к решению задач моделирования ВХР будут удовлетворены только тогда, когда по возможности большее количество факторов, влияющих на состояние и динамику ВХР, будут учтены в модели.

Процессы ВХР нелинейные, нестационарные и обладают последействием. Еще американский ученый Форрестер сделал вывод о необходимости широкого применения нелинейных систем для обеспечения адекватности процессов моделирования с применением аппарата дифференциальных уравнений. Однако моделирование с применением аппарата дифференциальных уравнений процессов ВХР не обеспечивает требования полноты модели и не позволит получить аналитические результаты из-за ограничений возможностей математического аппарата. В лучшем случае можно говорить о прогнозировании устойчивости, поиске закономерностей динамических изменений.

При моделировании процессов ВХР следует выделить отдельно модели химических процессов, которые не являются предметом исследований данной работы. Будем считать, что реакции вводимых химических реагентов дают известные качественные результаты.

Особо при моделировании процессов ВХР выделим процессы принятия решений по управлению ВХР. Данное моделирование требует применения эвристических подходов, основанных на задании параметров процесса с применением экспертных оценок, применения экспертных решений и оценки их последствий с помощью средств искусственного интеллекта. Как показала практика применения подобных подходов в других технических системах, это дает хорошие результаты, т.к. позволяет наряду с традиционными математическими подходами применить «объективизацию» субъективных знаний экспертов и тем самым решать трудно формализуемые задачи.

Состояние ВХР будем рассматривать, как комплексную характеристику (интенциональное состояние), в котором присутствуют зависимости параметров ВХР множества внешних и внутренних факторов. Состояние ВХР зададим в виде вектора конструктивных параметров

$$\mathbf{V} = \{\mathbf{V}_1, \mathbf{V}_2, \dots, \mathbf{V}_r\},$$

где \mathbf{V}_i , ($i=1, 2, \dots, r$) компоненты вектора \mathbf{V} , которые могут быть как векторными, так скалярными величинами.

Компонентами вектора \mathbf{V} являются:

- концентрация компонент газообразных, твердых и жидких примесей, определяемая показаниями приборов анализаторов, кондуктометров, кислородомеров, водородомеров, кремнемеров и др. результатами анализа проб;
- состояние оборудования;
- параметры обслуживающего персонала (количественные и качественные).

В качестве компоненты \mathbf{V}_i , компоненты вектора \mathbf{V} могут быть приняты и другие параметры, влияющие на решение задач обеспечения требуемых параметров ВХР.

Известно определение математической модели как упрощенного отображения существенных сторон реальной системы, выраженное в математической форме и позволяющее математически описать правило (оператор) преобразования входных \mathbf{X} сигналов в выходные \mathbf{Y} : $\mathbf{Y} = \mathbf{W}(\mathbf{X})$, где \mathbf{W} – некоторая математическая модель системы.

При моделировании процессов ВХР под символом $\mathbf{W}()$ будут пониматься математические действия (решение функциональных уравнений), а также правила принятия управляющих решений. Оператор \mathbf{W} – совокупность математических и логических операций, устанавливающих соответствия между параметрами входных воздействий и выходными параметрами ВХР.

Параметры входных воздействий представим вектором входных параметров $\mathbf{X} = \{\mathbf{X}_1, \mathbf{X}_2, \dots, \mathbf{X}_m\}$, каждая компонента которого может быть либо векторной, либо скалярной величиной.

В качестве компонент вектора \mathbf{X} рассматриваются действия технологов-операторов и обслуживающего персонала, а параметрами вектора \mathbf{X} являются количественные оценки совершаемых действий.

Вектор выходных параметров $\mathbf{Y} = \{\mathbf{Y}_1, \mathbf{Y}_2, \dots, \mathbf{Y}_k\}$ содержит выходные параметры объектов управления ВХР, а также компоненты из вектора конструктивных параметров \mathbf{V} , т.к. они также определяют показатели ВХР.

Управление ВХР – это перевод параметров вектора \mathbf{V} из точки $\langle \mathbf{V}, t \rangle$ фазового пространства, в такую точку фазового пространства, в которой будет с известной степенью гарантировано требуемое состояние параметров ВХР.

Разработка правил перевода из одной точки фазового пространства в другую точку – задача управления ВХР, решаемая в значительной степени экспертным путем с применением программных компонент АСУ ТП ТЭС.

Моделирование ВХР сводится к поиску правил изменения компонент векторов \mathbf{V} и \mathbf{Y} , которые задаются в виде соответствий $\varphi = (\mathbf{X}, \mathbf{V}, \mathbf{F})$, $\psi = (\mathbf{X}, \mathbf{V}, \Phi)$, где φ – соответствие, определяющее значение вектора \mathbf{V} в зависимости от значений вектора \mathbf{X} и значений вектора \mathbf{V} , \mathbf{F} – график соответствия φ . Соответствие ψ определяет значение вектора \mathbf{Y} в зависимости от значений вектора \mathbf{X} и вектора \mathbf{V} , Φ – график соответствия ψ .

Таким образом, концепция моделирования процессов ВХР в целом сводится:

- к определению понятий входных воздействий, состояний (вектора конструктивных параметров), выходных параметров, формального их описания, определения аналитических зависимостей их изменения (или табличного задания);

- формализации функциональных и информационных связей между компонентами оборудования ВХР, а также службами, технологами-операторами и обслуживающим персоналом;
- формализации условий функционирования оборудования, обеспечивающего ВХР;
- формального задания соответствий φ и ψ , идентификации графиков F и Φ , а также выполнения формализации векторов X , B , и Y .

Выполнение формализации ВХР позволяет принять решение о структуре подсистемы управления ВХР в структуре АСУ ТП ТЭС.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Финаев В.И., Глод О.Д. Основы теории систем. Учебное пособие. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2000.*
2. *Bertalanfy L. von. General System Theory - a Critical Review// General System, vol. VII, 1962, p.1-20.*

*Інна Клак
(Київ, Україна)*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ СТОСОВНО ДО ПРОЦЕСУ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ВУЗУ

Для успішного професійного становлення випускників необхідно, щоб в навчально-виховному процесі в основному завершилось їхнє професійне самовизначення, тобто сформувалось ставлення до себе, як суб'єкта власної діяльності, щоб вони не тільки добре засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні їм вміння і навички, але й міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців має передбачати не тільки теоретичні основи дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, але й озброєння студентів надпредметними, тобто методологічними знаннями, формування їхньої методологічної культури, що дозволить усвідомлено реалізувати свободу вибору оптимального варіанта змісту й технології власної діяльності. В умовах ринкової економіки особливо ціниться здатність фахівця компетентно обирати оптимальну чи створювати власну програму роботи з урахуванням конкретних обставин діяльності. Отже, зміст професійної компетентності майбутнього викладача педагогічного коледжу стосовно до процесу її формування в умовах вузу визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності і являє собою єдність теоретичної, практичної й мотиваційної готовності й здатності випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність, що знаходить втілення в матеріальному, соціальному й особистісно-значимому продукті – проекті технології навчання навчальної дисципліни, реалізація якого на практиці забезпечує цілеспрямоване рішення завдань підготовки фахівців середньої професійної освіти [2].

Дослідженню даної проблеми присвятили свої роботи ряд науковців, зокрема Г. Балл, С. Батишев, В. Безрукова, В. Безпалько, Ю. Варданян, В. Загвязинський, І. Зязюн, Є. Клімов, І. Ісасв, Н. Кузьміна, М. Левіна, В. Сластьонін, та інші. Автори сходяться у думці, що професійна компетентність у поєднанні з індивідуально-діловими якостями викладача характеризує його педагогічну культуру як професійно-особистісне явище.

У свою чергу, поняття професійної компетентності, як підкреслює

В. Сластьонін, виражає єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм [4].

Мета статті – уточнити й конкретизувати сутність поняття професійної компетентності для майбутнього викладача педагогічного коледжу стосовно до процесу його формування в умовах вузу.

В навчальному процесі вузу студент як суб'єкт професійної підготовки здобуває професію, результатом якої виступає його професійна компетентність. При цьому діяльність майбутнього фахівця з оволодіння професією розгортається як у період формування професійної компетентності, коли студент взаємодіє з іншими суб'єктами професійно-навчального процесу (викладачами, малими й великими групами однокурсників, із собою як суб'єктом саморозвитку та ін.), так і в період реалізації професійної компетентності, коли студент як майбутній викладач середнього спеціального навчального закладу взаємодіє із споживачами послуг (учнями цієї установи), тобто реалізує себе як фахівець відповідного рівня й щабля освіти.

Таким чином, для повноцінного переведення професійних знань майбутнього фахівця в уміння професійно мислити й діяти недостатньо професійно-освітньої взаємодії у сполученнях викладач – професійно-навчальне завдання – студентська група (підгрупа, курс т.д.), викладач – професійно-навчальне завдання – студент, студент – завдання – студентська група (підгрупа, курс і т.д.) і т.д. Необхідний також досвід застосування студентом знань у процесі професійної взаємодії із суб'єктом одержання послуг, що сприяє реалізації професійних дій і становленню на цій основі відповідних їм професійних умінь. Накопичення цього досвіду повинне відбуватися не тільки в період проведення виробничої практики студентів, матеріально-технічною базою якої служить педагогічний коледж, але й у процесі створення ними проекту навчальної дисципліни, захист якого передбачено в період проведення навчальних занять.

Із сказаного випливає, що формування професійної компетентності фахівця в системі вищої освіти

може бути представлено у вигляді руху від поетапних завдань розвитку й формування професійних умінь та їхньої значимої спрямованості до результату, вираженому в конкретному продукті його діяльності [3].

У цьому випадку створення проекту виступає основним завданням у навчально-професійній діяльності студента.

У теорії й практиці педагогічної освіти, у системі психолого-педагогічної підготовки «задачний» метод відомий давно. В даний час в методології педагогіки задачний підхід розробляється як теоретична база опису й дослідження педагогічної діяльності (Г. Балл, І. Ісаєв, М. Левіна, А. Міщенко, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.).

У житті педагогові доводиться вирішувати різноманітні педагогічні завдання: аналітико-рефлексивні, конструктивно-прогностичні, організаційно-діяльнісні, оціночно-інформаційні, корекційно-регулюючі [4]. Всі вони можуть бути розглянуті як самостійні системи, які характеризують конкретні види педагогічної діяльності викладача.

В навчальному процесі вузу за допомогою конкретних навчальних дисциплін залучення майбутніх фахівців до рішення навчально-професійних завдань може бути спрямоване на формування професійної компетентності. Серед них виділяються наступні групи завдань:

- суб'єктно-реалізаційні (мотиваційні, мобілізаційні, організаційні, діагностичні, контрольні, регулятивні, корективні, аналітичні, оціночні), розв'язувані студентом як суб'єктом вузівського професійно-навчального процесу на основі стратегії й тактики самоактуалізації, самореалізації, та саморозвитку досягнутого рівня професійної компетентності;
- змістовно-технологічні (діагностичні, цілеосвітні, проектувальні, конструктивні, управлінські, стимулюючі та ін.), обумовлені й розв'язувані студентом у навчальних умовах в процесі створення проекту навчальної дисципліни як моделювання професійної діяльності (або її фрагмента), його «захисту» та імітаційного проведення; у ході спостереження, аналізу й оцінки професійної діяльності фахівців і однокурсників протягом усього періоду теоретичного та практичного навчання;
- предметно-результативні (аналітичні, проектувальні, діагностичні, оціночні), висунуті й розв'язувані студентом паралельно із двома попередніми групами завдань для застосування (а, при необхідності, з попередньою розробкою або вибором) критеріїв оцінки визначення проміжних і підсумкових результатів власної професійної діяльності, вираженої у досягнутому рівні професійної компетентності.

При такому підході орієнтація на навчально-пізнавальну результативність перестає бути самоціллю, а стає засобом досягнення мети формування професійної компетентності: студент оволодіває технологією перетворення знань і способів діяльності всіх розділів освітньо-професійної програми у засіб рішення суб'єктно-реалізаційних, змістовно-технологічних та предметно-результативних професійних завдань.

Разом із тим важливо вказати, що в традиційній вітчизняній системі вищої педагогічної освіти студенти з першого курсу починають вирішувати переважно завдання, покликані забезпечити повноцінне функціонування їхньої навчально-пізнавальної діяльності, а професійні завдання з'являються перед ними лише на старших курсах у період педагогічної практики, а також після завершення навчання у процесі самостійної професійної праці.

Вважаємо, що резервом формування професійної компетентності у майбутнього викладача педагогічного коледжу може стати технологічний підхід, відповідно до якого оволодіння професійною діяльністю відбувається з урахуванням педагогічних умов і психологічних механізмів, при яких, по-перше, той, хто навчається, стає не просто студентом, а фахівцем, який формується й розвивається, по-друге, накопичений ним потенціал забезпечує формування професійної компетентності в умовах модельованої, імітованої або реальної професійної діяльності.

Із цих позицій ефективну діяльність вузівських викладачів у ході освітньої взаємодії зі студентами (майбутніми викладачами ССНЗу) забезпечують наступні психолого-педагогічні механізми освоєння, реалізації й розвитку професійної компетентності. До них, слідом за Ю. Варданян [1], ми віднесли стабілізацію, доповнення й трансформацію професійної спрямованості та умінь майбутнього фахівця.

Стабілізація професійної компетентності припускає приведення її компонентів у стійкий стан, їхнє закріплення у діяльності:

1. Майбутня діяльність і передбачуваний результат, визначені через цілі навчання, переломлюються у свідомості студента, в результаті чого опредмечується його власна потреба в оволодінні професійною діяльністю – актуалізуються мотиви й ціннісні орієнтації (або їхня сукупність).

Ступінь відображення заданої мети залежить від того, наскільки вона відповідає спрямованості діяльності студента. При їхній повній відповідності відбувається суб'єктивне прийняття мети, її присвоєння та керівництво нею. При частковій відповідності заданої мети й спрямованості, а також при їхньому протистоянні, керування здійснюється за допомогою інших механізмів – доповнення й трансформації.

2. Під впливом потреби та актуалізованих мотивів майбутньої діяльності у студентів конструюється мета професійної діяльності майбутнього фахівця, що враховує актуальні ціннісні орієнтири. Співвіднесення власної мети діяльності з мотивами професійної діяльності приводить до оцінки її значимості та утворенню особистісного змісту діяльності.

На цьому етапі викладачеві вузу доцільно спеціально виділити частину методичних занять у ході

навчання, щоб у результаті такого співвіднесення у студента утворився особистісний зміст оволодіння професійною діяльністю.

3. Конструювання майбутньої професійної діяльності студента виражається у виробленні цілей конкретних педагогічних дій, встановленні їхньої співвідпорядкованості, визначенні на цій основі послідовності виконання дій, уточненні змісту й способів реалізації.

Викладач допомагає студентам у конструюванні діяльності, адекватної рівню їхньої професійної компетентності, індивідуалізуючи взаємодію з ними в процесі навчання.

4. Реалізація задуму здійснюється шляхом застосування засобів, необхідних для досягнення мети підготовки фахівця. У ході діяльності проявляються мотиви, що направляють і регулюють її. Проміжні результати зіставляються із цілями дій, а останні – із цілями діяльності до їхнього втілення у запланований результат.

У навчальному процесі викладач організує взаємодію зі студентами і студентів між собою під час навчальних занять, відображує хід взаємодії майбутнього фахівця із споживачами послуг. У кожному випадку виділяються сторони діяльності студентів, у яких приховані потенційні можливості стабілізації основних компонентів професійної компетентності для того, щоб акцентувати на них увагу при аналізі досягнень і враховувати при виконанні подальшої системи завдань.

5. Під час аналізу оцінюється об'єктивна й суб'єктивна значимість і модальність ходу навчально-професійної діяльності студента й отриманого результату шляхом його співвіднесення із двома цілями: заданою й прийнятою.

При відповідності отриманого суб'єктивного результату і його модальності прийнятій меті досягаються стабілізація компонентів професійної компетентності. Викладачеві необхідно періодично їх актуалізувати в системі розв'язуваних педагогічних завдань.

При невідповідності отриманого суб'єктивного результату і його модальності прийнятій меті іде пошук причин цього явища. Вони можуть полягати у перекрученому відображенні студентами змісту компонентів професійної компетентності, а також у не обліку викладачем їхніх параметрів на всіх етапах реалізації діяльності викладання й навчання.

Усунення цих причин досягається в першому випадку уточненням і більш глибоким розумінням студентами змісту професійної компетентності шляхом спонукання майбутніх фахівців до само рефлексії; у другому випадку – виконанням викладачем вимог індивідуально-групової диференціації діяльності студентів з обліком сформованості професійної компетентності.

Механізм стабілізації сполучений і взаємопов'язаний з механізмом доповнення, що починає функціонувати паралельно з його четвертою і п'ятою ланками. Під механізмом доповнення розуміється зрощування професійної спрямованості та умінь. Цей механізм застосовується у випадках:

- коли викладач розробляє завдання, професійна значимість яких велика, але облік змісту професійної компетентності студентів показує, що їхнє потенційне виконання актуально не забезпечене. У цьому випадку викладач перетворює їх у складову частину інших завдань, виконання яких має актуальну основу, застосовуючи цілеспрямовано механізм доповнення;
- коли в ході діяльності отримано незапланований професійно значимий результат. У цьому випадку викладач імпровізовано застосовує механізм доповнення.

Застосування механізму доповнення приводить до формування професійної компетентності й, відповідно, до її трансформації. Під трансформацією професійної компетентності розуміється зміна й перетворення змісту, структури й дієвості її компонентів.

Дія цього механізму виражається у переоцінці спрямованості діяльності студентів і подальшою зміною їхніх професійних умінь, що приводить у кінцевому результаті до формування професійної компетентності.

Слід зазначити, що надзадача вузівського викладача полягає у створенні психолого-педагогічних умов для поетапного формування можливості студентів керувати дією механізмів стабілізації, доповнення й трансформації своєї професійної компетентності. Етапи нарощування умов такі: керування викладачем діяльністю студента – спів-керування викладачем і студентом механізмами функціонування професійної компетентності – самоврядування майбутнім фахівцем процесом професійного саморозвитку.

Таким чином, використання вищеописаних механізмів у практиці викладання навчально-професійних дисциплін у вузі сприятиме створенню психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності, а також професійно значимої спрямованості діяльності студентів.

Важливе значення у формуванні професійної компетентності в даний час приділяється професійно-зорієнтованій технології навчання, здатній вирішувати ці завдання. Розроблені та використовувані в даний час професорсько-викладацьким складом вузу технології навчання, є складовою частиною освітньої системи становлення й формування професійної компетентності майбутнього фахівця, сприяють первісному створенню професійно-ціннісної бази оволодіння професією, поступовому формуванню теоретичної, практичної й мотиваційної готовності й здатності здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вардьян В.Ю. *Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): автореф. дис. док. пед. наук. М.: 1999. – 39с.*
2. Зязюн І.А. *Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна*

освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць за редакцією І.А. Зязюна. – К. – 2001. – С. 15 – 23.

3. Левина М.М. *Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* – М.: Изд. Центр «Академия». – 2002. – 288с.
4. Сластиенин В.А. *Проблемы подготовки учителя в советских психологических исследованиях // Советская педагогика.* – 1978. – №1. – С.86 – 94.

Лариса Філіппова
(Київ, Україна)

ДИСПУТ ЯК ОДНА З ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Реформування політичної системи України, що супроводжується глибокими процесами демократизації та інтеграції, становленням і розвитком нових соціально-економічних і політичних відносин в українському суспільстві, зумовили необхідність набуття громадянами таких якостей, як демократичність, толерантність, компетентність і професійність, соціальна мобільність, здатність ефективно розв'язувати життєві проблеми та брати участь у громадському житті. Це ставить перед сучасною школою відповідальні завдання, найважливіше з яких – створення найбільш сприятливих умов для розвитку високоосвіченої, творчої та активної особистості.

Критерієм оцінки навчальних досягнень студентів сьогодні стає вміння аналізувати матеріал, узагальнювати, використовувати в нестандартній ситуації, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу. Один зі шляхів досягнення цього полягає в удосконаленні методів навчання, спрямуванні їх на посилення мотиваційної сфери студентів, активну їх пізнавальну діяльність, залученні до самостійного розвитку проблем. Цьому сприяє впровадження дискусійних методів. При їх використанні студенти прагнуть до самостійного творчого пошуку, який пробуджує радість, збуджує почуття гідності, самоповаги, допомагає досягти кращих результатів і збільшити мотивацію навчання.

Дискусії почали широко використовуватися в навчанні протягом останнього десятиліття ХХ століття Ю. Бабанським, С. Гончаренком, М. Клариним, Б. Лихачовим, С. Мельниковою, О. Савченком, В. Сластьоніним, С. Смирновим, В. Оконь, М. Фіцулою, Л. Яворівською, В. Ягуповим та ін.

Наукове обґрунтування окремих аспектів проблеми підвищення ефективності навчання знайшло своє відображення у дослідженнях психологів, педагогів, соціологів (А. Вербицький, П. Гальперін, В. Галузинський, О. Коваленко, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, О. Сухомлинська, Н. Талізін, Г. Троцько). Активні методи навчання продуктивно розробляють В. Лозова, П. Лузан, В. Платов, В. Ткаченко, В. Ягупов; особливості понять «диспут» і «дискусія» – Г. Відаймо, Р. Осадчук, О. Фідря, І. Хоменко та ін.);

Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень з даної проблеми свідчить про посилення уваги науковців та практиків до навчальних технологій в освітньому процесі.

Мета статті – методика проведення заняття-диспуту у навчально-виховному процесі.

Диспут – одна з форм навчальної роботи зі студентами, яка допомагає розвивати їхню самостійність, логічне мислення, соціальну і моральну зрілість; формувати їхні погляди і переконання; виробляти уміння різнобічно аналізувати факти і явища, спираючись на придбані навички і накопичений досвід; залучити всіх присутніх в обговорення поставлених проблем.

Головний принцип – пошана до позиції і думки будь-якого учасника.

Під час диспуту студенти:

- вчаться аргументованому захисту власних думок, переконань, ідей;
- оволодівають методами аналізу і синтезу;
- набувають умінь і навичок самостійно працювати з різними джерелами інформації;
- формують уміння узагальнювати, будувати висновки, вносити пропозиції, уточнювати, заглиблювати, коригувати знання;
- збуджують зацікавленість у пошуку істини;
- створюють умови для реалізації демократичних основ навчання;
- обговорюють питання запропоновані викладачем і ті, які виникли при підготовці до нього;

Отже, з'являються можливості впливу на інтелектуальну і емоційну сфери особистості студента.

Таким чином, диспут є одним із засобів, перетворення знань в переконання; розрахований на високий рівень ерудиції, активності і самостійності студентів; вимагає чіткого окреслення предмету обговорення і забезпечує широкі можливості вирішення суперечок.

Участь в диспуті сприяє розвитку критики і самокритики, культури мови і логічного мислення, вчить умінню опонувати і перевіряти правильність своїх поглядів і переконань.

Успіх заняття-диспуту забезпечує серйозна і старанна підготовка до нього як викладача, так і студентів, актуальність теми, характер проведення. Викладач чітко визначає і формулює тему диспуту, ставить мету і завдання, розробляє систему питань і контролю, які найповніше розкривають зміст теми; проводить інструктаж для студентів (знайомить з темою, літературою, іншими джерелами інформації, змістом питань, з яких вони повинні висловлювати свої думки).

Студенти самостійно осмислюють проблему, основні її аспекти, готують необхідну інформацію про сутність проблеми, відповідний інформаційний матеріал для підтвердження своїх думок, прагнуть до їх

висловів з того або іншого питання, обмінюються ними.

Проведення заняття-диспуту включає:

- повідомлення теми, цілей і завдань диспуту;
- ознайомлення з наочністю, виставкою, іншими дидактичними матеріалами;
- напрям студентів на відвертість, уважні і шанобливі відносини до інших думок;
- обґрунтування своїх переконань, висновків.

Керівництво диспутом з боку викладача вимагає тактовності, коректності, вміння направляти виступ студентів на об'єктивне розкриття істотних сторін проблеми, формування умінь студентів оперувати фактами, переконувати в істинності або помилковості висловлюваних думок.

Зацікавленість студентів диспутом зростає, як правило, в процесі його проведення. Це залежить від того, як викладач ставить питання, стимулює самостійність висловів і думок студентів, спонукає до взаєморозуміння, співпраці; забезпечує єдність цілей і устремлінь.

Вимоги до диспуту:

- вільний обмін думками;
- активність;
- кожен виступає і піддає критиці будь-які положення, з якими він не згідний;
- головне – факти, логіка, вміння доводити;
- не приймаються як аргументи міміка, жести, вигуки.

Підбиваючи підсумки диспуту, потрібно оцінювати зміст і форму виголошування виступів; звертати увагу на сформованість умінь студентів правильно відстоювати свої думки і переконання.

В процесі спостереження і аналізу заняття-диспуту потрібно зосередити увагу на таких параметрах:

- доцільність вибору і постановки теми диспуту;
- якість підготовки до диспуту (вивчення студентами навчального матеріалу по темі, ознайомлення з літературою, консультації, обмін думками, аналіз анкетних даних, зосередження уваги студентів на провідній меті і аспектах диспуту);
- організаційна робота з підготовки до заняття-диспуту (психолого-педагогічна мотивація доцільності вибраної теми диспуту, визначення часу і місця проведення, підготовка наочності, ТЗН, тематичної символіки);
- дотримання викладачем вимог до проведення диспуту;
- зміст диспуту (глибина знань викладачів і студентів проблеми диспуту, основних теоретичних положень з теми диспуту відомих учених, діячів інших сфер науки і культури, теоретична і практична значущість теми диспуту, логіка і довідність думок, зосередження уваги на головному, важливому. Підведення студентів до самостійних висновків, узагальнень, їх корекції; етика поведінки учасників диспуту);
- процедура проведення заняття-диспуту (постановка питань, мобілізація і активізація уваги, управління пізнавальною діяльністю студентів; дотримання такту і культури узагальнення різних думок);
- роль викладача в диспуті (ведуча, непомітна, опосередкована, невимушена, авторитарна);
- порядок і дисципліна студентів в процесі диспуту, дотримання правил диспуту;
- підведення підсумків диспуту (оцінка правильності розуміння і коментування теми студентами, її провідних ідей і аспектів; активність і самостійність думок студентів; вміння студентів підкріплювати прикладами ті або інші положення, думки, пов'язувати їх з життям суспільства, групи).

Під час диспуту задаються спочатку більш складні питання. Оскільки найважливіша мета – повторення навчального матеріалу за минулі роки навчання. Головне завдання – повторити матеріал з інформатики за певний проміжок часу, з тим щоб знати визначення, властивості, правила, уміти вирішувати завдання, виконувати певні дії. Після цього будується творча робота студентів над навчальним матеріалом.

Диспути з інформатики виявляють недоліки в знаннях студентів, коригують роботу викладача. У диспуті цінне те, що для такого найважливішого педагогічного моменту, як повторення, використовується позанавчальна форма роботи із студентами. Диспути між підгрупами дають те, що не може дати ніяка інша форма повторення матеріалу з інформатики.

Тривалість диспуту 10-30 хвилин (залежно від складності і рівня підготовленості студентів). Найбільша активність під час диспуту досягається при постановці життєвого, реального завдання.

Наприклад, при вивченні теми «Інформатизація суспільства» з дисципліни «Економічна інформатика» ми запропонували студентам диспут на тему: «Інформатизація суспільства: добре це чи погано?»

Умови проведення:

Диспут проводиться у формі двосторонньої відеоконференції, за допомогою Інтернет у двох лабораторіях інформаційних мереж.

З кожного боку беруть участь:

- ведучий (з помічником) – стежить за регламентом заходу, представляє учасників, членів журі, проводить конкурси з уболівальниками;

- команда (шість чоловік) – студенти;
- три члени журі (на чолі з головою) – оцінюють виступи учасників за узгодженими критеріями, ведуть протоколи, підводять підсумки;
- уболівальники – підтримують свою команду, беруть участь у конкурсах для уболівальників. Групи заздалегідь погоджують дату і час проведення диспуту. Для проведення диспуту необхідно:
 - програмне забезпечення (ПЗ) для відеоконференції;
 - ПЗ для організації технічного чату;
 - устаткування: комп'ютер з виходом в Інтернет (пропускна спроможність каналу не нижче 200 кбіт/с), вебкамера (бажано камера на штативі з трансфокатором), відеопроєктор, мікрофон (бажано радіомікрофон), акустична система (колонки);
 - забезпечити команди чистими листами паперу і ручками для записів під час обговорення.
 - учасникам прикріпити бейджики (ім'я і прізвище), щоб ведучі зверталися до них по іменах. Ведучі проводять гру і дотримуються регламенту. Помічники передають мікрофон учасникам під час диспуту, уболівальникам – під час конкурсів з ними, членам журі – під час підведення підсумків.

Мета:

- популяризація використання ІКТ в освітньому процесі;
- дослідження з різних точок зору предмету диспуту, обмін думками, розвиток ораторського мистецтва, логічності мови, використання аргументації, культура дискусії.

Завдання:

- виявлення кращих студентів, у веденні диспуту;
- виховання відчуття пошани до чужої думки, опонента.

Порядок проведення:

1. Вітання сторін. Оголошення теми диспуту: «Інформатизація суспільства: добре це чи погано?».
2. Проведення жеребкування. Ведучий тримає в руках перед камерою два заздалегідь заготовлених конверта, усередині яких листок з цифрами «1» або «2», а капітан команди, що знаходиться в іншій аудиторії вибирає конверт. Який номер йому випадає, під тим номером команда і почне виступ. Для відвертості тут же показують вміст другого конверта, щоб уникнути підтасовувань.
3. Початок обговорення аргументів в командах (10 хвилин). В цей час ведучі представляють уболівальникам в різних аудиторіях гравців команди, розповідають про них (за заздалегідь проведеною анкету: прізвище, ім'я, особисте досягнення, хобі, улюблений музичний стиль, улюблений фільм). Якщо залишився час, ведучі проводять конкурс з уболівальниками. Підготовлені питання (по 5 питань від групи) з оголошеної теми адресуються по черзі ведучими уболівальникам, що знаходяться в іншій аудиторії. Кожна правильна відповідь зараховується як 1 бал команді уболівальника.

Конкурс з уболівальниками:

Питання і відповіді.

1) Які головні напрямки розвитку інформатизації?

Відповідь:

- створення найбільш прогресивних і найбільш гнучких засобів обробки інформації,
- зниження вартості обробки інформації, покращення технічних характеристик устаткування,
- розширення масштабів стандартизації пристроїв сполучення,
- якісне покращення підготовки кадрів;
- розробка захисних заходів проти несанкціонованого доступу до інформації та ін.

2) Що таке інформатизація суспільства?

Відповідь:

Інформатизація суспільства – це сукупність взаємозв'язаних політичних, соціально-економічних, наукових чинників, які забезпечують вільний доступ кожного члена суспільства до будь-яких джерел інформації, окрім конфіденційних. Інформатизація означає широке використання інформаційних технологій у всіх сферах людської діяльності.

3) Які характерні риси та основні ознаки інформаційного суспільства?

Відповідь:

- буде вирішена проблема інформаційної кризи, тобто розв'язана суперечка між інформаційною лавиною і інформаційним голодом;
- забезпечиться пріоритет інформації в порівнянні з іншими ресурсами;
- головною формою розвитку стане інформаційна економіка;
- в основу суспільства будуть закладені автоматизовані генерація, зберігання, обробка і використання знань за допомогою новітньої інформаційної техніки і технології;
- інформаційна технологія набуде глобального характеру, охоплюючи всі сфери соціальної діяльності людини;
- сформується інформаційна єдність всієї людської цивілізації;
- за допомогою засобів інформатики буде реалізований вільний доступ кожної людини до

інформаційних ресурсів всієї цивілізації;

- будуть реалізовані гуманістичні принципи управління суспільством і дії на навколишнє середовище;
- формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору;
- становлення й надалі домінування в економіці нових технологічних укладів, що базуються на масовому використанні перспективних інформаційних технологій, засобів обчислювальної техніки й телекомунікацій;
- створення й розвиток ринку інформації та знань як факторів виробництва на додаток до ринків природних ресурсів, праці й капіталу, перехід інформаційних ресурсів суспільства в реальні ресурси соціально-економічного розвитку, фактичне задоволення потреб суспільства в інформаційних продуктах і послугах;
- зростання ролі інформаційно-комунікаційної інфраструктури в системі суспільного виробництва;
- підвищення рівня утворення, науково-технічного й культурного розвитку за рахунок розширення можливостей систем інформаційного обміну на міжнародному, національному й регіональному рівнях й, відповідно, підвищення ролі кваліфікації, професіоналізму й здатностей до творчості як найважливіших характеристик послуг праці;
- створення ефективної системи забезпечення прав громадян і соціальних інститутів на вільне одержання, поширення й використання інформації як найважливішої умови демократичного розвитку.

4) Які небезпечні тенденції інформаційного суспільства прогнозуються?

Відповідь:

- збільшиться вплив на суспільство засобів масової інформації;
- інформаційні технології можуть зруйнувати приватне життя людей і організацій;
- з'явиться проблема відбору якісної і достовірної інформації;
- багатьом людям буде важко адаптуватися до середовища інформаційного суспільства. Існує небезпека розриву між «інформаційною елітою» (людьми, що займаються розробкою інформаційних технологій) і споживачами.

5) У цілому інформаційне суспільство можна визначити як суспільство, в якому...?

Відповідь:

- кожен член суспільства має можливість вчасно й оперативно одержувати за допомогою глобальних інформаційних мереж повну й достовірну інформацію будь-якого виду й призначення з будь-якої держави, перебуваючи при цьому практично в будь-якій частині географічного простору;
- реалізується можливість оперативної, практично миттєвої комунікації кожного члена суспільства з державними та суспільними структурами поза залежністю від місця проживання на земній кулі;
- трансформується діяльність засобів масової інформації (ЗМІ) по формах створення та поширення інформації, розвивається й інтегрується з інформаційними мережами цифрове телебачення. Формується нове середовище – мультимедіа, у якій поширюється також інформація із традиційних ЗМІ;
- зникають географічні й геополітичні кордони держав у рамках інформаційних мереж;
- у суспільстві виробляється, функціонує й доступна будь-якому індивідові, групі або організації сучасна інформаційна технологія;
- є розвинені інфраструктури, що забезпечують створення національних інформаційних ресурсів;
- відбувається процес прискореної автоматизації й роботизації всіх сфер і галузей виробництва й керування;
- відбуваються радикальні зміни соціальних структур, наслідком яких виявляється розширення сфери інформаційної діяльності й послуг.

6) Розвиток світових інформаційних ресурсів дозволяє?

Відповідь:

- перетворити діяльність по наданню інформаційних послуг в глобальну людську діяльність;
- сформувати світовий та державний ринок інформаційних послуг;
- утворити різні бази даних ресурсів регіонів і держав, до яких можливий доступ;
- підвищити обґрунтованість і оперативність схвалюваних рішень у фірмах, банках, біржах, промисловості, торгівлі тощо, за рахунок своєчасного використання необхідної інформації.

7) Які існують основні п'ять етапів інформатизації суспільства?

Відповідь: модернізація управлінських структур; формування й розвиток індустрії інформатики; комплексування інформаційних зв'язків; перебудова соціальних структур; формування людського потенціалу.

8) Які шляхи формування інформаційного суспільства?

Відповідь:

- Стихийна самоорганізація процесу інформатизації. Цей шлях характерний для суспільних процесів, пов'язаних із зміною умов життя і адаптацією суспільства до нових умов. Така адаптація вимагає

організаційних перебудов в суспільстві що зачіпають його матеріальні і етичні основи. Ці основи відносяться до найбільш консервативних елементів суспільства, і їх зміна сприймається членами суспільства досить хворобливо. Включення стихійних механізмів регуляції дозволяє декілька згладити гостроту сприйняття таких змін, але робить сам процес тривалішим і, як правило, приводить до значного перевитраті ресурсів.

- Централізоване управління процесом інформатизації. Цей шлях не може бути реально здійснений, оскільки даний процес є настільки складним, що практично відноситься до некерованих об'єктам.
- Інформатизація, що направляє. В цьому випадку саморозвиток процесу протікає в умовах дії системи обмежень і стимулів що визначають межі існування процесу і бажані напрями його розвитку. Це дозволяє, зберігаючи всі переваги самоорганізації і саморозвитку процесу, скоротити час його протікання і уникнути зайвих витрат.

9) Що відноситься до основних принципів інформатизації?

Відповідь: підлеглість її цілей цілям соціально-економічного розвитку; відповідність структур і методів інформатизації вимогам переходу країни до ринкової економіки; вигідність інформатизації для суспільства, її окупність; орієнтація на економічні методи управління інформатизацією; саморозвиток процесу інформатизації; сумісність інформатизації країни з світовим процесом інформатизації; інтеграція інформаційних ресурсів.

10) Які основні напрями інформаційного суспільства?

Відповідь: проведення досліджень по інформатиці і інформатизації; створення і розвиток матеріально-технічної бази інформатизації; вдосконалення тих, що існують, розробка, розвиток і застосування нових інформаційних технологій; переклад виробництва програмних засобів на промислову основу створення індустрії програмних засобів; створення і розвиток інформаційної інфраструктури; створення і розвиток індустрії переробки інформації; підготовку населення до інформатизації; підготовку, введення і коректування правових і господарських норм; участь в міжнародній співпраці і розподілі праці в сфері інформатизації.

4. Аргументи (до 10-15 хвилин). Оратори (по одному учасникові від кожної команди) розповідають про свої аргументи на користь позиції, що захищається (можна користуватися записами, зробленими під час обговорення). Починає та команда, якій за жеребкуванням випало виступати першою. При цьому команди готують контраргументи, проти аргументів, названих на користь іншої позиції.

Аргументи «За»:

Інформатизація, як необоротний і неминучий процес, породжує для держави обов'язок забезпечити стан захищеності інтересів громадян, суспільства й держави, а також створити умови для якісного й ефективного забезпечення громадян, органів державної влади й органів місцевого самоврядування, організацій, суспільних об'єднань, розвивати регіональні інформаційні системи й мережі, забезпечувати їх сумісність і взаємодію в єдиному інформаційному просторі.

Створення і розвиток індустрії переробки інформації є визначальним напрямом в інформатизації, оскільки саме ця галузь використовуючи сучасні засоби і технології, проводить кінцевий продукт - інформацію, поповнює і підтримує інформаційний фонд, забезпечує доступ до нього і використання населенням країни. Без перекладу процесу переробки інформації на промислову основу неможливо досягти кінцевої цілі інформатизації.

5. Обговорення контраргументів (10 хвилин). В цей час ведучі проводять гру між уболівальниками різних аудиторій на складання як можна більшої кількості слів, складених з букв заданого слова «ІНФОРМАТИЗАЦІЯ». Дана гра дуже захоплююча, може затягнутися за часом, гідна проводиться окремо. Перемога уболівальників додає 1 бал своїй команді.

6. Контраргументи (до 10-15 хвилин). Оратори знову указують на конкретні аргументи, названі оратором іншої команди, приводять свої контраргументи, прагнучи довести їх неспроможність.

Аргументи «Проти»:

Але поряд з позитивними моментами процесу інформатизації створюється й реальна погроза використання досягнень в інформаційній сфері, з метою, несумісних із завданнями підтримки світової стабільності й безпеки, дотриманням принципів суверенної рівності держав, мирного врегулювання спорівши й конфліктів, незастосування сили, невтручання у внутрішні справи, поваги прав і свобод людини. З огляду на швидкість розвитку даної області, варто визнати, що в правовому, організаційному й технологічному відношенні інформаційна сфера є найменш захищеним елементом державного механізму. Недостатня увага до проблем інформатизації може поставити одні країни у свідомо залежне положення від тих країн, які мають переваги в інформаційній сфері.

Правова неврегульованість значного ряду суспільних відносин з питань інформаційного суспільства й інформаційно-комунікаційних технологій, невідповідність між українською нормативно-правовою базою і європейським законодавством створюють системні перешкоди на шляху розвитку інформаційного суспільства. Заради впровадження принципів правової держави в інформаційну сферу необхідне прийняття ряду нових законопроектів, гармонізація ряду існуючих законів з міжнародним законодавством, а іноді й скасування нормативно-правових актів. Врегулювання законодавчої бази повинне відбуватися в умовах проведення урядом прозорої політики із залученням до співробітництва широких кіл громадськості з метою обліку найбільшого кола інтересів і забезпечення прав і свобод громадян.

7. Підведення підсумків (5-10 хвилин). Жюрі підводить підсумки, свої протоколи, разом з працівниками лабораторій по технічних каналах (чат, e-mail) підсумовують з протоколами іншої сторони.

Для розрядки напруженості ведучі по черзі просять кожного учасника команди назвати самий «сильний», найвагомий аргумент іншої команди.

8. Голова жюрі висловлює свою думку з проведеного диспуту.

Мета диспуту досягнута. Ваше завдання, як майбутніх фахівців, розвивати інформаційне суспільство у потрібному напрямі і досягти позитивних результатів в процесі інформатизації.

9. Ведучі оголошують підсумок.

Для того щоб створити в Україні механізм правового, організаційного і господарського регулювання інформатизації, потрібна: розробка і введення положення про власність у сфері інформатики про юридичний статус інформації; забезпечення охорони інтелектуальної власності; розробка і введення законодавства, що розглядає інформацію як товар і регламентуючого права власника на ринку інформації; введення системи фінансування і ціноутворення в сфері інформатики, і в першу чергу на інформацію і інформаційні послуги; введення юридичної відповідальності осіб, що використали доступ до інформаційному фонду з метою завдання збитку окремим громадянам організаціям і державі; рішення правових питань пов'язаних з комп'ютерними злочинами; проведення заходів, направлених на зміну управлінських і інших структур і пов'язаних із створенням матеріально-технічної і технологічної бази інформатизації, індустрії програмних засобів інформаційної інфраструктури і індустрії переробки інформації; розробка і введення податкової політики у сфері інформатизації; сертифікація інформаційного продукту.

10. Після завершення диспуту проводиться нагородження учасників.

Необхідність і проведення диспуту було продиктовано широким впровадженням ІКТ у всі сфери діяльності освітніх установ. Наявність сучасного комп'ютерного устаткування, швидкісних каналів Інтернет дозволяє на відстані взаємодіяти студентам і викладачам.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ткаченко Валентина Андреевна. Деловые игры в профессионально-техническом обучении (на примере изучения математики): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К., 1997. – 205л.*
2. *Яеупов В.В. Педагогика: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.*

Ірина Реутова

(Маріуполь, Україна)

ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ МІЖ ПРОФІЛЬНОЮ ШКОЛОЮ ТА ВНЗ

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку країни стратегія реформування професійної освіти в контексті євроінтеграції орієнтує загальноосвітні та вищі навчальні заклади (ВНЗ) на створення умов для розвитку й самореалізації особистості, пошук ефективних шляхів підвищення якості підготовки фахівців.

Становлення в Україні профільної та ступеневої системи освіти і впровадження державних стандартів підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів (у зв'язку з інтеграцією національної системи вищої освіти в європейський та світовий освітній простір) підсилює актуальність створення нового покоління навчально-методичної літератури для вищих навчальних закладів та навчально-методичних комплексів для вчителів загальноосвітніх закладів, покликаних забезпечити наступність і зв'язок між загальноосвітньою, профільною та вищою школою.

Звідси випливає потреба в опрацюванні науково-методичних основ наступності профільної підготовки в системі неперервної освіти, зокрема в системі «технічний ліцей – технічний ВНЗ», що дасть змогу цілеспрямовано розвивати творчі інтереси та здібності як учнів ліцеїв, так і студентів вищих навчальних закладів.

Проблемі наступності у вихованні, навчанні, освіті присвячена значна кількість досліджень. Так проблемі наступності між загальноосвітньою середньою школою і професійно-технічними закладами освіти присвятили свої дослідження А. В. Батаршев, С. Я. Батишев, В. С. Безрукова, Р. С. Гуревич, О. С. Дубинчук, А. В. Литвин, В. М. Лихач, М. І. Махмутов, І. А. Мельников, А. О. Пінський, Л. В. Савельєва, О. Ф. Федорова, А. Е. Шильнікова та ін. Зокрема різні аспекти наступності фізико-математичної освіти висвітлюються в дослідженнях М. В. Дідовика, М. М. Волчастої, Р. Н. Москальової, Л. Ю. Нестерової, О. О. Комарової, К. О. Добріної та ін.

В умовах профілізації старшої школи актуальним стає питання наступності викладання профільних дисциплін в старших класах загальноосвітньої школи та в ВНЗ відповідного профілю. Важливість якісної математичної, зокрема геометричної, підготовки майбутнього інженера важко переоцінити.

Графічна культура, як складова геометричної підготовки є основою успішної професійної діяльності майбутнього інженера. Процес проектування та виготовлення інженерних винаходів передбачає створення відповідних креслень. Креслення – мова техніки, на якій спілкуються проектувальники та

виконавці. Саме тому вивченню спеціальних дисциплін для студентів будь якого інженерного напрямку починається з нарисної геометрії. Аналіз змісту курсу нарисної геометрії, виявив тісні наступні зв'язки його з шкільним курсом геометрії. Навіть назви розділів, тем дублюються: паралельне проектування, ортогональне проектування, перетин прямої і площини, перетин многогранників площиною, тощо. Різниця в тому, що в курсі загальноосвітньої школи всі побудови виконуються на зображенні фігури на площині (паралельній проекції на цю площину), а в курсі нарисної геометрії мають справу з ортогональним проектуванням фігури на три взаємно-перпендикулярні площини. Тому сформовані геометричні уміння, зокрема графічні уміння є запорукою забезпечення наступності в навчанні між старшою школою технічного профілю та ВНЗ.

Зрозуміло, що від рівня сформованості умінь учнів виконувати побудови в курсі стереометрії залежить якість засвоєння курсу нарисної геометрії. Тому з на нашу думку завдання на побудову має пронизувати весь курс геометрії в класах технічного профілю. Вивчення курсу геометрії в старшій профільній школі розпочинається з аксіом стереометрії та найпростіших наслідків з них. Учні визначають поняття: пряма перетинає площину, пряма належить площині, площини перетинаються. Зазвичай при вивченні цієї теми акцентується увага на логічній побудові стереометрії, а задачі, що пропонуються, практично всі на доведення. Не применшуючи значення цих задач, ми вважаємо, що саме на цьому етапі необхідно розпочинати роботу з формування конструкторських вмінь учнів. З підручників геометрії [3, 4, 6] лише в підручнику [4], який призначений для класів з поглибленим вивченням математики, пропонуються задачі на побудову в рамках вивчення теми «Аксіоми стереометрії та найпростіші наслідки з них». В підручнику [3] надається лише приклад побудови точки перетину точки та площини. Саме на цьому етапі необхідно розпочинати роботу з формування конструкторських вмінь учнів. На наш погляд, на цьому етапі необхідно сформувати вміння розв'язувати найпростіші задачі на побудову у просторі: будувати точку перетину прямої і площини; будувати пряму перетину двох площин.

В курсі старшої школи учні знайомляться з методом слідів побудови перерізів многогранників. Згідно діючих програм з математики та відповідних підручників в 11 класі, під час вивчення теми «Многогранники» учні знайомляться з «методом слідів» побудови перерізів многогранників Але теоретичною базою цього методу є саме аксіоми стереометрії.

Дуже часто кресленням до задачі, а тим більше до задачі практичної, є не одна геометрична фігура, а їх сукупність. Для розв'язання такої задачі, учень має уміти поглядом виділити необхідну фігуру з складу інших фігур, подумки «підкреслити» та утримувати її в уяві для подальшої роботи з нею. При необхідності він має уміти переключати свою увагу з однієї фігури на іншу (міняти «фігуру» та «фон»). Тому ми пропонуємо задачі на побудову формулювати на простіших многогранниках, з якими учні знайомі з курсу основної школи (куб, прямокутний паралелепіпед, піраміда). Наведемо приклад.

Задача 1. $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – куб, точка K належить ребру CC_1 (рис. 11). З'ясуйте:

- 1) чи належить точка A грані $BB_1 C_1 C$?
- 2) площини яких граней перетинає пряма BD_1 ? пряма $D_1 K$? пряма AK ?
- 3) побудуйте точку перетину площини (ABC) і прямої $D_1 K$;
- 4) чи перетинаються площина (DCK) та площина грані $A_1 B_1 C_1 D_1$? площини $(D_1 B_1 V)$ та (ADC) ? площини (ADC) та $(AD_1 K)$?
- 5) побудуйте пряму перетину площин (ABC) і $(D_1 BK)$.

В курсі старшої школи учні знайомляться з методом слідів побудови перерізів многогранників. Згідно діючих програм з математики та відповідних підручників в 11 класі, під час вивчення теми «Многогранники» учні знайомляться з «методом слідів» побудови перерізів многогранників Але теоретичною базою цього методу є саме аксіоми стереометрії. Тому, ми пропонуємо в технічних класах старшої школи починати формування умінь будувати перерізи многогранників майже з перших кроків вивчення стереометрії, використовуючи з цією метою найпростіші многогранники. В майбутньому виникне необхідність неодноразового повернення до цього питання. Так під час вивчення теми «Паралельність прямих і площин» набуває розвитку вміння будувати допоміжну площину для побудови сліду, уміння будувати лінії перетину двох паралельних площин січною. Під час вивчення теми «Многогранники» це вміння закріплюється та поглиблюється, шляхом розширення кола многогранників (довільні призми, зрізані призми, зрізані піраміди). Тобто, такий підхід сприятиме висхідному спіралеподібному розвитку цього вміння.

Забезпечення наступності в навчанні геометрії між профільною школою та ВНЗ передбачає не тільки формування предметних геометричних вмінь, а й евристичних вмінь. Наш досвід показує, що процес формування умінь виконувати простіші побудови, будувати перерізи покращується, якщо формулювати

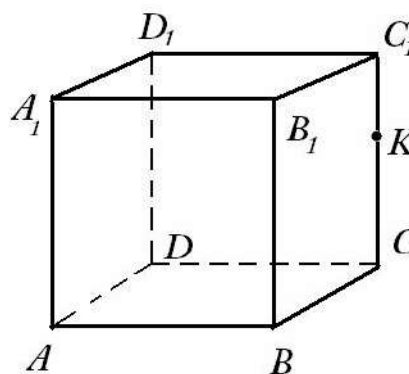


Рис. 1 – Креслення до задачі 1

відповідні правила-орієнтири, які учні надалі будуть використовувати як алгоритм. Однак ці правила не мають нав'язуватись учням. Вчитель має запропонувати учням таку систему задач, так організувати діяльність по їх розв'язанню, щоб формулювання такого правила було результатом цієї діяльності. Крім того, ознайомлення зі специфічними евристичними прийомами, що використовуються при розв'язанні задач на побудову, слід проводити при вивченні нового матеріалу, наголошуючи на них. Якщо наголошувати на прийомі, на причинах які нашоухують на спробу застосувати саме цей прийом, то знання про нього переходять для учня в розряд теоретичних знань, що є обов'язковими для запам'ятовування. А «відкритий» самостійно цей прийом легко відкладеться в пам'яті.

Конструктивне використання помилок в навчанні (метод помилок) сприяє евристичній діяльності учнів. Завдання на відшукування помилок, на встановлення правильності розв'язання потребує від учня паралельно виконувати декілька розумових операцій: аналізувати наведений розв'язок, розв'язувати задачу та порівнювати їх. З цієї метою учням можна запропонувати наступні задачі.

Задача 2. На якому рисунку неправильно побудований переріз куба?

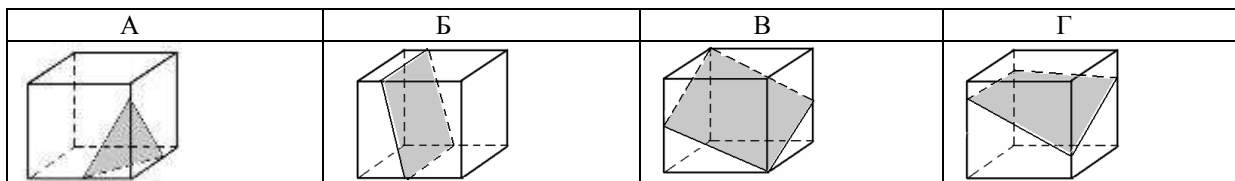


Рис. 2 – Креслення до задачі 2

Задача 3. На рисунку 3 зображено три прями, що попарно перетинаються і перетинають площину α . Чи правильно виконане креслення?

Шкільні стереометричні задачі на побудову, що пропонуються в діючих підручниках, як правило передбачають побудову перерізів многогранників. Різноманітні деталі машин та інструменти являють собою як правило комбінації геометричних тіл. Тому, в технічних класах, на наш погляд, доцільно коло задач на побудову урізноманітнити завдяки включенню задач прикладної спрямованості, що передбачають побудову перетину многогранників. Наприклад.

Задача 4. Дах будівлі представляє собою дві піраміди врізані одна в одну так, як показано на рис. 4. Для забезпечення надійності даху його схили зварюють по лініях стику. Обчисліть довжину зварювального шву, якщо $ABCD$ – квадрат зі стороною 8 м, $AE = EC = 6$ м, $\angle EAD = \angle ECD = 90^\circ$, $BEFD$ – прямокутник.

К.В. Власенко [1, с.73] зазначає, що одним із засобів для досягнення самостійного розв'язання задачі є «підказування». Підказки зроблені на початку роботи із задачею не виявляє дії «наведення» на розв'язання. В дослідженнях [7, 8, 9] доведено, що максимально ефективними є підказки, що зроблені в середині блокади – стану, коли відомі способи розв'язання задачі вже вичерпано, а новий ще не знайдено. Момент блокади є станом, коли учень максимально готовий до використання допомоги вчителя. Це відбувається тоді, коли учень пересвідчився в тому, що в нього немає готових способів розв'язання проблеми, хоча бажання розв'язати задачу ще не втрачено. А.К.Маркова, Т.О.Матис, О.Б.Орлов вказують, що позитивній мотивації навчання сприяє допомога вчителя у вигляді поради, яка нашоухує на правильний розв'язок [5, с.55]. Підказки мають спрямовувати учнів на шлях пошуку розв'язання, тобто мати евристичний характер. Наприклад, до приведеної задачі 4 учням надається евристична підказка: переформулюйте задачу на стереометричну:

знайти довжину відрізка по якому перетинаються площини (AED) і (FAB) , та довжину відрізка по якому перетинаються площини (ECD) і (FBC) . Тобто евристична підказка спрямовує дії учнів на напрямку розв'язання задачі на побудову геометричних об'єктів, що моделюють зварювальний шов.

Для слабких учнів можна надати евристичну схему необхідної побудови:

- 1) знайдіть точку перетину прямих ED і BF ;
- 2) з'ясуйте яким площинам належить знайдена точка перетину;

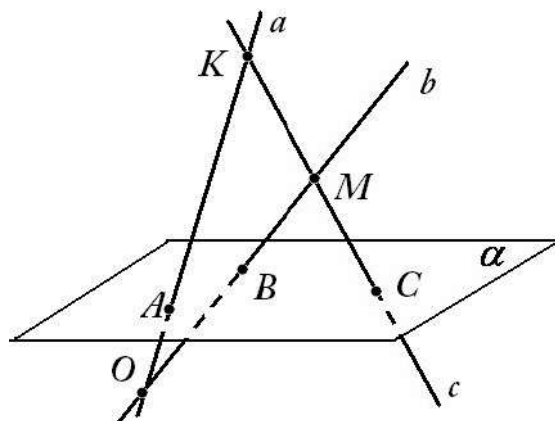


Рис. 3 – Креслення до задачі 3

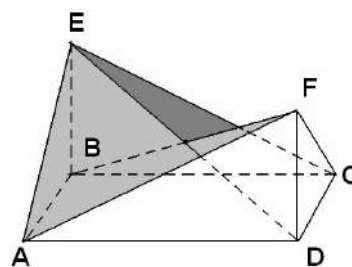


Рис. 4 – Зображення даху

- 3) знайдіть дві спільні точки площин (AED) і (BFA) ;
- 4) побудуйте пряму перетину площин (AED) і (BFA) та відповідний відрізок перетину граней даху;
- 5) знайдіть дві спільні точки площин (BFC) і (DEC) ;
- 6) побудуйте пряму перетину площин (BFC) і (DEC) та відповідний відрізок перетину граней даху.

Такий підхід реалізований нами в навчально-методичному посібнику «Геометрія для майбутніх інженерів» [2], в якому до задач, що пропонуються для самостійного розв'язання ми наводимо евристичні підказки, якими в разі потреби можуть скористуватись учні. Ці підказки містять евристичні приписи, евристичні орієнтири, базові евристики, евристичні прийоми.

Майбутній інженер повинен мати розвинуту просторову уяву, вміти читати технічні креслення. Основи цих умінь мають закладатись на уроках геометрії. З цією метою доцільно включати до системи задач такі, які б вимагали від учнів не тільки зображати проєкції просторових тіл, а й навпаки, за заданими проєкціями геометричного тіла уявляти його форму. Так учням можна запропонувати наступні задачі.

Задача 5. Наведену на рис. 5 просторову фігуру ортогонально спроектували на три взаємно перпендикулярні площини. Які з наведених плоских фігур можуть бути її проєкціями?

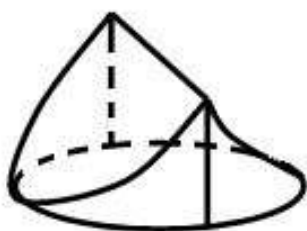
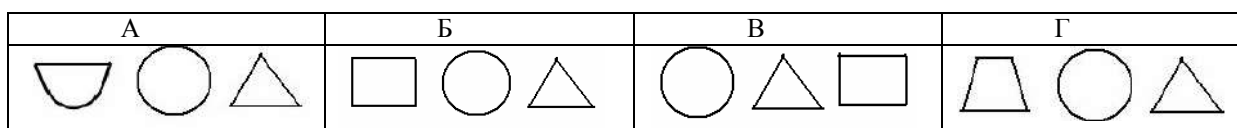
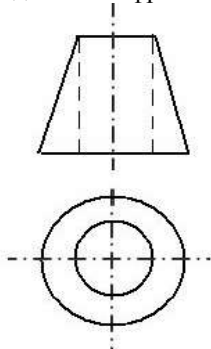
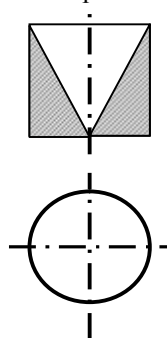


Рис. 5 – Просторова фігура

Задача 6. За фронтальною та горизонтальною проєкціями на рис 6 визначте вид геометричного тіла.



а)



б)

Рис 6 – Креслення до задачі 6

Задача 7. Яка найбільша кількість вершин многокутника, що може бути тінню куба?

Задача 8. Три ортогональні проєкції деякого геометричного тіла – квадрати. Який вигляд може мати тіло?

Задача 9. Три ортогональні проєкції деякого геометричного тіла – квадрати. Чи може це тіло бути випуклим многогранником, що не є кубом?

З метою формування в учнів дослідницьких вмінь необхідно залучати їх до відповідного виду діяльності. Зрозуміло, що виконання дослідницьких дій можливо лише за умови сформованих необхідних предметних вмінь, на яких як на фундаменті вибудовується дослідницька діяльність учнів. Ми пропонуємо використовувати з цією метою серії задач, які отримані з предметної задачі, репродуктивного типу, шляхом зміни його інформаційної складової, залишаючи невідомим один або декілька його елементів, зі збереженням фабули задачі.

Наприклад, учням пропонується задача, що передбачає володіння вміннями виконувати побудови на репродуктивному рівні

Задача 10. В правильному тетраедрі з ребром a побудуйте переріз, що проходить через точки M , K , P – середини ребер AB , AC і DA відповідно. Знайдіть периметр цього перерізу.

Після цього пропонується задача з тією ж самою конструкцією, але положення точки P на ребрі DA не закріплено. Тобто маємо наступну задачу.

Задача 11. В правильному тетраедрі з ребром a побудуйте переріз, що проходить через точки M , K – середини ребер AB , AC , та точку P , що належить ребру DA . Знайдіть периметр цього перерізу.

Можна далі розвивати задачу, дозволивши точці P переміщатися вздовж прямої DA . Маємо задачу, що потребує ще ширшого дослідження.

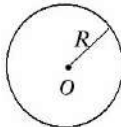
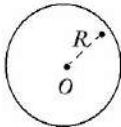
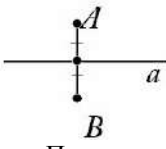
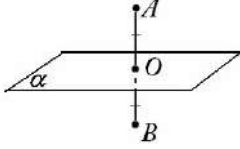
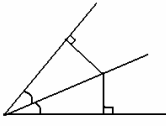
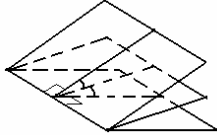
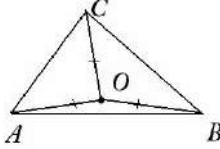
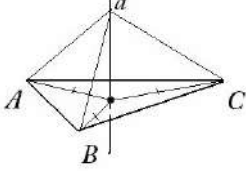
Така серія задач передбачає актуалізацію опорних умінь (під час розв'язання задачі репродуктивного типу), а надалі, при розв'язанні дослідницької задачі, учні виконують ті ж самі репродуктивні дії (вже автоматично), не відволікаючись від стратегії та тактики дослідження.

Ознайомлюючи учнів з використанням методу ГМТ, необхідно домогтися, щоб учні, по можливості, кожній вимозі, яка викладена в умові задачі, могли поставити у відповідність геометричне місце точок. З курсу планіметрії учні вже знайомі з деяким геометричними місцями точок на площині. Спираючись на ці знання можна зробити «перехід у простір» та визначити відповідні ГМТ у просторі. Робота із визначенням просторових ГМТ може бути наступною. Спочатку актуалізуються відповідні планіметричні знання, результати цієї роботи заносяться в 1 та 2 стовпчик таблиці, фрагмент якої наведений в таблиці 1. Після чого учням пропонується знайти відповідні ГМТ у просторі. Для організації цієї роботи учні об'єднуються в групи і кожна група працює із запропонованими ГМТ. При необхідності учням надаються евристичні підказки. Після обговорення, кожна група звітує про результати їхньої роботи перед всім класом, по ходу звітів заповнюється третій стовпчик таблиці. Така робота активізується, якщо учитель заохочує учнів до постановки питань, провокує диспути. В результаті обговорення, доповнення та уточнення учні отримують таблицю, яка містить ГМТ у просторі, як результат своєї діяльності.

При складанні цієї таблиці учні використовують такі евристичні як аналіз, узагальнення, аналогія, «моделлюй», «формулою еквівалентну проблему, «використовуй симетрію». Тобто активізується процес застосування евристик, удосконалюється евристична діяльність учнів.

Таблиця 1

Фрагмент таблиці «Геометричні місця точок на площині та у просторі»

Властивість точок даної сукупності	ГМТ на площині	ГМТ у просторі
Рівновіддалені від даної точки O на відстань R .	 Коло	 Сфера
з центром O та радіусом R .		
Рівновіддалені від двох даних точок A і B .	 Пряма,	 Площина,
що перпендикулярна відрізку AB та проходить через його середину.		
Рівновіддалені від сторін кута (плоского для площини, та двогранного для простору).	 Бісектриса кута.	 Бісектор двогранного кута.
Рівновіддалені від вершин трикутника.	 Центр кола описаного навколо трикутника.	 Перпендикуляр до площини трикутника, що проходить через центр кола описаного навколо трикутника.

Значна частина задач, які приходить до розв'язувати інженеру, це задачі оптимізації (планування, прибутку, витрат матеріалів, енергоресурсів, тощо). З розв'язанням таких задач у вищій школі студент зустрічається в курсі вищої математики (такі задачі розв'язуються у вищій школі зокрема методами математичного аналізу). Тому профільне навчання має підготувати учнів до розв'язання таких задач на початковому рівні. В курсі стереометрії розв'язуються задачі на оптимум за допомогою похідної, але застосування апарату диференціального числення дуже часто приводить до значних технічних труднощів. Разом з цим є багато задач, які можна розв'язувати суто геометричними методами, без застосування похідної, деякі з яких пов'язані з побудовами в просторі. Саме з такими методами учні технічного класу мають познайомитись в курсі стереометрії. Наприклад, при вивченні теми «Руки в просторі» учням пропонується наступна задача.

Задача 12. Дана площина α і точки А і В, що лежать по одну сторону від неї. На площині α знайдіть таку точку С, щоб сума відстаней від неї до точок А і В була найменшою.

Таким чином, забезпечити формування та розвиток графічної культури учнів старшої школи технічного профілю при розв'язанні задач на побудову можна якщо:

- з першого уроку стереометрії пропонувати учням виконувати задачі на побудову;
- викладання всього курсу стереометрії супроводжувати систематичним розв'язанням задач на побудову;
- докладно розглядати елементарні побудови, складаючи до них правила-орієнтири;
- знайомити учнів з основними ГМТ в просторі, а також розглянути застосування знань про ГМТ до розв'язування задач на побудову;
- широко використовувати наочність (моделі, комп'ютерні презентації, відеороліки, тощо);
- організовувати евристичну діяльність учнів під час розв'язання задач на побудову;
- знайомити учнів з евристиками на матеріалі задач на побудову;
- використовувати евристичні підказки;
- залучати учнів до самостійного складання задач на побудову;
- використовувати задачі прикладної спрямованості, в тому числі задачі на оптимізацію, що розв'язуються суто геометричними методами;
- організовувати дослідницьку діяльність учнів під час розв'язання задач на побудову (зокрема на основі використання систем задач, які отримані на основі предметної задачі репродуктивного рівня шляхом зміни її інформаційної складової зі збереженням структури).

Графічна культура учнів, як складова геометричної підготовки, є запорукою реалізації наступності в навчанні геометрії в системі неперервної освіти «технічний ліцей – технічний вищий навчальний заклад».

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко К.В. Формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії в класах з поглибленим вивченням математики: Дис.... канд. пед. наук (13.00.02) / К. В. Власенко. – Донецьк, 2003. – 281 с.
2. Власенко К.В. Геометрія для майбутніх інженерів: навчально-методичний посібник для учнів старшої школи / К. В. Власенко, І. М. Реутова; За ред. О. І. Скафи. – Донецьк: Вебер (Донецька філія), 2009. – 191 с.
3. Геометрія. 10-11 класи: Пробний підручник / О. М. Афанасьєва, Я. С. Бродський, О. Л. Павлов, А. К. Сліпенко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 264 с.
4. Геометрія: Підручник для учнів 10-11 кл. з поглибл. вивч. математики в серед. загальноосвіт. закладах / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, В. М. Владіміров, Н. Г. Владімірова. – К.: Освіта, 2003. – 239 с.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Погорелов А.В. Геометрия: Стереометрия: Учебник для 10-11 кл. общеобразоват. учебных заведений. – К.: Школяр, 2004. – 142 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
8. Потоцкий М.В. Как помочь школьнику решать задачи? // Математика в школе. – 1974. - №1. – С.29-32.
9. Семенец С. П. Розвиток продуктивного мислення учнів при вивченні алгебри і початків аналізу: Дис.... канд. пед. наук (13.00.02) / С. П. Семенец. – К., 1998. – 220 с.

Лариса Гриценко
(Полтава, Україна)

РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ПЕРЕДУМОВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В

НАВЧАННІ КРЕСЛЕННЯ

Характеризуючи сучасний освітній процес, слід підкреслити, що кризові явища, які найбільш яскраво проявляються в останні десятиріччя, є наслідком його відставання від науки, виробництва та суспільства. Одне із головних положень концепції оновлення сучасної освіти пов'язане з перебудовою шкільної графічної підготовки, оскільки графічні знання і вміння – це один із факторів, які сприяють загальнокультурному розвитку людини, її готовності до неперервної освіти та професійної діяльності.

Безперечним слід визнати той факт, що здатність людини до графічної діяльності є одним із показників її розумового розвитку. А по тому, наскільки готова людина до розв'язування просторової задачі

графічними методами, можна визначити ступінь її загальної і політехнічної освіченості. Тому графічна підготовка повинна стати невід'ємним елементом загальноосвітньої підготовки. Це стосується і шкільного курсу креслення, доля якого вже тривалий час залишається невизначеною. Поширеною є думка про те, що шкільний курс креслення покликаний сформувати в учнів сукупність знань та умінь, необхідних для виконання різноманітних графічних побудов, пов'язаних з відтворенням форми об'ємного предмета на площині. Тому більшість вчителів уроки креслення спрямовують на навчання учнів виконувати, головним чином, різноманітні інструментальні побудови. Внаслідок такого розуміння мети навчання кресленню, як засвідчує досвід, уроки креслення перетворюються на механічне відтворення на папері умови графічної задачі та результатів її розв'язування. Тобто школярі навчаються щось креслити, а їх діяльність при цьому носить головним чином репродуктивний характер.

Дослідження Б.Г. Ананьєва, М.В. Гамезо, Б.Ф. Ломова та ряду інших психологів показали, що утворення цілісного уявлення про предмет на основі його ортогональних зображень слід вважати сукупністю певних фаз, у яких послідовно і багаторазово чергуються аналіз і синтез. У випадку, коли задані дві проекції предмета, спочатку аналізуються їх зовнішні контури. Такий аналіз завершується формуванням уявлення (синтезом) про його зовнішні обриси. Це дає підстави для формування загального уявлення про форму заданого предмета та його розташування у просторі. Утворене уявлення стає основою для подальшого аналізу його частин.

Шкільний предмет «Креслення» – один із тих, які важко засвоюються учнями. Одна з причин, на наш погляд, полягає в тому, що в ньому багато специфічних понять та термінів, засвоєння яких вимагає добре розвинутого абстрактного і просторового мислення. Необхідно відзначити і той факт, що інтелектуальний розвиток багатьох учнів не дозволяє їм працювати достатньо ефективно. Крім того, багато хто з них не вважає за потрібне вивчати креслення, як і деякі інші предмети, тому що не бачить перед собою конкретної мети. Тому ціннісне ставлення до предмета або інакше – спрямованість особистості учня на навчальну діяльність і готовність до неї – знаходиться на середньому, або навіть низькому рівнях потягу до знань.

Особливістю засвоєння навчального матеріалу з креслення є те, що розумові дії учнів у процесі їх графічної діяльності ґрунтуються на механізмах просторової уяви, кінцевим результатом якої стають просторові образи (уявлення) [5, 6]. У більшості випадків створювані образи не залишаються статичними – залежно від умов діяльності вони видозмінюються, порівнюються, узагальнюються тощо. Виходячи з цього, є підстави у даному разі вести мову скоріше не про просторову уяву, як основу розумових дій учнів, а про просторове мислення, основним змістом якого є саме оперування просторовими образами [9].

Безумовно, недоцільно і не має сенсу вимагати від учня, щоб він вивчав креслення так, як хотілось би вчителю або батькам. Нова концепція освіти в Україні спрямована на розвиток особистості, реалізацію права самій визначати, що для неї є більш важливим. Державна програма «Вчитель» передбачає, що перехід «від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства неможливий без впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей».

Ведучи мову про доцільність вивчення креслення у школі, не слід забувати про його виховні і розвиваючі можливості, притаманні тільки цьому навчальному предмету. Адже важко заперечити той факт, що коли йде мова про мету графічної підготовки учнів, то завжди на перше місце ставлять формування певної сукупності знань і умінь, які забезпечують читання і виконання зображень на кресленнях предметів. Однією з причин приниження вагомості курсу креслення слід визнати думку про те, що потреба в графічних знаннях і уміннях стрімко зменшується в умовах, коли на зміну традиційним засобам виконання графічних документів приходять досконалі і доступні для всіх комп'ютерна техніка. Навіть інколи можна почути висловлювання про повну передачу в перспективі всіх видів конструкторсько-графічних робіт комп'ютерним засобам - то навіщо тоді вчити студентів якомусь кресленню, яке в недалекому майбутньому стане нікому не потрібним. Але ця думка помилкова - комп'ютер ні в якому разі не може замінити людину (і важко повірити в те, що це колись станеться). За час стрімкого розвитку комп'ютерної техніки ще не відомо бодай одного випадку, щоб електронно-обчислювальна машина самостійно, без участі людини створила графічний документ. Можливості комп'ютера слід розглядати як потужний засіб, що прийшов на допомогу тому, хто виконує креслення. Дійсно, він має необмежені можливості, але тільки як помічник людини, яка проектує, конструює, моделює. Сам комп'ютер не створює нічого - він тільки допомагає людині виконувати побудови, робити позначення і написи, аналізувати різні варіанти проектно-конструкторських чи дизайнерських розробок тощо. Комп'ютер дає можливість стрімко скоротити обсяг інструментальних побудов графічних зображень. Можливістю мислити просторовими образами, створювати образи в уяві ще не здатний навіть найдосконаліший комп'ютер. Для порівняння доречно згадати намагання кібернетиків примусити комп'ютер створювати музичні твори. Це у певній мірі їм вдалося. Але комп'ютерний «композитор» створює одноманітну і досить примітивну музику. Так само і комп'ютерний «кресляр» може створювати нескладні типові креслення відповідно до заданих йому умов. Але творити без допомоги людини він не в змозі. Заздалегідь передбачити, уявити майбутній результат творчого процесу може тільки людина. І в цьому її перевага перед комп'ютером. Але щоб мати цю перевагу, їй потрібні добре розвинені просторова уява і просторове мислення. Формуються і розвиваються ці психологічні феномени людини саме

в процесі графічної підготовки і, в першу чергу, на уроках креслення. Свідченням цього є переконливі результати чисельних психолого-педагогічних досліджень. Для того щоб керувати комп'ютером для створення графічних документів, людині потрібні знання і уміння з креслення. Адже комп'ютеру потрібно задавати умови створення зображень, вказувати, якими лініями обводити їх контури чи інші елементи, вказувати, як розмішувати зображення на полі графічного документа і та ін.

Якісні зміни у вимогах до графічної підготовки людини висувають потребу суттєво переглянути позицію щодо ролі і місця креслення в системі загальноосвітньої підготовки кожної молоді людини. Зараз необхідно вести мову про мету навчання креслення не лише як формування певного обсягу інструментальних умінь виконувати графічні побудови. Шкільний предмет «Креслення» повинен стати важливою передумовою формування графічної культури школяра, розвитку його інтелекту. Ігнорування цих можливостей принижує загальноосвітню роль креслення, на що неодноразово звертали увагу в своїх публікаціях А.П. Верхола, Г.О. Райковська, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевський, З.М. Шаповал, Н.П. Щетина та ін. Це призвело не тільки до втрати навчальним предметом своїх можливостей, а й до намагання вилучити його з навчального плану загальноосвітньої школи. Досвід же свідчить про те, що відсутність початкової графічної підготовки буде створювати великі труднощі учням далі, коли вони продовжать навчання у вищих навчальних закладах, де графічні дисципліни вивчають студенти приблизно 65% спеціальностей.

На нашу думку, в процесі формування в учнів основ графічної грамотності на одне із провідних місць у шкільній графічній освіті повинна висуватися ідея рівневої диференціації.

Суть рівневої диференціації полягає в тому, що, навчаючись за однією програмою, учні можуть її засвоїти в залежності від індивідуальних здібностей, бажання, інтересів тощо, на різних рівнях підготовки, але не нижче обов'язкового. Рівнева диференціація створює сприятливі умови для досягнення кожним учнем заданого рівня сформованості основ графічної грамотності та забезпечує орієнтацію графічної освіти на особистість.

Враховуючи вікові особливості учнів 8-9 класів, нами визначено основні цілі диференційованого вивчення шкільного креслення, а саме:

- створення компенсуючих умов на початку навчання креслення;
- допомога в усвідомленні учнями рівня свого інтересу до креслення;
- створення умов для подальшого навчання через забезпечення посиленого рівня складності навчального матеріалу.

Диференціація може здійснюватися:

- за характером індивідуальних особливостей учнів;
- за способом організації їх пізнавальної діяльності;
- за рівнем вимог до засвоєння програмного матеріалу;
- за характером допомоги учням, яка визначає рівень їх діяльності[4].

Впровадженню рівневої диференціації сприяє і зміст предмета «Креслення», який включає достатню кількість завдань. Це дає змогу забезпечити засвоєння матеріалу на різних рівнях навчальних вимог. Цілком очевидно, що цілеспрямований вплив на формування та розвиток графічної грамотності учнів повинен мати на меті оцінку досягнутих результатів і на основі цього – внесення відповідних коректив у цей процес.

З цією метою у нашому дослідженні особлива роль відведена системі диференційованих вправ як засобу ефективного оволодіння основами графічної грамотності.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що класифікація вправ може здійснюватися за різними ознаками: формою, змістом, навчальною метою і місцем вправ у навчальному процесі, в залежності від змісту, рівнів навчального матеріалу тощо. В основу розробленої нами системи вправ була покладена типологія вправ, запропонована В.О. Онищуком [8, 9], що побудована на принципах системності, наочності, зв'язку з практикою, доступності, самостійності, особистісно-орієнтованого навчання та інших. Виділені принципи побудови системи вправ повинні задовольняти такі вимоги:

- *відповідати* основним дидактичним принципам навчання, конкретним дидактичним цілям уроку, етапу навчання і узгоджуватися з формами навчальної роботи; диференційованим програмовим вимогам; структурним компонентам навчально-пізнавальної діяльності;
- *враховувати* психолого-педагогічні особливості формування основ графічної грамотності, зв'язки наступності та перспективності;
- *реалізовувати* прикладну спрямованість навчання.

Таким чином, нами пропонується система вправ, розроблена з урахуванням специфіки та програми шкільного предмета «Креслення», логіки і структури поетапного формування графічної грамотності, зокрема графічних понять [1, 2, 3, 4, 6, 9].

I. Підготовчо-мотиваційний етап

- **Діагностичні вправи.** Мета – виявлення вхідного рівня сформованості опорних уявлень, понять, способів діяльності; з'ясування прогалин у знаннях учнів.
- **Пропедевтичні вправи.** Мета – підготовка школярів до сприймання навчального матеріалу в процесі оволодіння основами графічної грамоти.

II. Операційно-пізнавальний етап

- Пробні вправи. Перші вправи на виявлення істотних ознак графічних понять (складання ООД).
- Тренувальні вправи. Мета – закріплення сформованих графічних понять, термінів.
- Творчі вправи. Мета – оперування сформованими поняттями у змінних та нестандартних ситуаціях.

III. Рефлексивно-оціночний етап

- Контролюючі вправи. Мета – перевірка рівня оволодіння основами графічної грамоти, з'ясування помилок.
- Коригуючі вправи. Мета – уточнення і корекція рівнів сформованості графічної грамоти.

Така система диференційованих вправ дозволяє організувати на уроці активну пізнавальну діяльність учнів різних типологічних груп і сприяти глибокому засвоєнню понять, умінь і навичок.

Усі види вправ тісно пов'язані між собою і можуть бути орієнтиром для вчителя. При підборі завдань нами було враховано індивідуальні особливості учнів, ми намагалися не давати одноманітних задач. Завдання ми підібрали такі: 1) з повним набором тільки необхідних умов; 2) з нестачею деяких із них; 3) з наявністю всіх необхідних та з додаванням надмірних, зайвих умов; 4) з нестачею деяких необхідних і з надлишком непотрібних даних. Всі завдання розрізняються за рівнем наочності, а також за рівнем проблемності та пропонуються на кожному етапі до тих пір, поки не наступить правильне і швидке їх виконання.

Матеріал для кожного виду вправ добирався з урахуванням рівнів засвоєння навчального матеріалу (мінімально-базового, базового, підвищеного) [2].

Таким чином, раціональне застосування розробленої системи вправ повинно сприяти підвищенню рівня оволодіння основами графічної грамотності учнів, розвивати їх пізнавальні інтереси, робити навчальний матеріал більш доступним, підвищувати темп його вивчення та дозволити диференціювати навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ботвинников А.Д. Сборник практических задач по черчению: Пособие для учителя. – М.: Учпедгиз, 1961.
2. Василенко Е.А. и др. Карточки-задания по черчению. Для 9 кл. – М.: Просвещение, 1974.
3. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
4. Графические задачи на уроках черчения / В.Н. Виноградов, Е.А. Василенко, Е.Т. Жукова и др. – [Под ред. В.Н. Виноградова]. – Минск: Нар. асвета, 1984.
5. Гриценко Л.О. Формування в учнів понять про розрізи в процесі навчання креслення // *Технічна та художня творчість у трудовій підготовці молоді* – Херсон: Видавництво ХДУ. – 2003. – С. 46 – 51.
6. Обучение основам проецирования // *Из опыта работы. Пособие для учителей.* М.: Просвещение, 1975.
7. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. – К.: Рад. школа, 1976.
8. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981.
9. Преображенская Н.Г. Сечения и разрезы на уроках черчения в школе: Пособие для учителя. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1986.

Людмила Яценко
(Полтава, Україна)

МЕТОД ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ – ОПТИМАЛЬНА ПЕРЕДУМОВА ДЛЯ РОЗВИТКУ І РЕАЛІЗАЦІЇ МОРАЛЬНО-ТРУДОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В центрі уваги психолого-педагогічної науки знаходиться актуальна проблема-організація особистісно орієнтованої проектно-технологічної діяльності. Ця діяльність пов'язана з підвищенням якості та ефективності навчально-виховного процесу і цілеспрямована на розвиток творчого потенціалу студентів.

Саме на це орієнтована освітня галузь «Технологія», основними завданнями якої є формування технічно і технологічно освіченої людини та підготовка її до трудової діяльності.

В умовах вищої школи ці задачі реально вирішуються шляхом використання нових педагогічних і технологічних систем, які впроваджуються на засадах проектно-технологічної діяльності, що забезпечує розвиток творчих можливостей особистості. З цією метою студенти залучаються до проектної, конструкторсько-технологічної, художньо-конструкторської та дослідницької діяльності. При цьому вони набувають необхідні уміння і навички, ознайомлюються із світом різноманітних професій.

Трудове навчання нерозривно пов'язане з життям, вивченням основ наук і виробництва, з необхідністю удосконалення техніки та технології у різних галузях з метою полегшення праці людини і підвищення її продуктивності. В зв'язку з цим використання методу творчих проектів сприяє створенню оптимальних передумов для розвитку і реалізації творчої активності студентів. Метод проектів – це комплексний процес, який дозволяє формувати у майбутніх вчителів трудового навчання загальнонавчальні уміння, основи технологічної грамоти, культуру праці, і спрямовує їх на оволодіння різноманітними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, а також технологіями їх обробки [4]. Цінність проектування полягає в тому, що така діяльність привчає студентів до самостійної практичної, планової і

систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування, розвиває морально-трудові якості і окреслює загально-цінні мотиви вибору професії. У майбутніх фахівців виробляються і закріплюються необхідні уміння і навички до аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій; здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і рівня професійної майстерності, а також вибрати найбільш раціональні способи виготовлення об'єкта проектування, який відповідав би вимогам дизайну.

Згідно Державних стандартів освітньої галузі «Технологія» успішна реалізація нових програм з трудового навчання можлива лише за умов високої спеціальної та методичної підготовленості вчителя, постійної удосконаленості його педагогічної фахової майстерності [1]. Викладачі педагогічно-індустріального факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка вважають, що втілювати в життя цю актуальну педагогічну задачу потрібно в процесі проектно-технологічної діяльності студентів, правильна організація якої допоможе майбутнім вчителям трудового навчання максимально розвинути свій творчий потенціал. У зв'язку з цим, на кафедрі теорії та методики технологічної освіти введені для вивчення нові спецкурси, які дозволяють активно розвивати у студентів основні види мислення, унікальні творчі здібності, прагнення до самостійної індивідуальної творчості, усвідомлення себе творцем, умільцем і навіть митцем в процесі пізнавально-трудової діяльності, пов'язаної з проектуванням, створенням реального об'єкта (продукту праці). Так, наприклад, дисципліна «Практикум у навчальних майстернях» розкриває можливість використання поряд з іншими педагогічними технологіями (проблемного, індивідуального та групового, розвиваючого та саморозвиваючого навчання) методу проектів як системоутворюючого компоненту педагогічних технологій. Він орієнтує не на інтеграцію фактичних знань студентів, а на застосування актуалізованих і надбання нових, необхідних для активного включення в проектну діяльність.

Технологія трудового навчання на основі методу творчих проектів представляє одну із можливих форм послідовної організації проблемного навчання: спочатку ставиться навчальна задача з вихідними даними та очікуваними результатами. Далі студенти самостійно виконують індивідуальне завдання: формулюють мету, визначають етапи роботи і супутні задачі, шукають оптимальні шляхи їх виконання, досліджують і впроваджують наукові підходи до реалізації запланованих результатів, аналізують, порівнюють та узагальнюють підсумки проміжних завдань, зіставляють отримане з необхідним, коректують свою діяльність. У процесі проектування вони отримують нові знання, набувають та закріплюють відповідні образи дій і розширюють свій досвід, що дозволяє вважати проектну діяльність методом розвиваючого навчання. Одночасно метод проектів можна розглядати як елемент науково-дослідницької творчості майбутніх вчителів трудового навчання [3].

Навчальний проект – самостійна, творча, завершена робота студента, яка виконана згідно узагальненого алгоритму проектування і виконання виробу: від ідеї до її втілення у реальність. Результат роботи представляє собою новий продукт, певний досвід або конкретні знання, придбані самостійно в процесі індивідуальної роботи.

Навчальне проектування – специфічна практична діяльність студентів: за характером – це експеримент, за завданням – навчання і виховання, за спрямованістю – виробнича діяльність.

Як показує досвід, вибір правильної форми організації проектно-технологічної діяльності на заняттях є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Модель педагогічного проектування за його розробкою і керівництвом можна представити у вигляді схеми алгоритму, що складається з трьох основних етапів: 1 – проектувальний, 2 – реалізація проекту, 3 – аналітичний. Кожний з цих етапів передбачає ряд послідовних дій педагога, пов'язаних із завданням, які полягають у створенні системи запланованих і реалізованих дій, необхідних умов і засобів для досягнення визначених цілей і результатів. Тому логіка побудови діяльності студентів у процесі виконання проекту повинна відповідати загальній структурі проектування, в якій можна виділити основні етапи проектно-технологічної діяльності [5].

Перший – організаційно-підготовчий етап, який включає пошук і аналіз проблеми, вибір теми і об'єкту, планування проектно-технологічної діяльності по етапах, збір, вивчення й обробка інформації за темою проекту.

Другий – конструкторський етап - передбачає пошук оптимального розв'язання завдання проекту (дослідження варіантів конструкції з урахуванням вимог дизайну, вибір технології виготовлення, визначення послідовності виконання технологічних операцій, економічна оцінка, економічна експертиза), складання конструкторської і техніко-технологічної документації.

Третій – технологічний етап: складання плану практичної реалізації проекту, добір необхідних матеріалів, інструментів й устаткування, виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення при необхідності обґрунтованих змін у конструкцію і технологію.

Четвертий – заключний етап має на меті оцінити якість та проаналізувати результати виконання проекту, визначити можливості подальшого використання результатів проектування (виставка творчих робіт, презентація на ярмарку педагогічних ідей, продаж, внесення в банк проектів, публікація тощо).

Методика розробки творчого проекту виготовлення виробів з бісеру починається з тематичного планування. Розробляється зміст організації навчального процесу на кожному занятті (методичні та технологічні особливості виконання проекту). Після завершення роботи проводиться аналіз навчальних проектів [2].

Так, тема навчального творчого проекту студентів «Практикум у навчальних майстернях» розрахована для виконання на 30 годин.

Викладач розробляє основний зміст проектування, який полягає в конструюванні сукупності дій та засобів, що дозволяють розв'язати поставлені завдання та проблеми, досягти визначених цілей. Дуже важливим є питання про структуру проектно-технологічної діяльності, що містить у собі ціль, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови, методи, засоби, предмет (об'єкт), результат та етапи виконання проектно-технологічної діяльності.

Організаційно-підготовчий етап (вибір об'єкту за темою проекту, підбір і аналіз необхідної літератури) – 4 години.

Конструкторський етап (розробка схеми візерунку, вибір основних елементів бісероплетіння, оформлення конструкторсько-технологічної документації) – 4 години.

Технологічний етап (виготовлення готового виробу, підготовка до використання – 20 годин.

Заключний етап – захист проекту і проведення виставки виробів – 2 години.

Відповідно складається і орієнтовне тематичне планування занять.

Заняття 1. Виявлення проблеми. Підготовка студентів до визначення потреб у необхідності виробів із бісеру. Алгоритм проектно-технологічної діяльності.

Заняття 2. Формулювання теми і завдань проекту. Планування виконання проекту.

Заняття 3. Визначення вимог до проєктованого виробу (порівняльний аналіз). Висування ідей і вибір кращого варіанту виробу (самостійна робота).

Заняття 4. Вибір техніки бісероплетіння і розробка композиції виробу.

Заняття 5. Складання конструкторсько-технологічної документації на виготовлення виробу (бесіда, самостійна робота).

Заняття 6. Економічна оцінка й екологічне дослідження об'єкта діяльності (бесіда, дослідження). Розрахунок собівартості виробу. Визначення прибутку і ціни. Самостійна робота по виготовленню виробу.

Заняття 7. Способи обробки готового виробу. Оформлення пояснювальної записки, в яку студенти включають обґрунтування вибору теми, хід розв'язання конструкторсько-технологічних завдань, складання технологічної карти виготовлення обраного виробу з бісеру (самостійна робота, консультації).

Заняття 8. Оцінка і аналіз проекту. Захист проекту (обговорення, самооцінка).

Під час виконання творчих проєктів у студентів виникають свої специфічні труднощі, які носять об'єктивний характер. Їх подолання є однією з провідних педагогічних цілей методу проєктів. З метою активізації та підвищення ефективності процесу проектування викладач виконує роль незалежного консультанта, проводить семінари-консультації для колективного розгляду проблем, що виникають у студентів. Основний обсяг проектування та виготовлення виробу з бісеру здійснюється самостійно.

В процесі виконання об'єкту проектування вирішуються важливі актуальні задачі такі, як формування проєктних умінь, розвиток творчих і художньо-конструкторських здібностей, оволодіння дослідницькими вміннями, засвоєння знань та вмінь на творчому рівні, які передбачені змістом навчальної дисципліни.

Творчі проєкти – основна передумова для розвитку і реалізації трудових і моральних якостей майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Державні стандарти базової і повної середньої освіти / Проект. Освітня галузь «Технологія» // Сільська школа України. – 2003. – №6. – С. 34-36.*
2. *Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках. – Умань, 2001. – 80 с.*
3. *Коберник О.М. Проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №4. – С.23-26.*
4. *Симоненко В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). – Брянск: Издательство БГПУ, 2001. – 214 с.*
5. *Ящук С.М. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання. // Трудова підготовка. – 2003. – №2. – С.13-17.*

Андрій Цина
(Полтава, Україна)

КОНЦЕПЦІЇ КОРИГУВАННЯ ВІДХИЛЕНЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Особистісна орієнтація професійної підготовки визначається системою ідей, побудов і принципів, які пояснюють організоване певним чином становлення особистості майбутнього вчителя, а також прогнозують в часі певні його особистісні зміни. Така система пояснюючих і прогнозуючих взаємозв'язаних ідей, побудов і принципів розглядається нами як теоретична концепція. Для психолого-педагогічних наук продуктивним є розвиток теоретичних концепцій (уявних теоретичних побудов), які будуть практичними і корисними для розуміння і здійснення професійної підготовки.

Теоретичні концепції особистісно орієнтованої професійної підготовки складаються з трьох окремих компонентів – концептуальних областей, які розкривають основний зміст і межі дії повної

теоретичної концепції: професійно-педагогічна діяльність вчителя, структура його особистості і професійна підготовка вчителя.

Відносно незмінні ознаки цих концептуальних областей, які проявляються в діяльності вчителів освітньої галузі «Технології», їх професійному становленні як особистостей в різний час, визначають їх *структурні концепції* як гіпотетичні стабільні характеристики компонентів теоретичних концепцій професійної підготовки вчителя.

Підсумковою колегією МОН України у серпні 2009 року визнано недостатньо високий рівень кваліфікації багатьох педагогів загальноосвітніх навчальних закладів [3]. Причиною цього було названо застарілість системи підготовки вчителя, яка приймає на навчання абітурієнтів без визначення в них педагогічного хисту, яка мириться з небажанням частини майбутніх учителів працювати у школі по закінченні педагогічного університету, яка забезпечує прибуття на роботу до навчальних закладів лише половини молодих спеціалістів. Про незадовільну ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів технологій свідчить той факт, що серед вчителів цієї освітньої галузі лише 10% мають педагогічний стаж менше десяти років. Тенденцію звільнення фахівців першого – другого року роботи ректор Київського педагогічного університету імені Бориса Грінченка Віктор Огнев'юк пояснює нездатністю молодих спеціалістів швидко адаптуватися до реального навчального процесу загальноосвітніх закладів.

Пропоновані МОН і АПН України експериментальні заходи з психолого-педагогічного тестування перспективних можливостей і здібностей випускників школи до навчання в педагогічному ВНЗ, а також упровадження оновленої двоступеневої моделі підготовки вчителя (спочатку в університеті готується фахівець, наприклад технолог, а після отримання фахового диплома випускник може за рекомендацією університету продовжити навчання і стати вчителем технологій) носять характер стратегічних перспектив, що потребують дослідної перевірки, результати якої будуть отримані за 8 – 10 років.

В умовах сучасної масової педагогічної освіти для здійснення невідкладних тактичних кроків у професійній підготовці майбутніх учителів технологій актуальними стають *концепції коригування відхилень* від ефективного професійного становлення особистості вчителя, що мають вирішальне значення для фасилітації (сприяння) підвищенню професійної компетентності, зменшення проявів недостатньої особистісної професійно-педагогічної адаптації і досягнення позитивних особистісно-професійних змін. Корируючі концепції сприяють появі у майбутнього вчителя можливості переоцінити і змінити уявлення про себе на різних етапах професійного становлення від Я-пізнавального до Я-професійного. Діагностика і коригування професійно-значущих особистісних якостей обумовлює вибір засобів модифікації небажаних особистісних проявів, що забезпечує більшу ефективність професійної підготовки вчителя.

Спільна концептуальна основа різних підходів до особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя дає змогу уявити основний зміст існуючих концептуальних теорій на підставі пояснення концепцій, які коригують відхилення у професійному становленні особистості майбутнього вчителя технологій.

У вирішенні цієї проблеми ми спираємося на дослідження, у яких розкриваються усвідомлення проблем і управління власною поведінкою (психодинамічна теорія особистості), переорієнтація особистісних смислів діяльності (індивідуальна психологія), свобода вибору і поєднання соціально значущих потреб із внутрішніми особистісними потребами (гуманістична теорія особистості), стратегії оптимізації міжособистісних відносин (соціокультурна теорія особистості), позитивне підкріплення і успішне наближення у формуванні бажаної поведінки (научувально-бехевіоральний напрям теорії особистості), підвищення усвідомленої самоефективності і стратегії самоконтролю в модифікації проблемної поведінки людини (соціально-когнітивна теорія особистості), реконструкція конструктивної системи розв'язання людиною проблем (когнітивна теорія особистості), захисні механізми цілісності Я-структури особистості (феноменологічна теорія особистості) [2].

Аналіз концептуальних підходів до коригування особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій сприяє виконанню двох завдань: перше – визначення понятійної основи, що сприяє поясненню функціонування взаємопов'язаних компонентів коригування цієї підготовки; друге – прогнозування особливостей функціонування коригуючих дій, що до цього часу не використовувалися.

Необхідність аналізу шляхів коригування відхилень у особистісно орієнтованій професійній підготовці майбутнього вчителя технологій потребує дослідження різноманітних підходів, що з'явилися за відносно коротку історію в теорії особистості. Розгляд наведених у нашому дослідженні підходів сприятиме поясненню не тільки принципів і концепцій коригування цих відхилень і криз у професійній підготовці, а також дасть змогу визначити з більшою повнотою концептуальні підходи до побудови моделі особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Актуальність досліджуваної частини визначається необхідністю пояснення і прогнозування з допомогою існуючих структурних концепцій особливостей коригування відхилень у професійному становленні особистості майбутнього вчителя технологій.

Метою дослідження є формулювання робочих визначень у вигляді опису точних методів для пояснення становлення і розвитку кожного з понять, що розкривають особливості коригування професійно-педагогічної діяльності вчителя, структури його особистості і професійної підготовки.

У методиці дослідження проблеми ми виходимо з відстоюваного Г. Олпортом визнання різних видів особистісних проявів і впливів, складності приведення їх до спільного знаменника та пропозиції

еклектичного підходу до розуміння складної природи професійного становлення особистості через використання багатьох існуючих концепцій.

Аналітичний огляд структурних концепцій коригування відхилень від ефективного професійного становлення особистості з точки зору їх доцільності для пояснення і прогнозування компонентів особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій дає можливість сформулювати такі висновки:

1. Психодинамічною теорією психоаналізу розроблені ряд терапевтичних методів придатних для коригування відхилень у професійному становленні особистості, які ґрунтуються на інтерпретації витісненої інформації минулого досвіду особистості з подальшим підвищенням рівня професійної готовності на підставі нового розуміння себе в професійній підготовці.

2. Індивідуально-психологічна корегуюча концепція передбачає переорієнтацію особистісних смислів професійної підготовки студентів в напрямку від не особистісних і егоїстичних цілей до корисних суспільно-значущих колективістських, гуманістичних і духовних смислів.

3. Гуманістичний підхід пропонує позбавлення відчуття власної неповноцінності і втрати зв'язку з соціумом за допомогою досвіду позитивної свободи, який набувається вільним поєднанням соціально-значущих потреб з внутрішніми особистісними потребами.

4. Соціокультурна концепція визначає засобами зниження тривоги і виникнення почуття безпеки у професійному становленні особистості гнучке застосування, відповідно до ситуацій, стратегій міжособистісних відносин, які орієнтують особистість на-, від- і проти людей.

5. Научувально-бехевіоральний підхід називає стратегічним засобом коригування небажаних особистісних проявів у професійній підготовці створення ситуацій поступового позитивного підкріплення реакцій, які є найбільш наближеними до бажаних особистісно-професійних проявів майбутнього вчителя технологій.

6. Соціально-когнітивна концепція дієвим засобом подолання тривожних передчуттів у професійному становленні вважає самопокарання і самокритику, стратегії самоконтролю та усвідомлення самоефективності, які виступають дієвою альтернативою зовнішньому покаранню.

7. Когнітивний підхід пропонує долати тривогу у професійній підготовці набуттям нових конструктивів навчально-професійної діяльності методом фіксованої ролі, або збільшуючи проникненість новим особистісно професійним досвідом наявних неадекватних ефективному професійному становленню конструктивів.

8. Феноменологічна концепція коригування відхилень від ефективного особистісно-професійного розвитку визначає такі захисні поведінкові реакції особистості на помірні загрози її Я-структурі як викривлення сприйняття і відхилення.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в поясненні та прогнозуванні особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій шляхом визначення цінних принципів і підходів в існуючих структурних концепціях коригування відхилень, які можуть виникати в ході цієї підготовки.

Жодна теорія не може з необхідною однозначністю пояснити і спрогнозувати всі прояви професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. Для різнобічного вивчення особливостей коригування відхилень і криз у цій підготовці корисними можуть бути різні теорії. Існуючі концепції пояснення складності і різноманіття коригування професійного становлення особистості вчителя не подавляють одна одну і в кожній з них можна знайти цінні міркування для всебічного уявлення про професійне становлення студента на даний момент і планування майбутньої професійної підготовки. Такий розумний еkleктизм означає відкритість для різних точок зору і обґрунтовує необхідність розгляду коригування розвитку особистості з різних позицій, а не відносно однієї теорії. Така інтеграція теорій сприятиме створенню узагальненого уявлення про складні особистісні явища і процеси.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розкритті широкого спектру напрямків коригування особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, які підвищують рівень його професійної готовності на підставі нового розуміння себе в професійній підготовці, переорієнтації особистісних смислів, позбавлення майбутнього вчителя відчуття власної неповноцінності і втрати зв'язку з соціумом, зниження тривоги і виникнення почуття безпеки у професійному становленні.

Найбільш ясну картину сучасної теорії особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій можна бачити в еkleктичному поєднанні елементів різних теорій. Цінність інтеграції існуючих напрямків у злагоджену теорію визначається впровадженням результатів нашого дослідження з розуміння коригуючої діяльності в становленні особистості майбутнього вчителя технологій у теорію та практику особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Актуальним практичним аспектом подальшого формального вивчення особистості майбутнього вчителя технологій буде персоністичне вивчення шляхів надання йому ефективної допомоги у вільному виборі особистісно-професійних смислів, у становленні саморегуляції і індивідуального стилю, у спробах зробити свою професійну підготовку і майбутню професійну діяльність плідною і повною смислу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9–17.
2. Хьелл Л. Теории личности. / Хьелл Л., Зиглер Д. – СПб. : Питер, 2007. – 607с.

3. Шулікін Д. Іван Вакарчук: масова профільна школа стає реальністю / Дмитро Шулікін // *Освіта України*. – 28 серпня 2009. – № 63–64. – С.1–3.
4. Greenley J. R. *Trends in urban American psychiatry: Praxice in Chicago in 1962 and 1973* / J. R. Greenley, J. G. Kepecs, W. E. Henry // *Social Psychiatry*. – 1981. – № 16. – P. 123–128.

*Ольга Титаренко
(Полтава, Україна)*

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ – ФАКТОР ЕФЕКТИВНОГО ОНОВЛЕННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Сьогодні в складних умовах розбудови незалежної держави перед вітчизняною освітою постають важливі проблеми, які потребують невідкладних радикальних змін. В цьому контексті нагальною стає проблема приведення стану підготовки учителів трудового навчання до сучасних вимог суспільного розвитку. У Державному стандарті освітньої галузі «Технологія» зазначається, що основними її завданнями є розвиток, навчання й виховання учнів шляхом залучення їх до активної творчої діяльності, яка допомагає сформувати життєво необхідні основи цінних технологічних знань і вмінь, збагатити соціальний досвід самостійної практичної діяльності [1]. Успішна реалізація актуальних педагогічних завдань втілює в собі ідеї трудового навчання і виховання дітей, висунуті ще Я. Коменським, Г. Песталоці, К. Ушинським. Вона передбачає синтез розвинутих раніше напрямів трудового навчання в одну інтегровану модель, що дає досить повне уявлення про техніко-технологічну сторону навколишнього світу, сприяє більш свідомому засвоєнню технологічної культури. Аналіз літературних джерел – праць О.М. Коберника, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненка, В.В. Бербець, Т.А. Антонюка та багатьох інших свідчить про те, що сучасні науковці займають позицію, відповідно до якої реформування освіти в Україні може бути досягнуто за умов впровадження в навчально-виховний процес інноваційних систем, заснованих на засадах проектно-технологічної діяльності, спрямованої на створення виробів, які відрізняються новизною й мають суспільну цінність і особистісну значимість для учнів. О.М.Коберник вважає, що «проектно-технологічна діяльність – це обґрунтована і спланована діяльність, яка передбачає розроблення конструкції, технології виготовлення і реалізація об'єкта проектування, і спрямована на формування у студентів і учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь» [3, с.11]. Це вимагає від майбутнього вчителя трудового навчання високої фахової підготовки, систематичного удосконалення своєї педагогічної майстерності, без чого він не зможе виявити і розвинути творчий потенціал учнів. Обґрунтована й спланована проектно-технологічна діяльність на заняттях з трудового навчання в процесі вивчення модуля «Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв» (стабільна частина програми) та «Українська народна кухня» (варіативна частина програми) спрямована на формування в учнів таких творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань, умінь та навичок, засвоєння яких більш ефективно відбувається в процесі виконання системи дій, що складають навчальну діяльність. Проектне навчання сприяє формуванню алгоритму таких дій та перетворенню декларуючого розвиваючого навчання в реальне [2].

Проектно-технологічна діяльність має визначену структуру – ціль, мотиви, функції, зміст, умови, засоби, предмет, результат та етапи виконання [5].

Метою такої діяльності учнів є розробка навчального творчого проекту, який самостійно спланований і виготовлений, має новизну й реальну значимість. На кожному етапі виконання творчого проекту діяльність школярів на основі набутих знань, умінь і навичок зумовлює підвищення інтелектуально-творчого потенціалу особистості.

Мотиви проектно-технологічної діяльності визначаються соціальними й особистісними потребами в матеріальних та духовних цінностях: пізнавальні – задоволення потреб у необхідних знаннях, уміннях і навичках; матеріальні – у продуктах харчування, товарах широкого вжитку і т.п.; соціально-професійні – у відповідному самовизначенні; художньо-естетичні – в абсолютних вічних цінностях краси; духовні – в самопізнанні, самовираженні, самореалізації, самовдосконаленні.

Проектно-технологічна діяльність виконує такі основні функції, як творча, перетворююча, дослідницька, економічна, технологічна, екологічна.

Зміст проектно-технологічної діяльності передбачає проведення дослідницьких підготовчих операцій, конструювання й моделювання виробу, його практичне виготовлення і, нарешті, оцінку та захист. За змістом, проекти поділяють на інтелектуальні, матеріальні, екологічні, комплексні [3].

У сучасній педагогіці відомі такі типи проектів:

- дослідницькі, основу яких визначає вивчення соціально-економічних процесів, історичних подій, народних традицій тощо;
- творчі передбачають колективне або індивідуальне створення виробів з декоративно-прикладної або технічної творчості, постановку видовищних заходів, пов'язаних, наприклад, з народними традиціями, звичаями, повір'ями, ритуалами тощо;
- ігрові, коли учасники виконують визначені ролі, які відповідають меті та змісту проекту;
- інформаційні, що полягають у зборі та аналізі певної інформації, наприклад, про значення сільського господарства та основних його галузей, зокрема, його вплив на добробут та економіку

- України;
- практичні, орієнтовані на чітко визначений результат діяльності: особливості обробітку ґрунту, прийоми і послідовність роботи ручними знаряддями праці для обробітку ґрунту (лопата, вила, сапа, граблі та ін.); сутність технологічного процесу механічного обробітку різних типів ґрунту; технологічний процес роботи плуга, типи плугів; подібність та відмінність обробітку ґрунту ручним і механізованим способами; перевірка якості обробітку ґрунту [4].

За умовами проведення проекти можуть бути внутрішніми, якщо вони виконуються в межах однієї школи, між класами. Прикладом такого проекту за програмою для 5-х класів можна взяти озеленення приміщення: підготовка ґрунту для посадки кімнатних рослин, висадка та догляд за рослинами.

Аналогічні теми проектування можуть переростати в зовнішні (міжрегіональні, міжнародні) проекти за напрямком «Основні галузі сільського господарства України». У них беруть участь учні 5-х класів, представники різних областей України й навіть інших країн (україномовне населення). Для реалізації міжрегіональних і міжнародних проектів використовуються нові, цікаві для учнів, засоби інформаційних технологій. У проектно-технологічній діяльності уможлиблюється використання різноманітних методів: вербальних і невербальних, механічних, хімічних, біологічних, інформаційних та ін. Засобами здійснення проектно-технологічної діяльності на заняттях з технології вирощування рослин можуть бути інструменти, пристосування, машини, механізми, автоматичні пристрої та інші ручні і механічні знаряддя для обробітку ґрунту. Результатом проектно-технологічної діяльності є реальний об'єкт (виріб, продукт, послуга) й одночасно розвиток особистості школяра, його творчого та інтелектуального потенціалу, формування потреби в знаннях, високих мотивів навчання і прагнення до самоосвіти. Отже, метод проектів дозволяє створювати передумови для розвитку у студентської та учнівської молоді мислення, творчих здібностей, прагнення до творчості, а також сформувані основи технологічної грамотності й проектно-технологічної культури. Метод творчих проектів, на відміну від об'єктів продуктивної праці, дає можливість кожному вибирати проекти відповідно до своїх здібностей, уподобань, інтересів, допомагає розвивати емоційно-вольові риси характеру й зміцнювати здоров'я.

Проектно-технологічна діяльність як система в загальному складається з основних елементів, які взаємопов'язані між собою, і розкривають логічну послідовність розробки та виконання творчого проекту:

- *організаційно-підготовчий етап* – це пошук проблеми: вчитель пропонує низку проблем, орієнтовний перелік об'єктів проектування, знайомить з вимогами, які ставляться до проектів, необхідної технології та їх оцінювання. При цьому учні вибирають одну із запропонованих проблем, а вчитель дає поради, консультації, допомагає в усвідомленні проблеми. На стадії вироблення ідей та варіантів конструкції проекту вчитель допомагає учням точніше сформулювати тему проекту, опрацювати список рекомендованої літератури, запропонувати інформацію, яка може охарактеризувати розумові здібності учнів та дозволить виявити вміння проектантів міркувати, аналізувати, синтезувати, розуміти зв'язки та взаємозалежності між фактами і явищами, послідовно і аргументовано викладати свої думки. Далі учні визначаються з основними параметрами й вимогами до проекту майбутнього виробу. Вони обирають оптимальний варіант, обґрунтовують позитивні сторони проекту. Під контролем учителя школярі прогнозують результати проекту (дизайн оформлення, витрати матеріалів, визначення часу для виконання виробу). У разі необхідності вчитель консультує, дає поради;
- *конструкторський етап* включає пошук учнями оптимального варіанту виконання завдань проекту з урахуванням сучасних вимог санітарії та гігієни, техніки безпеки при роботі із знаряддями праці, культури обробітку ґрунту, раціональний вибір технологічного процесу обробітку різних типів ґрунту, оцінки якості, економічного та екологічного обґрунтування, складання технологічної документації. Вчитель контролює, уточнює, допомагає порадами та консультаціями;
- *технологічний етап* передбачає виконання запланованих технологічних операцій для практичної реалізації проекту. Учні підбирають раціональні прийоми і послідовність роботи ручними знаряддями праці для обробітку ґрунту, коректують послідовність виконання виробу, за потребою вносять зміни й доповнення в технологію, здійснюють самоконтроль за дотриманням дисципліни, техніки безпеки. Учитель спостерігає, контролює, консультує, допомагає, стежить за дотриманням умов і вимог до виконання творчого проекту;
- *заключний етап* – перевірка якості обробітку ґрунту – аналіз результатів проектування, захист проекту. Учні здійснюють самооцінку проведеної роботи, підводять підсумки. Вчитель здійснює контроль, бере участь в оцінці творчого проекту [6].

Результатом діяльності учнів є набуття нових загально-навчальних та спеціальних знань, умінь і навичок, прагнення до інтелектуальної напруги, підвищення рівня оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо; досвіду творчої активності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Проектно-технологічна діяльність є якісно новим видом навчально-виховного процесу. Вона сприяє формуванню творчої, інтелектуально та гармонійно розвинутої особистості, діяльність якої спрямована на впровадження власних ідей, перетворення навколишнього середовища, виходячи з різних потреб і своїх можливостей. Вимоги сучасної загальноосвітньої школи до трудової підготовки учнів, особистісно-орієнтоване трудове навчання змушує вдаватися до творчого підходу до реалізації і впровадження методу проектів на заняттях під час

вивчення студентами основ сучасного сільськогосподарського виробництва. Невичерпним джерелом при проектуванні об'єктів праці в процесі ознайомлення з основними технологіями вирощування рослин та догляду за птахами і тваринами можуть стати культурно-історичні традиції: вітчизняна історія й культура, основи побуту українського народу, його глибинні національні ідеї [4].

Основним педагогічним завданням учителя в процесі організації проектно-технологічної діяльності учнів є не лише здійснення контролю за відтворенням і строго послідовним дотриманням технологічних операцій, а і розвиток у них здатності до генерації ідей, їх аналізу, самостійного прийняття рішень, формування своєї позиції, самоутвердження, взаємодії і діалогу в процесі розв'язання спільних задач, і в цілому – технологічної культури. Всі ці завдання можуть бути реалізовані лише за умовою, що вчитель зможе запропонувати учням такі об'єкти проектування, які є цікавими, новими і посилюючими для виконання. Наприклад, за програмою доцільно виконувати такі орієнтовні види творчих проектів:

5 клас

1. Технологічний процес захисту від ерозії ґрунтів України і свого регіону – збір матеріалів про різні прийоми захисту від ерозії ґрунтів Полтавщини – оформлення тематичного альбому.

2. Особливості технології обробітку ґрунту (збирання рослинних решток на шкільній навчально-дослідній ділянці; скопування ділянки на «з'яб»; перевірка якості обробітку ґрунту – практична діяльність.

3. Технологія вирощування районованих сортів овочевих культур – ознайомлення з біологічною характеристикою овочевих культур України та свого регіону; технологія вирощування капусти, помідорів, солодкого перцю, розсадним та безрозсадним способами.

4. Благоустрій та озеленення шкільних приміщень і територій, взаємозв'язок ґрунтово-кліматичної зони і структури зелених насаджень Полтавщини – колекція основних видів кімнатних рослин; насадження різних видів теплолюбивих і холодостійких, низькорослих і високорослих рослин – практична діяльність; збір матеріалів про досягнення вітчизняних селекціонерів, паркової архітектури – реферативні роботи.

5. Регіональний розвиток тваринництва Полтавщини. Технологія вирощування кролів – обладнання кліток і годівниць; чищення кліток, заміна підстилок; складання добових раціонів для кролів; заготівля кормів, підготовка їх до згодовування – дослідницька робота.

6 клас

1. Технологія вирощування коренеплодів, основи агротехніки вирощування моркви і столового буряку (підготовка ґрунту під коренеплоди, підготовка насіння та висівання коренеплодів у ґрунт; догляд за посівами) – практична діяльність; альбом замальовок районованих сортів моркви і столового буряку; колекція насіння різних сортів моркви і буряку.

2. Лікарські рослини Полтавщини, їх заготівля – гербарій лікарських рослин.

3. Види свійських (кури, індики) та декоративних (папуги, канарейки) птахів – ознайомлення з правилами їх отримання і догляду – практична діяльність.

4. Технологія утримання домашніх тварин (котів, собак та ін.), режим їх годівлі, тренування – спостереження, аналіз специфіки їх поведінки – доповіді на звітній конференції гурткової роботи.

5. Улаштування годівниць для диких, зимуючих у регіоні пташок – підгодовування і оберігання їх узимку – практична діяльність.

7 клас

1. Естетична і захисна роль декоративних кущів (калина, бузок, жасмин), їх оцінка і добір за українськими традиціями для умов і території Полтавського регіону (садіння декоративних рослин, відбір та висаджування саджанців, естетичне оформлення – фігурне обрізування кущів, догляд за ними) – практична діяльність.

2. Технологія вирощування плодоягідних культур (заготівля і зберігання живців плодоягідних культур – малини, смородини, порічок; підготовка ґрунту і висаджування живців; спостереження за плодоягідними культурами) – дослідницька робота на шкільній ділянці.

3. Біологічна характеристика та основи агротехніки вирощування зернових культур (розпізнавання і замальовки зернівок пшениці, жита, ячменю, кукурудзи, гречки) – тематичний альбом, колекція зернівок хлібних злаків.

4. Захист рослин від шкідників і хвороб, способи екологічно чистих методів боротьби зі шкідниками і хворобами рослин – колекція шкідників.

5. Технологія догляду за тваринами (ознайомлення з основними породами великої рогатої худоби та свиней, з основними видами м'ясо-молочної продукції) – муляжі бекону, ковбаси, сала, м'ясо.

6. Значення бджільництва в народному господарстві – колекція «Продукти бджільництва (мед, віск, пилок, прополіс, маточкове молочко, бджолина отрута)».

Виконання таких творчих проектів допомагає підвищити зацікавленість учнів навчально-трудовою діяльністю, збільшити кількість і покращити якість засвоєного ними навчального матеріалу, а також розвивати механізм самоосвіти, самовиховання, самореалізації, саморозвитку, необхідні для становлення особистості, яка уміє швидко адаптуватися до нових вимог суспільного розвитку, здатна змінити стереотипний погляд на життя і самостійно знайти нестандартні шляхи для розв'язання соціальних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Державні стандарти базової і повної середньої освіти / Освітня галузь «Технологія» // Сільська школа України. – 2003. – №6. – С. 34-36.*
2. *Коберник О.М. Проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в*

- закладах освіти. – 2001. – №4. – С.23-26.
3. Коберник О.М. *Проектування навчально-виховного процесу в школі.* – К.: Хрещатик, 1996. – 153 с.
 4. Муравьев Е.М., Симоненко В.Д. *Общие вопросы методики преподавания технологии.* – Брянск: издательство Брянского государственного педагогического университета имени акад. И.Г.Петровского, НМЦ «Технология», 2000. – 235 с.
 5. Ящук С.М. *Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти.* – 2003. – №2. – С.13.

Володимир Динько
(Київ, Україна)

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ЯКІСНОГО РОБІТНИЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЛЯ СФЕРИ АВТОМОБІЛЬНОГО СЕРВІСУ

Здобуття робітничої професії в навчальних закладах професійно – технічної освіти відкриває перед молоддю шлях у самостійне життя. А ми знаємо, що на сучасному етапі розвитку економіки України якість робочої сили має першорядне значення.[1]. Сьогодні вже чітко поставлене завдання щодо підготовки кваліфікованого робітника, який зміг би працювати в реальних умовах сучасного виробництва і за новітніми технологіями. Учні ПТНЗ оволодівають загальними і трудовими навичками, що дає їм змогу працевлаштуватися або відкрити власну справу, підвищувати продуктивність праці, вирішувати виробничі завдання з урахуванням змін на ринку праці.

Відповідно, основне призначення професійно–технічних навчальних закладів – це забезпечення галузей економіки висококваліфікованими і мобільними на ринку праці робітниками, які б могли працювати на новій техніці, досконало володіти сучасними технологіями виробництва, самостійно діяти і приймати рішення у динамічних, нестандартних умовах.

Процес підготовки повинен бути більш професійно спрямований для формування необхідних професійних властивостей особистості і забезпечувати відтворення якісного робітничого потенціалу для економіки нашої держави. Випускники професійно–технічних навчальних закладів повинні бути готові працювати в умовах постійного оновлення техніки і технологій з урахуванням світових тенденцій. Це, як уже зазначалося, мають бути підприємливі конкурентоспроможні робітники з високим рівнем професійної компетентності, мобільності, готовності до впровадження нових технологій.

Разом з тим, проблеми сьогодення диктують необхідність в процесі навчання не просто механічно передавати учням певну суму знань, а вчити їх добувати інформацію, набувати знання і, головне, – виробляти вміння і потребу застосовувати їх у виробничому режимі, погоджувати ці знання із своїми життєвими намірами, своїми нахилами, покликанням. Цьому призначенню має підлягати увесь навчально – виховний процес, що позначений пошуком нових форм реалізації професійної підготовки, який пов'язаний зі зміною стереотипів і застарілих поглядів на ту чи іншу професію. А також на вирішення цього завдання повинен спрямовуватися відповідно увесь мотиваційно–цільовий механізм управління професійно – технічним навчальним закладом.

Адже у навчально – виховній діяльності професійно – технічних навчальних закладів України впродовж попередніх десятиріч основна увага зосереджувалася на оволодінні учнями значною сумою знань на екстенсивних засадах організації навчального процесу. Інтелектуальний розвиток особистості, підготовка її до самостійної пізнавальної діяльності протягом життя перебували на другому плані. Стара система професійно–технічної освіти з кількісними підходами до накопичення знань призводила до того, що учні здебільшого володіли розрізною, механічно засвоєною інформацією. Не всі вони володіли умінням синтезувати знання з різних галузей, не могли знаходити зв'язки між певними процесами та явищами, вникати в їхню суть і, зрештою, застосовувати ці знання для вирішення практичних завдань.

Здатність самостійно добувати знання (бо знання – це скарб), уміти вчитися (бо це ключ до нього) і є тими навичками, які, в першу чергу, слід формувати в навчальному процесі професійно–технічних навчальних закладів [2].

Отже, не просто озброювати учнів знаннями самих фактів, подій, законів, теорем, понять, а формувати в учнів такі інтелектуальні цінності, як здатність мислити критично і самокритично, об'єктивно оцінювати реальність, вміння робити правильний вибір, стимулювати прагнення кожного учня до самопізнання, самовизначення, самореалізації і самовдосконалення у навчальній діяльності. Ось саме такі завдання інтелектуального розвитку учнів повинна ставити перед собою профтехосвіта, яка дійсно стоїть на позиціях особистісно зорієнтованого навчання і виховання.

Реалізація таких сучасних освітньо-виховних завдань пов'язана з пошуками ефективних шляхів реформування професійно – технічної освіти. Це вимагає оновлення змісту професійного навчання, розробки стандартів профтехосвіти з урахуванням сучасних досягнень науки, техніки та технологій, створення навчальних закладів нового типу. Створення таких навчальних закладів є однією із спроб держави вдихнути життя в систему професійної освіти. Такі навчальні заклади мають забезпечити професійну освіту в умовах інтенсивного економічного розвитку держави. Особливо це стосується професійної підготовки слюсарів з ремонту автомобілів. Адже технічний прогрес у наш час істотно змінює не тільки професійні вимоги, а й риси професії слюсаря. Це, в свою чергу, вимагає заходів «наближення»

кваліфікації слюсаря з ремонту автомобілів до нових технологій, а методику навчання – до розширення мережі предметів і тем, що підлягають засвоєнню. Крім того, хочеться зазначити, що удосконалення підготовки слюсарів з ремонту автомобілів – одна з найважливіших умов підвищення ефективності автомобільного сервісу на основі застосування прогресивних технологій і сучасного діагностичного обладнання.

Зміст і форми організації професійного навчання кваліфікованих робітників для сфери автосервісу повинні забезпечувати випереджувальне зростання рівня їх кваліфікації, неперервність і наступність у здобутті кваліфікаційних рівнів.

Надзвичайно актуальним є продуманий, якісно новий підхід до підвищення професійного рівня підготовки фахівців на основі комплексного забезпечення навчального процесу необхідним обсягом механізованих, технологічних, ремонтних робіт як важливої умови формування практичних навичок учнів під час навчання.

Така постановка питання мотивує педагогічний колектив до творчої активності, до впровадження у щоденну практику інноваційних педагогічних технологій, максимальної організації своїх професійних інтересів і можливостей. Викладачі і майстри виробничого навчання мають бути висококваліфікованими фахівцями, володіти не лише педагогічними знаннями, а й знаннями в галузі психології, філософії, логіки, етики, соціології, естетики тощо. [3].

Особливо, коли взяти до уваги, що контингент учнів професійно – технічних навчальних закладів має цілий ряд проблем, на які ми не можемо не зважати під час впровадження інноваційних педагогічних технологій, а саме:

- низький рівень знань і вмінь;
- відчуження від навчальних цінностей і завдань;
- відсутність у значної частини учнів бажання вчитися тощо.

Всі ці проблеми не сприяють впровадженню в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій. Але в кожному педагогічному колективі знайдеться частина педагогів з розвинутою професійною свідомістю та професійними здібностями, які проявляють інтерес до творчості у процесі викладання та працюють над реалізацією поставлених завдань, залучаючи до цієї роботи інших членів педагогічного колективу, щоб вирішити дуже важливу проблему: вирівняти навчальні досягнення новоприйнятого контингенту, а згодом підготувати кваліфікованого робітника.

Крім того, що учні приходять до професійно – технічних навчальних закладів з різним рівнем підготовки, то ще й по-різному ставляться до навчальної праці. Одні працюють систематично, наполегливо і досягають хороших результатів. Інші вчаться без належного бажання, не в повну міру своїх сил та можливостей. У них не сформована потреба в знаннях, нема інтересу до навчання. Це пояснюється рядом причин: невдачами в навчанні, невпевненістю в своїх силах, невірою в свої здібності, слабкими мотивами учіння, сторонніми інтересами. Не всі учні добре усвідомлюють необхідність знань в оволодінні майбутньою професією.

І перед викладачами та майстрами виробничого навчання постають питання: як допомогти дитині, як зацікавити і заохотити до активної творчої діяльності, які педагогічні засоби можна використовувати для формування в учнів свідомого бажання вчитися, інтересу до знань, до майбутньої професії, навиків соціальної взаємодії, індивідуального та колективного ухвалення рішень? Як допомогти вихованцям перебороти лінощі та байдужість?

Вирішити ці завдання можна при добре продуманій активізації пізнавальної і трудової діяльності учнів шляхом впровадження системи ефективних засобів заохочення учнів до активної співпраці і навчання. Бо ми знаємо, що стиль навчальної діяльності практично переростає в стиль трудової діяльності. Навчальна діяльність, як і кожна діяльність, неможлива без урахування й осмислення внутрішнього світу особистості, її індивідуальних особливостей. Тому принцип диференціації та індивідуалізації навчання майбутніх автослюсарів відіграє важливу роль в організації навчально-виробничого процесу, оскільки він забезпечує творчий розвиток кожного учня та допомагає визначити специфіку його обдарованості.

А модернізація змісту, форм і методів навчання та професійної підготовки може здійснюватися лише за наявності в навчальному закладі талановитих педагогів, справжніх майстрів своєї справи, людей, які мислять адекватно потребам сьогодення, розуміють, наскільки важливо для будь-якої людини бути підготовленою до життя і в професійному, і в побутовому плані.

Прописною істиною є твердження, що справжній педагог не той, хто вчить, а в якого діти вчаться самі. Викладач чи майстер виробничого навчання сам має бути таким, яким він хоче виховати кожного учня. Причини невдач у навчанні учнів слід шукати в собі, своїх методах, а не в дітях. Тому, щоб досягти бажаного, слід ставити перед собою триєдине завдання:

- Відкрити учня – це означає, спираючись на фактичний рівень знань, життєвий досвід дитини, показати їй саму себе, закономірності її сил, якостей і здібностей, практичних умінь і навичок.
- Захопити учнів – викликати в нього потребу організувати себе для досягнення суспільно і особисто значущих цілей. Для цього перед ним треба поставити важливі і водночас посильні завдання, за успішне виконання яких можна було б похвалити. Навіть невелика перемога над собою робить людину сильнішою.

- Направити учня – насамперед дати йому достовірні і правдиві знання про зміст життя, його труднощі, суперечності. Учень повинен зрозуміти, що сильною особистістю він стане лише тоді, коли оволодіє вмінням керувати самим собою, панувати над своїми думками і вчинками.

Як бачимо, в центрі процесу навчання має стояти особа, яка навчається. При цьому роль педагога зводиться до розвитку закладених в учневі здібностей, тобто його потенціалу, в тому числі й оволодіння вмінням навчатися.

Відомо, що практично немає жодної нормальної дитини, якої природа не наділила б прихованим творчим потенціалом. Який же чинник істотно впливає на його виявлення, розвиток? Досвід дає однозначну відповідь – творчий педагог. Дуже тонко це підмітив В. Сухомлинський: «Якщо в педагогічному колективі є талановитий, закоханий у свою справу викладач математики, серед учнів обов'язково знайдуться здібні і талановиті математики».

Немає хорошого вчителя математики – нема і талановитих учнів. У цьому випадку той, хто має математичні здібності, ніколи їх не виявить. Учитель – це «перший світоч інтелектуального життя».

Відповідно і професійна підготовка конкурентоспроможного робітника значною мірою залежить від професійної і педагогічної майстерності викладача спеціалізацій та майстра виробничого навчання.

Сьогодні педагог професійно-технічного навчального закладу повинен дбати про цікавий урок, сприймати кожного учня, як особистість, не боятися експериментувати з учнями, шукати нові форми проведення уроків, пов'язуючи вивчення основ наук з життям, навчити учнів практично застосовувати набуті знання у повсякденному житті. А уроки як теоретичного, так і виробничого навчання, насичувати інформацією про стрімкий розвиток сучасного виробництва, слід спонукати учнів до розв'язання виробничих завдань, пов'язаних з освоєнням нового устаткування, технологій.

Сучасний урок передбачає роль учня на уроці не як пасивного, а активного суб'єкта навчальної діяльності. Педагог має бути на уроці психологом, актором і режисером одночасно. Важливо відчувати, коли необхідно зняти в навчальній групі напруження цікавою розминкою або грою, а коли від цікавого, розважального перейти до серйозної роботи. Для кожного викладача чи майстра виробничого навчання дуже важливо, щоб учні, перш за все, сприйняли його як педагога – людину, яка здатна співпрацювати. З цієї точки зору інтерактивні методи навчання захоплюють учнів, пробуджують в них інтерес та мотивацію, навчають самостійно мислити [3].

Інтерактивні методи – це методи, побудовані на діалозі, на активній участі обох сторін, при цьому і педагог, і учні є суб'єктами навчання. Педагог спрямовує розумову діяльність учнів, а учні – діють.

Ретельно готуючись до уроків, необхідно враховувати не тільки своєрідність кожного колективу груп, але й психологію, вікові особливості, потенційні можливості кожного учня, знаходити і реалізовувати на уроках такі методичні прийоми, які дають учням відчуття самостійності й творчої участі в процесі вивчення навчальної дисципліни.

Найперший обов'язок викладача і майстра виробничого навчання – це навчити дітей учитися, зуміти зацікавити своїм предметом, навчальним матеріалом.

Не вчити, а спрямовувати навчання, не виховувати, а керувати процесом виховання – покликання педагога. Тобто, в основу педагогічної діяльності має бути покладено управління процесом навчання, виховання розвитком.

Але разом з тим, як уже зазначалося, неможливо зводити управління суто до передачі інформації від педагога до учня, бо це суперечить сучасним концепціям розвивального та особистісно зорієнтованого навчання. Педагог має виступати як керівник не уроку, а педагогічного проекту, над яким він повинен працювати. З цієї точки зору до функцій педагога мають належати такі: цілепокладання, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, організація, оціночно-контрольна функція, корекційна, аналітична.

Зрозуміло, що всі освітні реформи робляться заради учня, а втілювати їх в життя мають викладачі та майстри виробничого навчання. І за великим рахунком основна проблема освітянських реформ – це проблема становлення особистості педагога, здатного ефективно працювати в нових соціально-економічних умовах. І якщо ми говоримо про впровадження сучасних освітніх технологій, то маємо говорити про те, як ми озброюємо сьогоденного викладача, майстра виробничого навчання цими освітніми технологіями. Проблемам становлення і розвитку педагога присвячено відповідний розділ «Національної доктрини розвитку освіти» і розроблена на його виконання програма «Вчитель», розрахована до 2013 року. Та від програми до втілення – шлях неблизький і нелегкий. І цей шлях педагог повинен пройти, розраховуючи на допомогу методичної служби та науки.

Необхідно ліквідувати розрив між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки і практики, здійснювати методичний та науковий супровід інноваційних технологій. Важливою є також проблема поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки педагогів. Потребує вдосконалення і сама система підготовки педагогічних працівників для ПТНЗ та підвищення їх кваліфікації. Все це далеко неповний перелік завдань, які слід вирішити в руслі інноваційних технологій.

Для вдосконалення змісту теоретичної і практичної професійної підготовки слюсарів з ремонту автомобілів доцільно посилити увагу до тих структурних компонентів, які сприяють розвитку самостійності творчого мислення, формуванню розумних ціннісних орієнтацій у наших учнів.

Впровадження у виробництво нового обладнання, сучасних технологій посилює вимоги до рівня професійної підготовки сучасного робітника. Якщо конкретно звернутися до змісту трудової діяльності слюсаря з ремонту автомобілів, то ми є свідками надзвичайно стрімкого розвитку автомобілебудівної галузі, модернізації сучасних автомобілів, не говорячи уже про умови їх обслуговування. Кваліфікований слюсар з ремонту автомобіля повинен уміти дати раду сучасному автомобілеві, адаптуватися до вимог сучасного автомобільного сервісу, що, постійно змінюючись, удосконалюється.

Саме такі вимоги значною мірою мають визначати мету і зміст професійної підготовки учнів. А коли зміст навчання, професійні стандарти не будуть іти в ногу, а бажано ще й випереджати соціальні і науково-технічні вимоги виробництва до робітника, то випускники професійно-технічних навчальних закладів не зможуть адаптуватися до сучасних умов праці і бути конкурентоспроможними.

Принципово новий підхід до професійної підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів потребує створення умов для забезпечення поетапного вивчення спеціального курсу, здійснення виробничого навчання учнів, а також атестації знань, умінь і навичок учнів в кінці визначених етапів (ступенів). Під час планування виробничого навчання слід передбачити мінімальний час на формування професійних навичок у цілісному навчально-виробничому процесі ліцею.

Має бути розроблена та експериментально перевірена програма виробничого навчання та виробничої практики, яка б враховувала конкретні умови автомобільного сервісу, для якого здійснюється підготовка кадрів, оволодіння учнями сучасною технікою і технологією, діагностичним обладнанням, ефективними прийомами і способами роботи.

Ми є свідками того, як щодень все більше і більше автомобілів різних марок і модифікацій з'являється на наших вулицях. Усі вони мають бути безпечними під час руху, а також не завдавати шкоди навколишньому середовищу надмірними викидами відпрацьованих газів. Це ще раз доводить, яке важливе значення має рівень підготовки висококваліфікованих слюсарів з ремонту автомобілів.

Методика викладання предметів «Ремонт автомобіля», «Будова та експлуатація автомобіля» має будуватися на основі принципів диференціації, індивідуалізації, інтегрованого підходу, наступності, а також з урахуванням сезонності, кліматичних умов, традицій в конкретному регіоні. Разом з тим, теоретична підготовка повинна забезпечити відмінну професійну підготовку майбутнього слюсаря. Освоєння предметів профтехциклу вимагає конкретизації матеріалу, що викладається, прив'язки його до відповідних технологій і обладнання, а тому викладач повинен вводити у викладання кожного розділу реальні виробничі приклади, конкретні технологічні завдання. Слід готувати молодого робітника не до репродуктивної праці з деякими елементами творчої діяльності, а навчати і виховувати майбутніх фахівців, спроможних до праці в умовах виконання творчих завдань, які з часом ускладнюються, що, в свою чергу, зумовлено впровадженням до виробничого процесу не просто сучасних, а революційних технологій. Ще раз хочеться наголосити, що одним з найважливіших елементів навчання є інформованість учнів про новітні виробничі технології, сучасне устаткування.

Крім того, майбутній автослюсар повинен бути не тільки грамотним, а й компетентним, тобто вміло використовувати здобуті знання в умовах сучасного автосервісу, чітко орієнтуватися у будь-якій виробничій ситуації, вирішувати виробничі проблеми, швидко перебудовуватися на виконання завдань різної складності, правильно орієнтуватися в умовах ринкової економіки. Компетентність такого фахівця все більше спрямовується на самостійну і творчу роботу. Адже наші учні з часом стають членами трудового суспільства, і їхній авторитет у цьому суспільстві, їх особистісні цінності залежать від того, наскільки вони спроможні брати участь у суспільній праці та від рівня їх трудової підготовки. Від цього залежить благополуччя та матеріальний рівень життя.

Оволодівши теоретичними знаннями з матеріалознавства, спецтехнології, учні мають їх закріпити під час уроків виробничого навчання. Бо саме на практичних заняттях учень поглиблює, перевіряє свої знання, вчиться приймати рішення в нестандартних виробничих ситуаціях, швидко знаходити потрібну інформацію. А майстер виробничого навчання має створити такі умови, щоб кожен учень вчився приймати самостійні рішення і відповідати за їх наслідки, аналізувати можливі варіанти. Це не просто етап підготовки до самостійної творчої роботи на виробництві, але й крок до зацікавленості у подальшому безперервному удосконаленні своїх знань, до формування свідомого прагнення навчатися [3].

Слід ретельно продумувати структуру уроку виробничого навчання і добирати такі форми і методи навчання, щоб вчити дітей не відступати перед труднощами, а самостійно знаходити способи їх вирішення, переконувати, що від фахівця все більше вимагається високий рівень якісних знань, умінь і навичок.

Під час проведення уроків відбувається поєднання розумової та практичної діяльності, формуються вміння використовувати теоретичні знання на практиці. Адже теоретичні знання є основою практичних умінь. Оскільки між теорією і практикою має існувати тісний зв'язок, то сучасні технології професійної підготовки слюсаря з ремонту автомобілів потребують творчого використання професійних знань та освоєння професійних дій. Навчання майбутніх кваліфікованих робітників має організовуватися в реальних умовах виробництва та автомобільного сервісу, що, в свою чергу, зумовлює необхідність нетрадиційних підходів до побудови графіків виробничого навчання, зокрема: забезпечення вивчення тем, передбачених і скорегованих в сезонному плані проведення технічного обслуговування автомобілів в реальних умовах виробництва; бригадне навчання під час лабораторно-практичних занять здійснюється на основі індивідуального навчання в системі: «майстер виробничого навчання – учень», «механік-наставник –

учень».

Навчання за таких умов скероване у майбутнє, орієнтує свідомість учнів на творчість у будь-яких її проявах. При цьому важливо, щоб учень зрозумів і свідомо сприйняв цілі, що ставляться викладачем чи майстром виробничого навчання, щоб вони стали його власними.

Разом з тим, освітньо-професійна програма підготовки слюсарів з ремонту автомобілів має бути спрямована на всебічний розвиток учня як особистості та найвищої цінності суспільства. В центрі цієї програми повинен бути пріоритет людської особистості, формування саме творчої особистості фахівців. За цих умов набуває особливої актуальності визначення шляхів її формування. Цей процес ґрунтується на інтеграції змісту, розвивальному та проблемному навчанні, саморозвитку, самопізнанні, що відбувається у певній системі організації навчання, форм і методів на основі оновлення змісту навчання. До необхідності оновлення змісту професійної освіти спонукають стрімкі зміни у науці, техніці, технологіях, зміни змісту праці на виробництві та у сфері послуг. В першу чергу слід відпрацювати механізм оновлення змісту навчання відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. А оновлюватися зміст професійно-технічної освіти повинен систематично шляхом внесення відповідних змін до робочих навчальних планів і програм. Внесені відповідні зміни мають сприяти освоєнню компетенцій, що вимагаються від робітника на ринку праці. На сьогодні питання про переорієнтацію професійно-технічної освіти на компетенції є дуже актуальним. Адже професійна компетенція визначає ефективне використання здібностей, що дозволяє знаходити рішення у будь-яких виробничих ситуаціях та успішно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог робочого місця. Професійна компетенція виходить за рамки технічних знань і стосується також неформальних знань і ноу-хау. Разом з тим має бути встановлене співвідношення теоретичної і практичної підготовки з кожною навчальною дисципліною а також її обсяги.

Якщо говорити про зміст професійної підготовки слюсарів з ремонту автомобілів, то сьогодні він не повністю відповідає кваліфікаційним вимогам, не в повній мірі враховує нові тенденції у виробничій та сервісній сферах. А якісною професійна підготовка вважається при умові, коли кожен випускник професійно-технічного навчального закладу зможе отримати той обсяг професійних знань та вмінь, які необхідні для майбутньої роботи за професією. На жаль, сьогодні обсяг знань, які дають учням в закладах профтехосвіти, не завжди відповідає вимогам, продиктованим сьогоденням. І відповідно однією з болючих проблем професійно-технічної освіти сучасної України є її відірваність від реальних умов праці, у які потрапляють випускники професійно-технічних навчальних закладів. Адже зараз інтенсивно розвивається автомобілебудування, а це стає причиною збільшення відриву між розвитком даної галузі й освітою. Широке впровадження у виробництво нових технологій, діагностичного обладнання призводить до докорінної зміни змісту праці сучасного автослюсаря та збільшення обсягу необхідних йому практичних і теоретичних умінь та знань. Як не парадоксально, та в державі, де бракує саме кваліфікованих фахівців робочих професій, заклади профтехосвіти ще й зараз частково вчать своїх учнів працювати за давно застарілими технологіями та із «відмерлими» матеріалами. Причина всім зрозуміла – незадовільна матеріально-технічна база цих навчальних закладів з одного боку та велика вартість сучасного обладнання та інструментів – з іншого. І без державної підтримки вирішити цю проблему професійно-технічні навчальні заклади не зможуть [4].

Підсумовуючи сказане про методи навчання, слід зазначити, що в основі будь-якого з них має лежати принцип активності, спрямований на розроблення та втілення в життя ідеї. Діяльність має бути пов'язана з мотивацією й набутими раніше знаннями, а в кінці матеріалізуватись у певний виріб, макет, інструкцію тощо. І підбирати необхідно такі методи, що дають можливість педагогу спонукати учнів до таких способів засвоєння навчального матеріалу, які викликають пізнавальну активність, стимулюють потребу у вивченні матеріалу, в оволодінні способами дій, доводять значимість змісту матеріалу і пізнавальної діяльності для професії, яка здобувається. Саме удосконалення навчальних програм, методик викладання спеціальних дисциплін має сприяти підвищенню ефективності навчального процесу, а також впливати на формування цілеспрямованого розвитку розумових здібностей учнів, розвитку в них інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Професійно–технічна освіта сьогодні має бути динамічною системою, яка б забезпечувала відтворення якісного робітничого потенціалу для економіки нашої держави. Адже саме професійно – технічна освіта щільно інтегрована в економіку і найбільше пов'язана з матеріальним виробництвом, а випускники професійно–технічних навчальних закладів одразу беруть участь у виробничих відносинах. Зрозуміло, що чим більше висококваліфікованих робітників у країні, тим швидше розвивається її економіка.

І, взагалі, основні функції сьогоденішньої професійної освіти набувають нового змісту: на перший план виходить оволодіння здатністю постійно вчитися і самостійно осмислювати новий досвід. Формування умінь самостійно вчитися протягом усього життя з метою удосконалення духовних професійно-значущих якостей стає пріоритетним у підготовці фахівця XXI століття [2]. Згідно з новою парадигмою професійної освіти основою освітнього процесу стає потреба учня в саморозвитку, педагога – у створенні навчального середовища. Це непрості завдання, але бажання їх виконати, досягти певної висоти мусить підкріплюватися бажанням іти до тої висоти, йти наполегливо, не відступаючи перед труднощами, долаючи перешкоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / за ред.. С.У. Гончаренко. - К.: Вища школа, 1998.- 229с.
2. Домінський О.С. Практико-орієнтована освіта / Сучасні інформаційні технології та

інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – с. 197.

3. Бондарева К.І., Козлова О.Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник. – Суми, 2001.
4. Ткачук Л.А. Ринок праці: кого він потребує? / Л.А. Ткачук / Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних: матеріали Всеукр. науково-практичної конференції / упоряд. В.Є. Скульська. – К. : ІПК ДСЗУ, 2006. – С.130-138.

*Наталія Самоїленко
(Київ, Україна)*

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Кінець ХХ століття – початок ХХІ ознаменований перехідним періодом у системі професійно-технічної освіти: від використання уніфікованої освітньої програми – до організації навчально-виробничої діяльності учнів за варіативними програмами у контексті методології розвиваючого закладу, від професійних училищ одного виду – до різних видів професійно-технічних навчальних закладів, від роботи професійно-технічного навчального закладу в режимі функціонування – до діяльності в режимі розвитку.

У Концепції Державного стандарту професійно-технічної освіти України говориться, що «основним напрямом у розв'язанні завдань професійно-технічного навчання є формування якісного нового типу педагога з професійної підготовки, який органічно поєднує функції викладача й майстра виробничого навчання, що сприяє подоланню розриву в формах і методах між теоретичним і практичним навчанням. Такий педагог має достатню інженерну підготовку, володіє знаннями з основ педагогіки, психології, а також має високий рівень робітничої кваліфікації з відповідної професії» [4, с.4]. Безумовно, майстер виробничого навчання «...має бути справжнім майстром з професії, якої він навчає юнаків і дівчат. Та поряд з цим він повинен мати певну психолого-педагогічну підготовку. Без знань психології та педагогіки, зокрема дидактики і теорії виховання, без володіння педагогічними технологіями неможливо здійснити навчально-виховний процес у сучасних професійно-технічних навчальних закладах» [6, с.11].

У зв'язку з цим проблема кадрового забезпечення професійно-технічних навчальних закладів фахівцями високої кваліфікації постає особливо гостро. Зростає значимість підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як складової частини системи безперервної освіти, збільшуються запити науки й практики в розкритті особливостей підвищення кваліфікації педагогічних працівників у самих установах освіти.

Зокрема, у сучасних умовах передбачається володіння майстром виробничого навчання такими вміннями, як вибір програми з комплексу варіативних, розробка власних (авторських) програм відповідно до вимог державного освітнього стандарту, пошук і апробація активних методів навчання учнів, робота зі створення моделі організації навчально-виробничого процесу в професійно-технічному навчальному закладі, робота в експериментальному режимі тощо.

У зв'язку з вищевикладеним актуальним у справі професійної підготовки майстрів виробничого навчання є розвиток його методичної компетентності як основного складника професійної компетентності даної категорії педагогічних працівників.

У сучасній, вітчизняній науці проблема професійної компетентності спеціаліста розглядалася в дослідженнях Н.С. Розова, О.М. Герасименко, Ю.А. Якуби, Н.І. Лісової, В.Т. Лозовецької та ін. Сутність і зміст педагогічної компетентності складає предмет наукових досліджень І.А. Зязюна, С.І. Кари, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна; формування професійно-педагогічної компетентності інженерів-педагогів є предметом наукових праць І.В. Васильєва, Є.Ф. Зеєра, Н.В. Кузьміної, Л.З. Тархан, І.А. Зимової, Г.С. Сухобської, О.Н. Шахматової та інших.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається з позиції різних підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знанієвого й інших) і трактується як така, що ґрунтується на знаннях інтелектуально й особистісно обумовленого досвіду соціально-професійної життєдіяльності людини (І.А. Зимова); система знань і вмінь педагога, що проявляється при вирішенні виникаючих на практиці професійно-педагогічних завдань (Г.С. Сухобська); сукупність професійних знань і вмінь, а також способи виконання професійної діяльності (О.Н. Шахматова) [2].

У словнику по соціальній педагогіці «компетентність» (від лат. *competentio* – приналежний по праву) визначається як володіння компетенцією: володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь. У концептуальному словнику-довіднику з педагогічної акмеології професійно-педагогічна компетентність трактується як інтегрована професійно-особистісна характеристика, що включає достоїнства й досягнення педагога, визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятого в соціумі в конкретно-історичний момент нормами, стандартами, вимогами.

На думку А.А. Майєра, модель професійної компетентності педагога повинна містити знання про структуру процесу навчання (цілях, змісті, об'єкті, засобах, діяльності тощо), про себе як суб'єкту професійної діяльності. Вона також повинна включати творчий компонент та досвід застосування прийомів професійної діяльності [7].

Професійно-педагогічна компетентність, на думку Н.В. Кузьміної, включає п'ять елементів або видів компетентності: спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну, аутопсихологічну (співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання і саморозвитку) [5, с.90].

Н.В. Іпполітова, розглядаючи змістовний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, указує на те, що він включає такі компоненти, як морально-психологічний, методологічний, теоретичний, методичний і технологічний, які, перебуваючи у взаємозв'язку й взаємозалежності, забезпечують ефективність здійснюваного педагогічного процесу. При цьому, «методична підготовка припускає забезпечення студентів знаннями принципів, змісту, правил, фактів, форм і методів конкретних напрямків виховання й навчання. Методична діяльність здійснюється як спеціально-наукова діяльність, спрямована на одержання нових продуктів – нових методів і засобів наукового дослідження» [7].

Дані положення послужили передумовою до виділення методичної сфери в професійній діяльності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів. І, як наслідок, розвиток методичної компетентності майстра виробничого навчання в процесі професійно-педагогічної діяльності.

Сучасна ситуація в професійній освіті ставить педагога в принципово нові умови, для яких характерні відсутність твердої регламентації педагогічної діяльності, значне розширення інформаційного поля, модернізація соціальних функцій педагога, розвиток індивідуальності, готовність до прийняття рішень, мобільність застосування професійних якостей.

А.М. Столяренко, розглядаючи методичну сторону роботи педагога, указує на те, що за старою традицією вона зводилася до методів, причому найчастіше до методів навчання. «Пізніше стали говорити про методику роботи, методичну роботу, а останнім часом – усе більше й про педагогічну техніку, педагогічні технології, методичні системи» [7].

Методична система навчально-виховного процесу покликана привести в дію можливості суб'єктів, засобів і умов цього процесу, направити в потрібне русло й ефективно реалізувати їх.

Вивченням проблеми формування методичної (науково-методичної) компетентності, методичної підготовки педагогів займалися дослідники Т.І. Шамова, Т.А. Загривна, І.Ю. Ковальова, Т.Н. Гущина, А.А. Майєр, І.С. Сілаєва та інші. Т.Н. Гущина визначає методичну компетентність як інтегральну багаторівневу професійно значиму характеристику особистості й діяльності педагогічного працівника, що опосередковує результативний професійний досвід, як системне утворення знань, умінь, навичок педагога в області методики й оптимальне співвідношення методів професійної педагогічної діяльності. І.В. Ковальова розглядає науково-методичну компетентність як інтегральну характеристику ділових, особистісних і моральних якостей педагога, що відбиває системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здатностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності в цілому [2]. Н.В. Кузьміна виводить методичну компетентність як елемент професійно-педагогічної компетентності, розглядаючи її лише в аспекті методів навчання для продуктивного саморозвитку учнів [5, с.94]. І.Є. Сілаєва не дає визначення методичної компетентності, але виділяє компоненти, які входять до її складу: концептуальний, інструментальний, технологічний, інформаційний і адаптивний [8, с.52]. Інші вчені до структури методичної компетентності відносять особистісний, діяльнісний і пізнавальний складники [1].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досліджень в області освітньої теорії й практики можна зробити висновок про те, що єдиного погляду на визначення поняття й структури як професійно-педагогічної, так і методичної компетентності немає

Беручи до уваги дослідження з даного питання, в структурі методичної компетентності майстра виробничого навчання ми виділяємо наступні компоненти: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний (пізнавальний)

Мотиваційний компонент методичної компетентності майстра виробничого навчання ми співвідносимо з вміннями, пов'язаними із психологічною стороною особистості майстра: комунікативні, перцептивні, рефлексивні.

Діяльнісний компонент містить у собі накопичені професійні знання й уміння, уміння актуалізувати їх у потрібний момент і використати в процесі реалізації своїх професійних функцій. Також він припускає оволодіння майстром виробничого навчання дослідницькими й творчими вміннями.

Когнітивний компонент ґрунтується на вміннях, що становлять теоретичну підготовку майстра виробничого навчання: аналітико-синтетичні (уміння аналізувати програмно-методичні документи, виявляти методичні проблеми й визначати шляхи їх рішення, уміння класифікувати, систематизувати методичні знання); прогностичні (уміння прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, уміння застосовувати методичні знання, уміння, навички в нових умовах); конструктивно-проектувальні (уміння структурувати і будувати процес навчання, відбирати зміст і форми проведення занять, підбирати методики, методи й прийоми, уміння планувати методичну діяльність).

Зважаючи на те, що майстри виробничого навчання – це в основному люди, які не мають базової педагогічної підготовки, яка включає в себе, в першу чергу, методичну освіту, питання розвитку методичної компетентності майстра виробничого навчання набуває все більшої актуальності та потребує наукового обґрунтування змісту, форм, методів даної проблеми. Враховуючи те, що процес розвитку методичної компетентності триває всю професійно-педагогічну діяльність майстра виробничого навчання, визначити тимчасові рамки етапів формування методичної компетентності не представляється можливим. Разом з тим, виходячи із завдань методичної роботи і співставляючи етапи з рівнями сформованості методичної компетентності, ми виділяємо три рівні розвитку методичної компетентності майстра виробничого навчання:

- початковий або базовий (розвиток відбувається на наявному рівні методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу);
- основний або продуктивний (майстер виробничого навчання – діяльнісний учасник методичної системи професійно-технічного навчального закладу);
- креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, носить дослідницький і творчий характер); при цьому процес розвитку методичної компетентності розглядається як багаторівневий.

Таким чином, у світлі сучасних вимог, розвиток методичної компетентності майстра виробничого навчання, пройшовши шлях від навчання найпростішим діям щодо підбору методів і прийомів до роботи в рамках цілої методичної системи, є необхідною умовою для розвитку професійної компетентності педагога в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. *Профессиональная компетентность современного учителя: Монография* / В.А. Адольф. - Красноярск: КГУ, 1998. - 310 с.
2. Загрянная Т.А. *Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: Дисс. канд. пед. наук.* - СПб: РГБ, 2006 - 178 с.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: Учебник для вузов.* – 2 изд. доп. испр. и перераб. - М.: Логос, 2004. - 384 с.
4. Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти України // *Професійно-технічна освіта.* – 1998. - №2. – С.2-4
5. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.* – М.: Высшая школа, 1990. – 119с.
6. Педагогічна книга майстра виробничого навчання. *Навчально-методичний посібник* / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розенберг та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – 2-е вид., допов. – К.: Вища школа, 1994. – 383 с.
7. Притула А.В. *Развитие методической компетентности преподавателя дошкольного учебного учреждения / Материалы научно-практической конференции VII Знаменские чтения «Актуальные проблемы образования и науки».* - СурГПУ, 2008 // www.eduhmao.ru
8. Силаєва І.Є. *Модель інноваційної науково-методичної діяльності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів / Шляхи впровадження інноваційних технологій у підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців ПТО. Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції 27-28 листопада 2007 р. Зб. 1.* – Донецьк: ДІПО ІПП, 2007. - С.51-56.

*Лариса Семеновська
(Полтава, Україна)*

ТРУДОВА ПОЛІТЕХНІЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.Г. ТКАЧЕНКА

*«Ми бачимо своє виховне завдання у тому,
щоб праця увійшла в духовний світ кожного
нашого вихованця і в життя колективу»*

І.Г. Ткаченко.

Кардинальні соціально-економічні та суспільно-культурні трансформації зумовлюють зміну методологічних орієнтирів сучасної педагогічної науки і, відповідно, актуалізацію проблеми вибору нових теоретичних і практичних засад удосконалення трудової політехнічної підготовки молодого покоління. Перед освітньо-виховною практикою відкриваються нові перспективи завдяки її зверненню до вітчизняних здобутків. У цьому контексті невичерпним джерелом для пошуку найбільш ефективних шляхів розв'язання означеної проблеми є творча спадщина видатного українського педагога, сміливого експериментатора-дослідника, автора низки глибоких аналітичних статей і педагогічних творів, талановитого керівника Івана Гуровича Ткаченка.

Свою педагогічну діяльність І.Г. Ткаченко розпочав у 1936 р., упродовж 1944-1982 рр. працював директором Богданівської середньої школи № 1. У 1945 р. І.Г. Ткаченко стає науковим кореспондентом Науково-дослідницького інституту педагогіки України, з 1970 р. – керівником школи передового педагогічного досвіду директорів шкіл області, депутатом Верховної Ради УРСР, членом Президії Верховної Ради УРСР [5]. За період його роботи на посаді директора школи навчальний заклад став справжньою педагогічною лабораторією, відомою не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Досвід своєї діяльності І.Г. Ткаченко узагальнив у книзі «Богданівська середня школа», яка удостоєна другої премії республіканського педагогічного товариства. Творчий потенціал видатного педагога не обмежений у часі та заслуговує уваги істориків педагогіки, а також учених, які прагнуть до інноваційних змін.

Аналіз наукових джерел свідчить що творчість І.Г.Ткаченка досліджувалася у працях українських та зарубіжних учених (А. Іванко, Н. Калініченко, О. Коберник, Н. Котелянець, Г. Левченко, В. Мадзігон, Г. Перебийніс, В. Майборода, О. Максимчук, А. Постельняк, О. Романенко, В. Сидоренко, Н. Терентьєва, Д. Тхоржевський, О. Філоненко), утім маємо зазначити, що його внесок у розробку теоретичних і практичних основ трудової політехнічної підготовки залишається не достатньо вивченим і відповідно неоціненим.

Важливою передумовою реалізації завдань трудової політехнічної підготовки молоді І.Г.Ткаченко

вважав формування позитивної мотивації до праці. У наш час це положення залишається актуальним і розробляється у дослідженнях Ю.Гільбуха, В. Демиденка, О. Філоненко [6]. Учені зазначають, що мотивація праці формується завдяки всій системі виховних впливів, але, перш за все, вона отримує розвиток у загальноосвітніх навчальних закладах. Навчання виступає одним із видів трудової діяльності, а тому всі прийоми мотивації, що повинні використовуватися в практиці трудової діяльності школярів, застосовуються і в даному процесі. До педагогічних засобів мотивації трудового виховання можна віднести прийоми спонукального впливу, пов'язані зі змістом навчального матеріалу, методами і формами навчання, наочними і технічними засобами навчання, дидактичним матеріалом, особистістю вчителя, суспільною думкою колективу.

У змісті навчального предмету закладені об'єктивні можливості збудження пізнавальних потреб, мотивів навчання. Спеціалісти (В. Ільїн, Г. Щукіна, Т. Шамова) вважають, що основні функції змісту навчального матеріалу у вихованні мотивації полягають у тому, що вони стимулюють розвиток багатьох компонентів і ознак мотивації, слугують джерелом розвитку ідейної направленості мотивації. Щоб реалізувати ці можливості в розвитку мотивації, вчитель повинен застосовувати певні прийоми, які спонукають учнів до навчання і праці.

Аналіз педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка свідчить, що у формуванні мотивації учнів до трудової діяльності широко використовувалися всі складові частини навчально-виховного процесу школи. Зокрема, методи, пов'язані зі стимулюючим впливом змісту навчального матеріалу: показ новизни змісту; поглиблення вже засвоєних знань; розкриття практичної, наукової значущості змісту, його професійної спрямованості; забезпечення міжпредметних зв'язків; показ досягнень сучасної науки тощо. Ця група методів спрямована на те, щоб створити в учнів нові враження, викликати здивування. У цьому випадку учні стикаються з протиріччями між знаннями, що сприймаються, і власним небагатим досвідом. Усе це спонукає їх думати, викликає інтерес до уроку. Такими методами і прийомами вчителі Богданівської середньої школи орієнтували учнів на різноманіття науково-технічного процесу, спонукали учнів до активного пошуку знань міжпредметного характеру, застосовуючи при цьому методи проблемного викладу, розв'язання пізнавальних завдань, самостійні дослідження учнів. Особливого значення у формуванні мотивів праці І.Г.Ткаченко надавав урокам математично-природничого циклу й виробничого навчання, зазначаючи при цьому, що ефективність оволодіння учнями основ наук забезпечується за умови вмілого використання вчителем відповідних педагогічних засобів щодо мотивації [3, с. 5].

Творче відношення до формування мотивації навчально-трудова діяльності було характерне для багатьох майстрів виробничого навчання Богданівської середньої школи (вчителі Л. Мініна, В. Попов, І. Довгий, Н. Платонова, І. Гнатюк, І. Мацебурко). Вони не тільки озброювали учнів знаннями, прищеплювали уміння й навички виробничої праці, але й виховували сумлінне ставлення до неї, інтерес і повагу до сільськогосподарських професій. Ці майстри особистим прикладом виховували в учнів кращі риси особистості – цілеспрямованість, відповідальність, організованість, бережливе ставлення до засобів і продуктів праці тощо [1]. Мотивація навчання й праці формувалась на уроках успішно в тих колективах, які очолювали вчителі й майстри виробничого навчання з високою професійною кваліфікацією. Вони активно реалізували розвиваючі можливості уроку, ефективно використовували специфічні для виробничого навчання методи, прийоми і засоби, які спонукають учнів до навчально-виробничої діяльності. Отже, І.Г.Ткаченко був переконаний, що ефективність педагогічної діяльності вчителя суттєво залежить і від наявності в нього знання сутності мотивації, уявлення про ступінь сформованості позитивної мотивації у вихованців.

Педагогічний колектив Богданівської середньої школи організовував постійно й тимчасово діючі виставки, для яких добиралися кращі учнівські роботи, виготовлені за період навчання в гуртку. Як свідчить досвід, організація виставок поліпшувала ставлення школярів до виконання завдань. У них виникало трудове суперництво за право представити на виставці свої вироби; вони прагнули виготовити їх якнайкраще. Виставлені вироби ставали наочністю, що сприяло підвищенню ефективності навчання.

Формування позитивної мотивації до трудової діяльності в школі також здійснювалося шляхом розвиненої дослідницької роботи, яка виступала невід'ємною складовою частиною навчально-виховного процесу, була органічно пов'язана з теоретичним навчанням і відігравала важливу роль у вивченні основ сільськогосподарського виробництва, а також у виконанні практичних робіт на шкільній навчально-дослідницькій ділянці у складі учнівської виробничої бригади.

Сільськогосподарське дослідництво в учнівській виробничій бригаді набуло в школі найефективнішої форми суспільно корисної праці, яке підносило учнівську працю на рівень творчої діяльності. У навчально-дослідному господарстві бригадами проводилися як прості так і складні досліди. До участі в дослідницькій роботі залучалися всі учні школи. Традиційно найпростішими дослідженнями займалися наймолодші школярі під керівництвом учителя. Старшим учням і особливо тим, хто виявляв нахил та інтерес до дослідництва, дозволялося експериментувати. І хоча ця копійка робота вимагала неабиякого терпіння, витримки, хисту, деякі учні досягали значних успіхів.

Досвід роботи Богданівської середньої школи довів, що дослідництво сприяє не лише опануванню учнями знаннями, уміннями і навичками, а й збуджує їхню творчу думку, розвиває в них допитливість, ініціативу, новаторство, сприяє вихованню у школярів любові до праці взагалі й сільськогосподарської

зокрема [4, с. 35]. Саме така діяльність створювала об'єктивні умови для виявлення певних аспектів мотивації праці, й передусім інтересу, працелюбності, самопізнання, самовдосконалення, спілкування. Вони спонукали юних дослідників до активної роботи, виступали основою формування особистісної та суспільної значущості трудового процесу, його результатів. На цій основі розвивалося почуття власної гідності – важливий фактор становлення соціальної спрямованості особистості.

Важливою, на погляд І.Г.Ткаченка, також є допомога у професійній орієнтації на село тих учнів, які ще не зробили свій вибір, не вирішили чи поєднувати своє майбутнє із сільським життям, перспективами його розвитку. Свій громадський обов'язок педагогічний колектив убачав передусім у тому, щоб створити практичні можливості для розвитку індивідуальності підростаючої особистості, її творчої самореалізації та активно-позитивної спрямованості, щоб кожен випускник знайшов своє місце у житті. У цьому аспекті І.Г.Ткаченко вбачав два магістральні взаємообумовлені шляхи такого розвитку: самопізнання (пізнання учнями своїх здібностей) і соціальна орієнтація особистості (передусім у сфері праці та суспільної діяльності).

Закономірно, що формування мотивації праці учнів у період духовного відродження національної культури потребує передусім збагачення трудовою культурою попередників. Школярі Богданівської середньої школи пізнавали суть та особливості народних трудових традицій, тим самим вони прилучалися до важливих національних цінностей, серед яких чільне місце посідали любов та повага до батьків і людей праці, вшанування Батьківщини, рідної оселі. Це забезпечувало формування моральної свідомості підростаючого покоління (почуття національної гідності, гордість, історична пам'ять, оптимізм, працелюбність тощо) і було основою розвитку, як свідчить досвід школи, стійкої мотивації до трудової діяльності.

Вагомим теоретичним досягненням І.Г. Ткаченка вважаємо обґрунтування наукових положень, які й сьогодні безумовно можна розглядати як основні принципи трудової політехнічної підготовки молоді. До них відносимо: 1) єдність трудового виховання та інтелектуального, естетичного й фізичного розвитку, що забезпечує максимально сприятливі умови для формування особистості; 2) розкриття, виявлення, розвиток особистості в праці, яка є джерелом і передумовою фізичного та соціально-психологічного становлення особистості; 3) висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість і значущість, що забезпечує можливості пропагування способу життя, домінантою якого є творення, на протигагу споживацькій орієнтації життєвих принципів, які призводять до деградації, деморалізації особистості; 4) поступове планомірне включення в продуктивну працю відповідно до вікової традиції і теоретичної підготовленості; 5) багатогранність видів праці (охорона природи, збір вторинної сировини, лікарських рослин, виконання замовлень, суспільних обов'язків і доручень на базі шкільних майстерень, заняття народними художніми промислами), їх постійність; б) творчий характер праці, який знаходить своє вираження в появі нових ідей, прогресивних технологій, у більш досконаліх і високопродуктивних знаряддях праці, нових видах продукції, матеріалах, енергії, які, у свою чергу, ведуть до розвитку потреб; 7) посиленість трудової діяльності, що є передумовою задоволення від праці; 8) наукова організація праці, яка базується на досягненнях науки і передовому виробничому досвіді.

Одним із ефективних шляхів забезпечення трудової політехнічної підготовки І.Г. Ткаченко визнавав вивчення основ природничих і математичних наук. У зв'язку з цим педагог підкреслював важливість таких методів і прийомів: а) використання фактичного матеріалу спостережень учнів під час виробничих екскурсій з метою вивчення наукових основ виробничих процесів і сучасного виробництва; б) наведення прикладів із виробничого оточення і трудової діяльності самих учнів у сільськогосподарському виробництві; в) проведення на уроці демонстраційного експерименту виробничого змісту; г) використання учнями лабораторних робіт з використанням приладів, промислових установок, інструментів, матеріалів тощо; д) розв'язування задач з науково-технічним і виробничим змістом; е) організація самостійних спостережень учнів за тематикою, пов'язаною з трудовим навчанням; ж) самостійна робота учнів над річними темами, зв'язаними із сільськогосподарським виробництвом [2].

Значний потенціал для застосування знань, умінь і навичок, набутих під час теоретичного навчання на уроках, на думку І.Г.Ткаченка, має позакласна трудова діяльність. Педагог був переконаний, що позакласна робота, яка будується на широкій самодіяльності учнів при органічному зв'язку теорії з практикою, має великі виховні можливості, якщо будь-яке практичне завдання з певного виду позакласної роботи (наприклад, робота в гуртку) пов'язується з виконанням суспільно корисних справ і має трудову політехнічну спрямованість. Науково-технічна творчість — це постійно діючий фактор і невичерпний резерв зростання продуктивності праці. Найбільш ефективна й масова форма технічної творчості — винахідництво і раціоналізаторство. Тож під впливом науково-технічного прогресу в усіх галузях економіки глибоко змінюється кваліфікація працівників виробництва. Тож працюючи в технічних гуртках, учні повинні глибоко усвідомити важливість і зрозуміти сутність процесу науково-технічного розвитку країни.

Дослідженням установлено, що керівництво роботою технічних гуртків із фізики, хімії, математики та трудового навчання здійснювалося шкільним конструкторським бюро (ШКБ). Воно виконувало функцію наукового консультанта й організатора діяльності школярів у галузі конструювання моделей і приладів. І.Г.Ткаченко був переконаний, що для реалізації завдань трудової політехнічної підготовки шляхом технічної творчості доцільно дотримуватися таких вимог щодо вибору завдань: 1) зв'язок із програмним матеріалом основ природничо-математичних наук і сільськогосподарського виробництва; 2) забезпечення

політехнічного характеру, тобто виконання конкретного завдання має допомагати учням вивчати основи сучасної індустрії; 3) відповідність сучасному рівню розвитку техніки й автоматики, електроніки, телебачення тощо; 4) важливість різносторонності й експериментальної спрямованості; 5) практичне використання верстатів, інструментів шкільних майстерень, а також цехів і лабораторій виробництва; 6) дотримання принципу посильності й доступності.

Організація трудової політехнічної діяльності у позакласних творчих об'єднаннях передбачає взаємодію таких етапів: I – самостійний вибір учня об'єкту творчої діяльності (модель, пристрій, прилад); II – виконання креслення об'єкту за допомогою секції технічної документації ШКБ; III – добір або закупівля необхідних матеріалів для виготовлення моделі, пристрою, приладу (здійснюється за участю секції матеріалознавства), IV – складання графіку виконання роботи, організація робочого місця й добір відповідних інструментів під керівництвом секції організації праці ШКБ; V – безпосереднє виготовлення об'єкту творчої діяльності у співробітництві із секцією наукової консультації; VI – підготовка технічної документації і звіту, передача виробу виставочному комітету для експонування на шкільній виставці технічної творчості.

І.Г. Ткаченко наголошував на важливості забезпечення суспільної орієнтації трудового виховання молодого покоління. Важливу роль у цьому, на думку педагога, відіграє виконання перспективних трудових завдань із метою створення матеріальних і духовних цінностей для школи й громади. Так, у 1953-1954 н. р. десятикласники вирішили закласти фруктовий сад на території школи, всю садибу площею 4,5 га обсадити по периметру декоративними деревами: липою, каштанами, горіхами, осоками. У результаті напруженої роботи навесні 1954 р. було закладено фруктовий сад (1,2 га – 160 дерев), крім цього, межі садиби школярі прикрасили близько 300 декоративними деревами. Наприкінці навчального року свої насадження випускники як трудову естафету передали учнями 9 класів. Вони не лише зберегли надбання своїх попередників, але й посадили 5 га лісосмуг на схилах ярів та балок у с. Богданівці.

Узагальнюючи досвід використання перспективних трудових завдань як ефективного засобу моральної і психологічної підготовки учнів до праці в сфері виробництва, І.Г. Ткаченко сформулював такі педагогічні умови їх організації: а) орієнтація на створення вагомих матеріальних і моральних цінностей для школи й громади; б) зв'язок із змістом шкільної освіти й трудового виховання; в) дотримання певних хронологічних меж (декілька годин на тиждень у позаурочний час упродовж 1-2 років) для виконання перспективного трудового завдання; г) відповідність його змісту рівню розвитку класного колективу; д) дотримання чіткої організації (складання графіку, визначення колективних та індивідуальних форм роботи, підготовка проміжної і підсумкової звітності, необхідність висвітлення результатів в пресі, по радіо, на батьківських зборах); е) відповідність інтересам, здібностям, виробничим умінням і навичкам учнів, ж) забезпечення можливостей саморозвитку й самоствердження у праці.

Особливо цінним здобутком І.Г. Ткаченка вважаємо його діяльність щодо упровадження в шкільну практику ідеї організації учнівської виробничої бригади. У зв'язку з цим педагог значну увагу приділяв питанню ефективного функціонування органів самоуправління бригадою, зокрема проблемі розумного поєднання педагогічного й науково-господарського (з боку спеціалістів місцевого господарства) керівництва з учнівським самоврядуванням. Успішність організації праці в учнівській виробничій бригаді, як засвідчив досвід Богданівської середньої школи, залежить, по-перше, від наявності навчально-дослідного поля із загальноприйнятою в господарстві сівзміною, по-друге, від наявності науково обґрунтованого плану діяльності й виконання графіка роботи усіма школярами 7-10 класів у сільськогосподарському дослідництві.

На думку І.Г. Ткаченка, педагогічно доцільна організація діяльності учнівської виробничої бригади передбачає взаємодію таких складників: 1) дотримання наукової і господарської спрямованості виробничих процесів; 2) реалізація суспільно-політичного виховання під час виконання трудових завдань; 3) створення й існування табору праці й відпочинку на період літньої виробничої практики; 4) поєднання матеріальних і моральних стимулів у разі використання методу змагання; 5) максимальне застосування механізмів і машин у ході виконання трудових завдань; 6) здійснення систематичного обліку праці кожного члена учнівської виробничої бригади у відповідності до науково обґрунтованих норм праці; 7) проведення сільськогосподарської виставки і свята врожаю.

Визначаючи перспективні напрями вдосконалення роботи учнівської виробничої бригади, І.Г.Ткаченко підкреслював необхідність оволодіння школярами новою сільськогосподарською технікою і прогресивними технологіями виробництва сільськогосподарської продукції; застосування в її діяльності системи наукової організації праці й госпрозрахунку; розширення кола організаційних і виробничих функцій органів бригади, зокрема учнівського самоврядування, створення навчально-виробничих ланок для виконання сезонних сільськогосподарських робіт; залучення до роботи з бригадою спеціалістів сільського господарства, раціоналізаторів і винахідників, учених-селекціонерів, наукових співробітників обласних сільськогосподарських станцій, науковців педагогічної галузі.

Отже, у педагогічній спадщині І.Г. Ткаченка відображені різноманітні аспекти проблеми трудової політехнічної підготовки молоді. Яскраво вираженим новаторським характером відрізняється його ідея щодо необхідності забезпечення позитивної мотивації трудової діяльності шляхом використання комплексу педагогічних засобів, які пов'язані зі стимулюючим впливом змісту навчального матеріалу (розкриття практичної, наукової значущості знань; забезпечення їх суспільної та професійної спрямованості;

дотримання міжпредметних зв'язків; показ досягнень сучасної науки тощо), а також зумовлені поєднанням традиційних та інноваційних організаційних форм (проведення тимчасових виставок учнівських робіт, організація дослідницької роботи учнів, розробка системи позакласної творчої технічної діяльності школярів, упровадження перспективних трудових завдань, утворення виробничих учнівських бригад).

Подальшого наукового вивчення потребують питання актуалізації і творчої реалізації ідей І.Г. Ткаченка в сучасній шкільній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ткаченко І. Г. *Богданівська середня школа імені В. І. Леніна* / І. Г. Ткаченко. – К.: Рад. школа, 1975. – 204 с.
2. Ткаченко І. Г. *Політехнічне навчання на уроках і в позакласній роботі з фізики в 9-10 класах* / І. Г. Ткаченко // *Радянська школа*. – 1956. – №7. – С. 20-27.
3. Ткаченко І. Г. *Трудове виховання старшокласників* / І. Г. Ткаченко. – К.: Рад. школа, 1971. – С. 137-144.
4. Ткаченко І. Г. *Учнівська бригада – лабораторія передового досвіду* / І. Г. Ткаченко // *Радянська школа*. – 1962. – №8. – С. 34-37.
5. *Українська педагогіка в персоналіях [Текст]: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. У 2-х кн. Кн. 2. ХХ століття* / За ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
6. Філоненко О. *Про формування позитивної мотивації до трудової діяльності в сільській школі* / О. Філоненко // *Імідж сучасного педагога*. – 2004. – №2-3. – С. 51-54.

Татьяна Кажуро
(Минск, Беларусь)

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В МИНСКОМ ИНСТИТУТЕ УПРАВЛЕНИЯ

В эволюции Мировой образовательной системы изначально была сформулирована концепция (модель), получившая образное название концепции «наполняемого сосуда». Суть этой концепции состоит в том, что процесс передачи знаний от одной (предыдущей) к другой (последующей) генерации людей интерпретировался как наполнение знаниями голов (сосудов) обучающихся. Эта концепция зародилась в глубине веков еще в эпоху ручного труда, пережила эпоху механизации и довольно часто используется в настоящее время.

Однако, с середины прошлого века, т.е. с началом эпохи автоматизации объем знаний, накопленных человечеством, стал настолько огромным, что эта концепция пассивного «наполнения сосудов» становилась все более критикуемой. К этому времени появляется концепция, суть которой состоит не столько в том, чтобы наполнять головы студентов готовыми знаниями, сколько снабжать их «горящим факелом» жажды знаний.

Эта концепция «горящего факела» отражала уже требование более активной позиции обучающихся к наполнению и даже самонаполнению знаниями собственных «сосудов».

В работе [1] сформулирована доминирующая причина кризиса Мировой образовательной системы, суть которой заключается в том, что темп накопления знаний, обеспечиваемый коллективными усилиями Мирового научного сообщества, превышает темп усвоения знаний, принципиально ограниченный индивидуальными познавательными способностями обучающихся. Если это оказывается верным хотя бы отчасти, то существующие концепции «образования» становятся еще более критикуемыми – ведь никакие сколь угодно емкие «сосуды» в конечном итоге уже не сумеют вмещать в себя все возрастающие объемы знаний даже по одной узкой специальности. Вот почему на современном этапе развития цивилизации критерием качества работы образовательной системы становятся не столько объем знаний выпускников образовательных учреждений, сколько их умение и навыки эффективно и творчески решать конкретные профессиональные задачи, самостоятельно находить необходимые готовые знания и даже генерировать новые.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы изложить суть и результаты внедрения в учебный процесс Минского института управления (МИУ) обучения в парах сменного состава – метода управления инновационной деятельностью как нельзя более полно отвечающего современным требованиям.

Обучение в парах сменного состава (ОПСС). Первооткрывателем метода самообучения в парах сменного состава является русский педагог А.Г. Ривин (1878 – 1944 гг.), в работах В.К. Дьяченко, А.С. Соколова и др. авторов ОПСС получило дальнейшее развитие.

Сущность ОПСС состоит в том, что группа из N обучающихся (студентов) разбивается произвольно попарно на N/2 пары. Каждая из пар получает предварительно сформулированный преподавателем фрагмент учебного материала и приступает к его изучению. После его усвоения состав пар меняется и каждой новой паре выдается новое задание. При этом:

- а) каждая пара «работает» в «своем» темпе, в соответствии со своим темпом усвоения знаний (ТУЗ);
- б) поощряются дискуссии внутри каждой пары, что обеспечивает единство «мысле-речевой» деятельности;
- в) смена состава пар обеспечивает полиморфизм общения, т.к. при каждой смене каждый студент получает возможность общения с новым партнером [2].

По нашему мнению, ОПСС наиболее перспективно для такой формы учебного процесса как практические занятия. По этой причине для экспериментальной проверки эффективности ОПСС в Минском институте управления были выбраны практические занятия по курсу «Автоматизация производств на предприятиях», читаемого профессором кафедры автоматизированных информационных систем Михалевым А.С., а конкретнее по его теме «Устойчивость автоматических систем». Было сформулировано по 25 задач на использование каждого из критериев устойчивости систем (Гурвица, Рауса, Михайлова, Найквиста) и на использование логарифмических амплитудно-фазовых частотных характеристик (АФЧХ). В формулировках задач на бумажных носителях указывался критерий, по которому следовало исследовать устойчивость замкнутой системы и её передаточная функция

В эксперименте участвовали студенты дневной (4 курс – 63 человека) и заочной (5 курс – 48 человек) форм обучения факультета Экономики (специальность «Экономика и управление на предприятии»).

Для анализа результатов эксперимента была разработана анкета, индивидуальные экземпляры которой на условиях анонимности заполнил каждый студент. Результаты эксперимента сведены отдельно для очной и заочной форм обучения на основе указанной анкеты и приведены в таблице №1.

Анализируя распределение полученных ответов, прежде всего отметим, что:

а) заметная часть студентов (43,5% у очников и 46% у заочников) отметили дискомфорт, связанный с необходимостью смены партнеров в методе ОПСС (этого результата, видимо, следовало ожидать в силу психологической неготовности студентов вести активный деловой диалог друг с другом при произвольном формировании пар);

б) некоторая часть (17,7% и 15%) студентов отметили дискомфорт, связанный с отсутствием или неполнотой собственных конспектов лекций, что также было вполне ожидаемо;

в) необходимость состязаться друг с другом по количеству решённых задач (22,6% и 8%) студентов отметили как фактор дискомфорта, но (14,5% и 21%) расценили её позитивно;

г) возможность получать помощь от партнера по паре в виде консультации, конспекта лекций, калькулятора и т.п. высоко оценена студентами (51,2% и 25%) так же как и возможность проявить индивидуальные способности (29% и 20%);

д) достаточно близкими у очников (4,1 балла и 8,47 балла) и заочников (3,5 балла и 8,96 балла) оказались оценки студентами в десятибалльной системе традиционной методики проведения практических занятий и по методу ОПСС в пользу последнего.

Эффективность ОПСС, по нашему мнению следует оценивать по следующим направлениям:

а) в каждой паре один из студентов неизбежно окажется более (ведущий) другой менее (ведомый) подготовленными, т.ч. в целом группа берет на себя функции коллективного «учителя» и коллективного «ученика», при смене состава пар персоналии ведущего и ведомого могут изменяться, так что каждый студент в группе в течение всего занятия приобретает уникальную практику «мысле-речевой» познавательной деятельности и полиморфизма общения, выступая в различных ролях (учителя и ученика);

б) функции источника учебной информации преподаватель выполняет на лекции (с обязательным рассмотрением в общем виде примеров – в нашем случае на использование всех упомянутых критериев устойчивости систем). На практических занятиях по методу ОПСС преподаватель выполняет функции организатора познавательной деятельности студентов, стимулирует состязательность, осуществляет контроль правильности решений задач и учет их количества у каждого студента и т.п.;

в) результативность ОПСС следует оценивать по среднему количеству правильно решенных задач каждым участником эксперимента. Так, за три занятия по методу ОПСС студенты дневной формы обучения решили в среднем по 3,91 задачи, заочники – по 6,16 задачи. При использовании традиционной методики проведения практических занятий по опыту прошлых лет в аналогичных группах за занятие удавалось решить не более одной задачи той же сложности.

Таким образом, результативность ОПСС по сравнению с традиционной методикой оказалась выше в 1,3 раза у очников и в 2,05 раза у заочников. Здесь, однако, следует учесть то важное обстоятельство, что при ОПСС каждый студент вынужден был самостоятельно (лишь с помощью партнера по паре) решать каждую задачу, тогда как в традиционной методике все студенты (за исключением одного – у доски) имеют возможность пассивно (!) списывать решение задачи с доски.

Особое внимание в эксперименте заслуживает тот факт, что студенты – заочники в среднем решили заметно больше (в 1,8 раза) задач, чем студенты очной формы обучения.

Между тем, тема «Устойчивость автоматических систем» излагалась заочникам в «свернутом» (из-за дефицита времени) виде, они априорно были менее подготовлены, чем студенты – очники и, тем не менее, заметно превзошли последних при равных условиях в эксперименте.

По мнению автора [2] причина этого состоит в существенно различном распределении учебных занятий во времени. Лекции у студентов-очников были равномерно распределены по семестру, читались по одной в неделю, а практические занятия по теме «Устойчивость автоматических систем» оказались на 3-5 (!) недель «оторванными» от соответствующих лекций.

У студентов-заочников лекции читались почти ежедневно, а практикумы по указанной

теме выполнялись либо непосредственно после соответствующей лекции, либо с разрывом в 1-2 дня.

Таким образом, в ходе описанного эксперимента достаточно убедительное подтверждение получила эффективность идеи т.н. «дисциплинарно-модульного принципа» управления познавательной деятельностью, изложенного в [3], и также развиваемого в Минском институте управления в рамках инновационного образовательного проекта под названием «Импульс».

Дальнейшие педагогические эксперименты проводились в ходе изучения курса «Теоретические основы инновационной деятельности» (ТОИД) студентами группы 31101с Минского института управления, специализирующимися на кафедре «Автоматизированные информационные системы» по специальности 1-40 01 02 «Информационные системы и технологии (в экономике)». Дисциплина ТОИД содержит 54 часа лекций, 20 часов практических занятий и включает в себя выполнение курсовой работы с индивидуальными или индивидуально-групповыми заданиями.

Таблица 1

Анкета участника педагогического эксперимента и распределение ответов на её вопросы

Вопросы анкеты и варианты ответов	Распределение полученных ответов в %	
	Дневная форма (63 студента)	Заочная форма (48 студентов)
1. Степень усвоения методики ОПСС из вводной беседы преподавателя:		
а) хорошая	88	75
б) недостаточная	12	25
2. Что в методике ОПСС вызвало у Вас дискомфорт?		
а) необходимость смены партнера	43,5	46
б) необходимость работать самостоятельно, выполняя функцию лидера в паре	8	4
в) отсутствие своего полного конспекта лекций, справочной литературы	17,7	15
г) необходимость состязаться друг с другом в группе по количеству решенных задач	22,6	8
3. Что методике ППС Вам понравилось?		
а) возможность общения с новым партнером при решении каждой новой задачи	16	2
б) возможность получить помощь от партнера в виде консультации, конспекта, калькулятора и т.д.	51,2	25
в) ярко выраженная состязательность за количество правильно решенных задач	14,5	21
г) спокойная и деловая обстановка на занятиях	43,5	14
д) отсутствие критических замечаний входе решения задач со стороны преподавателя	50	18
е) возможность проявления индивидуальных способностей	29	20
4. Какая функция в ходе занятий Вам понравилась больше?		
а) ведущего	76	67
б) ведомого	34	33
5. Какова Ваша общая оценка в десятибалльной системе методик проведения практических занятий?		
а) традиционной, когда один из студентов работает у доски...	4,1	3,5
б) по методу ПСС...	8,47	8,96

Особое внимание здесь было уделено подбору задач, уровень сложности которых, по мере возрастания уверенности обучающихся в собственных силах также возрастал от занятия к занятию.

Приведём несколько примеров таких изобретательских задач из подготовленного сборника, насчитывающего уже многие десятки задач различных уровней сложности:

Задача 1. В одном музее установлены старинные часы, которые ходят без подзаводки уже два столетия. Как это может быть?

Задача 2. Высококачественное вогнутое зеркало отражателей должно иметь форму параболоида вращения.

Получить такую форму на станке чрезвычайно сложно. Как обеспечить массовое изготовление параболоидов?

Задача 3. При изготовлении протезов для инвалидов, потерявших одну конечность, необходимо, чтобы протез по форме соответствовал сохранившейся конечности. Такая работа требует опытного скульптора, а это не всегда доступно. Есть выход — сделать слепок с имеющейся конечности, но тогда протез оказывается точной копией, то есть второй правой или второй левой конечностью. Как быть?

Задача 4. Как предотвратить порубку молодых елок вблизи городов перед Новым годом, не прибегая к административным мерам?

Использование метода ОПСС в курсе ТОИД, призванном развивать инновационные, творческие, изобретательские способности обучающихся в еще большей степени подтвердило его целесообразность

Таким образом, высокая дидактическая эффективность ОПСС, многократно подтвержденная в МИУ педагогическими экспериментами с большими потоками студентов, а также исключительная простота его внедрения в учебный процесс любого ВУЗа послужили основанием для разработки инновационного образовательного проекта «ОПСС» и дальнейшего расширения его практического использования.

ЛИТЕРАТУРА

- 1) Михалев, А.С. Кризис мировой образовательной системы ТРИЗ / А.С. Михалев // *Инновационные образовательные технологии*. – Минск: Изд-во РИВШ, 2005 г. – Вып. 1. – С. 7-14;
- 2) Михалев, А.С. Обучение в парах сменного состава: теория и эксперимент / А.С. Михалев // *Инновационные образовательные технологии*. – Минск: Изд-во РИВШ, 2006 г. – Вып. 2. – С. 14-25;
- 3) Михалев, А.С. Дисциплинарно-модульный принцип управления познавательной деятельностью как психологическая основа совершенствования образовательных систем / А.С. Михалев // *Белорусский психологический журнал*. – Минск: Изд-во РИВШ, 2004 г. – Вып. 3. – С. 6-15.

*Ольга Котикова
(Минск, Беларусь)*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

При определении задач развития образования в Республике Беларусь важное место занимает подготовка специалистов, направленная не только на достижение высокого уровня преподавательской и воспитательной деятельности в учреждениях системы образования, но и на обеспечения высокого качества образовательных услуг с позиции организации и управления данным процессом. Проблема качества услуг и его совершенствования сегодня в центре внимания общественности и является наиболее важной задачей деятельности различных социальных институтов. Следует остановиться на определении понятия «качество» по отношению к сфере образования и рассмотреть возможное применение общеевропейских подходов к данной проблеме в отечественной практике.

Современная подготовка специалистов в системе высшего образования требует переосмысления традиционного понятия «качество образования» как степени соответствия знаний студентов определённому стандарту. Процесс обеспечения качества образовательных услуг распространяется сегодня на все сферы функционирования учебного заведения (материально-техническая база, воспитательная работа, деятельность социально-психологической службы и т.д.), а также на деятельность каждого преподавателя и администратора.

Рассмотрение сущности понятия «качество образования» следует начать с обоснования методологических подходов к существованию и практическому воплощению данной дефиниции.

Движение за качество начиналось в промышленности, и именно из промышленности пришли в другие сферы язык, понятия и методология менеджмента всеобщего качества (TQM – Total Quality Management) [12, 13].

Менеджмент всеобщего качества (ВМК) – это философия и методология, которая помогает различным учреждениям, в том числе, и учебным, осуществить изменения, соответствующие современным социально-экономическим требованиям [1]. Специалисты считают, что ВМК может успешно способствовать таким трансформациям и в сфере высшего образования. Разумеется, при этом нельзя рассматривать ВМК как панацею для решения всех образовательных проблем. Скорее, это очень важный инструмент, который может быть использован в управлении образовательными институтами. Методологи всеобщего качества акцентируют внимание на степени удовлетворения потребителя образовательных услуг, понимая под этим качество образования.

Таким образом, логика развития специализированного понятия качества в рамках теорий менеджмента всеобщего качества, задает своеобразную методологическую систему координат, центром которой являются интересы и потребности потребителя (клиента), то есть студента.

В промышленности достижение качества производителем тождественно созданию вещей, соответствующих своему назначению. Выделяют два аспекта понятия «качество» в промышленной сфере: процедурный и трансформационный [3].

Процедурное понятие качества позволило развить целую систему процедур и методов для обеспечения производства стандартных и качественных продуктов и услуг. Качество может быть достигнуто приведением этих систем в действие и их эффективной работой. Это является фактически рецидивом аудиторского (контролерского) подхода к качеству и основывается на поиске очевидных

критериев эффективности деятельности внутри предприятия (учреждения), осуществляющего производство продукта или услуг. Процедурное понятие является «доказательством» того, что продукт (услуга) произведен в соответствии с predetermined свойствами (требованиями) и подтверждает, что деятельность по производству продукта соответствует требованиям по его производству.

Результаты образования, выраженные в виде представительных индикаторов, являются примером реализации этого подхода.

Доказательство, подтверждение и отчетность - это основные понятия, раскрывающие суть такого инструментального – процедурного - подхода к качеству. Фактически, это – подход, заключающийся в установлении соответствия на основе «твердых» индикаторов измеряемого представления. При этом важно, что результаты деятельности учреждения (университета, колледжа) определяются требованием публичной отчетности. Второй аспект понятия качества трансформационный – не так жестко связан с набором процедур, но больше связан с организационными трансформациями и основан на необходимости учитывать запросы потребителя, а не сосредоточен на продукте. В рамках трансформационного понятия качество рассматривается как сложный процесс по сравнению с инструментальным определением. В дополнение к измерению качества при этом подходе осуществляется попытка интегрировать иные (более мягкие, неуловимые) аспекты (индикаторы) качества. Речь идет о заботе, обслуживании потребителя и социальной ответственности – т.е. обо всем том, что можно назвать удовлетворением потребителя. Это значит, что качество в трансформационном смысле не может быть достигнуто только соблюдением процедур. Оно достигается в ходе определения требований потребителя и соответствующего преобразования деятельности предприятия (учебного заведения). Поэтому, если процедурное понятие можно трактовать как доказательство, то трансформационное понятие – это совершенствование. Это такая культура качества, когда именно постоянное совершенствование продукта или услуги рассматривается как определяющий фактор качества. Это более широкий взгляд на качество: не соответствие целям, а учет меняющихся интересов потребителя.

В области высшего образования трансформационная культура заключается в признании приоритета интересов студента, как потребителя непосредственно образовательных услуг.

Оба понятия играют ключевую роль в понимании качества. Они задают различные пути достижения качества и показывают, что оно зависит не только от соблюдения процедур, но и от ориентированной на потребителя трансформационной культуры, когда каждый член коллектива высшего учебного заведения ответственен за качество своей работы.

Роль потребителя в определении качества – это действительно центральный пункт всех дискуссий о качестве. Дело в том, представление о качестве производителя и потребителя могут существенно расходиться: создание продукта с точно заданными свойствами вовсе не гарантирует его продажи. В соответствии с принципами менеджмента всеобщего качества, качество оценивается потребителем. Следует также отметить, что если потребителем непосредственно образовательных услуг является студент вуза, то потребителем результатов образовательных услуг является общество через работодателя будущего специалиста.

В сфере высшего образования сегодня также признана необходимость обеспечения качества образовательных услуг, предоставляемых учебным заведением студенту. Таких резервов в образовании множество: хорошо обслуживаемые здания, высокий уровень методической базы, высококвалифицированные преподаватели, высокие моральные ценности, отличные результаты экзаменов, специализация, дополнительные образовательные услуги, поддержка родительской общественности, профессиональных организаций и местного сообщества, применение технологических новинок, сильное руководство, забота о психическом и физическом здоровье студентов, сбалансированный учебный план и т.д.

Движение же за всеобщее качество в сфере образования имеет совсем недавнее происхождение: первые работы относятся к концу 80-х гг. Первые шаги в этом направлении были сделаны в колледжах США [11, 13]. Однако серьезно стали заниматься этим вопросом лишь в 90-е гг. Сегодня уже много сделано как в теоретическом, так и в практическом плане в отношении высшего образования [1], в частности понятие качества исследуется применительно к профессиональному образованию в Беларуси [3, 4].

В словаре понятий и терминов по законодательству РФ об образовании качество образования выпускников трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [8]. Положительным в этом определении качества образования является то, что качество образования увязано с планируемыми целями. Но вряд ли это определение устроит руководителей образования, реализующих не только знаниевую практику. Кроме того, им сложно пользоваться; понятия нуждаются в дополнительных определениях, особенно, понятие «уровень». Авторы указанной статьи предлагают под термином «определенный уровень» понимать показатели, спрогнозированные в зоне потенциального развития конкретного выпускника.

В «Концепции управления качеством образования» под качеством образования на уровне ученика понимается определенный уровень освоения содержания образования (знания, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного,

процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения. Авторы статьи ставят вопрос о возможности интеграции целей обучения и воспитания и возможностей ученика [5].

В докторской диссертации Панасюка В.П. качество школьного образования – это совокупность его свойств, которое обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи формирования и развития личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, физических и психических свойств [7].

В известной педагогической общественности книге Шишова С.Е. и Кальнея В.А. качество образования определяется как социальная категория, отражающая состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенции личности [10]. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенции обучающейся молодежи.

Современное понимание качества образования не имеет ничего общего с пониманием его как отношения обучаемых, получивших при аттестации хорошие и отличные оценки, к общему числу обучаемых в процентах. Качество нельзя сводить к «процентным» характеристикам.

В связи с этим, исследователи Поташник М.М. и Моисеев А.М. предлагают свое определение качества образования: качество образования – это соотношение цели и результата, мера достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы только в зоне потенциального развития школьника [9]. При этом результаты образования должны включать в себя и оценку того, какой ценой эти результаты достигнуты. Это требует сведения к минимуму негативных последствий образовательного процесса, достижения не просто хорошего результата, но наилучшего из возможных при минимально необходимых затратах, т.е. оптимального результата.

Для обеспечения связи результатов образования с качеством образовательного процесса и образовательной системы необходимо оперативное изменение представлений о существенных свойствах требуемого результата, т.е. необходимо создание системы управления качеством, которая должна гарантировать, поддерживать и развивать учебные стандарты. Вместе с тем, как уже отмечалось, понятие качества образования не сводится исключительно к соответствию знаний студентов учебному стандарту. В первую очередь, это степень соответствия образовательных услуг запросам потребителей (обучаемых).

Ориентируясь на основные положения менеджмента всеобщего качества и специфику образовательной сферы определение понятия «качество образования» можно сформулировать следующим образом. Качество образования – это степень соответствия образовательных услуг, предоставляемых учебным заведением, запросам потребителей; учебным стандартам; образовательной, культурной и экономической политике общества.

Рассмотренные выше определения и сущностные аспекты понятия «качество образования» позволяют нам сформулировать следующие методологические подходы к обеспечению качества высшего образования:

- в условиях рыночной экономики забота о качестве образования не может быть сведена к государственным процедурам аттестации и аккредитации учебного учреждения – она является также делом самого учреждения;
- качество результатов образования обеспечивается качеством деятельности всех структур учебного заведения, в рамках которой выделяются четыре основных вида деятельности – учебный процесс; воспитательная работа; социально-психологическая поддержка студентов; хозяйственно-коммерческая деятельность;
- качество результатов образования можно определить путем соотношения реально достигнутого результата и желаемого (запланированного) результата;
- обеспечение и совершенствование качества образования, отражаемого его результатами, требует создания в структуре учебного учреждения специальной системы управления качеством, осуществляющей не столько контроль, сколько гибкое реагирование на запросы потребителя и координацию основных видов деятельности;
- обеспечение качества образования напрямую зависит от уровня подготовки специалистов в области управления данным процессом и оценки его эффективности.

Управление качеством образования – это целенаправленное, организующее, контролирующее и регулирующее взаимодействие субъектов деятельности по обеспечению качества образования с целью достижения оптимально высоких результатов [3]. Речь идет об эффективном и планомерном использовании сил, средств, времени, людских и материальных ресурсов для достижения заявленных целей.

Можно выделить следующие последовательные и взаимосвязанные функции в управленческой деятельности, по обеспечению качества образования, представляющих законченный цикл:

- анализ;
- целеполагание и планирование;

- організаційна діяльність;
- контроль і оцінка;
- моніторинг;
- регулювання і удосконалення.

Реалізація названих функцій залежить від специфіки навчального закладу і детально описана в публікаціях автора [4, 5]. Слід відзначити, що найважливішою функцією є створення в навчальному закладі організаційної структури управління якістю освіти з виділенням колективних (індивідуальних) суб'єктів діяльності.

Модернізація структури управління якістю освіти пов'язана з формуванням ключових компетенцій суб'єктів діяльності. Ідея компетентності виникає тоді, коли до результатів освіти пред'являються соціокультурні вимоги. Саме ці вимоги менеджмент загальної якості пропонує враховувати при організації процесу управління якістю освіти.

В загальному сенсі компетентність – це здатність суб'єкта діяти адекватно, згідно з умовами ситуації, в напрямку отримання певної цінності результатів [6]. Слід розрізняти поняття «компетентність» і «компетенція». З аналізу сучасних підходів до даних категорій випливає, що компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), вимог до певної групи предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. В свою чергу компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: в якості ступеня майстерності, способу особистої самореалізації, певного результату саморозвитку індивіда або форми виявлення здібностей і т. д.

Звернення до проблеми компетенцій в зв'язі з підготовкою фахівців в системі вищої освіти свідчить про появу в освіті підходів менеджменту і маркетингу, а, відповідно, про зміну ціннісних орієнтирів і цілей освіти. Сьогодні сам факт наявності знань не визначає шляху життєвого шляху, а значить, не є єдиним показником якісної освіти. Включення до підготовки фахівців поняття «компетенція», а не знання, майстерності, навичок – свідчить про те, що наявність знань перестало бути «символічним капіталом». Успішним сучасним фахівцем вважається лише в тому випадку, якщо у нього сформована не одна професійна компетенція, а система ключових компетенцій, що включає в себе різні позиції. Відповідно, забезпечення якості вищої освіти не обмежується проблемами управління, а також торкається і змісту професійної освіти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйко Т.Н., Капрінова В.А. *Забезпечення якості вищої освіти: організаційно-управлінський аспект*. – Мн.: НІО, 2000
2. *Внутрішкільне управління: Словарь-справочник / Під ред. Моисеева А.М.* – М., 1999
3. Котикова О.П., Полещук Н.Н. *Забезпечення якості педагогічного освіти*. – Мн.: НІО, 2004
4. Котикова О.П., Полещук Н.Н. *Оцінка якості освіти в педагогічному коледжі // Адукацыя ! выхаванне. – 2003. – №10. – С. 23–27*
5. *Концепція управління якістю освіти*. – Пермь, 1997
6. Леднев В.С. *Зміст освіти: Учеб. посібник*. – М.: Высш. школа, 1989. – С. 8.
7. Панасюк В. П. *Педагогічна система внутрішкільного управління якістю освітнього процесу: Автореферат докт. дисс...* – СПб., 1998
8. Полонський В.М. *Словарь понять і термінів по законодавству РФ об освіті*. – М, 1995
9. Поташник М., Моисеев А. *Поняття «якість освіти»*. // *Народне освітання*. – 1999. – №7-8. – С. 167–170
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Моніторинг якості освіти в школі*. – М., 1998
11. Craft A. *Quality assurance in Higher Education*. – London, 1992
12. Levis R, Smith D. *Total Quality in Higher Education*. – Delray Beach, Florida: St. Lucie Press, 1994
13. Sallies E. *Total Quality Management in Education*. – London: Kogan Page, 1996

Іван Ниццак
(Дрогобич, Україна)

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТОВИХ ПРОГРАМ

Нині тестові технології набувають все більшого використання в навчальних закладах різних рівнів для виявлення тих якостей особистості учнів (студентів), які цікавлять дослідників. У рамках педагогічного контролю тестування здебільшого направлено на виявлення ступеня засвоєння навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання з різних навчальних дисциплін.

Значний інтерес до розвитку тестових технологій в Україні і до підготовки відповідних фахівців проявляється з боку Міністерства освіти і науки України. Яскравим підтвердженням цього є запровадження у 2008/09 н.р. в окремих педагогічних ВНЗ України експериментального курсу «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти», основною метою якого є ознайомлення студентів з питаннями педагогічного оцінювання, методами створення та використання тестового інструментарію для вимірювання

якості освіти.

Серед експериментальних ВНЗ України виявився і Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. У рамках експерименту на інженерно-педагогічному факультеті активно ведеться робота зі створення навчально-методичної бази зазначеного курсу; ефективно впроваджуються у навчальний процес тестові технології; розробляються комп'ютерні тестові програми з основних фахових дисциплін, зокрема з креслення.

Результати дослідження особливостей застосування тестових технологій у навчальному процесі знайшли своє відображення у роботах В. Аванесова, Г. Айзенка, А. Анастасі, Е. Горбачової, Н. Кузьміної, А. Піскунова, Л. Паращенко та ін.

Можливості комп'ютерних тестових систем як засобу педагогічного контролю описані у працях А. Грехова, Ю. Дорошенка, С. Лисенка, В. Мануйлова, П. Ротасенка та ін.

Ефективність тестових технологій у навчальному процесі значно підвищується завдяки використанню комп'ютерних тестових програм, здатних забезпечити швидко й неупереджену перевірку й об'єктивно оцінити рівень навчальних досягнень суб'єктів тестування; звільнити педагога від трудомісткої роботи з обробки отриманих результатів. Тестування на комп'ютері більш цікаве порівняно з традиційними формами контролю, що створює позитивну мотивацію у досліджуваних.


Будь-яка тестова програма повинна бути максимально зрозумілою для користувача; містити прості засоби для створення, редагування та видалення тестових завдань; забезпечувати можливість одночасного тестування великої кількості учасників (використовуючи локальну мережу); оперативно обробляти й аналізувати результати перевірки; передбачати можливість включення до тестових завдань мультимедійних компонентів (відео, звук, анімацію); керувати часом проходження як тесту загалом, так і окремого завдання; зберігати результати тестування та, при необхідності, виводити їх на друк.

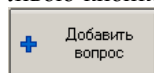
Контрольно-тестові системи організовані переважно у вигляді програмної оболонки, яку можна наповнювати тестовими завданнями різного характеру. Прикладом таких систем, призначених для розробки комп'ютерних тестів з довільної навчальної дисципліни, є: KTC Net, TestOffice, TestMan, TestReader, VeralTest та ін.

Програма комплексного мережевого тестування *KTC Net* дозволяє створювати навчальні тести будь-якого рівня складності й тематики. Перевагою цього ПЗ є можливість проведення тестування як у локальній мережі, так і через Internet; створення тестових завдань з довільною кількістю запитань та відповідей; можливість будь-якого форматування тексту запитання, включаючи інтеграцію таблиць, формул, верхніх і нижніх регістрів, графіки, відео, звукового супроводу тощо.

Запустивши контрольно-тестову систему *KTC Net*, на екрані з'являється головне вікно редактора тестів (рис. 1).

Створення нового тесту здійснюється клацанням миші на посиланні «Создать новый тест»

бокової панелі вікна редактора тестів або натисканням на відповідну кнопку –  панелі інструментів. За умовчанням створюється новий тест, який у подальшому можна наповнити необхідними завданнями. Щоб додати запитання (завдання) необхідно відкрити тест у режимі редагування, двічі клацнувши на ньому лівою кнопкою миші. У вікні, що з'явиться на екрані (рис. 2), слід натиснути кнопку «Добавить вопрос» –



щоб активізувати вікно перегляду (редагування) запитання (рис. 3).

На першій вкладці вікна (рис. 3) здійснюється введення тексту запитання, а на другій – текст варіантів відповідей (рис. 4).



Рис. 1 – Вигляд головного вікна редактора тестів

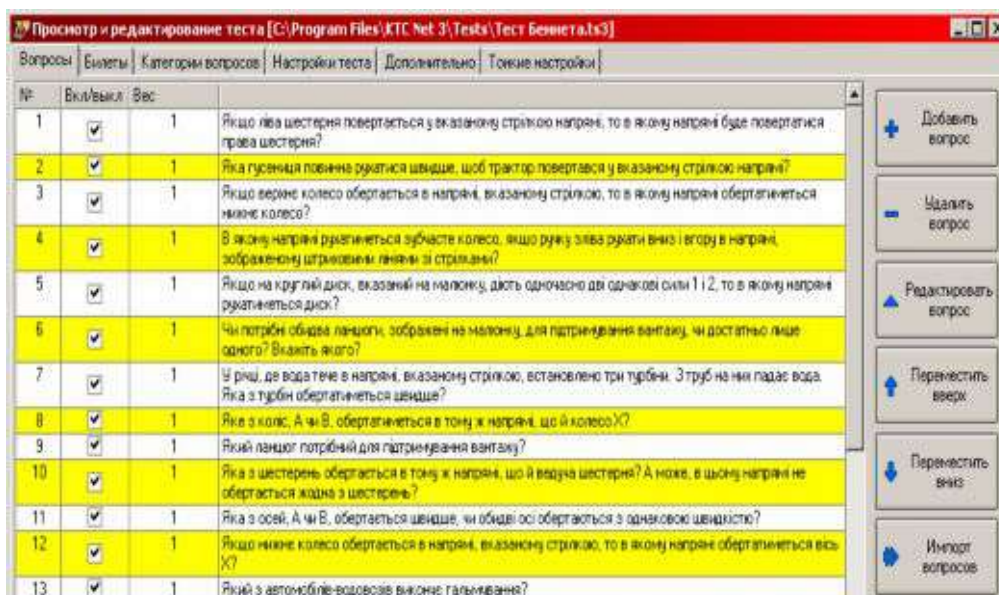


Рис. 2 – Вікно програми KTC Net у режимі редагування тесту

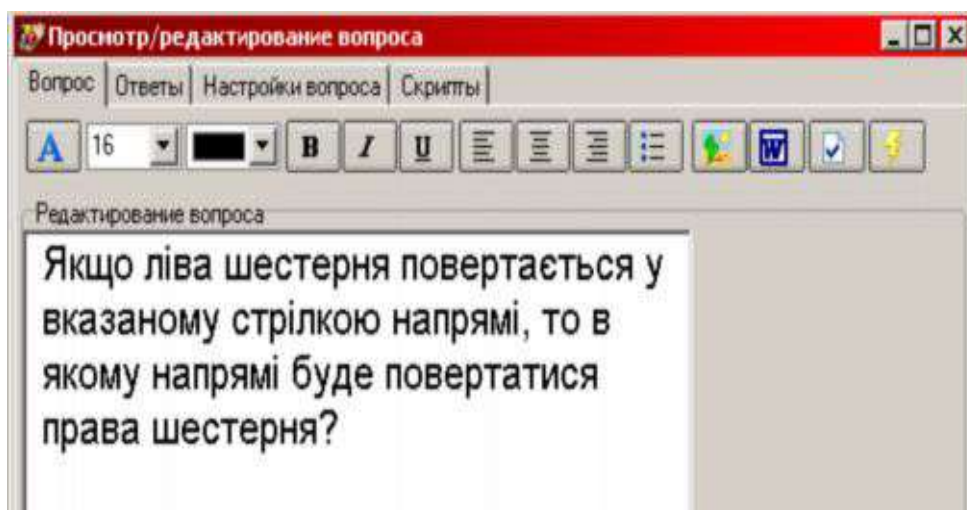


Рис. 3 – Вікно перегляду (редагування) запитання

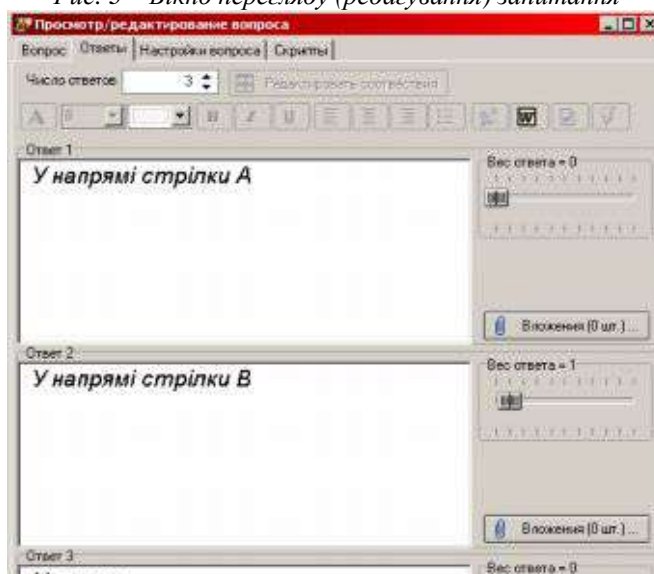


Рис. 4 – Вікно перегляду (редагування) відповідей

Опції закладки «Настройки вопроса» (рис. 5) дають можливість вибрати необхідний тип запитання та, при необхідності, вказати його часове обмеження.

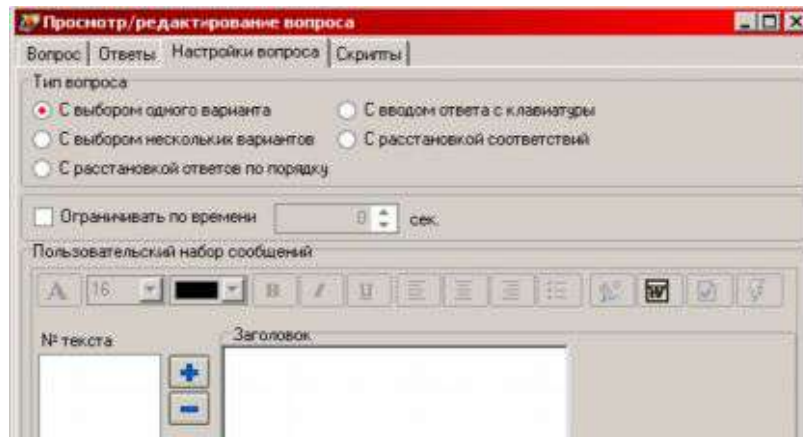


Рис. 5 – Вікно програми KTC Net для налаштування запитання

За умовчанням програмою пропонується запитання типу «вибір одного варіанта з декількох». Змінити тип запитання можна за допомогою відповідних перемикачів (рис. 5):

1. *З вибором одного варіанта.* Кожному із варіантів відповідей пропонується задати свою вагу (див. рис. 4). Неправильним варіантам присвоюється нульова вага. При виконанні даного завдання учаснику тестування пропонується вказати лише один, правильний на його думку, варіант відповіді (рис. 6), що здійснюється натисканням лівої кнопки миші на відповідному полі.

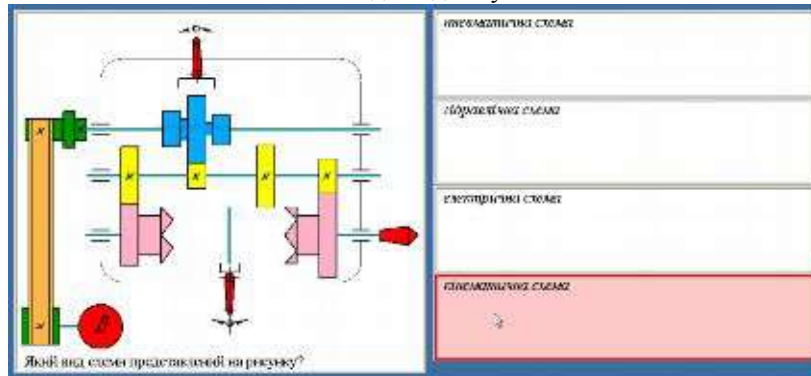


Рис. 6 – Тестове завдання програми з вибором однієї правильної відповіді

2. *З вибором декількох варіантів.* Аналогічно попередньому пункту необхідно задати вагу для усіх правильних відповідей. Неправильні варіанти повинні мати нульову вагу. Якщо суб'єкт тестування виділив хоча б один неправильний пункт, уся його відповідь вважається неправильною, що унеможливає бездумний вибір усіх пропонованих варіантів. Вибір правильних відповідей здійснюється натисканням на них лівою кнопкою миші (рис. 7).



Рис. 7 – Тестове завдання з вибором декількох правильних відповідей

3. *З розташуванням відповідей за порядком.* У запитаннях такого типу необхідно розставити варіанти у правильній послідовності, які при тестуванні автоматично перемішуються. Розташування варіантів здійснюється мишею, виділивши їх та перемістивши у потрібному напрямі (рис. 8).

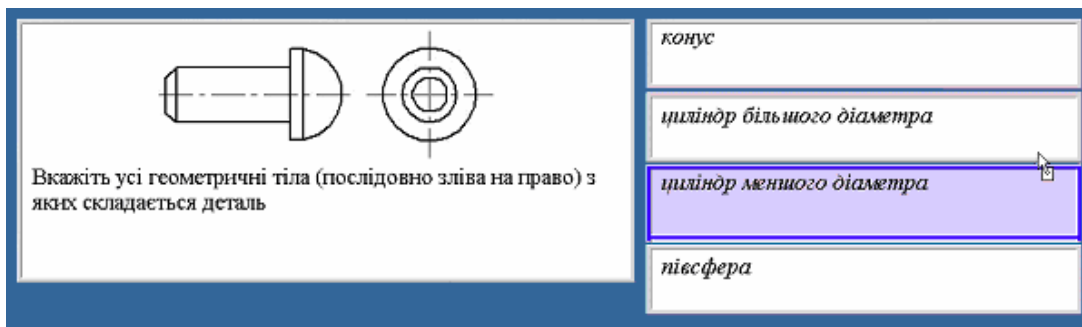


Рис. 8 – Тестове завдання програми з розташуванням відповідей за порядком

4. З введенням відповіді з клавіатури. Такі запитання вимагають від користувача ввести текст відповіді з клавіатури у відповідне інформаційне поле. Після введення тексту, програмою здійснюється пошук слів зі списку варіантів відповіді (без урахування регістра), що може містити декілька синонімів одного і того ж значення (рис. 9).

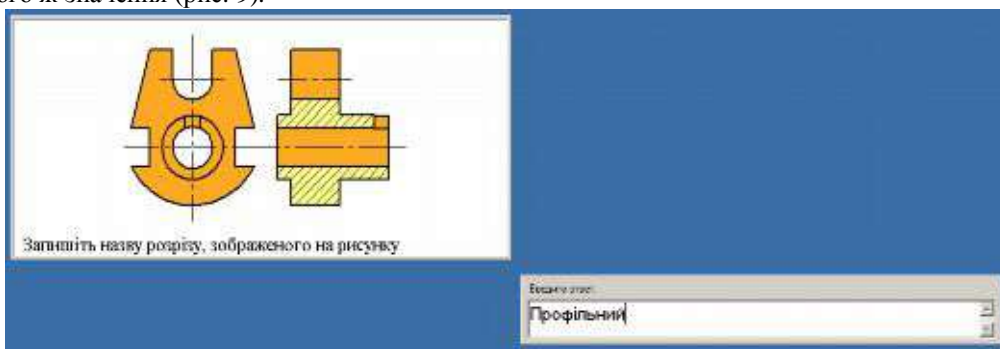


Рис. 9 – Тестове завдання програми з введенням відповіді з клавіатури

5. З розстановкою відповідностей. Завдання цього типу передбачають встановлення відповідності між елементами одного списку (зліва) та елементами іншого списку (справа) (рис. 10). Налаштування таких запитань здійснюється у два етапи. Спершу всі варіанти відповіді слід поділити на праві й ліві та натиснути кнопку «Редактировать соответствия». Другий етап вимагає від розробника тесту вказати мишею усі відповідності між варіантами лівої і правої сторін. Для запитань цього типу кількість нарахованих балів залежить від кількості правильних і неправильних зв'язків.

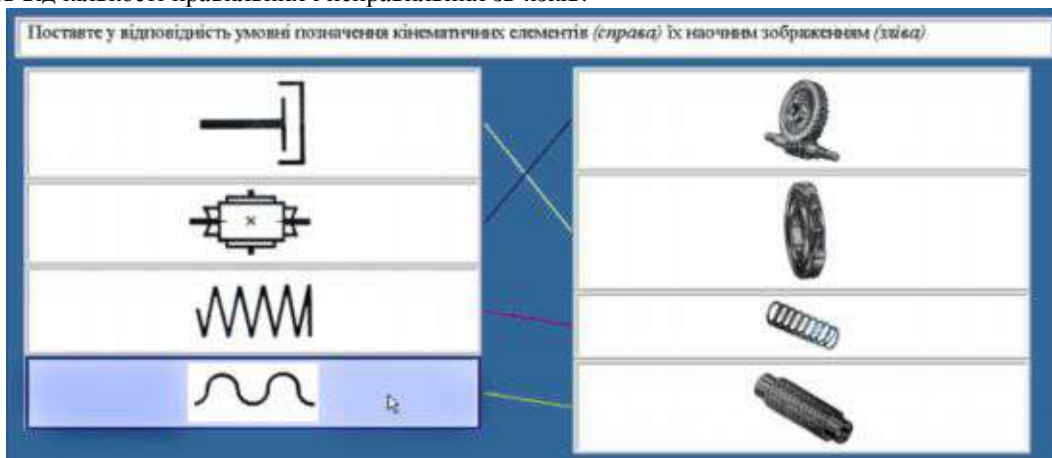


Рис. 10 – Тестове завдання програми з розстановкою відповідностей

Контрольно-тестова система *KTC Net* передбачає створення завдань, текст запитання та варіанти відповідей яких можуть містити вкладення (рисунок, звук, відео тощо), що додаються натисканням на відповідну кнопку – «Вложенья» (див. рис. 4).

Сформувавши усі тестові завдання, слід здійснити настройку тесту в цілому, активізувавши відповідну вкладку «Настройки теста» (рис. 11), опції якої дозволяють задати такі параметри:

- час тестування;
- механізм підрахунку балів;
- спосіб відображення результатів тестування;
- порядок видачі повідомлень щодо відповідей користувача;
- спосіб вибору запитань;
- умови припинення тестування.

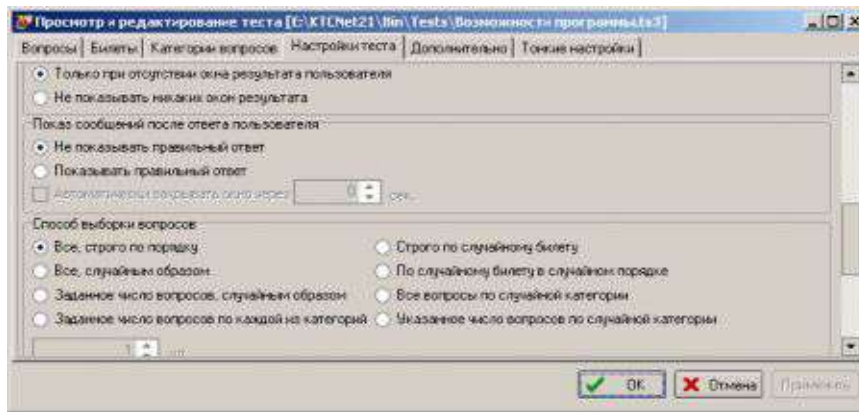


Рис. 11 – Вікно редагування тесту з активною вкладкою «Настройки теста»

Створивши та налаштувавши тест доцільно зберегти його у вигляді окремої програми (exe-файлу), клацнувши правою кнопкою миші на його назві у головному вікні редактора тестів (див. рис. 1). У контекстному меню слід вибрати команду «Создать exe-файл» та задати необхідні налаштування діалогового вікна (рис. 12).

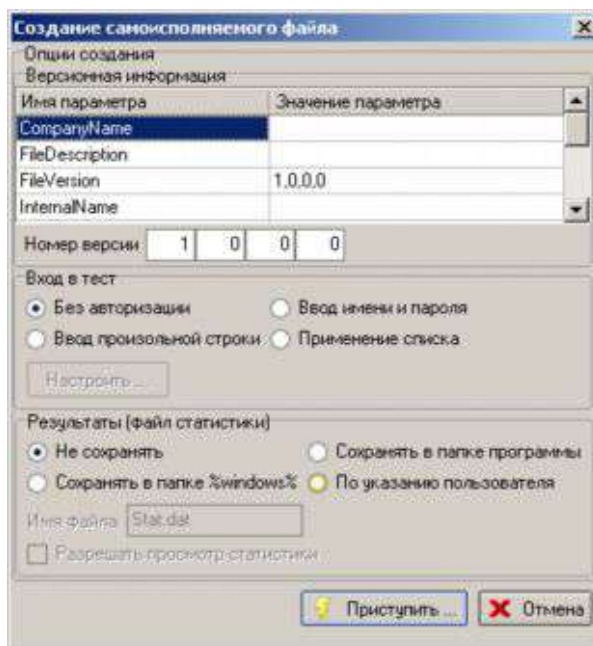


Рис. 12 – Вікно для створення та налаштування exe-файлів

Вибір опції «Ввод произвольной строки» (рис. 12) дозволяє ввести будь-який текстовий напис, що буде відображатися при завантаженні програми. Якщо ввести фразу – «Введіть своє прізвище та ім'я», то після запуску програмного файлу на екрані з'являється вікно (рис. 13), призначене для реєстрації суб'єктів тестування.

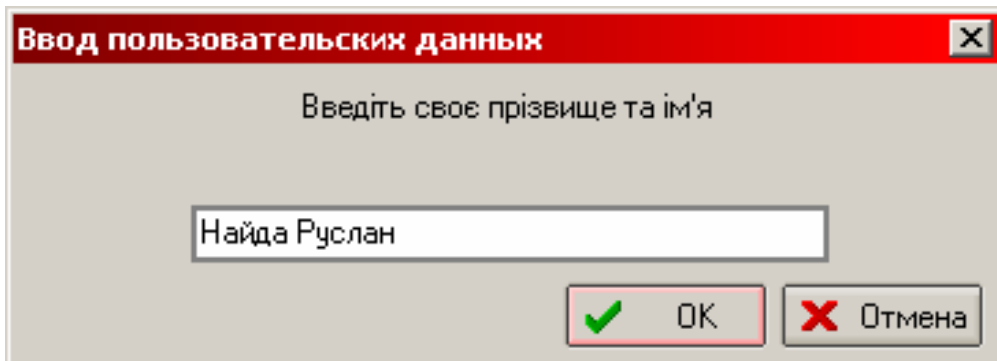


Рис. 13 – Вікно реєстрації суб'єктів тестування

Робота тестової програми, створеної у середовищі KTC Net, передбачає послідовне завантаження на екрані монітора усіх розроблених завдань, облік відповідей (правильних, неправильних, пропущених), аналіз результатів та оцінювання навчальних досягнень учасників тестування (рис. 14).

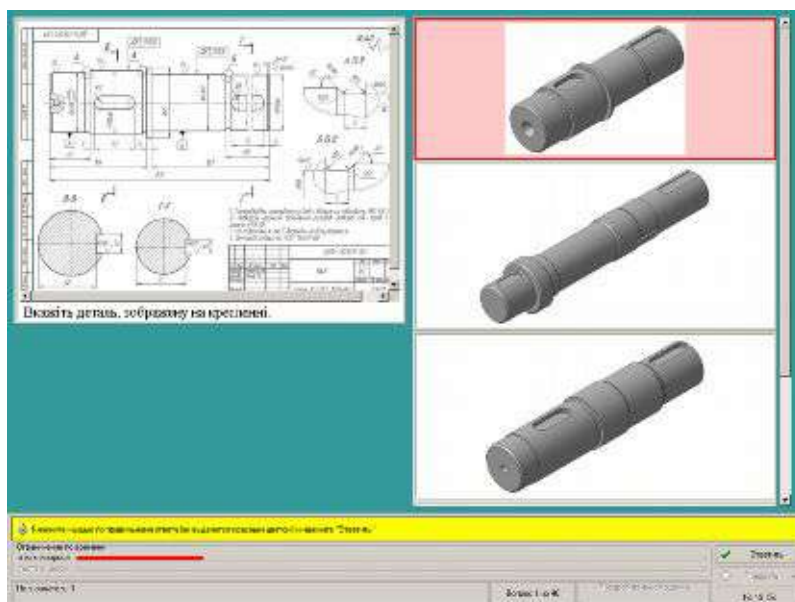


Рис. 14 – Вікно тестової програми з креслення

У нижній частині вікна програми знаходиться лічильник часу, який контролює тривалість виконання поточного тестового завдання (чи усього тесту), що візуально демонструється ступенем заповнення стрічки-індикатора (рис. 15). У цьому ж вікні міститься інформація про суб'єкта тестування (прізвище й ім'я), номер поточного запитання та їх загальна кількість. Вибір правильної відповіді підтверджується натисканням кнопки «*Відповісти*», що одночасно призводить до появи на екрані наступного завдання.

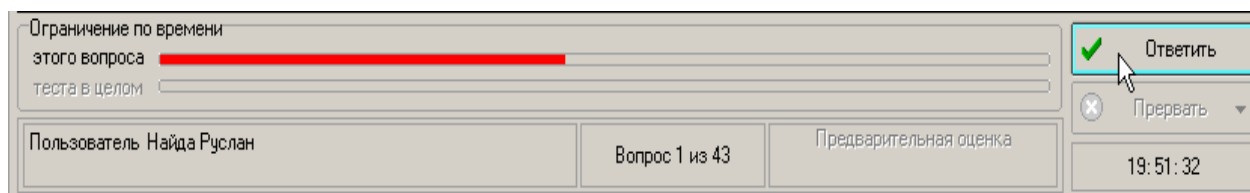


Рис. 15 – Лічильник часу проходження тестових завдань

Отримані результати комп'ютерного тестування зберігаються програмою у вигляді спеціального файлу та можуть викликатися у будь-який момент для подальшого опрацювання, зокрема експортуватися у редактор електронних таблиць *Microsoft Excel* з метою подальшої статистичної обробки.

Комп'ютерні тестові програми (особливо з креслення), створені засобами контрольно-тестової системи *KTC Net*, знайшли своє широке використання на інженерно-педагогічному факультеті Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, оскільки довели свою високу надійність та безпомилковість у роботі, забезпечили оперативність та об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І.Є. *Створюємо якісний тест: [навч. пос.] / І.Є.Булах, М.Р.Мруга.* – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Палій Л.В. *Тестування в навчальному процесі // Шлях освіти.* – 2001. – № 2. – С. 36 – 37.
3. Паращенко Л.І. *Тестові технології у навчальному закладі: [метод. пос.] / Л.І.Паращенко, В.Д.Леонський, Г.І.Леонська; наук. ред. О.І.Ляшенко.* – К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.: іл.
4. Чельшкова М.Б. *Теория и практика конструирования педагогических тестов: [учеб. пос.] – М.: Логос, 2002. – 432 с.: ил.*
5. *KTC Net 3 [Електронний ресурс]: Контрольно-тестовая система.* – Режим доступа: <http://www.soft-5ye.com>. – Заголовок з екрану.

Ірина Гонкович
(Минск, Беларусь)

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОДНА ИХ ФОРМ ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Основным показателем эффективности учебного процесса является качество знаний, умений и навыков студентов, для достижения которого необходим регулярный контроль.

Организация контроля учебной деятельности студентов привлекает к себе все большее внимание, так как контроль является частью педагогического процесса, одним из важнейших элементов обучения, выступает как в качестве механизма обратной связи, так и средства управления учебной деятельностью.

Смысл контроля – это определение соответствия полученных результатов целям обучения и коррекция для последующего учебного процесса.

Процесс контроля не может быть успешным без системного подхода, обеспечивающего охват всех сторон и параметров качества обучения.

Системный контроль готовности студентов к выполнению учебной деятельности должен осуществляться с использованием всей системы элементов контроля.

Анализ литературы, определенный опыт организации контроля учебной деятельности позволяет выделить следующие элементы: цель контроля, деятельность преподавателя, содержание контроля, методы контроля, средства контроля, формы организации контроля, деятельность студента, результат, анализ и коррекция.

Важнейшим условием всей системы контроля является взаимодействие Преподаватель-Студент.

Преподаватель планирует контрольные мероприятия; формулирует цель контроля; оценивает те показатели, которые соответствуют ей; определяет содержание учебной информации, подлежащей проверке; разрабатывает технологию проведения контроля обучения (выбор методов, средств и форм контроля); оценивает результаты контроля; осуществляет анализ и интерпретацию результатов контроля с целью дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Студент выполняет действия, планомерно организуемые преподавателем. Студенты должны иметь четкую информацию о стратегии оценивания, о критериях, которые будут применяться для оценки их действий.

Взаимодействие Преподаватель-Студент начинается с выдачи задания и заканчивается оценкой работы студента, анализом полученных результатов. Характер взаимодействия в большей степени зависит от собственных действий преподавателя и существенно влияет на деятельность обучаемого. В ходе взаимодействия в заметной степени могут проявляться межличностные отношения.

Для того чтобы контрольные мероприятия достигали своих целей, критерии, по которым оценивается качество подобных достижений, должны соответствовать следующим требованиям:

- однозначность понимания каждого критерия как всеми преподавателями, так и студентами;
- адекватность критериев оцениваемым качеством действий;
- возможность объективной оценки;
- наличие шкалы оценок.

Помимо непосредственной проверки качества учебной деятельности, контроль знаний обучаемых должен характеризоваться рядом функций:

- обучающей, проявляющейся в стимулировании работы обучаемых по углублению знаний и увеличению их объема;
- воспитывающей, выступающей в различных форматах: формирование навыков работы, воспитание способности анализировать результаты своей деятельности и т.д.
- развивающей, обеспечивающей развитие памяти, внимания, способности к анализу и обобщению;
- диагностической, проявляющейся в обнаружении способностей, склонностей и интересов обучаемых;
- корректирующей, определяющей пути преодоления затруднений в усвоении знаний обучаемыми.

Рассмотренные выше теоретические аспекты организации контроля легли в основу нашего исследования.

В качестве одной из эффективных форм контроля учебного процесса мы предлагаем использовать контрольную работу.

Контрольная работа может использоваться в качестве текущей проверки и закрепления знаний, а также как работа, которая обеспечивает допуск к экзамену или зачету и позволяет преподавателю контролировать степень усвоения студентами определенного материала учебной дисциплины. Для реализации перечисленного, контрольная работа должна быть оценена таким образом, чтобы адекватно отражать уровень знаний студентов. Основная задача оценивания – повышение уровня достижений студентов.

В этой связи заслуживает особого внимания проблема оценки контрольной работы.

Как правило, для определения результатов обучения применяется система различных показателей, отражающих в сопоставимых единицах достижения по отдельным изучаемым областям знаний, формам обучения. Назначение таких показателей состоит в предоставлении возможности сравнения и учета разнообразных сведений и значений, влияющих на принятие решений и итоговую оценку результатов обучения.

Результаты обучения можно определить количественно, в абсолютных значениях, процентах или других измеряемых параметрах, а также квалитетически, т.е. качественно, описательно или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества.

Оценка результатов может быть проведена и экспертным путем, когда невозможно легко или явно обнаружить результаты обучения, так как они относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности студента.

Результаты контрольной работы, как правило, выражаются в балльной оценке, которая является

обобщенным показателем степени проявления умений и навыков студента.

Такая оценка сама по себе не несет информации о достижениях и слабых сторонах выполняемой работы студентов; не позволяет преподавателю получить целостную картину того, насколько усвоены студентами конкретные учебные элементы темы. Более того, преподаватели различным образом оценивают одну и ту же работу, поскольку по-разному ранжируют значимость тех или иных учебных элементов.

Опыт нашей работы позволил показать, что балльная оценка не может рассматриваться только как измерение результатов учебы, но и должна выступать в качестве инструмента учебного процесса.

Мы предлагаем использовать карту результатов контрольной работы, выраженных балльной оценкой.

Данная карта представляет собой инструментарий для конструирования системы знаний по определенной теме с целью обеспечения как индивидуального образовательного движения каждого студента, так и всего образовательного процесса в целом.

Основные требования к контролирующим функциям балльной системы оценки знаний: объективность, точность, валидность и надежность.

Для построения такой карты необходимо:

- оценить всю контрольную работу (по 10-балльной шкале);
- выделить те учебные элементы контрольной работы, которые необходимо оценить;
- определить систему оценки всех выделенных учебных элементов в зависимости от их сложности и важности (итоговая оценка должна быть равна сумме всех оценок учебных элементов).

В качестве примера на рисунке показана карта результатов контрольной работы по дисциплине «Технологии баз данных и знаний» на тему «Создание базы данных в MS Access». Данная карта реализована в приложении MS Excel.

	A	B	C	D	E	F	G	H
	KP1	60302	Создание файла БД KP1_ФИО	Типы полей (-0,5)	Свойства полей (-0,5)	Поле со списком	Связи (-2 целостность)	Итоговая
1			0,5	1,5	2	1	5	10
2								
3	1	Мокроусова Л.Л.	0,5	1,5	1	1	0	4
4	2	Шпак А.И.	0,5	1,5	2	1	3	8
5	3	Мельникова К.В.	0,5	1	0	1	3	5,5
6	4	Раецкая П.Ю.	0,5	1,5	1	1	3	7
7	5	Тринда Р.В.	0,5	0	0	1	3	4,5
8	6	Молочко Д.О.	0,5	1,5	0	0,5	3	5,5
9	7	Клименя Е.Н.	0,5	1	0	0,5	3	5
10	8	Найденова К.В.	0,5	0	0	1	3	4,5
11	9	Мирковская А.П.	0,5	0	0	0,5	3	4
12	10	Шепель Д.М.	0	0	0	0	0	0
13	11	Рысюк Р.В.	н	н	н	н	н	н
14								

Рис. 1 – Карта результатов контрольной работы

Такой анализ – это своего рода модель состояния дел по некоторому разделу (модулю) учебной дисциплины.

Применение карты позволяет:

- сформировать единый подход к оценке контрольной работы;
- получить картину того, насколько усвоены студентами конкретные учебные элементы;
- своевременно предупредить отрицательные результаты по усвоению материала;
- установить в учебном процессе обратную связь между преподавателем и студентами;
- проанализировать студентам свои ошибки и показать, на чем же были потеряны баллы.

Таким образом, использование карты результатов контрольной работы дает возможность перейти на более высокий уровень усвоения знаний, что повышает качество подготовки специалистов.

Галина Разумна
(Херсон, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ

Початок другого тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, зближенням націй, народів, держав, освітніх систем, відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які значною мірою базуються на інтелектуальній власності, знаннях і обумовлюються рівнем наукового потенціалу країни.

Розвиток України має визначитися у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури. Відповідно до «Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки», затвердженої Міністерством освіти і науки України, реформою вищої освіти передбачається перехід до динамічної

ступеневої підготовки фахівців, запровадження двоциклової підготовки (бакалаврат, магістратура), оволодіння ними сучасними інноваційними технологіями.

Досягнення цієї мети потребує модернізації теоретико-методичних засад вищої освіти, підготовки нової джерельної бази науково-методичного забезпечення.

Безсумнівно, важливою передумовою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців є розвиток і вдосконалення форм і методів контролю навчальних досягнень, який реалізує зворотній зв'язок у навчанні, забезпечуючи можливість оперативного регулювання й коригування цього процесу. Контроль має обіймати всі ланки педагогічного процесу і сприяти його вдосконаленню.

Цьому питанню у своїх працях приділяла увагу значна кількість дослідників, зокрема І. Анісімов, П. Атаманчук, М. Головка, О. Іваницький, А. Кух, С. Левитський, О. Мокров, Т. Солodka, П. Самойленко, О. Сергєєв, В. Сергієнко, В. Шарко, М. Шуг та багато інших. Але, на наш погляд, проблема створення тестів із технологічних дисциплін, зокрема з електротехніки, ще не знайшла вичерпного розв'язку.

Мета запропонованої статті є теоретичне обґрунтування створення тестів – як засобу діагностики якості підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання. Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання – процес – результат – наступна мета. Але для того, щоб педагогічне грамотно визначити мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто унаслідок навчання.

Категорія контролю (від фр. *contrôle*) має кілька значень. Контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки. Контроль при цьому виконує такі функції:

- освітню (сприяння поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів, уточненню і систематизації навчального матеріалу з предмету);
- діагностично-корегуючу (виявлення знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотного зв'язку у різновидах: «студент-викладач» і «студент-студент»);
- контролюючу (визначення рівня знань, умінь і навичок студентів, підготовленості до засвоєння нового матеріалу, виставлення оцінок студентам);
- виховну (спрямовану на поліпшення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці та ін.);
- розвивальну (сприяння розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури студентів);
- стимулюючо-мотиваційну (стимулювання студентів до покращення навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання);
- управлінську (забезпечення цілеспрямованості у навчанні);
- прогностично-методичну (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, оскільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу) [7].

Ефективність контролю залежить від його організації: часу проведення контрольних занять, їх частоти і послідовності; характеру і форм самостійної роботи студентів (індивідуальна, групова, фронтальна); використання дидактичних і технічних засобів навчання; поєднання методів контролю і самоконтролю (усна, письмова, графічна, практична, тестова перевірка); фіксування й оформлення даних контролю процесу навчання.

В педагогічній літературі під дидактичним тестом розуміють підготовлений, згідно з певними вимогами, комплекс стандартизованих завдань, що дозволяють виявити в учасників тестування компетенції, піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями».

Тест (з англ. «test» – проба, іспит дослідження) – стандартизовані завдання, за результатами виконання яких судять про знання, вміння та навички. Цей термін запровадив до вжитку в 1899 році американський психолог Дж.Кеттл. Із початку 90-х років XX ст. тестування набуло значного поширення у практиці науки й освіти. Це пов'язано насамперед з відповідною оцінкою кількісних методів у психолого-педагогічних науках; із невдоволенням викладачів багатьма аспектами процесу перевірки знань тих, хто навчається; інтересом до проблем дидактичної діагностики [4].

У тестології – теорії і практиці тестування - виділяють різні види тестів. Їх класифікують:

1) за цільовими, функціональними і смисловими ознаками:

а) за метою застосування:

- констатуючі,
- діагностуючі,
- прогностичні тести;

б) за видом контролю:

- тести поточного,

- рубіжного (проводяться наприкінці семестру),
- підсумкового (проводяться в кінці кожного навчального року),
- заключного контролю (в кінці курсу навчання);
- в) за об'єктом контролю:
 - тести, спрямовані на вимірювання рівня засвоєння мовного матеріалу, (навички);
 - тести, спрямовані на вимірювання рівня сформованості мовленнєвих умінь);
- г) за співвідношеннями з нормами чи критеріями:
 - тести, орієнтовані на норми знань;
 - тести, орієнтовані на критерій оцінки;
- д) за статусом контролюючої програми:
 - стандартизовані (тест, що пройшов апробацію на досить великій (600-1000 чоловік) кількості учасників тестування і який має стабільні і допустимі показники якості, а також специфікацію – паспорт з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання в процесі контролю за якістю знань);
 - нестандартизовані тести (тести, складені самими викладачами для своїх студентів;
- 2) за формальними ознаками:
 - а) за структурою та способом оформлення відповіді:
 - вибіркові тести,
 - тести з вільною конструйованою відповіддю;
 - б) за характером вибіркової відповіді:
 - альтернативні тести,
 - тести множинного,
 - тести перехресного вибору;
 - в) за гомогенністю завдань:
 - тести на швидкість,
 - тести на складність;
 - г) за способом презентації мовленнєвого стимулу:
 - тести з використанням технічних засобів навчання,
 - тести без використання технічних засобів навчання;
 - д) за використанням засобів оперативного машинного зв'язку:
 - машинні,
 - без машинні [6].

Тест, як правило, складається з двох частин: інформаційної та операційної. Інформаційна частина має включати чітко і просто сформульовану інструкцію (що і як слід виконувати учаснику тестування). Бажано, щоб інструкція супроводжувалася прикладом виконання. Операційна частина тесту складається з певної кількості тестових завдань. Виконані тестові завдання потребують відповідної оцінки і визначення знань тестованого.

У наукових дослідженнях вчені переконливо доводять переваги тестового контролю над іншими методами контролю [8; 9]. Тестовий контроль дає можливість викладачеві упродовж досить обмеженого часу перевірити якість знань у значній кількості студентів; за його допомогою стає можливим контроль знань, умінь, навичок на необхідному, заздалегідь запланованому рівні. На підготовчому етапі впровадження тестового контролю реальним є самоконтроль, знання оцінюються більш об'єктивно, варто відзначити, що у процесі тестування увага студентів фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмисленні її суті, у зв'язку з чим створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Проте, тестовий контроль знань має й істотні недоліки, які можна поділити на три групи:

1) недоліки, які лежать в основі сутності контролю (ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї; можливість при застосуванні тестів закритого типу оцінити тільки кінцевий результат (правильно – неправильно), у той час як сам процес, що привів до цього, не розкривається);

2) недоліки психологічного характеру (стандартизація мислення без урахування рівня розвитку особистості);

3) недоліки, що ґрунтуються на організаційно-методичних показниках (велика затрата часу на складання необхідного «банку» тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації вчителів та експертів, що розробляють тестові завдання)[5].

Існують реальні шляхи усунення цих недоліків. Наприклад, оптимальна кількість варіантів закритого типу (4-5) або ж застосування різних за конструкцією тестових завдань. Для того, щоб тестовий контроль знань був результативним, необхідно дотримуватись таких психолого-педагогічних вимог щодо його застосування:

- поступове впровадження тестового контролю, що дасть змогу студентів психологічно підготуватися;
- розпочинати слід з простих тестів, через деякий час вводячи більш складні конструкції;

- завдання повинні мати комплексний характер;
- тестовий контроль мусить гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь, і навичок студентів, сприяти усуненню суб'єктивізму, а відтак і формуванню позитивного ставлення до навчального предмета, а також до викладача;
- дотримання організаційної чіткості в проведенні тестового контролю, яка передбачає: наявність оргмоменту, під час якого педагог пояснює тестові завдання, дає відповіді на запитання студентів, обов'язково визначає час, необхідний для виконання роботи; забезпечення кожного студента бланком відповідей стандартного зразка, що великою мірою заощаджує час і студентів, і викладачів.;
- тестові завдання дають змогу значно скоротити час очікування студентами оцінки після виконання завдання, що є дуже суттєвим фактором – як психологічним, так і виховним;
- обов'язково слід робити аналіз результатів тестування [3].

Таким чином, тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обгрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок студентів, допомагає здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом.

Враховуючи вищевказане нами були розроблені і впроваджені в навчальний процес підготовки за напрямком ОКР «бакалавр» «Професійна освіта», з дисципліни «Електротехніка» тести, що використовувалися під час підсумкової теки зі змістовних модулів.

Наприклад, зі змістовного модулю по темі «Основи теорії електричних кіл», нами були використані тести з одним із таких варіантів:

Варіант 1.

1. Який вираз відповідає діючому значенню змінного струму?

1) $i = I_m \sin \omega t$; 2) $I = \frac{I_{\max}}{\sqrt{3}}$; 3) $I = \frac{I_{\max}}{\sqrt{2}}$; 4) $I = 1,41 I_{\max}$;

2. Яким виразом визначається коефіцієнт потужності споживача?

1) $\eta = \frac{x_L}{x_C}$; 2) $k = \frac{U_2}{U_1}$; 3) $\cos \varphi = \frac{P}{S}$; 4) $\sin \varphi = \frac{r}{Z}$.

3. Яке із співвідношень, виходячи із трикутника опорів, є справедливим?

1) $r = \frac{Z}{\cos \varphi}$; 2) $r = Z \sin \varphi$; 3) $r = \frac{Z}{x}$; 4) $r = Z \cos \varphi$.

4. Яку потужність споживає трифазна система змінного струму при несиметричному навантаженні?

1) $P = \sqrt{3} U_{\Delta} I_{\Delta} \cos \varphi$; 2) $P = 3 P_{\phi}$; 3) $P = P_A + P_B + P_C$; 4) $P = 3 U_{\phi} I_{\phi} \cos \varphi$.

5. Скільки всього існує класів точності електровимірювальних приладів?

1) 7; 2) 5; 3) 4; 4) 8.

6. Яка конструктивна частина приладів електродинамічної системи належить до нерухомого елемента, що забезпечує обертовий момент ?

- 1) постійний магніт;
- 2) протидіючої пружини;
- 3) феромагнітне осердя;
- 4) обмотка електричної котушки.

7. Який вираз відповідає рівнянню електричного стану первинної обмотки трансформатора?

1) $I_0 w_1 = I_1 w_1 + I_2 w_2$;

2) $\Phi = \Phi_1 + \Phi_2$;

3) $U_1 \approx E_1 = 4,44 \Phi f w_1$;

4) $\bar{U}_1 = -\bar{E} + I_0 R_1 + I_0 x_1$.

8. Який кут зсуву по фазі утворюється між вектором струму і вектором напруги у колі змінного струму з чисто активним опором?

1) $\varphi > 0$; 2) $\varphi < 0$; 3) $\varphi = 0$; 4) $\varphi = 90^\circ$.

9. Який вираз відповідає закону Ома для кола змінного струму з послідовним з'єднанням активного та індуктивного опорів?

$$1) I = \frac{S}{Z}; \quad 2) I = \frac{U}{\sqrt{r^2 + x_L^2}}; \quad 3) I = \frac{U}{r}; \quad 4) I = \frac{U}{x_C}.$$

10. Яке із співвідношень у трифазній системі при з'єднанні споживачів зіркою має місце?

$$1) U_\phi = U_L; \quad 2) U_\phi = \sqrt{2}U_L; \quad 3) U_\phi = \frac{U_L}{\sqrt{2}}; \quad 4) U_\phi = \frac{U_L}{\sqrt{3}}.$$

11. Як зміниться споживана потужність трифазної системи при симетричному навантаженні, якщо споживачі переключити із з'єднання трикутником на з'єднання зіркою?

- 1) залишиться такою ж; 3) збільшиться у 3 рази;
2) зменшиться у 3 рази; 4) зменшиться у $\sqrt{3}$ разів.

12. Як умовно позначаються на шкалі електровимірювального приладу його належність до електромагнітної системи?



13. Яку мінімальну кількість обмоток може мати однофазний трансформатор?

- 1) 1; 2) 2; 3) 3; 4) 4.

14. Яким виразом визначається активна потужність електричного кола змінного струму?

$$1) P = I^2 r; \quad 2) Q = UI \sin \varphi; \quad 3) S = UI; \quad 4) S = P + Q.$$

15. Яким виразом визначається реактивна потужність електричного кола змінного струму?

$$1) P = I^2 r; \quad 2) Q = UI \sin \varphi; \quad 3) S = UI; \quad 4) S = \sqrt{P^2 + Q^2}.$$

16. Який вираз справедливий для співвідношень струмів у трифазній системі при з'єднанні споживачів зіркою з нейтральним проводом при несиметричному навантаженні?

$$1) I_a = I_b = I_c = I_0; \quad 2) I_0 = I_\phi; \quad 3) I_0 = 0; \quad 4) I_0 = I_a + I_b + I_c.$$

17. Яким класом точності характеризуються лабораторні прилади?

- 1) 4,0; 2) 0,2; 3) 1,0; 4) 2,5.

18. Яким опором повинна володіти обмотка котушки електромагнітного приладу, що використовується в якості амперметра?

- 1) досить великим; 2) досить малим;
3) відповідним до величини струму; 4) не має значення.

19. Яку функцію виконує феромагнітне осердя трансформатора?

- 1) підсилює напругу;
2) збільшує потужність;
3) концентрує магнітний потік;
4) стабілізує частоту.

20. Який кут зсуву по фазі утворюється між вектором струму і вектором напруги у колі змінного струму з чисто індуктивним опором?

- 1) $\varphi = -90^\circ$; 2) $\varphi = 180^\circ$; 3) $\varphi = 0$; 4) $\varphi = 90^\circ$.

21. Яка потужність споживається симетричною трифазною системою при з'єднанні трикутником порівняно з потужністю при з'єднанні зіркою?

$$1) P_\Delta = P_Y; \quad 2) P_\Delta = 3P_Y; \quad 3) P_\Delta = \sqrt{3}P_Y; \quad 4) P_\Delta = \sqrt{P_Y^2 + Q_Y^2}.$$

22. Який вираз не відповідає коефіцієнту трансмісії?

$$k = \frac{P_2}{P_1}; \quad k = \frac{U_2}{U_1}; \quad k = \frac{E_2}{E_1}; \quad k = \frac{\varpi_2}{\varpi_1}.$$

Зі змістовного модулю по темі «Електричні вимірювання та прилади», нами були використані тести з одним із таких варіантів:

Варіант 1.

1. Яку максимально допустиму абсолютну похибку має прилад розрахований на 150 В, якщо його клас точності - 1,5? Під час вимірювання стрілка приладу знаходиться на поділці 50.

- 1) 2,25 В; 2) 4,5 В; 3) 7,5 В; 4) 3,0 В.

2. Чому дорівнює фазна напруга при симетричному навантаженні споживачів з'єднаних зіркою, якщо лінійна напруга становить 220 В?

- 1) 380 В; 2) 127 В; 3) 220 В; 4) 660 В.

3. Яке значення вказуватиме стрілка приладу, що зупинилася на поділці 45, якщо шкала з межею вимірювання 75 В має 150 поділок?

- 1) 90,0 В; 2) 22,5 В; 3) 45,0 В; 4) 30,0 В.

4. Чому дорівнює лінійна напруга при симетричному навантаженні споживачів з'єднаних зіркою, якщо фазна напруга становить 380 В?

- 1) 380 В; 2) 127 В; 3) 220 В; 4) 658 В.

5. Яку потужність вказуватиме ватметр розрахований на напругу $U=300$ В і струм $I = 2$ А та має 150 поділок на шкалі, якщо стрілка приладу знаходиться на поділці 40?

- 1) 40 Вт; 2) 80 Вт; 3) 160 Вт; 4) 300 Вт.

6. Яку потужність споживає трифазна система змінного струму при симетричному навантаженні, якщо при фазній напрузі 220 В електричні лампочки споживають струм 0,45 А?

- 1) $P = 40$ Вт; 2) $P = 60$ Вт; 3) $P = 75$ Вт; 4) $P = 100$ Вт.

7. Яку потужність вказуватиме ватметр розрахований на напругу $U = 600$ В і струм $I = 2$ А та має 100 поділок на шкалі, якщо стрілка приладу знаходиться на поділці 70?

- 1) 420 Вт; 2) 840 Вт; 3) 210 Вт; 4) 70 Вт.

8. Яка потужність споживається симетричною трифазною системою при з'єднанні трикутником, якщо в споживачах при напрузі 380 В і $\cos\varphi = 0,8$ існує струм 5 А?

- 1) $P_{\Delta} = 1520$ Вт; 2) $P_{\Delta} = 1900$ Вт; 3) $P_{\Delta} = 2630$ Вт; 4) $P_{\Delta} = 3287$ Вт.

Отже, програмоване навчання зайняло своє місце в цілісній системі навчально-виховного процесу в навчальних закладах освіти. Довів можливість індивідуалізації темпу і змісту навчання.

Але з розвитком сучасних інформаційних технологій усе більшого поширення набувають технології тестування із застосуванням комп'ютерів і спеціалізованих програм. Тому, на сьогодні комп'ютерний тестовий контроль успішності навчальних досягнень з технічних дисциплін, є перспективним напрямом освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімов І.О., Борисов О.А., Левитський С.М., Ткачук А.В. Комп'ютерна програма тестування студентів // Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2000. – Вип. 3. – С. 146–149.
2. Атаманчук П.С. Цільова навчальна програма та пошуково-творча діяльність як передумови формування інтегральних особистісних якостей у навчанні фізики // Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 13. Серія: педагогічні науки: Зб. у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2002. – Т.1. – С. 5–7.
3. Барановський В.М., Василевський С.Ю., Грищенко С.М. Тестовий контроль знань під час вивчення фізики у кредитно-модульній системі // Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 30. Серія: педагогічні науки: Зб. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. – С. 11–13.
4. Бельчев П.В. Проектування педагогічних тестів контролю знань // Збірник наукових праць (Матеріали науково-практичної конференції «Інформаційні технології в освіті» (16-18 травня 2001р.)). – Бердянськ: БДПІ, 2001. – С. 90–94.
5. Булах І.С. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): Дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1995. – 430 с.
6. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
7. Дячкова Т.В. Педагогіка професійно-технічної освіти. – Херсон: Айлант, 2003. – 476 с.
8. Мокров О.М. Тестовий контроль теоретичних знань студентів інститутів фізичної культури. – Автореферат, дис.канд.пед. наук. 13.00.01. – Х., 1995. – 23 с.
9. Солодка Т.В. Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов. – Дис. канд. пед. наук. 13.00.01. – Х., 1994. – 170 с.

Олег Скирденко
(Херсон, Україна)

РАЦІОНАЛЬНІ МЕТОДИ ПЛАНУВАННЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ДИСЦИПЛІНАХ ТЕХНІЧНОГО ТА ТЕХНОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Невід'ємною й однією з основних складових процесу навчання в вузі є виконання студентами лабораторних робіт що мають елементи технічних досліджень.

Лабораторні роботи в вузі служать сполучним кінцем між теорією і практикою та передбачають

здійснення цілого ряду навчальних функцій, при яких студент повинен сформувати навички застосування знань на практиці і оперувати об'єктами техніки і технології, проводити натурні експерименти чи досліди з використанням обчислювальної техніки, методики планування та обробки експериментальних досліджень [5, 6].

Крім цього студенти інженерно-технологічного факультету Херсонського державного університету мають можливість вести дослідження в наукових гуртках, що працюють на кафедрах й при цьому вони також вирішують питання як краще, з більшою ефективністю та якістю виконати те чи інше експериментальне дослідження фізичного явища або технологічного процесу.

Як правило експерименти при цьому плануються однофакторні. Однак з метою раціонального використання матеріалів і енергетичних ресурсів, при проведенні технічних та технологічних експериментів, в лабораторних практикумах, зокрема технічних дисциплін що вивчаються згідно навчального плану спеціальності 7.010104 «Професійне навчання» доцільно використовувати багатофакторний метод планування та проведення дослідів. Коли на параметр оптимізації досліджується вплив одночасно декількох вхідних параметрів й планування експериментів передбачає проведення дослідів за заздалегідь складеною схемою.

Планування і реалізація плану експериментального дослідження – це задача по вибору умов проведення дослідів і їх кількості, математичної обробки результатів експерименту, їх інтерпретації і прийняття рішень.

Використання ідей планування експерименту допомагає студенту-досліднику корінним чином змінити його відношення до методики проведення дослідів, а також до її стратегії. При цьому він отримує можливість більш правильно оцінити в експерименті вплив на якість дослідів випадкових величин, мати чіткий логічний план експерименту, широко застосовувати для планування і обробки результатів на комп'ютері, а також істотно зменшити число дослідів, зберігши при цьому точність і надійність результатів.

Поява планування експериментів як методу дослідження, сприяло вивчення так званих «погано організованих» (дифузних) систем. А також систем, що відрізняються складністю у виділенні окремих явищ, їх розмежуванні. Багато які фізичні процеси є саме такими.

Що ж відноситься до досліджень, наприклад, в області технології машинобудування, конструкційних матеріалів, технології технічного обслуговування та ремонті машин, різання матеріалів і т.п., то тут майже завжди можна прослідкувати дію складних механічних, фізичних і хімічних зв'язків, які підкоряються цілком певним закономірностям. Однак ці закономірності, часто, вельми складні, тому процеси по формуутворенню поверхонь і, зокрема, процеси обробки матеріалів, технологічні процеси різних виробництв вважаються складноорганізованими системами

У більшості випадків, приступаючи до дослідження того або іншого явища, студенти ще не мають вичерпних відомостей про його механізм і знають тільки які чинники впливають на протікання процесу і можуть сформулювати вимоги до його результату. У зв'язку з цим доцільно використати запропоновану Н.Вінером ідею «чорного ящика». Будучи об'єктом дослідження, «чорний ящик» як би сприймає на себе вхідні параметри, які можуть бути як керовані (позначені на рис. 1 стрілками x), так і некерованими (позначені стрілками z) [1].

Стрілки, що характеризують вказані параметри направлені на прямокутний «чорний ящик». Стрілки у, що виходять з прямокутника, характеризують вихідні параметри (параметри оптимізації) відображають роботу об'єкта дослідження.

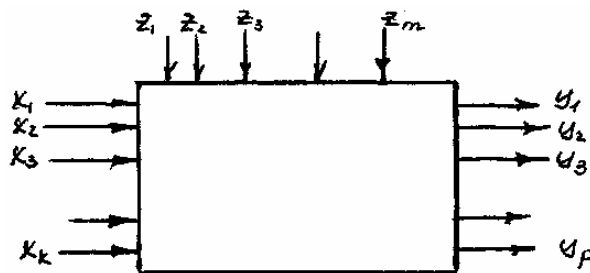


Рис. 1 – Схема «чорного ящика».

$x_1, x_2, x_3, \dots, x_k$ - керовані параметри; $z_1, z_2, z_3, \dots, z_m$ - некеровані параметри; $y_1, y_2, y_3, \dots, y_p$ - параметри оптимізації.

При проведенні дослідження за допомогою математичного планування і вирішенні поставлених задач доцільно використовувати математичні моделі об'єкта дослідження.

Рівняння зв'язку параметрів оптимізації з вхідними параметрами у вигляді функції відгуку в загальному вигляді і розуміється як математична модель об'єкта дослідження. Вказане рівняння загалом має вигляд:

$$y = y(x_1, x_2, x_3, \dots, x_k) \quad (1)$$

Часто в літературі вихідний параметр називають відгуком (функцією мети, параметром оптимізації),

а рівняння (1) - функцією відгуку, і в загальному випадку йому відповідає деяка гіперповерхня в багатомірному просторі, яка, в свою чергу, називається поверхнею відгуку.

Функція відгуку звичайно має вигляд полінома (оскільки її аналітичний вираз невідомий):

$$y = \epsilon_0 + \sum_{i=1}^k \epsilon_i x_i + \sum_{i=j} \epsilon_{ij} x_i x_j + \sum_{i=1}^k \epsilon_{ii} x_i^2 + \dots \quad (2)$$

де $\epsilon_0, \epsilon_{ij}, \epsilon_{ii}$, - вибіркові коефіцієнти регресії, що визначаються внаслідок проведеного досвіду, x_i, x_j - кодовані значення параметрів.

Для цілого ряду задач буває досить отримати тільки лінійну модель відносно кожного параметра. Наприклад, для чотирьох змінних (x_1, x_2, x_3, x_4) вона буде мати вигляд:

$$y = v_0 + v_1 x_1 + v_2 x_2 + v_3 x_3 + v_4 x_4 \quad (3)$$

Виконавши дослідження і зробивши його математичну обробку, визначивши при цьому коефіцієнти рівняння регресії v_0, v_1, v_2, v_3, v_4 , можна по їх величині і знаку отримати уявлення про вплив вхідних параметрів (x_1, x_2, x_3, x_4) на процес, що досліджується і про знаходження області оптимуму.

В якості прикладу приведемо отриману функцію відгуку у вигляді лінійного полінома, що характеризує дослідження впливу елементів режиму різання і геометрії різця на силу різання. В результаті математичної обробки експерименту була отримана наступна функція відгуку:

$$y = 87 - 12,8 x_1 + 8,73 x_2 + 5,84 x_3 - 5,32 x_4$$

У цьому випадку мається на увазі, що у (параметр оптимізації – тангенціальна сила різання P_z) x_1, x_2, x_3, x_4 - відповідно кодовані значення швидкості різання v , подачі різця S , глибини різання t і головного переднього кута різця γ .

Аналізуючи приведені рівняння функції відгуку можна стверджувати, що із збільшенням швидкості різання і головного переднього кута різця сила різання зменшується, оскільки коефіцієнт регресії при кодованих значеннях v і γ має знак «мінус», а збільшення подачі і глибини різання веде до збільшення тангенціальної сили різання P_z . Порівнюючи величини коефіцієнтів регресії можна визначити також і ступінь впливу того або іншого параметру на параметр оптимізації.

Цілий ряд фізичних явищ і технологічних процесів неможливо описати лінійною моделлю. Тому при їх дослідженні необхідно описувати процес поліномом більш високої степені. І цю процедуру (постійного підвищення степені членів полінома) треба продовжувати до отримання моделі, яка адекватно описувала б експеримент, що проводиться.

Перевірка адекватності (тобто відповідності моделі експерименту) – це статистична процедура, яка суворо формалізована і виконується за допомогою F – критерію Фішера:

$$F = \frac{S^2_{од}}{S_y^2} \quad (4)$$

де $S^2_{од}$ - дисперсія адекватності; S^2_y – дисперсія похибки досвіду, що проводиться.

Якщо ж розраховане по формулі (4) значення F – критерію Фішера не перевищує табличного значення, то отримана модель адекватна.

Як вже відмічалось раніше, чинники що впливають на процес (систему), що досліджується або як їх прийнято називати «вхідні параметри», можуть бути не тільки керовані і некерованими, але і бути якісними і кількісними. При рішенні ряду задач на час виконання лабораторних і науково-дослідних робіт, як правило, студент оперує з кількісними чинниками.

Основною обставиною при плануванні досліджень є дотримання і облік тих вимог, які пред'являються до вхідних параметрів, до яких, насамперед, відносяться сумісність і некорельованість чинників (вхідних параметрів). Сумісність чинників означає, що всередині заданої області визначення практично можна добитися будь-якої варіації вхідних параметрів. Некорельованість чинників – це можливість їх зміни не залежно один від одного.

Часто між чинниками (параметрами) існує цілком певна закономірність. Наприклад, проводяться дослідження сили різання, температури різання, зносу або температурної деформації різця. При цьому задані чинники: швидкість різання, діаметр заготівки, а частота обертання шпинделя верстака може бути визначена із значень v і d по формулі:

$$n = \frac{1000v}{\pi d}$$

Отже, між вказаними чинниками існує взаємозв'язок, тобто чинники корелюються. Тому в експеримент досить вводити тільки два з трьох вказаних параметрів.

Реакція (відгук) системи процесу, явища, що досліджується на вплив чинників може бути вельми

багатогранної при цьому мета дослідження повинна бути чітко сформульована і мати кількісне вираження. Характеристику мети, яка задана кількісно і називають параметром оптимізації. Як сказано раніше, існують і інші назви характеристики мети – цільова функція, критерій оптимізації, критерій оптимальності, критерій ефективності і ін.

Параметр оптимізації може бути: економічним, техніко-економічним, техніко-технологічним, статистичним, психологічним, естетичним і др.

Як і до чинників (вхідних параметрів) до параметра оптимізації також пред'являються певні вимоги, яким він повинен відповідати. Параметр оптимізації повинен бути ефективним з точки зору досягнення мети експерименту, що проводиться, мати фізичне значення і кількісне вираження одним, цілком певним числом, існувати при будь-яких значеннях вхідних параметрів, що змінюються.

Доцільно, щоб кількість параметрів оптимізації була мінімальною, що позбавить студента від ряду помилок і труднощів при проведенні експерименту і математичній обробці його результатів.

При проведенні будь-якого лабораторного або наукового дослідження завжди треба прагнути до того, щоб найбільш повну і точну інформацію про вплив чинника, на функцію відгуку можна було отримати при мінімальних витратах часу і матеріальних коштів. А оскільки майже завжди будь-яке наукове дослідження зв'язане з обмеженою інформацією про механізм явища, що вивчається, то заздалегідь передбачити характер залежності, що досліджується вельми скрутно. Враховуючи це, залежність, що вивчається представляють у вигляді полінома (2).

Внаслідок того, що заздалегідь передбачити степінь апроксимуючого полінома майже неможливо, то спочатку намагаються описати явище, що досліджується або залежність простою лінійною моделлю, для знаходження якої застосовуються плани першого порядку. Повний факторний експеримент (ПФЕ) є найбільш поширеним типом планів першого порядку в якому кожний з рівнів параметрів, що досліджуються, комбінується з рівнями інших чинників, що входять в експеримент.

Отримати лінійну модель процесу або явища можна при двох рівнях варіювання факторів. Ці рівні в ході експерименту являються постійними.

Плани, у яких чинники варіюються на двох рівнях називаються ПФЕ типу 2^k , де k – кількість чинників що беруть участь в експерименті.

Можна також варіювати чинники при проведенні дослідів відразу на трьох рівнях, але такий варіант використовується в дослідженнях рідко, оскільки план передбачає проведення великої кількості дослідів, що як показує досвід не доцільно використовувати в лабораторних практикумах.

Слід зазначити, що виконання дослідження згідно з планами ПФЕ, а саме його планування, реалізація і обробка результатів дослідів проводиться по наступному алгоритму.

- 1) Кодування чинників;
- 2) Складання план-матриці експерименту
- 3) Рандомізації дослідів;
- 4) Реалізації плану дослідження;
- 5) Математичної обробки результатів експерименту;
- 6) Геометричної інтерпретації поверхні відгуку.

Приведемо приклад використання повного факторного експерименту (ПФЕ), для визначення сили різання в залежності від зміни елементів режиму різання при виконанні лабораторної роботи дисципліни «Обробка матеріалів різанням».

Матриця планування ПФЕ типу 2^3 будувалася в діапазоні швидкостей різання 52...158 м/хв, подач 0,03...0,12 мм/об і глибин 0,005...0,20 мм і приведена в табл.1 та табл. 2.

Таблиця 1

Матриця планування експерименту

Швидкість різання V		Подача S		Глибина t	
м/хв	рівень(x_1)	мм/об	рівень(x_2)	мм	рівень(x_3)
52	-1	0,03	-1	0,05	-1
158	+1	0,03	-1	0,05	-1
52	-1	0,12	+1	0,05	-1
158	+1	0,12	+1	0,05	-1
52	-1	0,03	-1	0,20	+1
158	+1	0,03	-1	0,20	+1
52	-1	0,12	+1	0,20	+1
158	+1	0,12	+1	0,20	+1

Результати вимірювання сили різання та обробка результатів експерименту

Сила, даН			S_i^2	\bar{P}_{yi}	$(\bar{P}_i - \bar{P}_i)^2$
P_{y1i}	P_{y2i}	P_{yi}			
4,7	4,5	4,60	0,020	4,4	0,0400
4,0	4,5	4,25	0,125	4,4	0,0225
7,0	5,7	6,35	0,845	5,8	0,3025
5,2	5,4	5,30	0,020	5,8	0,2500
7,5	6,0	6,75	1,125	6,8	0,0025
7,5	6,2	6,85	0,845	6,8	0,0025
11,5	10,2	10,85	0,845	11,4	0,3025
11,5	12,5	12,00	0,500	11,4	0,3600

Експерименти в кожній точці повторювалися двічі, а загальна залежність $P_y = f(v, S, t)$ визначається в такий спосіб. Визначались середні значення величини P_y у кожній експериментальній точці, наприклад, сила різання P_y для першого рядка матриці буде :

$$\bar{P}_{y1} = \frac{4,7 + 4,5}{2} = 4,6$$

В подальшому також будемо переважно приводити тільки приклади розрахунку для першого рядка матриці. Визначаємо дисперсію по рядках матриці, наприклад:

$$S_1^2 = \frac{\sum_{m=1}^n (P_{ymi} - \bar{P}_{yi})^2}{n-1} = \frac{(4,7-4,6)^2 + (4,5-4,6)^2}{2-1} = 0,020;$$

Перевіряємо гіпотезу про однорідність дисперсій за допомогою критерію Кохрена по формулі:

$$\frac{S_{i \max}^2}{\sum_{i=1}^8 S_i^2} = \frac{1,125}{4,325} = 0,26$$

Тому що для рівня значимості 5 % і числа степеней свободи $f_1 = n-1=1$ і $f_2 = N=8$ $G_{\text{табл}} = 0,68 > 0,26$, то гіпотеза про однорідність дисперсій приймається. Величину знаходять по відповідних таблицях.

Дисперсія відтворюваності дорівнює

Коефіцієнти рівняння:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^N S_i^2}{N} = \frac{4,325}{8} = 0,5406$$

$$b_0 = \frac{4,6 + 4,25 + 6,35 + 5,30 + 6,75 + 6,85 + 10,85 + 12,0}{8} = 7,1;$$

$$b_1 = \frac{-4,6 + 4,25 - 6,35 + 5,30 - 6,75 + 6,85 - 10,85 + 12,0}{8} = -0,02$$

$$b_2 = 1,5; b_3 = 2;$$

$$b_{12} = [(-1)(-1)4,6 + (+1)(-1)4,25 + (-1)(+1)6,35 + (+1)(+1)5,30 + (-1)(-1)6,75 + (+1)(-1)6,85 + (-1)(+1)10,85 + (+1)(+1)12,0] / 8 = 0,04;$$

$$b_{13} = 0,3; b_{23} = 0,8.$$

Дисперсія коефіцієнтів рівняння:

$$S_b^2 = \frac{S^2}{2 \cdot 8} = \frac{0,5406}{16} = 0,034$$

$$\sqrt{S_b^2} = \sqrt{0,034} = 0,18$$

Знаходимо величину критерію Стьюдента для коефіцієнту рівняння b_1 :

$$t_1 = \frac{|b_1|}{\sqrt{S_{b_1}^2}} = \frac{0,02}{0,18} = 0,11$$

У тих випадках, коли знайдена величина $t > t_{\text{табл}} = 2,31$ для рівня значимості 5 % і числа степеней свободи $\nu = N(n-1) = 8$, коефіцієнт b_i варто прийняти рівним 0. Для нашого прикладу $b_1 = 0; b_{12} = 0; b_{13} = 0$, тобто в подальшому рівняння регресії буде мати вигляд:
 $y = 7,1 + 1,5x_2 + 2x_3 + 0,8x_2x_3$.

Визначаємо розрахункові значення величини \hat{P}_{y_i} даН (див. табл.2)

$$\hat{P}_{y_1} = 7,1 - 1,5 - 2 + 0,8 = 4,4;$$

$$\hat{P}_{y_3} = 7,1 + 1,5 - 2 - 0,8 = 5,8.$$

Залишкова дисперсія дорівнює:

$$S_{\text{зал}}^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (\hat{P}_{y_i} - \bar{P}_{y_i})^2}{N - d} = \frac{1,2825}{8 - 4} = 0,32.$$

Перевіряємо гіпотезу адекватності отриманого рівняння за критерієм Фішера

$$F = \frac{2S_{\text{зал}}^2}{S^2} = \frac{0,64}{0,54} = 1,2.$$

Тому що $1,2 < F_{\text{табл.}} = 3,8$ для числа степеней свободи $f_1 = N - d = 4$; $f_2 = N(n - 1) = 8$ при рівні значимості 5 % то гіпотеза адекватності приймається. .

Для зручності використання встановлених залежностей переводимо рівняння $P_y = f(\nu, S, t)$ з нормалізованого виду в натуральний. Для цього замість кодованого значення незалежних змінних підставляємо значення

$$x_1 = \frac{V - \frac{V_{\text{max}} + V_{\text{min}}}{2}}{\frac{V_{\text{max}} - V_{\text{min}}}{2}} = \frac{V - \frac{158 + 52}{2}}{\frac{158 - 52}{2}} = \frac{V - 105}{53};$$

$$x_2 = \frac{S - 0,075}{0,045}; x_3 = \frac{t - 0,125}{0,075}$$

Остаточно наше рівняння має вигляд

$$P_y = 7,1 + 1,5 \frac{S - 0,075}{0,045} + 2 \frac{t - 0,125}{0,075} + 0,8 \frac{(S - 0,075)(t - 0,125)}{0,045 \cdot 0,075} =$$

$$= 3,4 + 3,7S + 8,9t + 237St.$$

Слід зазначити, що дане рівняння відповідно до теорії планування експерименту можна використовувати в $\sqrt{3}$ більшому по розмаху діапазону режимів різання, чим той, у якому проводилися експерименти, тобто при $V = 13...197$ м/хв; $S = 0,005...0,15$ мм/об; $t = 0,005...0,25$ мм.

Досвід проведення лабораторних робіт з цілого ряду технічних дисциплін, використовуючи методику планування і проведення їх з застосуванням повного факторного експерименту показує про таку доцільність. При цьому студенти знайомляться з новими методами математичного планування та проведення технічних експериментів, і що конче важливо, при цьому, значно зменшується кількість дубльованих досвідів, розширюється діапазон дослідження, зберігаються енергоресурси, матеріали і дуже скорочується час проведення основного дослідження при достатній його точності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Ю. П., Маркова Е. В., Грановский Ю. В. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: наука, 1976. – 279 с.
2. Аршинов В. А., Алексеев Г. А. Резание металлов и режущий инструмент. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Машиностроение, 1976. – 440 с.
3. Брандт З. Статистические методы анализа наблюдений. – М.: Мир, 1975. – 312с.

4. Душинский В. В., Пуховский Е. С., Радченко С. Г. Оптимизация техно-логических процессов в машиностроении. – К: Техніка, 1977. – 176 с.
5. Програми вищих педагогічних закладів освіти: Основи наукових досліджень / Укл. В.К.Сидоренко, П.В.Дмитренко. – К.: НПУ, 2000. – 15 с.
6. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень. – К.: Дініт, 2000. – 259 с.

*Геннадій Васильченко
(Херсон, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗНАТЬ І УМІНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ СКЛАДНИХ ТЕМ З БУДОВИ ТА ЕКСПЛУАТАЦІЇ АВТОМОБІЛІВ

Система освіти є життєво важливою сферою соціального розвитку суспільства, від якої залежить рівень та темпи зростання матеріального виробництва. Сучасна освіта вимагає від фахівців творчого підходу до розв'язання завдань навчання і виховання, глибокого володіння професійними знаннями, які характеризуються високим рівнем різноманітності та структурованості, швидкості актуалізації в потрібний момент. Природно, нові вимоги детермінують зміни в організації навчального процесу. Щоб реалізувати основну мету вищої педагогічної освіти – сформувати особистість, здатну до незалежного самостійного мислення, до свідомого вибору в динамічних соціально-виробничих ситуаціях, необхідно суттєво переглянути навчальні плани, програми і сам процес підготовки фахівців-педагогів з автосправи.

Сьогодні справедливо критикуються випускники вищої педагогічної школи за низький професіоналізм з будови та технології технічного обслуговування і ремонту автомобілів, за недостатній рівень знань з предметів природничо-наукової підготовки. Основним протиріччям є швидке «старіння» конкретних знань, яке відбувається за час навчання студентів, пов'язане з розвитком техніки, докорінною зміною модельних рядів і конструкції автомобілів. Сучасний рівень розвитку автомобілебудування, поява на ринку України значної кількості іноземних автомобілів удосконаленої конструкції потребують нового рівня знань при експлуатації та обслуговуванні у водіїв, яких будуть готувати вчителі з автосправи. Саме фундаментальні дисципліни дають можливість студентам, майбутнім вчителям з автосправи, оволодіти універсальним навчальним матеріалом, який містить наукові істини, поняття, закони, принципи, що лежать в основі будови та експлуатації автомобілів і формуються при вивченні інженерних і прикладних дисциплін. Фундаментальна підготовка студентів є запорукою оволодіння ними загальнопізнавальними вміннями, базисом для здійснення самоосвіти та самовиховання. Тому в умовах обмеженості терміну навчання та швидко зростаючої за часом кількості загально інженерних і педагогічних дисциплін єдино правильним рішенням є поглиблення фундаментальної підготовки студентів. При цьому ми пропонуємо розглядати в якості фундаментальних і базових при вивченні автосправи дисципліни, які передбачають вивчення теоретичних питань з будови та експлуатації автомобіля.

Серед провідних напрямків розвитку вищої освіти і трудового навчання зокрема В. Сидоренко, визначає фундаменталізацію: «... Одним із пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти в усьому світі є фундаменталізація професійної підготовки. Саме фундаменталізація освіти покликана забезпечити професійну мобільність сучасного фахівця, що стає дедалі актуальнішою в умовах усе жорсткішої конкуренції на ринку праці». Щоб підготовка майбутнього фахівця була фундаментальною і він зміг бути конкурентоспроможним В. Сидоренко дає практичні поради:

1) «... Необхідна переорієнтація освітнього процесу з екстенсивної моделі, що зводиться до передачі об'єкту певної суми готових знань, на інтенсивну модель, в основі якої лежить формування здатності до самоосвіти, розвитку творчого потенціалу у майбутнього фахівця»;

2) «Для кожного профілю підготовки фахівця слід відзначити свій перелік дисциплін у циклі фундаментальної підготовки, що становитиме основу майбутньої професійної діяльності. На базі цих знань можна за короткий термін змінити спеціалізацію (але не завжди – професію)» [9, с. 36].

На цьому етапі дослідження ми дійшли висновку, що зміст освіти має першочергове значення і є базою для вибору і використання в процесі навчання ефективних методів, форм, сучасних технічних засобів, які будуть сприяти успішному засвоєнню дисциплін навчального плану. Якщо зміст освіти розглядати з точки зору діяльнісного підходу, то, трансформуючись у професійні знання, уміння й навички, він стає основою для виконання фахівцями-педагогами своїх головних завдань.

У педагогічній літературі терміни «зміст освіти» і «зміст навчання» учені часто не розрізняють. Враховуючи підходи Р. Гуревича, А. Дьоміна, І. Паламаря до означених питань, зміст освіти ми розглядаємо як систему знань, умінь, навичок, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які зумовлені вимогами суспільства до фахівців відповідної кваліфікації та профілю; на досягнення їх повинні спрямовуватися зусилля як педагогів, так і студентів у вищих навчальних закладах, що забезпечують здобуття професійної освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. [1;3;]. Зміст навчання – це педагогічно обґрунтована, логічно впорядкована й текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова й технічна інформація про навчальний матеріал, що має професійну спрямованість, подається компактно і визначає змістові аспекти навчальної діяльності студентів в оволодінні всіма компонентами змісту освіти відповідного рівня і профілю.

На відбір змісту навчання впливає безліч чинників, основними з яких є: власне навчальні фактори

(за І. Лернером – мотиви, потреби і цінності учнів та вчителів, способи засвоєння змісту, методи і форми навчання)[7]. Крім того, на динаміку змісту навчання впливають інтеграція сучасних наукових знань, яка характеризується переносом ідей і уявлень з однієї галузі в іншу; формування нових дисциплін «пограничного типу»; зближення наук; універсалізація засобів мови науки; підсилення ролі філософських знань в розвитку предметних методик та ін. Не менш важливо виділити в змісті програм і підручників фундаментальний, допоміжний і додатковий матеріал. Фундаментальна частина – це інваріантне ядро, на основі якого складається базисна програма навчальних предметів. Вона складається із знань з будови та експлуатації автомобіля, які мають класичний характер і необхідні людині все життя: призначення, будова, принцип роботи базових моделей автомобілів, їх систем та складальних одиниць. До переліку додаткових знань, значно меншим за змістом, входять ідеї і факти, які відповідають актуальним запитам повсякденного життя, конкретні конструкції, особливості будови окремих марок автомобілів.

Безперечно, оптимізація змісту позитивно впливає на процес формування знань і умінь з будови та експлуатації автомобілів, але слід визнати, що до резервів його вдосконалення можна віднести:

а) забезпечення поєднання діяльності викладача при створенні проблемних ситуацій та студента при їх вирішенні – обговорення можливих несправностей автомобілів чи їх систем при складанні технологічних карт на діагностування;

б) розширення складу змісту навчання, включення до нього нових, перспективних моделей і технологій;

в) покращення процесуальної сторони навчання за рахунок більш повного використання учбового часу та організації позаурочної діяльності – використання роздрукованих текстів лекцій, в які студенти вносять доповнення та корективи, бланків лабораторних робіт, що опрацьовуються в процесі самостійної роботи;

г) вдосконалення методики навчання і контролю знань, використання комп'ютерних та інтерактивних методів;

д) впровадження нових дидактичних засобів у навчальний процес – використання стендів для діагностування автомобілів та їх систем в якості тренажерів і технічних засобів навчання;

е) підвищення питомої ваги самостійної роботи за рахунок проблемної організації занять – активна робота з довідковою і технічною літературою, пошук конкретної інформації, заповнення таблиць, аналіз показників, тощо ;

є) оптимальна реалізація репродуктивної, продуктивної і творчої навчально-пізнавальної активності студентів.

У процесі дослідження виникла потреба звернутись до праць дидактів з побудови змісту навчання, конструювання навчальних курсів (А. Алексюк, Р. Гуревич, А. Дьомін, В. Краєвський, І. Лернер, В. Ледньов, М. Скаткін, А. Педорич та ін.). Аналіз досвіду педагогічної науки засвідчує, що ці проблеми вивчалися в аспектах обґрунтування принципів, методики, критеріїв та вимог до відбору змісту навчального матеріалу. Останніми роками при відборі змісту освіти та навчання дослідники (В. Малько, П. Лузан) все частіше звертаються до діяльнісного підходу [5, с.46]. При цьому пропонується орієнтуватись на професійну діяльність фахівця, насамперед на його уміння. Це досягається шляхом відбору професійно спрямованої навчальної інформації та комплексу задач, завдань і вправ, що максимально охоплюють всі елементи професійної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання з автосправи. Але підходи до відбору навчальної інформації можуть бути різні. Перший – семантичний – пов'язаний з галуззю наукових знань по будові та експлуатації автомобілів, на яких ґрунтується професійна діяльність. При цьому забезпечується достатній обсяг знань, і глибина і новизна знань фахівців для конкретної галузі, що, безперечно, є позитивним. Але практична підготовка спеціаліста, саме вчителя, за таких умов відходить на другий план, вона відстає від вимог педагогічного виробництва.

Інший підхід – (емпіричний) застосовується як удосконалення існуючої системи підготовки фахівців у вищому закладі педагогічної освіти, коли виявляються прогалини в навчальному процесі, що не дають можливості випускнику у повному обсязі виконувати свої професійні і посадові обов'язки [5]. Наприклад :вчитель з автосправи обов'язково повинен мати посвідчення водія відповідної категорії, інакше навчальна група не буде реєструватись в МРЕВ ДАІ (місьцеве реєстраційно-екзаменаційне відділення державної автомобільної інспекції).

У процесі дослідження ми зробили висновок, що при відборі матеріалу з будови та експлуатації автомобілів необхідно використовувати загальні дидактичні принципи:

а) науковості змісту;

б) доступності змісту;

в) цілісності та системності відбору інформації;

г) гуманізації змісту;

д) професійної спрямованості змісту навчального матеріалу. Відзначимо ще й обґрунтовані вченими критерії та вимоги до побудови навчального змісту, які слід використовувати при вивченні автосправи:

а) сучасність та вірогідність знань – включення до програм нових, перспективних марок та моделей автомобілів;

б) професійна спрямованість навчальної інформації – суміжні дисципліни, як фізика, гідравліка, теплотехніка, електротехніка, тощо повинні звертати увагу на теми пов'язані з будовою та експлуатацією

автомобілів ;

в) максимальна інформаційна насиченість – використання усіх видів наочності, особливо інтерактивних;

г) поділ навчального матеріалу на окремі самостійні частини;

д) дотримання такої послідовності викладання, яка враховує логіку конкретного курсу – вивчення слід розпочинати з організації практикумів з будови, де студенти на реальних об'єктах знайомляться з конструкцією складальних одиниць автомобілів і тільки потім в курсі будови та експлуатації переходити до вивчення теоретичних положень.

Разом з тим, ще не існує сучасних науково-обґрунтованих розробок для вивчення конкретних навчальних дисциплін і особливо складних для засвоєння тем з будови та технічного обслуговування автомобілів при підготовці майбутніх вчителів трудового навчання. Є наукові доробки про те, «що треба робити», але ще немає відповіді на проблему «як це робити». У 1973 році була захищена робота П. Дзюби на тему «Науково-педагогічні основи підготовки вчителів трудового навчання в педагогічних інститутах (на матеріалах спеціальності «Автосправа»)» [4]. Систематизована інформація про період 1960-1980 років за назвами спеціальностей, назвами дисциплін профілю автосправа і кількості годин з цих дисциплін. А в 2006 році Педорича А. «Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання з профілю «Автосправа»[8] з обґрунтуванням змісту навчальних планів та програм.

Питаннями відбору та структурування змісту навчання предметів, які вивчають техніку, займалися А. Дьомін, І. Паламар, С. Даукилас та інші. У цих роботах обґрунтовано принципи відбору змісту навчального матеріалу, аналізуються знання, уміння і навички, якими повинен володіти майбутній фахівець, розкриваються підходи до структурування і подання навчального матеріалу при вивченні об'єктів техніки [2; 3]. Слід вказати, що для нашого дослідження важливим є врахування положень розвитку навчально-пізнавальної діяльності через відбір змісту навчання та методика формування пізнавальних вмінь при вивченні об'єктів техніки, висвітлених у роботі А. Дьоміна [3].

Згідно з концепцією вченого, розвиток пізнавальної діяльності учнів, в основі якої знаходиться формування пізнавальних вмінь та навичок, проходить у навчанні і через навчання. При цьому процес навчання будується з таким розрахунком, щоб, залучаючи студентів до пізнавальної діяльності, ставити їх у такі умови, які б сприяли інтенсивному розвитку їх пізнавальних здібностей. Наші підходи ґрунтуються на розв'язанні суперечності між всезростаючими завданнями навчання та станом пізнавальних можливостей учнів. Для забезпечення оптимальних умов реалізації рушійної сили з розв'язання наголошеної суперечності розроблено методику визначення рівнів складності навчального матеріалу, де вказуються конкретні властивості об'єктів техніки, які викликають пізнавальні утруднення певного характеру.

Пізнавальні можливості студентів визначаються кількістю сформованих у них пізнавальних вмінь, а пізнавальні здібності враховують ще й якість володіння цими вміннями. Дії з використанням того чи іншого вміння переконливо проявляються в процесі подолання відповідної ознаки труднощі навчального об'єкта. Це вимагає від викладача детального аналізу об'єктів техніки з наявності в їх властивостях утруднюючих ознак та визначення того, які пізнавальні вміння сформовані для забезпечення свідомого засвоєння знань. Порівняння з дійсним рівнем розвитку пізнавальної діяльності студентів дає можливість визначити розрив між їх можливостями та необхідним рівнем розвитку. Така підготовча операція дозволяє викладачеві не інтуїтивно, а науково оцінювати ступінь труднощі змісту і реальні можливості його засвоєння. Такий підхід запропонований П. Лузан. У процесі дослідження він зробив такі узагальнення:

- методика розвитку пізнавальної діяльності учнів, розроблена А. Дьоміним, у цілому відображає поетапний характер формування знань і вмінь;
- відбір змісту навчального матеріалу та розвиток пізнавальних вмінь студентів у системі причинно-наслідкових зв'язків забезпечує цілеспрямоване формування їх навчально-пізнавальної активності;
- адаптування наведеної методики до сучасних умов вивчення техніки студентами повинно сприяти реалізації цілей активного формування знань і вмінь [6].

Таким чином, при відборі змісту навчання необхідно, в першу чергу, враховувати об'єктивні дидактичні умови, які і визначають трудність об'єктів для вивчення. Сутність поняття «трудність» ми розуміємо як суб'єктивне відображення складності об'єкта, його характеристики з точки зору навчально-пізнавальної діяльності. При цьому трудність і визначається властивостями об'єкта, що вивчається [3]. Орієнтуючись на об'єктивні дидактичні умови, вивчені А. Дьоміним та уточненні П. Лузаном, ми розширили наведений їх перелік, визначили ознаки, які утруднюють пізнавальну діяльність і, разом з тим, ефективно стимулюють формування навчально-пізнавальної активності студентів.

За допомогою наголошених об'єктивних умов та ознак, які утруднюють оволодіння технічними знаннями, об'єкти техніки можна систематизувати за трудностю їх для засвоєння студентами. Розглянемо це на прикладі вивчення конструкції та принципу роботи карбюратора системи живлення автомобіля

У цьому технічному об'єкті є складні деталі, суттєві елементи яких розміщені на їх внутрішній поверхні, яка важче сприймається в процесі вивчення. У зібраному вигляді цей об'єкт не доступний для огляду.

У карбюраторі є декілька систем, які виконують різні функції: забезпечують надійний запуск холодного двигуна, роботу на режимах: холостого ходу, номінальних навантажень, перевантажень та прискорення, що є утруднюючим фактором при вивченні конструкції пристрою. Кожна система працює

автономно, але пов'язана з іншими через поплавцеву камеру систему каналів, що теж утруднює засвоєння будови. Кожна система в свою чергу складається з декількох деталей, які мають зовнішню схожість і розташовані всередині корпусу і каналів, що теж можна віднести до факторів, які утруднюють вивчення об'єкту.

Основні деталі в об'єкті розміщені щільно і це утруднює навчально-пізнавальну діяльність студентів. Між основними деталями об'єкта відсутні частини інших об'єктів.

В об'єкті, що вивчається, присутні передачі гнучким зв'язком. Діє передача приводу дросельних заслінок механічним та пневматичним способом, яка утруднює його вивчення. Підрахуємо кількість утруднюючих ознак, притаманних карбюратору автомобіля, їх шість. Можна зробити висновок, що карбюратор автомобіля – навчальний об'єкт техніки шостого ступеня труднощі.

Слід вказати, що за пропонованою методикою оцінки труднощі вивчення об'єкту техніки останній може складати труднощі від нульового до двадцятого ступеня, а прийоми розкриття об'єктивних дидактичних умов розвитку навчально-пізнавальної активності студентів можуть бути використані в дослідженні подібних проблем і з інших предметів. При плануванні роботи викладачу слід шукати можливості спрощення при вивченні окремих систем і складальних одиниць.

На жаль, існуючи, групові форми навчання змушують викладача орієнтуватись на найслабших учнів і розбивати матеріал на частини з мінімальним рівнем складності. Так при вивченні конструкції карбюратора слід розпочинати з аналізу простішого карбюратора, який є, власно кажучи, головною дозуючою системою будь-якої моделі карбюратора, і тільки потім переходити до вивчення інших, допоміжних систем.

Такий аналіз дозволяє прогнозувати рівень активності студентів у навчанні, дає можливість наперед передбачити, в чому конкретно будуть зазнавати труднощів студенти при вивченні техніки та які вміння і навички їм потрібні для оволодіння навчальним матеріалом.

У результаті експериментальних досліджень цієї проблеми, досвіду викладання навчальних предметів «Будова автомобілів», «Технічне обслуговування та ремонт автомобілів», «Практикум з будови автомобілів», ми визначили низку пізнавальних знань, умінь та навичок, які необхідні студентам при вивченні техніки. В основу класифікації ми поклали рівень активного формування знань і умінь, яка може бути реалізована студентами при виконанні тих чи інших навчальних дій.

Наприклад: вивчення будови базових марок автомобілів, їх систем та стандартних операцій з їх технічного обслуговування починається з чіткого формулювання призначення, яке слід вивчити, так як призначення визначає конструкцію та дає можливість зрозуміти принцип роботи.

Усвідомлюючи, що різкої межі між репродуктивною і продуктивною активністю бути не може, наступну групу пізнавальних умінь і навичок називають «репродуктивно-продуктивною». Володіючи пізнавальними вміннями і навичками цього виду, студент глибше проникає в сутність змісту навчального матеріалу, аналізує процеси, явища на основі власного досвіду, виконує спроби в пошуковій діяльності. Тут є великі можливості для використання проблемних методик. Наприклад: призначення системи охолодження – не тільки охолодження (відведення) тепла від нагрітих деталей, як можна спочатку подумати з назви, а й підведення теплоти для нагріву впускного колектора та карбюратора. Розглядається рівняння теплового балансу двигуна і слід звернути увагу студентів на наступне протиріччя – чим краща конструкція системи охолодження, тим менша економічність двигуна, тому що тепло витрачається на нагрівання навколишнього середовища а не на корисну роботу. Питання про способи передачі тепла та можливу конструкцію системи і її складальних одиниць примушують студентів спробувати спроектувати систему охолодження. Студенти повинні зрозуміти, що будь-яке технічне рішення до деякої міри «мистецтво можливого» і найчастіше є системою компромісів між перевагами та недоліками. Наприклад робоча температура рідини 80-95°C обрана не тому, що вона найкраща для протікання процесів в циліндрах, а тому що рідини, які використовуються (на основі води) киплять при температурі 100-110°C. Потім слід ознайомити студентів з конструкцією системи, з використанням наочності у вигляді фільмів, плакатів, натурних об'єктів.

Важливе значення має чітка, науково – обґрунтована класифікація, в якій слід навести основні ознаки системи, механізму, складальної одиниці та вказати переваги і недоліки кожної. Дуже корисним є наведення прикладів марок конкретних автомобілів, на яких використовуються ті, чи інші конструкції.

Орієнтуючись на закономірності формування знань і умінь, варто відокремити групу пізнавальних умінь та навичок, пов'язану з продуктивними навчальними діями особистості. У студентів, які оволоділи цими вміннями та навичками, формується системність знань, здатність їх відтворення в логічній послідовності і взаємозв'язку, здібність до пошуку, застосування знань у незвичних ситуаціях. Прикладом може бути розробка нових, нестандартних засобів для технічного обслуговування та ремонту під час курсового проектування. При цьому ми вважаємо «новим» те, що є новим для студента, а не в техніці взагалі, тобто має, головним чином пізнавальну а не економічну та наукову цінність.

Грунтуючись на цьому, і розвиваються в деякій частині студентів творчі вміння і навички, які в єдності з попередніми і визначають «рівень пізнавальної досконалості кожного індивіда» [3, 23]. Наголошені види пізнавальних умінь та навичок упорядковуються в систему, яка відображається в суб'єктивних дидактичних умовах розвитку навчально-пізнавальної активності студентів.

Репродуктивні вміння дозволяють оволодівати навчальним матеріалом четвертого ступеня складності, який піддається безпосередньому зоровому сприйняттю. Якраз ця група умінь є підвалиною для

формування репродуктивно-продуктивної активності студентів. Вважаємо за доцільне вказати, що їх сформованість є певною сходинкою для розвитку умінь та навичок вивчення типових деталей, складальних одиниць, агрегатів. Для викладача автосправи дуже важливо чітко знати визначення, будову і принцип роботи, адже під час проведення занять він повинен не тільки викладати матеріал а й слідкувати за дисципліною, забезпечувати зворотній зв'язок та активізувати роботу учнів. Особливо важливо мати якомога більший «запас» знань, щоб відповісти на численні і часто несподівані запитання учнів. Слід вказати на важливість цих умінь, які формуються послідовно, причому, перше є передумовою розвитку другого. Викладачі автосправи повсякчас зустрічаються з ситуаціями, коли необхідно відповісти на питання: як оволодіти новою технікою, часто іноземних зразків, провести технічне обслуговування чи ремонт вузлів та деталей. Спостереження показує, що якраз без означених умінь спеціалісту-педагогу важко завойовувати належний авторитет та повагу учнів. А такі завдання в перспективі стають все актуальнішими: в Україні дуже багато автомобілів іноземного виробництва, які вже експлуатуються декілька років, а тому все частіше потребують відновлення і викликають інтерес учнів.

Система оволодіння студентами проаналізованими пізнавальними умінями і навичками в процесі подолання відповідних утруднюючих ознак технічних об'єктів створює реальні передумови оволодіння дослідницькими умінями.

Системоутворюючим фактором цього процесу є педагогічна діяльність викладача. На початкових етапах навчання викладач діагностує пізнавальні можливості студентів, визначаючи кількість сформованих у них пізнавальних умінь і навичок, починаючи з умінь репродуктивного виду. Потім аналізуються передбачені для вивчення об'єкти за наявністю в них утруднюючих ознак, визначається, які ж пізнавальні уміня повинні бути сформовані для забезпечення свідомого засвоєння навчального матеріалу. Щоб виникали пізнавальні утруднення, посилені для подолання студентами, необхідно забезпечити оптимальний «розрив» між їх можливостями і рівнем розвитку знань і умінь, який для цього потрібен. Якщо ж зміст навчального матеріалу вимагає більш високих пізнавальних можливостей у порівнянні з уже сформованими у студентів, матеріал дидактично обробляється для штучного пониження ступеня труднощі до посиленого для студентів рівня. Дидактична обробка виконується через підбір засобів наочності, забезпечення рівня проблемності чи інформативності матеріалу, його розподіл для оволодіння на теоретичних та практичних заняттях тощо.

Враховуючи рівень пізнавальних умінь студентів та ступінь труднощі змісту навчального матеріалу, викладач забезпечує включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність через вибір методів навчання.

Після оволодіння запланованою порцією навчального матеріалу студентами, знову визначаються їх розвинуті пізнавальні можливості і ситуація повторюється аж до формування продуктивних пізнавальних потреб студентів.

Тому ми вважаємо, що забезпечення умов подолання труднощі змісту навчального матеріалу при засвоєнні його студентами є важливою педагогічною умовою активного формування знань і умінь у майбутніх вчителів трудового навчання з автосправи.

На нашу думку, положення відбору змісту навчання з урахуванням ступенів труднощі та орієнтацією на поетапне формування пізнавальних можливостей студентів повинні бути відображені у змісті навчальних програм, підручників та навчальних посібників з будови та експлуатації автомобілів. Слід зауважити, що сучасного україномовного підручника саме для вчителів трудового навчання не існує. Тому при вивченні спеціальних дисциплін слід користуватись посібниками для робочих та інженерних спеціальностей і підручниками для системи професійної освіти. Їх адаптація до використання при підготовці вчителів трудового навчання з автосправи є темою окремого наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1999.
2. Даукилас С.Ю. Формирование стратегических умений при решении технико-диагностических задач с использованием ТСО (на примере дисциплины «Тракторы и автомобили»). – Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1991.–188 с.
3. Демин А.И. Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельскохозяйственной технике): Дис... д-ра пед. наук в форме научного доклада: 13.00.01. – М., 1990.–36 с.
4. Дзюба П. Я. Научно-педагогические основы подготовки учителей трудового обучения в педагогических институтах (на материалах специальности «Автодело»). Автореф. дис ... канд. пед. наук. 13.00.01./ Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького. – К., 1973. – 31с.
5. Зміст і процес підготовки фахівців з механізації сільського господарства / Г.І. Подпрятков, В.М. Манько, П.Г. Лузан; За ред. В.М. Манька. –К.: Національний аграрний університет, 2003. – 408 с.
6. Лузан П.Г. Системний підхід до формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних закладів освіти // Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць. Випуск 13. – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – С. 83–87.
7. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10–17.
8. Педорич А.В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання з профілю «Автосправа». – Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: 2006. – 301с.

*Дмитро Погорлецький
(Херсон, Україна)*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ З

ДИСЦИПЛІНИ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ З АВТОТРАКТОРНОЇ СПРАВИ»

Любов до професії, потреба до накопичення знань повинні стати рисою характеру молодого учня на заняттях з виробничого навчання. Цьому буде допомагати навчання учнів способам самостійної роботи.

Одержані учнями знання на заняттях з виробничого навчання, а також вміння та навички являються лише фундаментом, на якому повинна вирости будівля більш широких знань та професійної майстерності. Більше того, різкий темп розвитку науки і техніки робить необхідним для кожної людини розширення об'єму знань, вмінь та навиків, освоювати нові знання.

Професійна самостійність являється однією з нових рис кваліфікованого працівника і формується протягом усього учбово-виробничого процесу. Вона виражається в можливості учнів технічно мислити, у вмінні планувати та виконувати свою роботу з дотриманням заданих технічних вимог та необхідної якості.

Тому формування професійної самостійності повинно стати характерною рисою учбово-виховного процесу на заняттях з виробничого навчання.

Мета роботи: Організація самостійної роботи учнів на заняттях з виробничого навчання.

Самостійна робота учнів є переважним елементом процесу навчання. Без неї неможливо забезпечити єдність викладання і самостійного навчання. Але чи можна вважати самостійну роботу методом навчання? На цей рахунок існували різні точки зору. Її відносили часом до форм організації навчальної роботи, до видів навчання, до практичних методів навчання. В останні роки більшість авторів відносять самостійну роботу до методів навчання, оскільки вона виступає в ролі одного з розповсюджених способів рішення навчально-виховних задач, у частості задач розвитку пізнавальної самостійності й вміння учитися.

І все-таки в середовищі педагогів нерідко знову виникає питання: чи треба виділяти методи самостійної роботи, якщо ми виділили практичні методи, тобто методи застосування теоретичних знань у ході практичних робіт? Там теж мова йде про вправи, рішення задач, виконанні дослідів.

Ми бачимо відмінність цих методів і необхідність їхнього особливого виділення в наступному. Практичні методи спрямовані переважно на практичне застосування і закріплення теоретичних знань, на відпрацювання експериментальних, трудових вмінь і навичок. Найчастіше вони застосовуються під безпосереднім керівництвом вчителя. Методи самостійної роботи не тільки сприяють застосуванню знань у ході вправ, але часто безпосередньо застосовуються для вивчення самими учнями нового навчального матеріалу, для самостійного виконання завдань.

Тепер уже цілком виправдано говорять про застосування методу самостійної роботи практичного характеру.

Звідси ясно, що методи самостійної роботи виділяються на підставі ступеня самостійності учнів у придбанні знань і вмінь. Практичні ж методи виділяються на підставі застосування практичних, а не слухових чи наочних сприйнять.

Оскільки ми вже довели раніше, що одна і та ж діяльність може бути охарактеризована як одночасне застосування декількох методів, та нерідко можна говорити про одночасні прояви методів, точно так само як і про одномоментне використання проблемно-пошукових методів навчання і методів самостійної роботи.

Таке сполучення методів виявляється завжди, відбиваючи багатоаспектність однієї і тієї ж діяльності. Тому наявність особливих методів самостійної роботи буде орієнтувати вчителів на більш широке застосування їх у навчальній практиці, на сполучення самостійної роботи з іншими методами навчання, наприклад шляхом збільшення частки самостійних практичних робіт, самостійного рішення проблемних ситуацій. Пріоритет у назві застосовуваного методу навчання буде відданий тому з них, що найбільше безпосередньо вирішує основну задачу даного етапу уроку.

Отже, найбільш характерною особливістю методів самостійної роботи є виконання навчальних завдань учнем без безпосереднього керування цим процесом з боку вчителя. Самостійна робота може здійснюватися на заняттях шляхом вивчення тексту нового матеріалу, виконання вправ, рішення задач, проведення дослідів, спостережень, практичних операцій.

Методи самостійної роботи складають підгрупу методів організації і здійснення учбово-пізнавальної діяльності. До окремих методів самостійної роботи з приладами і лабораторними пристосуваннями; метод самостійного рішення задач, метод самостійних спостережень; метод самостійного виконання виробничих завдань.

Методи самостійної роботи реалізують освітню, виховну і розвиваючу функції навчання.

Ці методи навчання мають величезне значення для підготовки студентів до самостійної трудової діяльності. Самостійна робота сприяє розвитку розумових вмінь і навичок, загартовує волю сферу особистості.

В останні роки особлива увага приділяється підвищенню ролі і значення самостійних вправ учнів під час занять з виробничою спрямованістю.

Усе це переконливо підтверджує необхідність підвищення частки методу самостійних вправ у процесі навчання.

Для розвитку вміння використовувати метод самостійної роботи з книгою дуже важливо систематично працювати з підручником на заняттях.

Розвитку навичок самостійної роботи з книгою і бібліографічними вміннями можуть сприяти бібліотеки. Усе це активізує самостійну роботу учнів із книгою.

Метод самостійної роботи знаходить широке застосування в ході виконання учнями домашніх завдань. Назріла гостра потреба в тім, щоб був посилений контроль за дотриманням елементарних педагогічних вимог: давати домашнє завдання не в поспіху, а докладно роз'яснити його, указувати можливі утруднення, давати ради по їх попередженню. Це найважливіший елемент заняття, від якого залежить успішність домашньої завдання.

Підвищення ефективності занять буде трохи зменшувати обсяг домашніх завдань. Не треба особливо відмовлятися від домашнього завдання, тому що учні мають різні типи пам'яті і не можуть успішно засвоїти матеріал у ході пояснення вчителем самостійної роботи.

Навчання учнів розглядається як важлива праця, що вимагає уважного ставлення до нього з боку вчителів, так організувати процес навчання, щоб учні якнайбільше трудилися самостійно.

У підготовці молодих кваліфікованих робітників велике значення має формування в процесі навчання і виховання ще в вищому навчальному закладі професійної самостійності.

Основним компонентом професійної самостійності являються міцні знання основ сучасної науки і техніки. Знання являються вихідною системою, на базі якої відбувається формування умінь і навичок, оволодіння професійною майстерністю. Найважливішим компонентом професійної самостійності є самоконтроль. Без оволодіння самоконтролем неможливо самостійне виконання роботи.

Щоб професійна самостійність стала рисою особистості, необхідно сформувати в учнів не тільки здатність своїми силами опановувати знаннями, вміннями і навичками, але і ще позитивне відношення, потреба в самостійній, активній пізнавальній і практичній діяльності.

Розвиток професійної самостійності як якості особистості учнів складається не тільки в удосконалюванні знань, умінь і навичок, але й в ускладненні мотивів їхньої діяльності.

Професійна самостійність – це здатність майбутнього молодого працівника виявляти глибокі і міцні знання своєї професії, володіти технічним мисленням, вміннями і навичками, вільно орієнтуватися в умовах сучасного виробництва.

Професійна самостійність – це насамперед активна діяльність, новаторський підхід до справи, це наполегливість і цілеспрямованість у подоланні труднощів, прояв усіх пізнавальних можливостей і практичних сил.

Відштовхуючи від дійсного рівня розвитку педагогіки і психології, можна говорити про три найбільш важливі компоненти професійної самостійності: мотиваційному, учбово-виробничому і вольовому.

Формування професійної самостійності залежить не тільки від суб'єктивних умов, але і від об'єктивних факторів, до яких у першу чергу можна віднести вплив колективу, його вимоги і підтримку. Вимоги такого колективу мають особливу діючу силу і служать первинними імпульсами в розвитку самостійності учня.

У нашій роботі ми не ставимо задачу усебічного висвітлення цієї складної проблеми, а обмежуємо її лише розглядом методичних особливостей організації самостійної роботи студентів та формування у них професійної самостійності в процесі виробничого навчання.

Самостійність може мати різну широту, у залежності від охоплення різних видів діяльності (навчальної, виробничої, суспільної).

Передові майстри виробничого навчання, надають важливого значення активізації діяльності учнів, навчання їх раціональним прийомам та способам самостійного виконання робіт. Розвиток самостійності учнів в останні роки стало однією з рішучих проблем підвищення якості підготовки кваліфікованих працівників.

Отже, поняття «самостійна робота» не припускає, незалежності роботи учнів від керівництва. Звичайно, про самостійність учнів при виконанні навчальних завдань може йти мова лише в специфічному, умовному змісті, але в навчальному процесі самостійній роботі належить часом значне місце.

Велика проблема навчання учнів самостійному виконанню робіт зважається не ізолювати з позицій сучасних досягнень педагогіки, - це складна, що розвивається й обов'язково керована система. Під впливом технічного прогресу, зростаючого потоку науково – технічної інформації творчо працюючі вчителя виробничого навчання здійснюють перспективно тематичне планування виробничого навчання. Практичний досвід переконує нас, що такий підхід до організації виробничого навчання впливає на розвиток самостійності, підвищення якості знань, умінь і навичок учнів.

Організувати самостійні роботи учнів треба так, щоб відробити всі необхідні регламентовані програмою виробничого навчання вміння і навички і закріпити отримані учнями знання. Для цього вчитель виробничого навчання, спираючись на перелік підібраних навчальних виробів і керуючись програмою виробничого навчання, розробляє перспективно тематичні плани виробничого навчання.

Форми планування різні, але усі вони охоплюють наступні питання:

- навчальну мету ;
- ціль кожного заняття;
- назва заняття, визначення його змісту;
- розподіл часу (на інструктаж, вправи і виробничу діяльність);
- підбір виробничих робіт, матеріалу;
- зміст і характер самостійних робіт учнів, прийоми і способи самоконтролю;
- технічну документацію;
- типові помилки учнів;
- вимоги техніки безпеки;
- домашні завдання.

Вчитель виробничого навчання, керуючись даними перспективно – тематичного плану, уточнює його і з урахуванням того, як учні засвоїли попередній матеріал, складають робочий план конкретного заняття виробничого навчання.

Істотні недоліки маються в самому підході до аналізу змісту виробничого навчання. Справа в тім, що як при аналізі виробничого навчання цілком і окремих занять, так і при здійсненні його планування нерідко порушується науковий підхід до розподілу цілого на частини в зв'язку з природою цілого і функціями частин. Спеціальна технологія безпосередньо зв'язана з виробничим навчанням і власне кажучи повторює його логіку. Інші дисципліни професійно – технічного циклу зв'язані з виробничим навчанням безпосередньо, чи через спеціальну технологію.

Виробниче навчання через свій зміст має і зворотні зв'язки з предметами технічного навчання. Виробниче навчання пропонує учням широкі можливості для поповнення своїх знань, з одного боку, і для закріплення цих знань з іншого боку.

Від того як методично глибоко і кваліфіковано проаналізовано зміст навчального матеріалу, як він зрозумілий вчителем виробничого навчання при плануванні занять, залежить успіх навчання, ефективність обраних методів і засобів навчання, організаційних форм занять. Тому міцне засвоєння нового змісту навчальних програм є визначальним для підвищення якості навчання учнів. У загальному комплексі складових процесу виробничого навчання перше місце завжди залишається за змістом навчання, що є найважливішою підсистемою з великою безліччю своїх складових.

Успішність розробки перспективних-тематичних планів виробничого навчання буде залежати від розробки комплексу занять і виявлення місця кожного з них у ланцюзі всіх інших по темі, розділу, курсу. Підсистема занять цілком спирається на зміст навчального матеріалу, від нього залежить і процес виробничого навчання.

Самостійні роботи тільки тоді будуть зрозумілі учнями (суб'єктами діяльності), коли, виходячи зі змісту навчального матеріалу (об'єкта діяльності), перед ними викладач ставить ясну пізнавальну задачу. У цьому зв'язку велике значення в підвищенні ефективності виробничого навчання має застосування проблемного навчання, алгоритмів, програмування системи пізнавальних задач. Методи і засоби навчання – це головний механізм системи виробничого навчання.

Виробниче навчання являє собою такий учбовий процес, на якому оволодіння професіональними вміннями і навичками та розвиток пізнавальної самостійності учнів здійснюються в єдності як дві сторони процесу навчання.

На заняттях з виробничого навчання необхідно систематично з опорою на теоретичні знання учнів, отримані ними на інших дисциплінах, розкривати зміст навчального матеріалу, збуджувати інтерес, увагу та активність учнів, спонукати до рішення пізнавальних задач, самостійним судженням, висновкам.

Методи самостійної роботи повинні застосовуватися в процесі навчання усвідомлено, у тих ситуаціях, коли вони можуть принести максимальну користь у рішенні задач. Скільки часу приділяється для самостійної роботи. Рівно стільки, скільки дозволить зміст навчального матеріалу і можливості учнів. Можна лише сказати, що усе ще недооцінюють можливості методів самостійної роботи. На самостійну роботу необхідно виносити весь навчальний матеріал, який може бути успішно вивчений за допомогою цього методу.

Ефективність самостійної роботи буде залежати від умілого продумування сполучень методу самостійної роботи з іншими методами навчання. Вчитель може порадишити почати самостійну роботу не з читання тексту, а з ознайомлення з контрольними питаннями, запропонувавши учням знаходити відповіді на поставлені питання.

В іншому випадку самостійній роботі можна подати проблемну бесіду і висунути спільно з учнями ряд питань, що підлягають рішенню в ході самостійного читання тексту підручника.

Нагадаємо, що ми зараз вели мову про особливий характер застосування методу самостійної роботи – про використанні його в плані всього етапу вивчення нового матеріалу. Це, так сказати, найбільш високий змістовний рівень його застосування. Але маються і менш об'ємні види самостійної роботи – виконання самостійних вправ, графічних завдань, проведення фрагментарних спостережень, при вивченні нової теми. При використанні цих видів самостійної роботи перед кожним вчителем стає досить складне і поки ще не повною мірою вирішене питання: вибір оптимально необхідного числа вправ, самостійних робіт у ході

вивчення кожної теми.

Загальне число самостійних вправ у підручниках часто перевищує середній рівень, і вчителю необхідно здійснювати вибір оптимального числа вправ для даного конкретного процесу виробничого навчання.

У теперішній час розробляються нові види дидактичних матеріалів, що при тій же складності завдань будуть пропонувати учням різні види консультативної допомоги для їхнього виконання. Це дозволить краще диференціювати процес самостійної роботи.

Вправи являють собою цілеспрямоване повторення визначених дій для формування й удосконалення навичок і вмінь в роботі з технікою, при виконанні технологічних операцій і трудових процесів. Вправи повинні виконуватися учнями осмислено, з опорою на теоретичні знання по основах наук і знання, отримані в ході виробничого навчання.

За своїм характером вправи бувають розумовими і руховими. Розумові вправи найчастіше мають місце при навчанні навичкам і вмінням роботи з приладами, механізмами, машинами.

Вправи у виконанні машинних технологічних операцій після того, як учні вивчили пристрій і принцип дії даної машини й опанували первинними прийомами користування нею. Ціль цих вправ – навчити правильним трудовим прийомом, що входять у машинну технологічну операцію, і послідовності їхнього виконання. По призначенню розрізняють тренувальні, учбово-виробничі, робочі і спеціальні вправи.

На заняттях з дисципліни «Виробниче навчання з автотракторної споави», широко застосовуються фронтальні вправи з роздавальним матеріалом: наборами зразків досліджуваних деталей, що роздаються учнем для безпосереднього докладного ознайомлення з ними.

Вправи по вивченню техніки й оволодіння технологічними прийомами й операціями супроводжуються різноманітними розумовими і практичними діями учнів, що дозволяє готувати їх до виробничої праці й одночасно розширювати професійний кругозір, розвивати технічне мислення.

Робота з навчальним посібником, довідником важливий метод самостійної роботи учнів. У навчальних посібниках для учнів необхідні теоретичні завдання і довідковий матеріал по проведенню лабораторно-практичних і учбово-виробничих робіт.

Викладачі повинен враховувати, що в посібниках для учнів теоретичні питання викладені стисло. Тому при підготовці до завдань необхідно користуватися не тільки навчальним посібником, довідниками, призначеними для молодих робітників, учнів ВНЗ та технікумів.

Вирішуючи технічні і технологічні задачі, учні повторюють, закріплюють і одержують нові теоретичні знання, застосовують їх у практичних цілях, опановують загальними методами виконання технічних і технологічних розрахунків.

Самостійне рішення технічних і технологічних задач на заняттях з виробничого навчання – являється важливим засобом розвитку технічного мислення учнів, а загалом організацією самостійної роботи учнів тому що спонукає їх до активної діяльності, а також сприяє розвитку конструкторських здібностей.

Зміст роботи дозволяє зробити наступні висновки про організацію самостійної роботи учнів на заняттях виробничого навчання.

1. Практика показала, що знання набуті самостійно, залишаються найбільш кращими. Самостійні роботи учнів на заняттях повинні займати значно більше місце. Треба добиватися, щоб самостійні роботи розвивали пізнавальну діяльність учнів, вели їх від відомого до невідомого, розробляти нові із кожним разом більш важкі задачі.

2. Методичні особливості організації самостійної роботи повинні використовуватися в процесі навчання усвідомлено, у тих ситуаціях, коли можуть принести користь у рішенні задач освіти, виховання та розвитку. Ефективність самостійної роботи залежить від умілого використання методу самостійної роботи з іншими методами навчання.

3. Диференційований підхід потребує одночасно приділяти увагу і групі, а також найбільш підготовленим учням. Успішне навчання учнів прийомом та способам самостійної роботи залежить не тільки від структури та складу учбового матеріалу, способів самоконтролю, і від проведення навчання.

4. Необхідно розвивати використання самостійної роботи в практиці навчання, так як у цілому це підгрупа методів навчання поки ще недооцінюється викладачами. Спеціальні вміння формують в учнів з ціллю вироблення в них конкретного уявлення про робочі професії і головним чином з ціллю включення учнів у виробничу працю. У результаті всієї цієї роботи в учнів виробляються цінні вміння та навички, без яких неможливо успішно використати методи самостійної учбової роботи.

5. Організовувати самостійні роботи учнів потрібно так, щоб відпрацювати усі необхідні регламентовані програмою виробничого навчання вміння і навички та закріпити отримані учнями знання на заняттях з виробничого навчання, необхідно систематично з опорою на теоретичне знання учнів розкривати зміст учбового матеріалу, збуджувати інтерес до заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Д.О. Тхоржевський. *Методика трудового та професійного навчання*. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001 р.
2. *Методика трудового і професійного навчання та викладення загально-технічних дисциплін* Д.О. Тхоржевський. 3-тє видання. – Київ: Вища школа, 1992 р.
3. Волкова Н.П. *Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів*. – К.:

Валентина Цина
(Полтава, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Нові соціально-економічні та суспільні зміни, що відбуваються у нашій державі на сучасному етапі, вдосконалення системи освіти, приєднання до Болонського процесу, довели, що об'єктивною потребою нашого суспільства є модернізація вищої школи, пошук нових, оптимальних шляхів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Освіта, відмовляючись від установки на репродуктивне відтворення знань, орієнтується на розвиток особистості студента, створення для нього можливостей займати не просто активну, але й суб'єктивну позицію в навчальному процесі [1].

За цих умов головною одиницею освітнього процесу стає педагогічна взаємодія викладача і студента, оскільки передбачає взаємний і плідний розвиток якостей особистості викладача і студентів на основі рівності у спілкуванні і партнерства у спільній діяльності. Завдяки технологічно грамотно побудованій взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі розвиваються: ініціативність, здібність отримувати необхідну інформацію на основі діалогу; готовність запропонувати партнеру план загальних спільних дій; здатність будувати свої дії з урахуванням дій партнера; адекватна самооцінка, самокритичність, доброзичливість тощо [2].

Українській державі потрібні нові, конкурентноспроможні кадри на світовому ринку праці, фахівці, які спроможні навчатися і вдосконалюватися впродовж життя. Саме цим зумовлене впровадження у навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій.

Метою даної статті є визначення нових форм взаємодії між педагогом та студентом, огляд провідних педагогічних технологій, що запроваджуються у вищих навчальних закладах, висвітлення їх переваг та недоліків.

Педагоги, психологи, методисти фахових дисциплін відчують потребу у впровадженні таких методик, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Саме такий підхід є одним із найважливіших принципів організації навчально-виховної роботи.

Вищі навчальні заклади України впроваджують нові технології навчання, популярними серед яких є комп'ютерне та дистанційне навчання, методи проектів, інтерактивні методики. Цілі й завдання, які стоять перед освітянами сьогодні, вимагають упровадження не лише нових педагогічних технологій, методів і прийомів, а й форм організації навчання. Нові форми навчання розвивають і нові відношення між викладачем і студентом, нові суб'єкт-суб'єктні стосунки. Саме групова форма роботи, що набула популярності у вищій школі, сприяє особистісно-зорієнтованому навчанню.

Стосунки між педагогом та студентом набувають ознак співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникає запитання і вони самі звертаються по допомогу до викладача. Це їхня спільна діяльність. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність активізує студентів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, умінню доводити та відстоювати свою точку зору; розвиває навички культури ведення діалогу [3].

Сьогодні вже неможливо викладати дисципліни традиційно, коли у центрі навчального процесу знаходиться викладач, а студенти мовчки сприймають матеріал, слухають пояснення на лекціях або звітують на семінарських і практичних заняттях, виконують контрольні завдання, складають заліки, іспити, одержують оцінки за ті знання і навички, які набули у процесі навчання [3]. Змінюється сама роль викладача. Він поступається своєю активною роллю студентам і тільки керує ігровим процесом навчання та розвитку через співорганізацію взаємодії учасників, створення умов для їх ініціативи й творчого пошуку ефективних рішень у конкретних ситуаціях. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо.

Форми, методи і технології інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, ділові ігри, диспути, «мозкові штурми», тренінги, розв'язання нестандартних завдань.

Одним із пріоритетних та найбільш перспективних напрямів є метод інтенсивної освіти, що мобілізує і активізує діяльність учасників педагогічного процесу. Він отримав назву *кейс-стаді* (метод ситуаційних вправ, ситуаційний метод), його розробили англійські науковці Ф. Едейем, К. Єйтс, М. Шевер. Уперше термін «кейс стаді» було використано на початку ХХ століття. Цей педагогічний метод уперше був застосований у Гарвардській школі бізнесу (Harvard Business School) у 1921 році. Саме там було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів з бізнес-дисциплін.

У перекладі з англійської мови «кейс» – випадок, «кейс-стаді» – повчальний випадок. Класичним є визначення поняття «кейс-стаді», як опис ситуації, яка реально існувала. Перевага даного методу є незаперечною. Насамперед, вона полягає у тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало поєднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти [4]. Використання кейс-метода в учбовому процесі, дозволяє розвивати у студентів креативне мислення, дослідницькі, комунікативні навички, вміння аналізувати,

систематизувати інформацію, вміння робити висновки; не менш важливо те, що в процесі розв'язання поставленої ситуації студенти опановують себе в ролі стратегів, цей метод дає також можливість порівняти теоретичні знання з реаліями життя.

Отже, сутність «кейс-стаді» полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчальної дисципліни.

Розвиток творчого потенціалу студентів передбачає застосування «активних» методів навчання.

Методи активізації творчості – це способи інтенсифікації генерації ідей, підвищення концентрації оригінальних ідей у загальному їх потоці, можливість перебороти психологічну інертність. Основна цінність зазначених методів «мозкової атаки» – простота, актуальність, оперативність, універсальність. Принциповим недоліком є те, що вони непридатні для розв'язання досить важких теоретичних питань.

Метод «мозкової атаки» («мозкового штурму») широко застосовується для генерації нових ідей внаслідок творчої співпраці групи студентів. Працюючи як єдине ціле, група намагається «штурмом» подолати труднощі, які заважають розв'язати проблему, що досліджується. «Мозковий штурм» як метод активізації творчого мислення потребує передовсім створення належної творчої атмосфери, коли навіть «найбезглуздіші», на перший погляд, ідеї розглядаються уважно і серйозно.

Найефективнішим із створених за кордоном методів психологічної активізації творчості є *синектика* (від грец. Σύνεκτος – багато, разом). Вона запропонована американським ученим В.Дж. Гордоном і є подальшим вдосконаленням «мозкового штурму». Теоретична основа синектики – це механізми творчості (не-операційні, тобто такі, що мають інтуїційний, натхненний характер; операційні – використання різних видів аналогій). Аналогії розглядаються як засіб для зрушення процесу дослідження структури проблеми з рівня усвідомленого мислення на рівень спонтанної (некерованої) активності мозку і нервової системи. Підвищенню ефективності творчості сприяє спеціальне навчання використання операційних механізмів, яке до того ж відтворює сприятливі умови для появи неопераційних механізмів. Для пояснення вирішального завдання на засідання запрошується експерт (фахівець у галузі розв'язання завдання), знайомий з основами синектики. Його головне завдання – виявлення корисних і конструктивних ідей шляхом оперативного аналізу висловлювань. Після пояснення суті проблеми та її мети членам синектичної групи дається можливість сформулювати проблему так, як вони її розуміють. Для творчого процесу необхідно побачити в обраному визначенні завдання дещо знайоме і розв'язати його відомими засобами. З другого боку, розглядаючи це дещо знайоме з нової позиції, можна віднайти нове, не відоме до цього рішення [5, 83]

Портфоліо – це зібрання студентських робіт, які відібрані й упорядковані в такий спосіб, щоб показати прогрес студента у вивченні дисципліни (портфоліо розвитку), або показати зразки кращих робіт студента (демонстраційне портфоліо). У педагогічній практиці відомі такі види портфоліо: «робочий портфоліо», «шоукейс портфоліо» і «портфоліо для записів». Студент має збирати матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу.

Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним учінням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Велику роль у застосуванні методу портфоліо у вищій школі приділяють викладачеві, який виконує роль фасилітатора (помічника). Саме він допомагає у розвитку самооцінки та самоаналізу студентів, рефлексивному обговоренню продуктів їхньої діяльності. Від роботи викладача, від його вміння позитивно ставитися до помилок учнів, толерантно спілкуватися зі студентами залежить результат цього методу.

Оскільки метод портфоліо використовується у вищій школі, можна проводити портфоліо-конференції, на яких відбувається атестація цього виду студентської роботи. Фактично викладач разом зі своїми учнями проводить спільний аналіз та оцінювання вмінь і здібностей студентів. З'явилася можливість вивчити ідеї, інтереси, звички, загальні здібності і ставлення до навчальних цілей, і що найголовніше, встановити цілі самокерування і самовдосконалення [3, 3].

Висновок: використання нових педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ забезпечить перехід до суттєво нової системи навчання, а саме реалізацію особистісно-орієнтованого навчання. Це дасть можливість, по-перше, вивести взаємодію педагога і студента на більш продуктивний рівень, по-друге, вилучити малоефективні методи передачі та засвоєння знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шалімова Т. І. Технологія організації продуктивної взаємодії викладача та студентів на основі діалогу [Електронний ресурс]: вісник Харківського національного університету/збірник наукових праць. – 2008. – № 21
Режим доступу до статті: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Nzkrp/2008_21/21.htm
2. Демченко С.О. Методи педагогічної взаємодії в навчальному процесі технічного закладу освіти [Електронний ресурс]
Режим доступу до збірника: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/.../N139p060-063.pdf
3. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі [Електронний ресурс]
Режим доступу: http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm
4. Лисак Г. Інноваційні педагогічні технології як умова підвищення якості освіти [Електронний ресурс]
Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/.../N124p040-044.pdf
5. Наукова бібліотека Буковина [Електронний ресурс]/Арутюнов В. Х., Мішин В. М.,

Олександр Корець
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Основою педагогічного становлення вчителів технологій середньої школи, викладачів технологічних дисциплін професійно-технічного училища, педагогічного та індустріально-педагогічного коледжів, а також педагогічних і класичних університетів є високий рівень науково-предметної та професійної підготовки. Цього не може бути без пропедевтики професійної підготовки, а головне – без здобуття фундаментального рівня знань із курсів фізико-математичного циклу. Традиційно, розпочинаючи з 70-х років минулого століття, до цих курсів відносили «Аналітичну геометрію» і «Математичний аналіз», які пізніше у 80-их роках трансформувалися за зразком підготовки інженерних кадрів у єдиний інтегрований курс «Вища математика», а також «Загальна фізика» та «Нові інформаційні технології». Хоча останній курс у деяких навчальних планах підготовки вчителів різних навчальних предметів чомусь не виправдано відносять до природничо-наукової підготовки.

Метою даного дослідження є визначення основних засад формування професійних компетентностей вчителів технологій у процесі вивчення вищої математики. Як зазначає О.М. Коберник [1] компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі більшість науковців, які досліджують дану проблему, пропонують увести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, компетентність же є результатом набуття компетенцій. Вони зазначають, що освітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей. На підставі міжнародних та національних досліджень учені Академії педагогічних наук України виокремили сім наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей, а саме: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька.

Професійна спрямованість (потреба і готовність особи до освоєння професії у вищій школі і майбутній професійній діяльності) розглядається як необхідна умова входження (включення) суб'єкта, що стає одночасно і об'єктом педагогічної технології, в систему освіти з професійно і суб'єктно цільовою функцією, що конкретизується, тобто, той, хто навчається обов'язково є тим, що навчається [2].

У такому трактуванні мета освіти, відношенням до якої може оптимізуватися педагогічна технологія, у тому числі і навчальні посібники як її інструментарій, може бути представлена як трьохкомпонентна (тривимірна) по розрізнятих зсередини і ззовні системи дифузно обмеженим (із змінною в часі низькоградієнтній «розмитотою» межею) областям простору актуалізації результатів, що частково перекриваються (пересічним, співпадаючим): в професійній галузі – професійна компетентність; в макро- і мікросоціумі – успішна соціалізація особи, професійна інкорпорація; в особовій сфері – усвідомлення власної самоцінності, самодостатності, самореалізації, прояв рефлексії і активності в діяльності в цілому.

Для особи як суб'єкта і об'єкту освітньої технології простір актуалізації результатів освіти є сукупність взаємопроникаючого континууму, оскільки соціалізується саме і лише особа, а професійна компетентність особи актуалізується в професійно значущому соціумі через прояви особових якостей в професійній діяльності.

Звідси впливає системна єдність педагогічного процесу професійної освіти як зв'язаних і суміщених навчання і виховання в забезпеченні суб'єктної професійної компетенції, яка виступає у вигляді основного інтегруючого компоненту тривимірної цільової системної функції (функціонала) в концепції суб'єктно-діяльнісного підходу до освіти [2.]

У категоріях педагогічних технологій групі характеристик професійної компетентності, зумовленої необхідністю освоєння нових соціально значущих видів діяльності, відповідає передача і засвоєння (навчання) метазнань – знань про технологію отримання знань і їх цілеспрямованої актуалізації, а комп'ютерна техніка і інформаційна технологія, які включені в педагогічний технологічний процес, виступають одночасно і як мета, і як засіб інструментарій.

У даний час до показників компетентності базового рівня як необхідні відносяться знання, уміння і навички роботи в комп'ютеризованому виробничому і інформаційному середовищі, що динамічно розвивається. Істотне те, що робота студента в комп'ютеризованому середовищі, єдиному для навчальних і продуктивних процесів, моделює майбутню продуктивну діяльність за більшість параметрів, виключаючи професійну відповідальність. При цьому динаміка розвитку навчального (за функціями) інформаційного середовища повинна випереджати темпи вдосконалення виробничого комп'ютерного середовища з тим, щоб формувати досить важливу, а для наукоємких галузей – необхідну складову професійної компетентності фахівця – психологічну готовність і здатність самостійно освоювати нові інформаційні технології і

комп'ютерну техніку як інструментарій у професійній середі діяльності.

У циклі навчальних дисциплін науково-природничої підготовки одне із важливих місць займає курс вищої математики. Раніше її відносили до так званого циклу фундаментальних навчальних дисциплін, тобто тих, що забезпечують фундамент для вивчення загальнотеоретичних та спеціальних навчальних дисциплін професійної підготовки. Одним із основних завдань вивчення цього курсу передбачає розвиток логічного та алгоритмічного мислення, оволодіння основними методами математики, формування вміння самостійно поширювати математичні знання та застосовувати математичні методи для розв'язування прикладних задач. Оскільки характерною рисою нашого часу є проникнення математики та її методів у всі науки та галузі людської діяльності, а також широкого використання комп'ютерних технологій у застосуванні математичних методів, то вона вийшла на новий щабель свого розвитку. Вивчення навчальної дисципліни «Вища математика» згідно чинних навчальних планів підготовки фахівців за напрямом «Технологічна освіта» здійснюється протягом перших двох семестрів за обсягом 120 аудиторних годин, з яких 40 – лекційних, 44 – практичних і 36 – годин аудиторних занять. Навчальний матеріал структурований у вигляді восьми тем та розділений на чотири модулі у форматі кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Виходячи із таких підходів, були виділені у курсі «Вища математика» такі модулі:

Модуль I. Елементи алгебри, геометрії та початки аналізу:

- елементи лінійної алгебри та аналітичної геометрії;
- вступ до математичного аналізу.

Модуль II. Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної:

- диференціальне числення функції однієї змінної;
- інтегральне числення функції однієї змінної.

Модуль III. Звичайні диференціальні рівняння і теорія рядів:

- звичайні диференціальні рівняння;
- теорія рядів.

Модуль IV. Диференціальне та інтегральне числення функцій багатьох змінних:

- диференціальне числення функцій багатьох змінних;
- інтегральне числення функцій багатьох змінних.

Проаналізуємо всі теми і визначимо які необхідно внести доповнення та корективи з тим, щоб забезпечити пропедевтику формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів технологій.

Перша тема присвячена елементам лінійної алгебри та аналітичної геометрії. Такі вузлові математичні поняття як система координат вектори, скалярний, векторний та змішаний добуток; пряма на площині; площина; пряма в просторі як перетин двох площин; криві та поверхні другого порядку представлені досить ґрунтовно. Вони є математичною основою для геометричних побудов у нарисній геометрії, яка в системі підготовки вчителів технологій є теоретичною основою для вивчення креслення, без якого не можливе проектування, передача інформації в техніці.

На перший погляд привертає увагу на себе той факт. Що тут розглядаються лише основи евклідової геометрії. Водночас для майбутніх фахівців з техніки і технології необхідно дати хоча би загальні поняття та елементи геометрії Рімана та геометрії Лобачевського, знання з яких дадуть можливість аналітично досліджувати геометричні побудови на випуклій поверхні та виймковотій поверхні. Воно не повинно носити поглиблений підхід, але не можна обійтися хоча и на рівні ознайомлюючого характеру.

У існуючій програмі зовсім відсутнє операційне числення яке в край потрібне для розуміння багатьох процесів, що відбуваються у машинах та механізмах. Назавжди буде зрозумілим в сучасних механізмах і машинах принцип дії та можливі розрахунки у автоматичних коробках передач, варіаторах без знання основ варіаційного числення. У існуючій програмі про нього не згадується навіть у загальних обрисах. Знання тензорного числення допоможе майбутнім вчителям більш глибоко зрозуміти основи кристалографії та такі механічні властивості матеріалів як ізотропність та анізотропність, що є характерно для матеріалів, які мають кристалічну та полікристалічну будову, до яких відносять метали, напівпровідники та деякі полімерні матеріали.

Майбутніх вчителів технологій також слід ознайомлювати із теорією груп, оскільки без знання її не можна обійтися при дослідженні процесів у сучасних моніторах та елементних базах комп'ютерної техніки. Зважаючи на той факт, що студенти напряму підготовки «Технологічна освіта» мають безпосередню справу із комп'ютерною технікою, то не викликає сумніву те, що у курсі вищої математики слід на ознайомлюючому рівні вивчати теорію груп. У програмі зовсім відсутні відомості про алгебру логіки, системи числення, знання яких є математичною основою для сучасної числової техніки. Наступна тема присвячена вступу до математичного аналізу, яку, на наш погляд, слід більш глибоко доповнити зміст її теми основами комплексного аналізу, бо без таких знань не можна теоретично розглядати основні позиції електротехніки і, зокрема, здійснювати розрахунки активних і реактивних опорів.

Наступна тема присвячена диференціальному численню і, на наш погляд, вона достатньо забезпечує основу розуміння використання математичних методів у техніці. Це ж можна сказати про інтегральне числення та звичайне диференціальне рівняння. Тему, яка стосується теорії рядів слід доповнити рядами Маклорена, що в сукупності із рядами Тейлора і Фур'є дасть загальну картину для перетворення функції в многочлени, що є досить важливим для математичного описання багатьох технологічних та функціональних техніки. Теми стосовно диференціального та інтегрального числення багатьох змінних представлені в достатньому обсязі для використання цих знань у об'єктах техніки та технологічних процесах. І на останок, студентів слід ознайомлювати у загальному із основами фрактального

аналізу, як нового напрямку у вищій математиці, який все ширше застосовується в техніці.

У чинному навчальному плані тематика практичних занять підібрана оптимізовано у відповідності до виділених годин. Виходячи із прагматичного підходу до вивчення математики доцільно підсилити практичні заняття, які б відповідали внесеним у теоретичному курсі пропозицій. Так, немає потреби дублювати похідну та диференціал, а також методи інтегрування, оскільки це вивчається у середній загальноосвітній школі на рівні достатності. Тому цей практичний курс слід доповнити тензорним, фрактальним аналізами.

Таким чином, на підставі аналізу навчальних планів підготовки майбутніх вчителів технологій як за напрямом «Технічні види праці» так і за напрямом «Обслуговуючі види праці» нами внесені конкретні пропозиції щодо доповнення змісту курсу вищої математики тими питаннями, які будуть створювати цілісну картину теоретичних засад їх технічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Коберник О.М. Формування технологічної компетентності учнів у процесі трудового навчання // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 13: збірник наукових праць / За ред. проф. М.С. Корця, проф. П.В. Дмитренка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 110–113.*
2. *Дорофеев А.А. Дидактические основы проектирования учебной литературы по дисциплинам специальности технического университета. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 272 с.*

*Тетяна Сиротенко
(Слав'янськ, Україна)*

МЕТОДИКА РОЗРОБКИ ТА ВИКЛАДУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ТРУДОВОМУ НАВАННІ У ТАБЛИЦЯХ І СХЕМАХ

Основною метою сучасної системи освіти є інтелектуальний розвиток особистості, формування практичного і творчого мислення, вміння працювати з інформацією.

Розглядаючи сучасні тенденції навчання можна акцентувати, що сучасна система освіти повинна бути побудована на наданні учням можливості розмірковувати, порівнювати різні точки зору, різні позиції, формулювати і аргументувати особисту точку зору, спираючись на знання фактів, закономірностей науки, на основі спостереження, свій та інший досвід.

Завдання, які поставлені державною програмою «Освіта» («Україна 21 ст.»), які направлені на перетворення змісту освіти передбачають пошук нових підходів до структурування знань та способів цілісного розуміння і пізнання світу, будова передумов до розвитку здібностей молоді, формування самоосвіти, системного застосування нових педагогічних технологій, а також спрямовані на формування у студентів системних знань.

Головним напрямком діяльності вчителя постійно є висока ефективність і якість навчально-виховного процесу. Велику допомогу в цьому дає така організація викладання, за якою учні засвоюють відібраний об'єм при раціональному використанні різних методів і способів, які стимулюють пізнавальну діяльність.

Однією з актуальних проблем удосконалення навчального процесу є комплексне використання дидактичних засобів у системі навчальної роботи. Дидактичні засоби різного характеру повинні бути взаємопов'язані, доповнювати один одного, а усі разом давати педагогічний ефект. Розробляючи нові дидактичні засоби, необхідно погоджувати їх з тими, що вже існують, а особливо з підручниками та навчальними довідниками.

Невідповідність об'єму навчального матеріалу і часу, який виділяється для його засвоєння, ставить перед методикою навчання проектно-технологічної діяльності завдання розробки нових, інтенсивних методів і форм передачі знань, які направлені на підвищення ефективності та результативності навчання шляхом засвоєння студентом (майбутнім вчителем) передових дидактичних ідей, сучасних засобів діяльності.

Розробка даного підходу до методики навчання складається з таким розрахунком, щоб студенти могли користуватись їм при узагальненні знань на заняттях систематизації і узагальнення, для підготовки домашнього завдання, для підготовки до екзаменів.

У літературі існують різні види систематизації. Ми пропонуємо систематизацію на основі структури історії та теорії проектно-технологічної діяльності та творчого проектування (на заняттях з обслуговуючої праці), у вигляді таблиць, графів, структурно-логічних схем, які забезпечують наочність, доступність, можливість їх застосування на заняттях з методики трудового навчання, розвивають логічне мислення та пам'ять студентів.

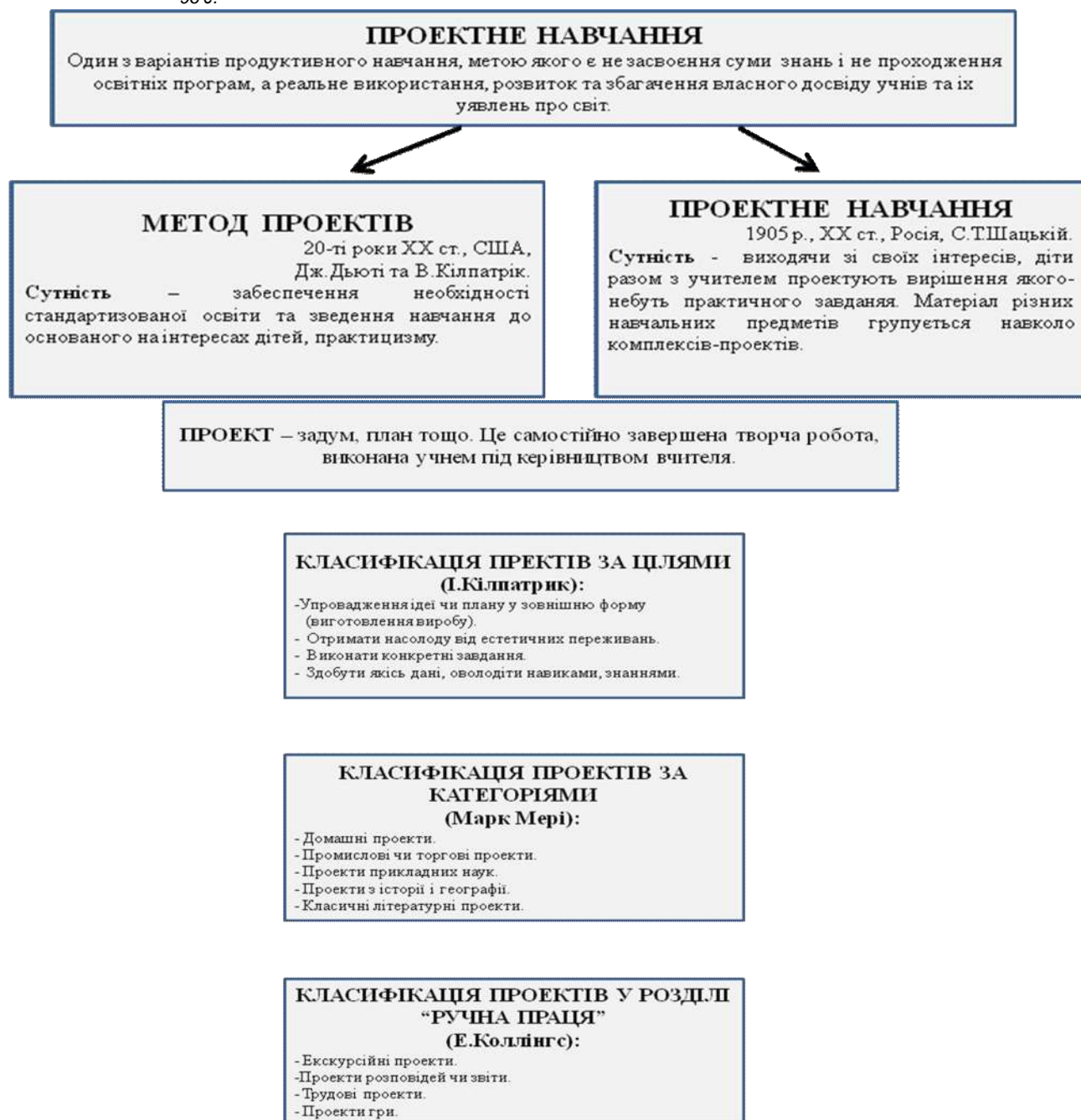
Структура розроблених дидактичних засобів включає в себе наступне: за кожним питанням теми «Проектно-технологічний підхід у трудовому навчанні учнів 5-9 класів» у курсі «Теорія і методика трудового навчання» представлені узагальнюючі словесні таблиці, графічні таблиці і таблиці, які містять окремі компоненти структури. Наводимо приклади цих схем і таблиць:

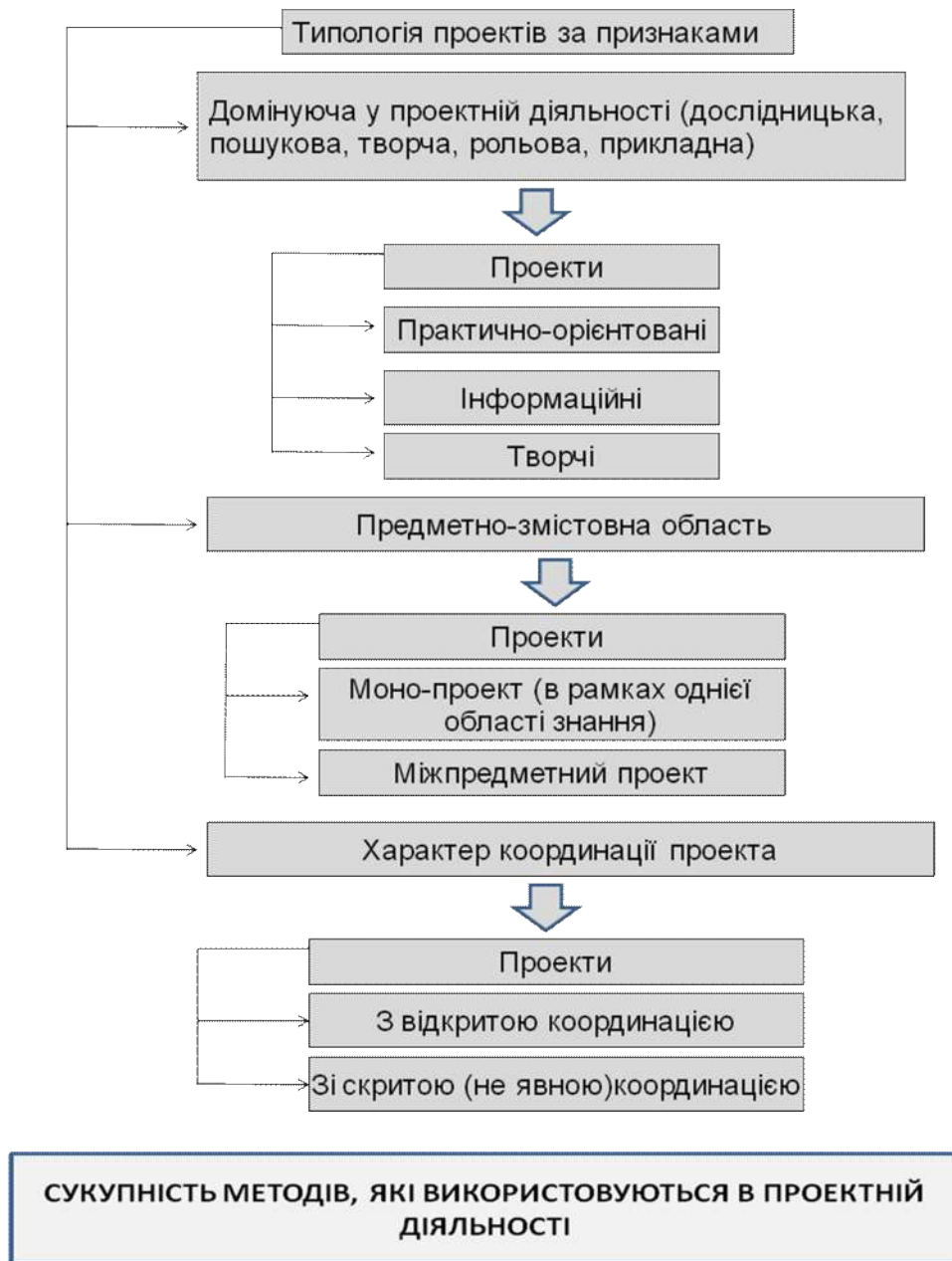
Використання проектно-технологічної діяльності у навчанні направлено на встановлення у студентів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей вихованців і збагачення їх пізнавальної ціннісної орієнтації. Так що можна відмітити, що метод проектів сприяє формуванню самостійної, творчої особистості і є одним з інноваційних методів навчання.

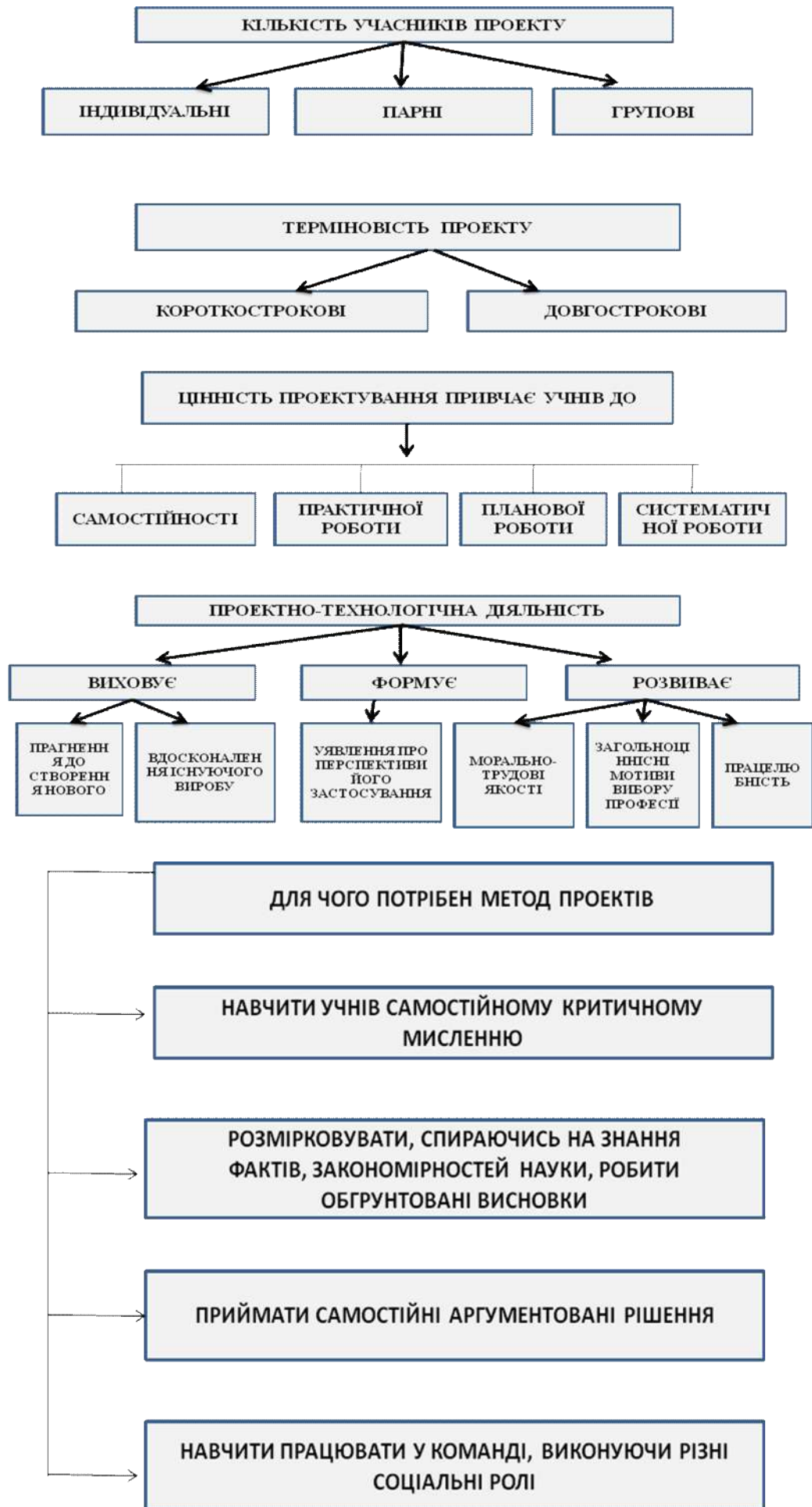
За словами Говарда Гардера, доктора психології Бостонського університету, в житті людина стверджує себе тим, що вміє робити, а не тим, чого не вміє. Бути щасливим – означає продуктивно використовувати свої здібності незалежно від того, які вони.

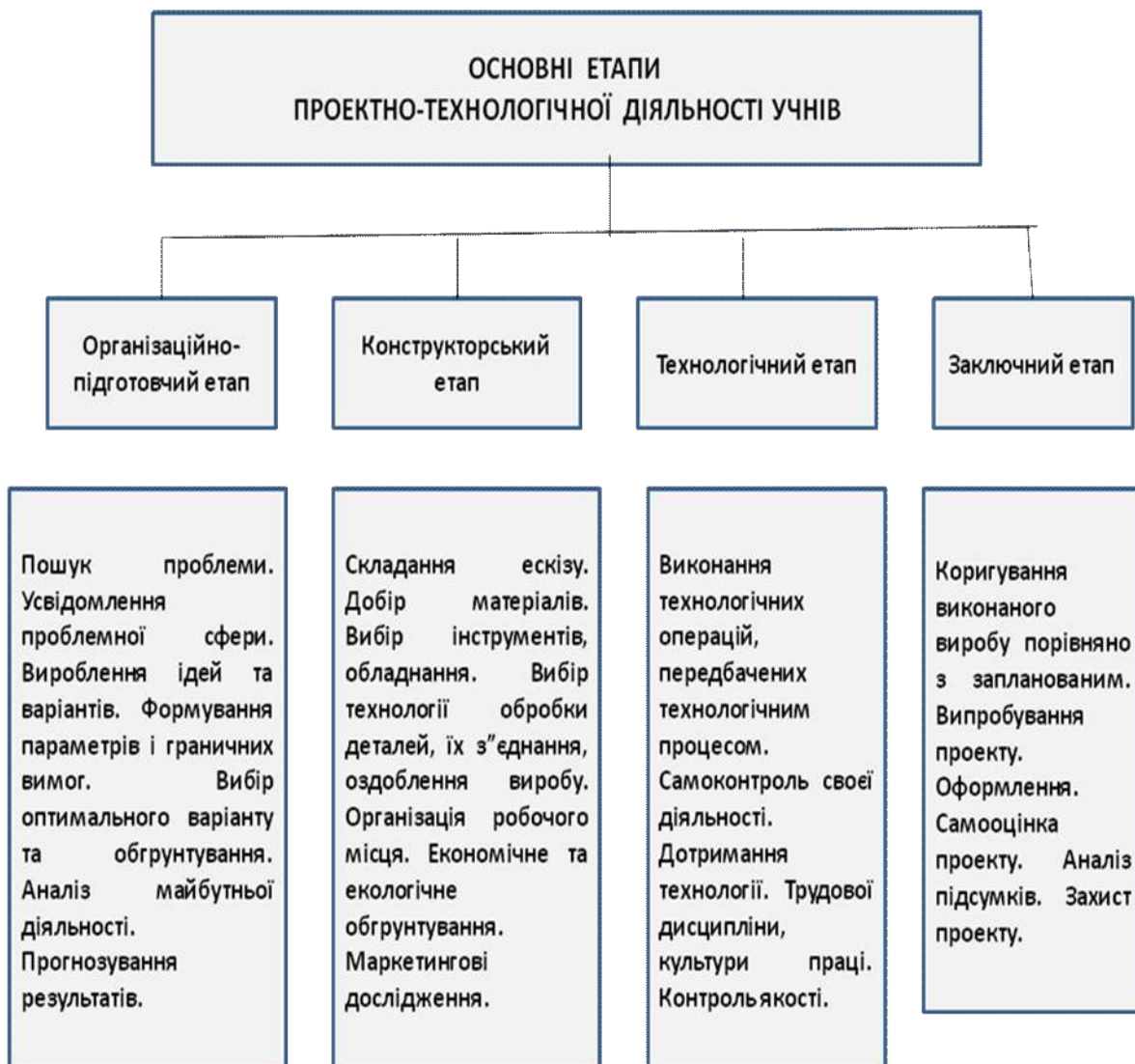
ЛІТЕРАТУРА

1. Матяш Н.В., Семенова Н.В. *Підготовка учителя технології к обучению школьников проектной деятельности.* – Брянск: Изд-во БГПУ им. Акад. И.Г. Петренко, 2000. – 120 с.
2. *Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід. Навчальний посібник.* – [За ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренко]. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216с.
3. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* – [Под ред. Е.С.Полат]. – М, 2000.
4. Сидоренко В.К. *Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти.* – 2004. – №1. – С. 2–4.
5. Тхоржевський Д.О. *Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін.* – К. : Вища школа, 1992. – 334 с.
6. Янчевская О.В. *Физика в таблицах и схемах.* – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2008. – 96 с.





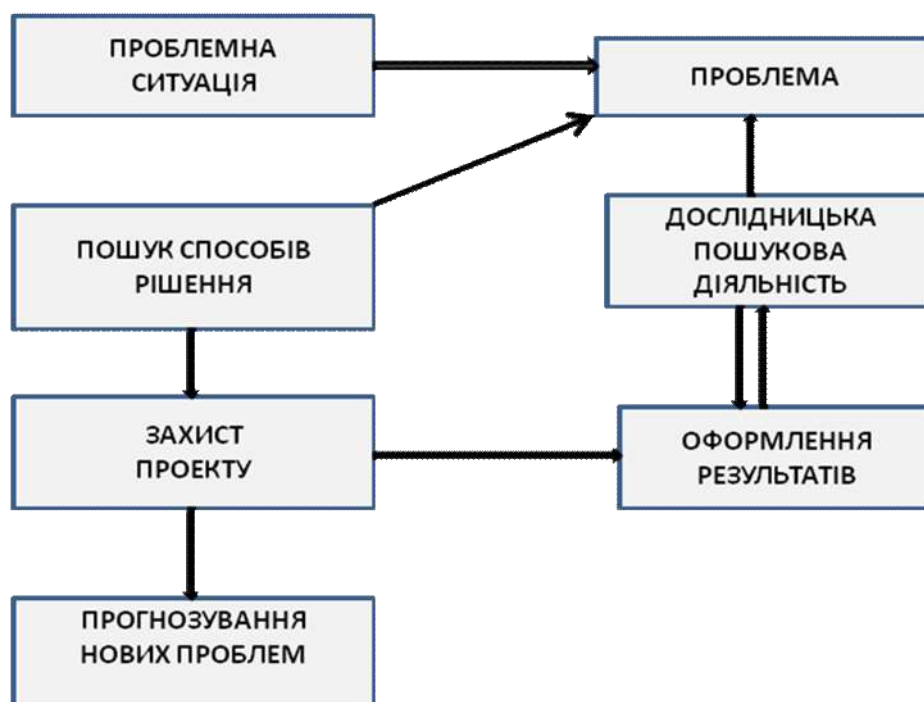




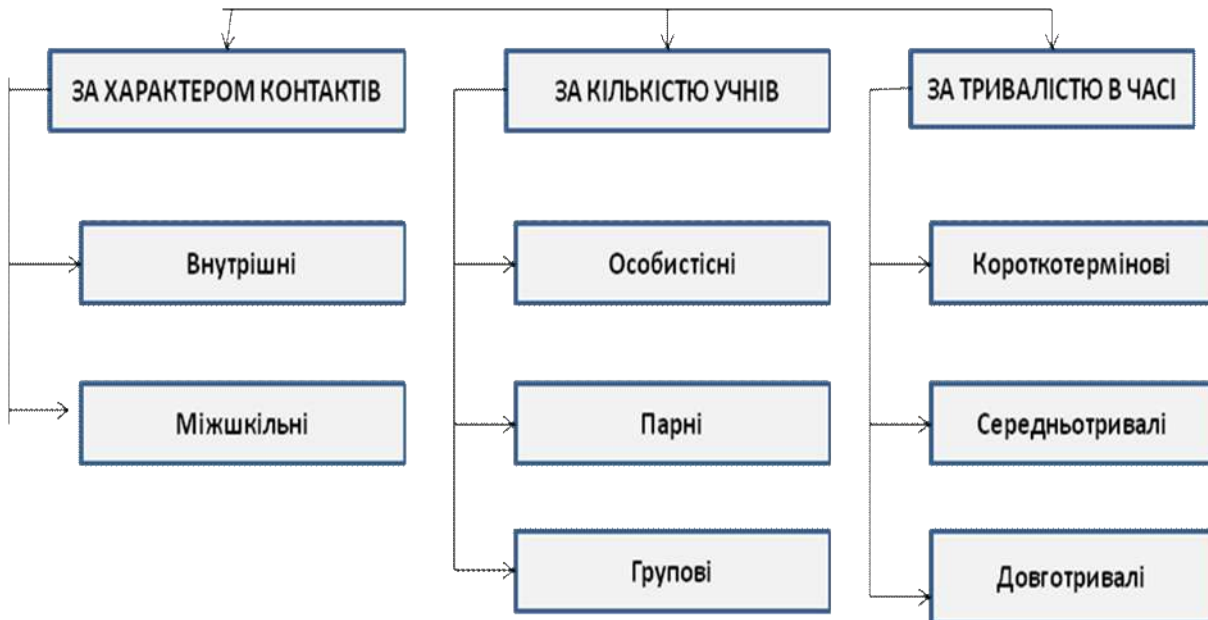
ПОСЛІДОВНІСТЬ ЗМІСТУ ЕТАПІВ ПРОЕКТНОЇ КІЯЛЬНОСТІ ВІД КЛАСУ ДО КЛАСУ



СУЩНОСТЬ МЕТОДА ПРОЕКТІВ

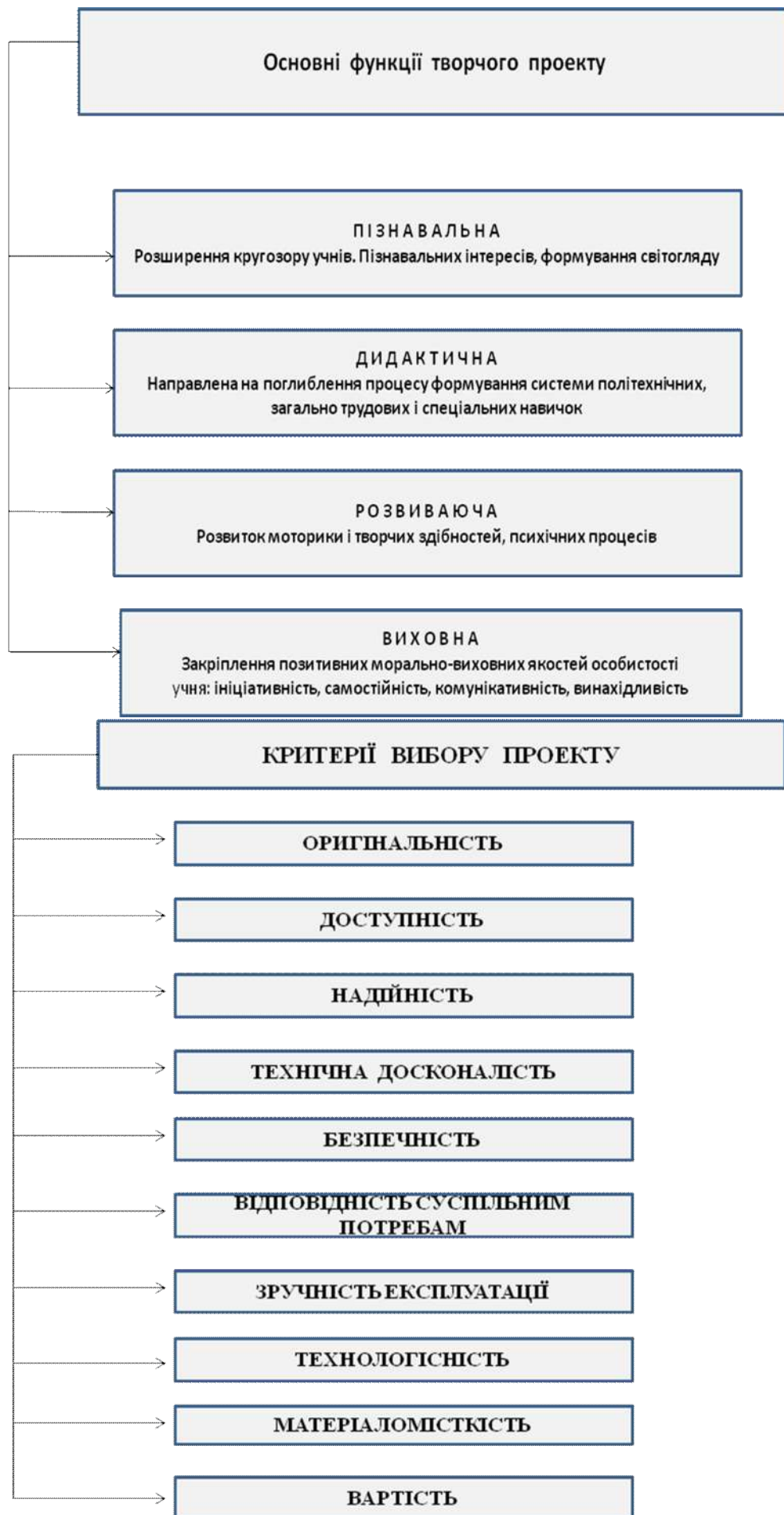


ТВОРЧИ ПРОЕКТИ



ФОРМИ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ





МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Послідовне проведення занять за всіма розділами програми, що забезпечує підготовку до проектної діяльності

Наявність шкільних майстерень і необхідного навчального обладнання

Проведення здвоєних уроків (2 год.) і поділення класу на групи

Підготовку до проектної діяльності бажано починати з 5 класу (а то і раніше), спочатку з виконання окремих завдань на доконструювання, потім за особистим задумом, а пізніше – з виконанням основних етапів в проектній діяльності під девізом
“Думав – придумав – виконав”

У 5-8 класах пропонується виконання проектів з урахуванням особливостей програми. З’являються нові практико-орієнтовані теми проектів з урахуванням вивчення таких предметів як народознавство, ОБЖ, історія України, географія, фізика та ін.

У 9-12 класах практико-орієнтована проектна діяльність учнів будується чи за профілями їх навчання, чи у відповідності з особистими інтересами з будь-якої теми

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В 5-9 КЛАСАХ

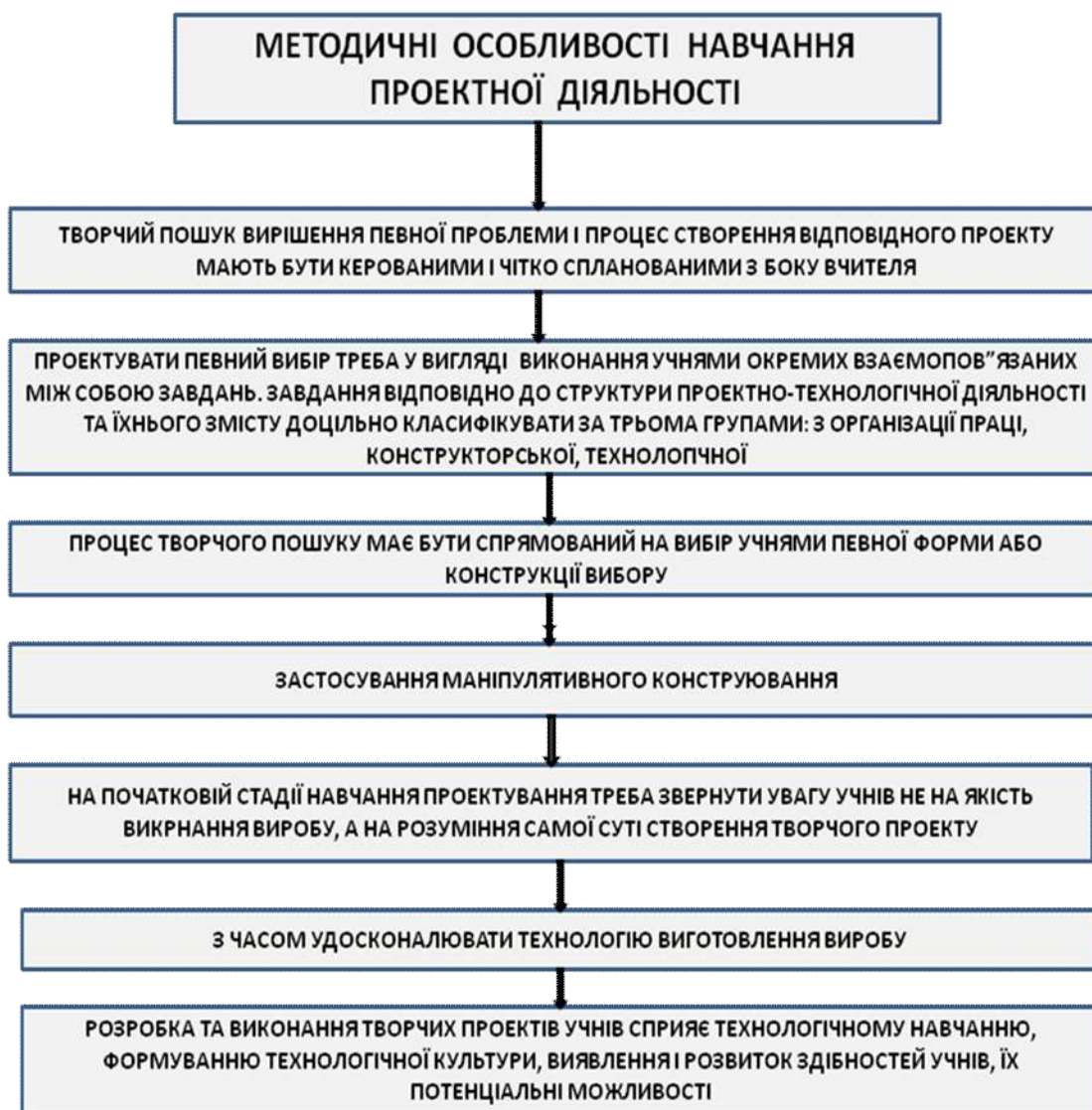
ЗАЛЕЖИТЬ ВІД

ВИСОКОЇ
СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ

СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ

МЕТОДИЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ

ПОСТІЙНОГО
ВДОСКОНАЛЕННЯ
СВОЄЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ



РЕАЛІЗАЦІЯ МЕЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІНАХ

Переважає більшість виробничо-технічних спеціалістів у своїй професійній діяльності нині використовують знання, вміння та навички дисциплін інженерно-технічних циклів. Так для спеціальностей «Професійне навчання. Обробка дерева» такими є: інженерна та комп'ютерна графіка, фізика, гідравліка, опір матеріалів, технологія конструкційних матеріалів, деталі машин і ін. Якщо спеціальні предмети мають багато численні і дуже тісні зв'язки з моделлю спеціаліста, то загально-технічні (інженерна графіка, опір матеріалів, гідравліка, вища математика, фізика та ін.) опосередковано пов'язані з професійною діяльністю випускника

Як свідчить практика, більшість дисциплін загальнотехнічного циклу читаються окремо один від одного. Автономне викладання дисциплін даного циклу, яке закінчується звичайно, заліком чи іспитом, формує у студентів розрізнені, дискретні відомості в тій чи іншій галузі техніки. Це робить випускників неспроможними сформулювати струнку систему знань в існуючій різноманітності технічних дисциплін, що є вкрай необхідним для їх, професійної діяльності. Адже фахівцю у своїй практичній роботі доведеться постійно мати справу не з одним окремо взятим предметом, а з комплексом технічних дисциплін. Звідси випливає, що їх освіта повинна базуватися на більш високому рівні узагальнення навчального матеріалу в порівнянні з існуючою. Тільки при отриманні комплексу взаємопов'язаних технічних відомостей у фахівців формується струнка система загально технічних знань, що сприятиме формуванню професійних знань.

Більшість фахівців у своїй професійній діяльності використовують графічні знання, вміння та навички. Вища математика, фізика, опір матеріалів, основи інформатики, інженерна та комп'ютерна графіка мають об'єктивно зумовлені зв'язки. Цьому певною мірою сприяє ідентичність понять, позначень та використовуваних термінів, зумовлює однакові вимоги до графічних зображень (виглядів, розрізів, перерізі в, виносних елементів), які повинні відповідати стандартам. Опір матеріалів розкриває методи розрахунку елементів конструкцій на міцність, жорсткість та стійкість під час проектування та виготовлення виробів з деревини. Теорія механізмів і машин розглядає будову, кінематику та динаміку станків та механізмів дерево оброблювальних верстатів. Деталі машин вивчають принципи розрахунку деталей механізмів та машин і основи конструювання складальних одиниць загального призначення. Щодо спільності об'єктів вивчення педагогічної галузі, то такими для інженерної та комп'ютерної графіки, як і теоретичної механіки, опору матеріалів, теорії механізмів та машин і деталей машин є механізми, машини та їх деталі дерево оброблювальних механізмів. А оскільки в процесі викладання цих дисциплін доводиться спиратися на одні і ті ж самі базові предмети (математику, фізику, технологію конструкційних матеріалів та ін.), то це створює об'єктивні передумови для орієнтованості навчального матеріалу на задоволення потреб спеціальних технічних дисциплін, що в комплексі формують інтелектуально-технічний потенціал фахівця, їх завдання полягає у вивченні сучасних конструкцій типових деталей і складальних одиниць, які зустрічаються в машинах загального призначення, методів їх конструювання й розрахунку з врахуванням технології виготовлення деталей та складальних одиниць.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що ці між предметні зв'язки не повністю реалізуються в навчальному процесі на факультеті технологій та дизайну педагогічного університету.

Становлення ідеї між предметних зв'язків зумовлено загальними тенденціями розвитку педагогіки та дидактики. Значний вклад у розв'язання даної проблеми в класичній педагогіці зробили вчені Я.А. Коменський, Д. Лок, Й.Г. Пестолоцці, К.Д. Ушинський, М.Ф. Бунаков, В.Я. Стоунін і ін. Традиційно проблема міжпредметних зв'язків розглядалась на рівні формування змістовної основи знань. На даному етапі, на нашу думку їх потрібно розглядати, як один із дієвих шляхів удосконалення змісту навчання. Реалізація міжпредметних зв'язків дає можливість формувати не тільки узагальнені, системні знання студентів, але й узагальнені вміння та навички, необхідні майбутнім фахівцям виробництва для розв'язання різноманітних інженерних задач. Вони допомагають викладачу визначити ефективні форми, методи, прийоми в реалізації мети навчання студентів у закладах освіти.

Розглянемо реалізацію міжпредметних зв'язків основ інформатики з інженерною та комп'ютерною графікою. Дуже тісно пов'язані серед навчальних предметів два таких споріднених за своїм змістом, методами й цілями, як основи інформатики та інженерна та комп'ютерна графіка. Через те надзвичайно важливо і повчально знайти й дослідити спільне й різне між цими предметами та встановити між ними суттєві зв'язки. Основним документом при науковому обґрунтуванні цілей, завдань та змісту навчальних дисциплін повинна вважатися кваліфікаційна характеристика фахівця. Інженерна та комп'ютерна графіка включає в собі три дисципліни: нарисну геометрію, технічне креслення та комп'ютерну графіку. Викладання нарисної геометрії має, в основному, описовий графічний характер, що сприяє розвитку у студентів просторового уявлення, формуванню навичок зображати просторові фігури на площині. Проте, враховуючи широке застосування ЕОМ при розв'язку графічних задач, а також потребу в поглибленому вивченні геометричних фігур, доцільно відійти від вузького призначення нарисної геометрії як теоретичної бази креслення. Тому при викладанні нарисної геометрії варто поєднати описовий характер вивчення нарисної геометрії з алгебраїчним аналізом геометричних фігур, що розглядаються. Це дозволить студентам сприймати графічний розв'язок позиційних та метричних задач більш узагальнено та поглиблено,

ґрунтовніше засвоїти класифікацію різноманітних фігур і їх положення в просторі, що підвищить ефективність вивчення нарисної геометрії і в подальшому допоможе в опануванні основ машинної графіки. Викладання нарисної геометрії йде паралельно з вивченням основ інформатики. Можна викладати нарисну геометрію на комп'ютерах за допомогою програми AUTO CAD, яку в свою чергу вивчати на уроках основ інформатики. Викладачами кафедри теорії та методики трудового та професійного навчання Полтавського державного педагогічного університету на протязі останніх трьох років на лекційних та практичних заняттях такий підхід був апробований [5; 7]. В своїй роботі ми спиралися на праці провідних вчених у галузі графічних дисциплін [4; 6]. Відповідна структуризація навчального матеріалу в рамках запропонованого курсу буде найкраще відповідати логіці засвоєння технічних знань. У процесі не відокремленого викладання спостерігалися випадки, коли в одному навчальному предметі питання розглядалися виключно в теоретичному аспекті, а в іншому – із точки зору їх, практичного використання. Інженерна та комп'ютерна графіка, яка розглядатиме подібні питання, дозволить позбавитись такої невідповідності, яка суперечить логіці засвоєння навчального матеріалу. Звичайно, систематизуючи подібну інформацію в програмах одних предметів, ми враховуємо перспективні напрямки розвитку техніки, а також необхідність формування творчого мислення студентів.

Матеріал обчислювальної техніки відірваний у більшості випадків від практики. Студенти одержані знання не можуть використовувати при вивченні машинної графіки (системи «Автокад» та «Компас») так, як не ознайомлені із сучасними програмними пакетами. Тому в курсі основи інформатики викладаються основні поняття роботи з цими програмами, а в курсі інженерна та комп'ютерна графіка більше працюють з цими програмами. Але по даному питанню кафедрам графічного циклу потрібно в методичному плані на ці моменти звернути більшу увагу. На кафедрі теорії та методики трудового та професійного навчання враховуючи нові можливості систем, розробляється методичне забезпечення з таких напрямків:

- використання комп'ютера для роботи з просторовими геометричними об'єктами;
- створення та введення бази даних креслень;
- створення бібліотеки стандартних елементів креслень, які відносяться до певних типів;
- деталей, з метою побудови нових креслень з уже існуючих елементів;
- параметризація креслень – побудова креслень деталей з новими розмірами на основі виконаного креслення;
- створення демонстраційних ілюстрацій.

Виходячи із завдань загально-технічної підготовки студентів, можна констатувати, що невиправданим є вивчення ними в процесі оволодіння загально технічними дисциплінами навчального матеріалу, який не знаходить свого подальшого застосування ні при вивченні спеціальних технічних дисциплін, ні в майбутній трудовій діяльності.

Таким чином, відокремлене, автономне викладання основ інформатики та інженерної та комп'ютерної графіки має ряд недоліків: утруднює можливість використання знань у подальшій пізнавальній та професійній діяльності, не сприяє мотивації навчання; спостерігається відірваність у часі теоретичної інформації від практичного її застосування; не повною мірою реалізуються між предметні зв'язки між окремими самостійними предметами, що призводить до зниження науковості набутих знань; порядок вивчення загально технічних дисциплін не завжди відповідає логіці засвоєння технічних знань. Зупинившись на аналізі позитивних сторін та недоліків, лише відзначимо, що заслугове на увагу і потребує детального вивчення запропонований нами методичний аспект графічної підготовки з інженерної та комп'ютерної графіки. Графічна освіта студентів повинна базуватися на більш високому рівні узагальнення, взаємопов'язаних принципах (науковості, системності, доступності та ін.). В результаті відбувається зближення теоретичних викладок із їх практичним застосуванням, що сприятиме реалізації принципу зв'язку теорії з практикою. Це позитивно впливатиме на формування мотивації студентів та підвищить інтелектуально-технічний потенціал спеціалістів.

Аналіз проведених наукових досліджень проблеми між предметних зв'язків показує, що більшість із них, Н.С. Антонов, П.Р. Атугов, Г.І. Вергелес, Г.В. Воробйов, Н.М. Дружиніна, І.Д. Зверев, Н.Д. Захарова, А.И. Еремкин, В.М. Коротов, П.Г. Кулагин, І.Я. Лернер, Н.А. Лошкарьова, В.М. Максимова, Г. Рамзаєва, О.С. Снісаренко, С.В. Тадіян, Г.Ф. Федорець, В.М. Федорова та ін., розглядають різні її аспекти на матеріалі дисциплін, які вивчаються в школі, професійно-технічних училищах. Проте, на нашу думку, ця проблема є не менш складною й актуальною у розв'язанні на старших ступенях навчання (у вищих закладах освіти) [1,2,3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Зверьев Н.Д., Максимова В.Н. *Межпредметные связи в современной школе.* – М.: Педагогика, 1981 - 160 с.
2. Еремкин А.И. *Система межпредметных связей в высшей школе (Аспект подготовки учителя).* – Харьков: Высшая школа. Издательство Харьковского государственного университета, 1984. – 152 с.
3. Кулагин П.Г. *Межпредметные связи в процессе обучения.* – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
4. Ковальов С. М. *Параметричний аналіз в геометрії: Навч. посібник.* – К.: КДТУБА, 1999. – 77 с.
5. *Методичні вказівки до виконання контрольної роботи з курсу «Деталі машин» для студентів заочної та стаціонарної форм навчання спеціальності «Трудове навчання»*

- (технічна праця) спеціальності 7.01.01.03.Полтава, ПДПУ, 2002. – 18 с.
6. Михайленко В.Е., Ковалев С.Н., Седлецкая И.И., Анпилогова В.А. *Инженерная геометрия с элементами теории параметризации. Учебное пособие.* – К.: УМК ВО, 1989. – 170 с.
7. *Особливості здійснення взаємозв'язку курсу «Технічна творчість» із загальнотехнічними дисциплінами при виконанні курсової роботи. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 27, Херсон.* – 2002. С. 147–149.

Олена Рутковська
(Гадяч, Україна)

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ І МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ КРЕСЛЕННЮ

Сучасна педагогічна наука, спираючись на психологічні дослідження процесу мислення та пам'яті, розглядає методи і методичні прийоми навчання як педагогічну діяльність, спрямовану на організацію навчально-пізнавальної роботи учнів. При цьому процес засвоєння учнями знань трактується як діяльність мислення, пов'язана з задоволенням пізнавальних потреб учнів (П.Я. Гальперін, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, Н.Ф. Тализіна, П.М. Якобсон). Успіх педагогічного процесу багато в чому визначається тим, наскільки тісно пов'язані між собою мета, зміст, методи навчання і методичні прийоми. В свою чергу, методи і методичні прийоми навчання підібрані відповідно до змісту і віку учнів, забезпечують високу якість знань. Вони сприяють формуванню понять і вмінь, міцності і усвідомленню знань, розвитку логічного мислення і просторового уявлення та забезпечують виховний вплив.

У публікаціях сучасних авторів методи класифікуються за характером діяльності учнів (В.Ф. Паламарчук, Л.І. Петров, А.П. Пінкевич); відмінністю діяльності вчителя та учнів (П.А. Афанасьєв, Б.В. Всесвятський, М.М. Ніколаєвський, Б.Г. Райков, П. Ягодівський); ступенем дослідницького елементу в навчанні (І.Я. Лернер, М.М. Скаткін); джерелом передачі та сприйняття знань (Г.Я. Голант, Г.І. Петровський); необхідністю взаємозв'язку сприйняття та осмислення навчального матеріалу (В.О. Сухомлинський); провідними завданнями навчання (М.А. Данилов, Б.П. Єсіпов); взаємозв'язком діяльності вчителя та учнів (М.І. Махмутов, О.М. Дон), стимулюванням діяльності учнів під впливом учителя (Ю.К. Бабанський); джерелом знань (П.О. Знаменський, І.І. Соколов) тощо. Окремі автори (Б.П. Єсіпов, М.І. Махмутов, С.Г. Шаповаленко) наголошують на співвіднесеності в методах навчання діяльності вчителя та учнів. Окрім цього, визначено зв'язок методів з дидактичними цілями, результативність застосування методів навчання в засвоєнні учнями знань, умінь і навичок. Це впливає з традиційного розуміння навчання як двостороннього процесу, діяльності вчителя та діяльності учнів, викладання та учіння. На наш погляд, поділ методів навчання на методи викладання та учіння доцільний, тому що процес учіння – це цілісний, окремих процес, який тісно пов'язаний з процесом викладання і є важливою складовою процесу навчання.

Внутрішній взаємозв'язок методів викладання і методів учіння зумовлений характером пізнавальної діяльності учнів, що залежить, у свою чергу, від конкретних цілей навчання, можливостей змісту навчального матеріалу, вікових і індивідуальних особливостей школярів. Вказівки на необхідність урахування останнього ми знаходимо в зарубіжних авторів [4, 5, 6]. Ми вважаємо, що це дійсно дуже цікаве питання, яке заслуговує уваги. На жаль, його вирішення виходить за рамки нашої роботи. Було б чудово, якби вчитель зміг обрати метод навчання з огляду на вікові і фізіологічні особливості школярів. Але, на жаль, учитель не спроможний працювати, використовуючи той самий метод з різними учнями. У одному класі сидять абсолютно різні за характером і типом темпераменту діти, кожному з них потрібний окремий метод. Вибір методів навчання, звісно ж, залежить і від пам'яті, і від сприйняття, і від мислення і т. п.

Крім того, як уже відмічалось раніше, креслення - навчальний предмет, багато в чому специфічний, він значно відрізняється від інших шкільних дисциплін. Специфіка його змісту підпорядкована деяким особливостям, які мають суттєвий вплив на засвоєння теоретичних положень учнями через формування на їх основі графічних понять і способів діяльності. До таких особливостей можна віднести:

- синтез основ наук у структурі і змісті навчального матеріалу шкільного креслення;
- набуття учнями усвідомлених і міцних знань шляхом поступового формування та розвитку понять і вмінь;
- провідна роль змісту навчального матеріалу; відповідність змісту навчання форм навчальної роботи, методів і методичних прийомів викладання;
- наявність у змісті освіти основних елементів графічної культури в процесі навчання;
- цілісність і система змісту навчання – змісту викладання.

Названі особливості впливають на вибір системи методів навчання креслення. Але, незважаючи на специфіку даного предмета, основою для вибору системи методів навчання учнів основ графічної грамоти стали декілька підстав, а саме: принципова новизна поняття, кількість нових понять, що формуються на уроці, тема, мета, завдання, застосування вивченого матеріалу, самостійна робота учнів на уроці, а також склад та успішність класу, вид уроку. Всі ці ознаки були враховані при виборі методів навчання. Педагогічний досвід свідчить, що неврахування хоча б однієї з них може привести до неправильного вибору

методу навчання, а значить мета уроку (поняття) не буде досягнута і навчально-виховний процес не принесе ефективних результатів.

Методи навчання, які застосовуються в кресленні, не є особливими методами. Вони становлять собою видозміну загальних методів навчання [3, С.32]. Їх можна згрупувати за найбільш суттєвими ознаками: джерела, із яких учні черпають знання; характер діяльності вчителя; характер діяльності учнів у процесі навчання.

На основі вище сказаного, з точки зору навчання графічної грамоти, методи повинні відповідати певним вимогам, а саме:

- відображати взаємопов'язану діяльність вчителя та учнів; обирати декілька підстав для загальної класифікації методів;
- виходити з єдності внутрішніх та зовнішніх сторін методу; прагнути спрощення групування методів, що виключить громіздкість всієї системи, що ми намагалися враховувати в нашому дослідженні.

Слід підкреслити важливість планування результатів свідомо організованої діяльності навчання. Педагогічний досвід і результати наукових досліджень педагогів і психологів переконують: досягненню вказаної мети повніше сприяє проблемне навчання (порівняно з пояснювально-ілюстративним типом навчального процесу) [1, С.3-7] Головною його функцією є розвиток понятійного мислення та творчого підходу до діяльності.

В основу нашого дослідження була покладена система методів проблемно-розвивального навчання, побудована на основі принципів цілепокладання та проблемності. Така система найбільш повно відображає характер «взаємопов'язаних дій того, хто навчає, і того, хто навчається, спрямованих на оволодіння системою знань, умінь і навичок», вона спрямована на навчання учнів основам графічної грамоти.

Доцільність застосування проблемного підходу багато в чому залежить від змісту теми. Кожна навчальна тема представляє логічно завершене коло фактів, відомостей, графічних понять, які повинні бути опрацьовані та продумані вчителем під час підготовки до уроку. Створення і розв'язання проблемних ситуацій повинно відігравати допоміжну роль і становити, як правило, тільки частину уроку.

Проблемно-розвивальне навчання допоможе учням не тільки успішно оволодіти навчальним матеріалом, але і сприятиме вихованню в них інтересу до креслення, активізуватиме їх пізнавально-навчальну діяльність.

З поняттям «метод» тісно пов'язане поняття «методичний прийом». Їх не можна ототожнювати і змішувати, оскільки це різні явища педагогічного процесу. Методичний прийом або прийом навчання – це структурна частина методу або окремі дії, які застосовуються в тому або іншому методі навчання. Прийом не дає кінцевого дидактичного результату, має не самостійне, а допоміжне значення. У своїх дослідженнях М.І. Махмутов підкреслює: «методичним прийомом слід вважати обумовлену методом конкретної дії або сукупності дій вчителя та учня, які характеризуються ціленаправленістю і завершеністю та ведуть до досягання найближчої методичної та навчальної мети, до розв'язку окремо взятої задачі навчання» [2, С.25]. За допомогою методичних прийомів відбувається реалізація специфічних частково предметних методів.

Методичні прийоми або прийоми навчання являють собою окремі операції або системи операцій, які забезпечують досягнення вузьких, конкретних, допоміжних цілей в ході навчання, тобто розв'язання окремих задач навчання. Зокрема, графічні поняття шкільного курсу креслення формуються за допомогою методів навчання креслення. Однак, як згадувалось раніше, якими б не були частково предметні методи навчання, вони вписуються в систему загальнодидактичних методів, які представляють собою систему методичних прийомів. Один і той же прийом навчання може входити до складу різних методів навчання і застосовується відповідно для розв'язання задач на уроках креслення. Аналогічні окремі задачі графічної підготовки школярів можуть бути розв'язані за допомогою одних і тих самих методичних прийомів.

Розглянуті методичні прийоми викладання і навчання, які використані в різних поєднаннях, визначають бінарний характер навчання креслення, що відповідає методам проблемно-розвивального навчання.

У процесі дослідження та ретельного вивчення передового педагогічного досвіду з'ясовано, що під час навчання учнів графічним знанням, умінням та навичкам, при формуванні в них системи графічних понять предмета «Креслення» використовується коло методичних прийомів роботи вчителя і учня, сукупність яких визначає провідний метод навчання, що відображає логіку навчального процесу і відповідає характеру формуючих понять. Причому суть і зміст прийомів тісно пов'язані зі змістом і послідовністю їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобернік О. Дидактичні основи сучасного уроку // *Трудова підготовка в закладах освіти*. – К.: 2003. – №2(28). – С. 3 – 7.
2. Махмутов М.И. *Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах*. – М.: НИИ ПТП АПН СССР, 1983. – 63 с.
3. *Методика обучения черчению: Учеб. пособие для студентов и учащихся худож.-граф. спец. учеб. заведений* / В.Н. Виноградов, Е.А. Василенко, А.А. Альхименко и др. / Под ред. Е.А. Василенко. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.
4. Lomppcher J. *Bedingungen und Potenzen der Ausbildung der Lerntätigkeit*. – *Padagogik*, 1980, 4, Beiheft, S. 7 – 18.

5. Ho Ngoc Dai. *Tâm lý học dạy học*. Nansi, 1983.
6. Coleman I.S. *The role of Modern Technology in Relation and Games for Learning*. // Ticton S. G. (red). *To Improve Learning. An Evolution of instructional Technology*. T. // New York and London, 1971.

*Альберт Примаков
(Полтава, Україна)*

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ ПРИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Процеси міжнародної інтеграції та створення якісно нових вимог до підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів потребує готувати викладачів нового покоління з новим типом педагогічного мислення. В цьому контексті особливого значення набуває проблема розвитку інтелекту майбутніх викладачів. Постає завдання не просто «дати» студентам певну кількість знань, а виробити самостійність мислення, навчити застосовувати набуті знання в різних ситуаціях. Тому сучасна вища школа повинна формувати особистості, здатні самостійно знаходити, оцінювати і використовувати одержану інформацію, а також самостійно досліджувати явища оточуючого світу. Розв'язування цього завдання безпосередньо пов'язане з виробленням у майбутніх викладачів умінь самостійно вчитися, орієнтуватися в новій ситуації, бачити і ставити проблему, знаходити шляхи її розв'язування і здійснювати їх. Необхідно навчити студента застосовувати набуті знання на практиці, тобто розв'язувати теоретичні і експериментальні задачі; користуватися навчальною і довідниковою літературою, сучасними новітніми інформаційними технологіями. Дана робота присвячена методичним прийомам, що допомагають навчити майбутніх вчителів розв'язувати експериментальні та теоретичні фізичні задачі, поліпшити їх загальний рівень знань з фізики, що створить передумови для подальшого якісного засвоєння технічних дисциплін.

Більшість провідних методистів присвячували частину своїх досліджень проблемі поліпшення знань студентів з фізики. Відзначимо роботи Гончаренко С.У., Коршака Є.В., Савченка В.Ф. В нашій роботі ми безпосередньо користувалися висновками професора Павленко А.І. [2] та доцентів Москаленко Ю.Д. і Москаленко О.А. [1].

Якість підготовки вчителя-предметника в педагогічному ВНЗ визначається наступними основними факторами:

- ступенем готовності випускника школи до продовження навчання за певним напрямком підготовки;
- ступенем готовності викладача педагогічного ВНЗ до сучасних трансформацій у вищій школі;
- ступенем готовності ВНЗ до забезпечення оптимальної організації навчального процесу згідно з вимогами сьогодення.

Ступінь готовності випускника школи до продовження навчання за спеціальностями фізика, математика, трудове навчання в педагогічних ВНЗ в сучасних умовах визначається:

- відсутністю прогалин у знаннях зі шкільних курсів фізики і математики;
- достатньою сформованістю умінь і навичок самостійно оперувати фізичними і математичними поняттями, твердженнями, теоріями, працювати з фізико-математичною літературою;
- належною підготовленістю до сприймання великих обсягів навчального матеріалу (зокрема з фізики і математики);
- належною сформованістю умінь самостійної діяльності;
- достатньою внутрішньою мотивацією до навчання, виконання самостійної та індивідуальної роботи; готовністю до стандартизованих методів контролю знань і вмінь з дисциплін [1, с.70].

Одразу зазначимо, що у значній частині вчорашніх школярів, теперішніх студентів фізико-математичного факультету і факультету технології та дизайну Полтавського педуніверситету спостерігається недостатня сформованість умінь і навичок самостійно оперувати фізичними і математичними поняттями, твердженнями, теоріями, працювати з науковою і навчальною літературою. З кожним роком спостерігається все більше прогалин у знаннях зі шкільних курсів фізики і математики (відзначимо, в країні констатується загальне зниження рівня фізико-математичної підготовки випускників шкіл протягом останніх років, що об'єктивно впливає на якість продовження освіти, пов'язаної з математикою і фізикою, причому спад знань з фізики досягає критичного значення).

Зрозуміло, що на такому підґрунті майже неможливо у педагогічному ВНЗ розгорнути систему навчання вищої математики, загальної фізики та відповідних технічних і прикладних дисциплін. Зазначимо, що на сьогоднішній день значна частина студентів зазначених факультетів поряд з слабкою підготовкою до сприйняття значних обсягів фізико-математичного матеріалу має наступні недоліки:

- не сформовані вміння до самоосвітньої діяльності, що, зокрема, виражається у відсутності навичок:
- здійснювати аналіз, узагальнення, систематизацію, класифікацію,
- структурувати і переструктурувати, переформулювати інформацію, кодувати її в різних формах,
- бачити і ставити проблеми, здійснювати пошуки їх розв'язування, проводити навчальні і наукові дослідження,

- здійснювати самооцінку і самокорекцію навчальної діяльності;
- недостатня внутрішня мотивація до навчання, виконання самостійної роботи та індивідуальних завдань;
- неготовність до використання стандартизованих методів контролю знань і вмінь з навчальних дисциплін, до збільшення кількості контрольних заходів тощо.

Нами пропонуються декілька методичних приймів, спрямованих подолати ці недоліки. Серед них відзначимо такі:

- зміна критеріїв оцінювання;
- перегляд навчальних планів і повернення курсу фізики в II – III семестри, замість I – II, адже інакше ще не засвоєний курс математики а зменшення кількості годин з фізики не дозволяє зупинитись на математичних перетвореннях;
- як мінімум відновлення кількості годин з фізики, яка була раніше, а взагалі в зв'язку з погіршенням рівня шкільної підготовки то і збільшення годин, інакше не можливо якісно створити підґрунтя для засвоєння електротехніки та інших технічних дисциплін;
- обов'язкове відновлення в навчальних планах факультету технології та дизайну практичних занять з розв'язування фізичних задач;
- створення факультативного курсу з елементарної фізики, який читатиметься в I-му семестрі і дозволить ліквідувати прогалини шкільної освіти з фізики і створить передумови для подальшого якісного засвоєння вузівського курсу;
- широке впровадження вправ не тільки на розв'язування, а і на складання фізичних задач;
- навчання студентів аналізувати і розв'язувати некоректно сформульовані задачі;
- підбір задач фізичного практикуму таким чином, щоб для їх розв'язання необхідно застосовувати різноманітні математичні методи і прийоми, акцентування уваги на перевагах та недоліках певних методів до конкретних типів задач;
- ознайомлення студентів – майбутніх вчителів трудового навчання з наявністю дидактичних та довідникових матеріалів з фізики на CD дисках та в мережі Інтернет з обов'язковим виконанням певних вправ;
- впровадження в навчальний процес спецкурсу – практикуму з ремонту і налагодження фізичних приладів та лабораторного устаткування, адже майже всі прилади в школах ремонтують викладачі фізики і трудового навчання;
- ширше впровадження в навчальний процес при виконанні лабораторних робіт елементів творчості і самостійності.

Практика викладацької роботи показує, що необхідною умовою підвищення якості підготовки вчителя полягає в тому, що студент повинен стати активним суб'єктом процесу навчання, самостійно ставити мету пізнавальної діяльності, визначати навчальні завдання і вирішувати їх. При цьому студент повинен сам визначати рівень, якого він повинен досягнути, а викладач лише направляє і підбирає посильні завдання, виходячи з власних бажань і можливостей студента. Однією з апробованих в Полтавських вузах концепцій, що дала позитивні результати, є наступний педагогічний прийом. В жодній академічній групі не можна порівнювати знання декількох студентів, так само, як ми не порівнюємо рівень різних викладачів. Мова повинна йти про порівняння знань студента на початку певного навчального модуля та знань того самого студента по закінченні даного модуля і, відповідно, оцінювати потрібно диференційовано, виходячи з того, що саме зроблено кожним конкретним студентом в порівнянні з його попередніми знаннями, а не з успіхами одногрупників. При цьому на початку кожного семестру студент складає свій власний індивідуальний план з дисципліни, що перевіряється і корегується викладачем, і в разі його повного виконання студент отримує додаткові дивіденди. Виходячи з рівня, досягнення якого побажав студент, йому підбираються і відповідні індивідуальні завдання. Досвід показав, що впровадження даного методичного прийому в ряді випадків суттєво покращує якість знань і зацікавленість, мотивування до навчання.

Стосовно другого з виділених компонентів зазначимо, що розв'язуванню навчальних задач (НЗ) належить одна з провідних ролей у процесі навчання фізиці у сучасній вищій школі. Останнім часом відбулося значне розширення і усвідомлення значущості цілеспрямованої діяльності з розв'язування НЗ, що знайшло свій прояв в успішній реалізації різнобічних функцій НЗ: освітніх, політехнічних, виховних, розвивальних та ін. Тому виключення з курсу фізики на факультеті технології і дизайну практичних занять з розв'язування фізичних задач суттєво знизило і так занижений рівень підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно до цього змінюються і вимоги до підготовки студента – майбутнього викладача в сучасній школі. Нами було проведено дослідження, завданням якого було на консультаціях з фізики та при виконанні індивідуальних завдань частину навчального часу присвятити навчання студентів складанню НЗ, що відповідають поставленій дидактичній меті. При цьому однією з гіпотез було те, що вміння складати задачі підвищить загальний рівень якості знань з фізики, навчить становити проблему та розв'язувати її і врешті решт зацікавить студентів.

В процесі проведення педагогічного експерименту ми прийшли до висновку про можливість ефективної реалізації нових сфер призначення задач як методу навчання, розвитку і виховання та мети навчання фізиці, а також підвищення ефективності і результативності використання фізичних задач як

традиційного засобу навчання за умови визначення теоретичних основ методики навчання розв'язуванню і складанню задач з фізики, зокрема врахування:

- взаємозв'язку діяльності з розв'язування і складання задач у навчальному пізнанні фізиці, відповідності інтегрованої діяльності з розв'язування і складання задач студентами у знятому «квазідослідницькому» вигляді розвитку наукового пізнання у фізиці;
- головних і детермінуючих змістовних дидактичних характеристик розв'язування і складання задач з фізики і відповідної навчальної діяльності студентів на сучасному етапі розвитку фізичної і математичної освіти в вузі у відповідності з цілями (призначенням) використання НЗ;
- відповідності самостійного складання студентами і розв'язування сформульованих таким чином фізичних задач психологічній концепції цілеутворення у цілепокладанні, суб'єктно-особистісному підході до проектування змісту навчання;
- системно-модульного підходу до логіко-психологічної структури НЗ та розв'язування НЗ з подальшим урахуванням такого підходу під час конструювання моделі змісту методики навчання розв'язуванню і складанню фізичних задач;
- дидактичних і методичних принципів відбору змісту навчання розв'язуванню і складанню задач з фізики [2, с.7–8].

Передусім мається на увазі, що при розв'язуванні фізичних задач студенти повинні опанувати не тільки певні знання з фізики, але й різноманітні математичні методи їх розв'язування, такі як: метод симетрії, середнього, аналогії, графічний, використання границь, диференціального й інтегрального числення, які дають можливість розв'язати задачу більш раціонально і при цьому зекономити час. Викладач не повинен забувати, що в більшості випадків задача розв'язується не заради самої даної задачі, а має певну дидактичну мету, тому в ряді випадків є методично обгрунтованим розв'язати дану задачу декількома способами, замість ще однієї подібної задачі. Особливу увагу звертаємо на аналіз одержаних результатів, адже звичка заглядати у відповідь безпосередньо після розв'язання призводить до формалізму у засвоєнні знань і значною мірою негативно впливає на студента як особистість, привчаючи завжди шукати відповіді з інших джерел. Перевіряючи задачу на симетрію, розмірність, граничні і допустимі умови, аналізуючи одержане чисельне значення, в більшості випадків можна самостійно зробити висновок про правильність розв'язку задачі. При цьому відзначимо, що після школи більшість студентів не володіють прийомом перевірки розв'язку задач, в кращому випадку мають уявлення про перевірку розмірності. Тому цій темі доцільно присвятити окреме заняття і потім час від часу повертатися до згаданих методів.

Ще одним важливим моментом для покращення якості знань з фізики і математики вважаємо наступне. Значна кількість вчителів в школах пропонує учням в якості домашнього завдання написати реферат (відзначимо, що і в вузах цей факт також має місце). І якщо раніше для виконання цього завдання необхідно було відвідати бібліотеку і опрацювати масу літератури, тепер здебільшого роздруковується готовий реферат з CD-диску або з Інтернету. Натомість нами пропонується в контексті індивідуальних завдань в залежності від рівня підготовки студента зробити аналіз наявного навчального матеріалу на комп'ютерних дисках або в мережі Інтернет, оцінити якість запропонованого матеріалу. Проведений експеримент показав, що дана форма роботи зацікавлює студента і, як наслідок, виконання даного завдання значно більше покращує якість знань, ніж написання звичайного реферату, навіть якщо він добросовісно підготований за традиційною методикою.

Наступним кроком ми вважаємо вдосконалення і модифікацію лабораторних робіт (ЛР) з фізики. При виконанні ЛР з фізики в більшості вузів студент отримує інструкцію до її виконання, причому чим повніша і детальніша інструкція, тим вважається краще. Деякі ВНЗ пішли ще далі: маючи певні кошти, придбали обладнання для фронтального виконання ЛР, при цьому в роботах з електродинаміки навіть коло вже зібране. Студенту залишається лише зняти покази, обчислити і зробити висновки. Зрозуміло, що при такому підході рівень самостійності низький. Нами пропонується окремі ЛР проводити без інструкцій. Студенту ставиться конкретне завдання: перевірити закони Кірхгофа, дослідити залежність опору від температури тощо. На першому етапі студентам пропонувався необхідний набір обладнання, на другому студенти самостійно замовляли у лаборанта необхідні прилади, на третьому вони навіть не знали, яку ЛР сьогодні будуть виконувати. Подібний підхід ми апробували і в школах, але не при виконанні фронтальних ЛР, а при виконанні робіт лабораторного практикуму, при цьому педагогічний експеримент показав значне покращення якості знань з фізики.

Ще однією проблемою в сучасній школі є застаріле лабораторне обладнання та демонстраційні прилади, які часто виходять з ладу. Ремонтують їх здебільшого викладачі фізики та трудового навчання. Тому в даний час ми розробляємо спецкурс з ремонту і налагодження лабораторного та демонстраційного обладнання.

Проведений нами педагогічний експеримент і апробація показали, що цілеспрямоване впровадження даної методики призводить до підвищення рівня зацікавленості студента майбутнього викладача трудового навчання, неформального засвоєння навчального матеріалу, розвиває логічне мислення студентів і сприяє рефлексійній орієнтації їх навчання, адже при цьому студентами усвідомлюються, з'ясовуються і вдосконалюються способи власної діяльності та її результатів: знань, вмінь і навичок.

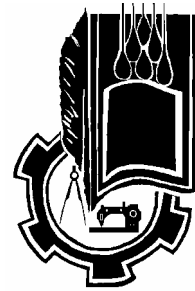
ЛІТЕРАТУРА

1. Москаленко Ю., Москаленко О. Підготовка вчителя математики в контексті

інноваційної освітньої політики / Матеріали звітної наукової конференції викладачів, аспірантів магістрантів і студентів фізико-математичного факультету 15 травня 2008р., С. 69–73.

2. Павленко А.І. *Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач.* – К., 1997. – 177 с.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ



*Юрій Атаманчук
(Умань, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

Категорія вільного часу була й залишається об'єктом глибокого вивчення філософів, економістів, соціологів, психологів, педагогів. Будучи складовою частиною образу життя людей, вільний час детермінується під його впливом, змінюється кількісно і якісно, наповнюючись новим змістом на всіх етапах розвитку суспільства.

Структура, зміст вільного часу прямо пов'язані зі своєю протилежністю – робочим, навчальним часом, тому що час не має абсолютного значення поза трудової, поза навчальної діяльності. Звідси соціальні цінності, придбані у вільний час, в побуті, людина вносить в виробничу сферу, навчальну і навпаки; продуктивність використання вільного часу залежить від рівня розвитку соціально-культурної інфраструктури, від того, чи забезпечує вона людині можливість реалізувати свої інтереси, захоплення, розвивати творчі сили; використання вільного часу характеризується відношенням особи в цілому до життя.

Існують різні підходи у вивченні вільного часу, точки зору на структуру та зміст, функції та роль вільного часу. Явні розрізнення, що укладаються в категорію вільного часу, в значній мірі пов'язані з відсутністю чітких розмежувань таких понять, як «дозвілля», «відпочинок» і, власне, «вільний час». Існує необхідність в їх уточненні та упорядкуванні.

Згідно вченню видатних російських фізіологів І.М. Сеченова та І.П. Павлова відпочинком називається такий діяльний стан організму, який спрямовано на усунення стомлення та відновлення його працездатності, тобто відпочинок – «це фізіологічне явище, стан організму, процес відновлювання сил...» [5, 3].

Даючи психолого-педагогічне визначення поняттям, пов'язаним з вільним часом, Євтеєва Г.А визначає відпочинок як фізіологопсихологічну характеристику стану людини. Він «може здійснюватися і в складних заняттях (у визначених тимчасових та енергетичних межах), в активних формах, інакше кажучи, шляхом переключення з одних занять на інші» [1].

Існують і інші думки. Наприклад А.Б. Міллер вважає, що відпочинок – це діяльність, яка здійснюється на підставі вільного вибору [2] і розглядає його як сферу розширеного відтворення трудового потенціалу.

Повертаючись до психолого-педагогічного підходу, під відпочинком ми розуміємо фізіологічний стан людини, спрямований на відновлення сил, налагодження нормального функціонування всієї системи організму, зняття втомленості, викликаной працею, навчанням. Відпочинок передбачає зміну одного виду діяльності іншим в залежності від схильностей, бажань, інтересів людини. В сучасних умовах все більшої концентрації виробництва, прискореного темпу та ритму життя, великої кількості чуттєвих та зорових подразників, численної інформації і т.п. людина втомлюється не стільки фізично, як це було в минулому, скільки психічно. Із зменшенням обсягу фізичної праці непомірно збільшилось навантаження на психіку людини. Однак, думка, що повний спокій, наприклад, лежання, є справжнім відпочинком, помилкова. Людина звично спить 7-8 годин. Цього цілком достатньо, щоб організм відновив свої фізичні сили. В інший же час активний відпочинок – кращий метод зняття втомленості.

Центральним у дослідженнях багатьох вчених є категорія вільного часу. У залежності від підходів до цього питання виводяться відповідні функції вільного часу, структури основних видів діяльності, змістовне наповнення різних форм проведення вільного часу. Вчені В.П. Андрущенко, М.І. Горлач та ін. визначають вільний час як частину неробочого часу, якою людина розпоряджається і яка використовується нею для вільної діяльності, всебічного розвитку духовних та фізичних сил, творчості [7].

Дане визначення підкреслює роль вільного часу як необхідної умови розвитку особи. Враховуючи конкретно-історичні умови, а також суспільний характер вільного часу, видний вчений В.Д. Патрушев розробив класифікацію вільного часу і конкретизував визначення цього поняття.

Даючи визначення, він, насамперед, відзначив специфічну соціальну роль вільного часу: «Частина неробочого часу, призначена для фізичного, інтелектуального розвитку працюючих та відпочинку». І далі він додає, що «вільний час – необхідна умова розширеного духовного виробництва»[4].

В.Д. Патрушев також приділяв велику роль соціальній функції вільного часу. Він конкретизував

визначення вільного часу у відповідності з етапами розвитку суспільства, виділив основні види занять у вільний час.

В 60-ті роки має місце погляд на природу вільного часу як економічну категорію. Вивчення вільного часу велось в рамках неробочого часу і носило переважно економічний характер. В цей час розвивалась ідея про те, що діяльність людини поза сферою праці також має економічний зміст, про реальність в найближчому майбутньому процесу стирання різниці між робочим і вільним часом в результаті перетворення праці до рівня творчості.

Ця думка заснувалась на класовому підході і підтримувала теорію розвитку комуністичної формації як найвищої стадії розвитку суспільства. Підходячи до цієї теорії критично, для нас цінні дані праці насамперед тим, що вільному часу в той період надавалось особливе значення. Воно виступало однією з умов всебічного розвитку особи.

Сьогодні, вивчаючи проблему вільного часу, з одного боку можна зазначити про його нестачу, з іншого – про надмірність. Нестача вільного часу небезпечна не тільки тим, що призводить до скорочення затрат часу на необхідні заняття, але і тим, що пов'язана з повним випадінням деяких важливих видів діяльності та дезорганізацією дозвілля в цілому. З іншого боку можна звернути увагу на надмірність вільного часу у деяких груп населення.

Основою мотивації навчання студентів є їхні різноманітні потреби та інтереси, врахування і задоволення яких суттєво поліпшує не лише якісні показники у навчанні і розвитку, а й полегшує процес управління всіма компонентами навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, оскільки задіюються самоорганізуючі фактори, які дають змогу викладачеві перевести навчання у площину гуманної педагогіки. Співвідношення між використанням елементів авторитарної чи гуманної педагогіки власне й залежить від можливостей і вміння викладача задіяти якомога більше мотиваційних компонентів на всіх етапах засвоєння знань. Одними повчаннями неможливо нав'язати певну філософію знань, до неї треба підійти через інтереси, внутрішні пробудження і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. Добре коли пізнавальні мотиви підсилюються суспільними, тобто в процесі державотворення роблять ставку на інтелектуальні сили нації, відповідним чином винагороджують їхній внесок у суспільно-економічний розвиток країни. Тоді у державі формується відповідне інтелектуальне поле, адекватна йому суспільна думка, які постійно живлять пізнавальні мотиви, мобілізують і підсилюють їх.

Англійський соціолог С.Б. Ліндер зазначає поверховість загально розповсюдженої думки, згідно з якою в процесі науково-технічного прогресу у людей виявляється все більше вільного часу. Він дотримується думки, що при збільшенні маси споживчих товарів та послуг зростає необхідний час на їх споживання [1]. У зв'язку з цим виникає загальний дефіцит часу, який породжує спішність, скорочує та раціоналізує спілкування, оголює цілеспрямованість та утилітарність навіть приятельських неформальних відношень.

Е.В. Соколов пропонує свою точку зору, в якій виділяє дві тенденції: раціоналізацію дозвілля і романтизацію. Він вважає, що романтична настанова на дозвілля передбачає часткову відмову від його планування, економії, щільності, об'єктивної оцінки якості. На його думку романтичне дозвілля в сучасних умовах можливо в трьох основних варіантах: в домашньому сімейному колі; вихід за межі повсякденного оточення в сферу цілковито нового та невідомого; як свідомо прийнята психологічна настанова, що вимагає ігрової поведінки [6].

Сьогодні в період глибоких змін всіх сторін життя, відходу від уніфікованих форм життєдіяльності всього суспільства і індивіда, роль вільного часу значно зростає. Якщо проаналізувати вибір форм та стилів проведення вільного часу людини, то цей вибір лежить з одного боку в напрямку занять переважно рекреаційного характеру, на рівнях більш-менш пасивного відпочинку, розваг, в цьому напрямку здійснюється споживання культури, а не її створення. З другого – це елементарні форми освіти, навчання. Цей напрямок в більшості своїй притаманний молоді, що навчається, а саме студентству, учнівській молоді. З третього – це піднесена діяльність, яка вимагає більш високого рівня розвитку мотивації і здібностей, включає до себе різні види художньої, технічної діяльності, самоосвіту, громадську діяльність і націлена на розвиток здібностей до відтворення та створення духовних цінностей.

Якщо розглянути студентську молодь як специфічну соціально-вікову категорію, то можна виділити такі її ознаки: вона перебуває в стані отримання майбутньої спеціальності, свідомого навчання, її спілкування відбувається в молодіжному середовищному просторі. Студентська молодь має відповідну свободу та можливість (на відміну від молодших вікових категорій) розпоряджатися за своїм бажанням вільним часом та обирати стилі і форми дозвіллевой діяльності.

Які ж дозвіллеві пріоритети обирає сучасна українська студентська молодь? В процесі дослідження нами з'ясувалося, як студентська молодь проводить свій вільний час. Заняття, які найбільш популярні серед студентів, за результатами нашого дослідження, – це відвідування молодіжних кафе, барів, дискотек, вечірок, кінотеатрів. Це становить 28% опитаних. Спілкування з друзями обрали 26% опитаних. Пасивний відпочинок вдома визначили 20% опитаних студентів. 10% студентів в вільний час відвідують інтернет-клуби, бібліотеки, читальні зали тощо, займаються спортом 4%, люблять читати 3%, займаються художньою, технічною творчістю в гуртках, об'єднаннях 4% і громадською діяльністю 2%. Інші види діяльності обрали 3% опитаних студентів. Результати опитування свідчать про те, що на першому місці студентської молоді стоять заняття розважального характеру. Другу позицію «спілкування з друзями»

можна поєднати з першою тому, що вони не виключають одна одну. Таким чином можна зазначити, що більшість студентів (54% опитаних) віддає перевагу неформальному спілкуванню з однолітками в процесі занять відновлюючого характеру. Ці заняття не несуть творчого, піднесеного характеру. Хоча студентство і вважається досить активною соціальною і віковою категорією, пасивний відпочинок обирає майже кожен п'ятий студент. Пояснити це можна, з одного боку тим, що у частини молодих людей не вироблені активні стилі проведення вільного часу і сучасну молодь можна розглядати як досить інертну та пасивну, з іншого – це свідчить про недоліки діяльності сучасних культурно-дозвіллевих закладів, діяльність яких спрямована, в більшості, на роботу з дітьми. Не в повній мірі займаються організацією дозвілля і вищі навчальні заклади. Опитування показали, що один студент з десяти проводить вільний час в бібліотеках, інтернет-клубах, комп'ютерних класах, читальних залах заради поглиблення знань, виконання різних завдань, самоосвіти. І дійсно сучасна вища освіта вимагає від майбутнього фахівця багато самостійних завдань, вмінь працювати з джерелами інформації.

Навчання в вищому навчальному закладі пов'язане з монотонним сидінням на лекціях, в лабораторіях тощо. Для відпочинку від цього можуть бути заняття спортом, тим більше що можливості для цього є і в навчальних закладах. А чи використовують студенти такі можливості. На жаль, спорт, як вид дозвілля, обрали всього 4% опитаних студентів. Це свідчить про те, що спортивні захоплення ще не стали в свідомості українців і студентів, в тому числі, в ряду важливих пріоритетів.

Читання літератури завжди було найрозповсюднішим і улюбленим заняттям за всі часи. Але сьогодні ситуація змінилася. З одного боку розповсюдження інших джерел інформації: електронні (комп'ютер, відео) з іншого – розширення можливостей і оновлення змісту вже відомих, таких як телебачення, кіно, радіо, печатна періодична продукція призвели до різкого падіння інтересу до читання майже усіх категорій населення. І результати наших досліджень підтверджують це. Читання, як улюблений вид дозвіллевої діяльності обрали всього 3% опитаних студентів.

Нові сучасні умови життя розкрили перед індивідом свободу в виборі улюблених занять, стилю життя, дозвіллевих пріоритетів та можливостей, але, на жаль, сьогодні практично зруйноване організовану систему педагогічного керівництва творчою діяльністю людини, особливо дорослої в вільний час. Це позначилося і на виборі дозвіллевих занять студентів. Всього 4% опитаних молодих людей займаються художніми та технічними видами діяльності, тобто відвідують гуртки, клуби за інтересами, об'єднання.

Надмірна політизація в суспільстві своєрідно сказалася на поведінці студентської молоді. За результатами опитування всього 2% студентів бажають і займаються громадською діяльністю, але це ще не означає їх політичну активність. Сучасна молодь відрізняється дуже пасивним відношенням до політичних подій.

Взагалі можна зробити висновок, що сучасна студентська молодь живе в своєму форматі, який вирізняє її від іншого соціального середовища. Набуваючи знань, умінь та навичок, вона окреслила своє спілкування в мікро групах на основі споживання суто молодіжних культурних цінностей та задоволення особистісних інтересів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Евтева Г. А. Психолого-педагогические основы использования свободного времени: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 1980. – 35 с.*
2. *Миллер А. Б. Планирование рекреационной деятельности в регионе: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2004. – 17 с.*
3. *Павлов И. П. Полн. Собр. Соч., Изд. 2. Т. 3. Кн. 2. – 410 с.*
4. *Патрушев В. Д. Удовлетворенность свободным временем как социальный показатель // Соц. Иссл. – 2002. – №1. – С. 52–60.*
5. *Сеченов И. М. Избр. произведения. – М., 1953. – 252 с.*
6. *Соколов Э. В. Рациональное использование времени и культура досуга // Социология культуры. Методология и практика культурно-просветительной работы. – Л.: ЛГИК, 1982. – С. 15–25.*
7. *Социальная философия. Учебник // Под общей редакцией Андрущенко В.П., Горлача Н. И. // Киев-Харьков: Издательский центр «Единорог», 2002. – 736 с.*

Наталія Жидкова

(Мена, Україна)

Регіна Гусак

(Чернігів, Україна)

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЧЛЕНІВ ШКІЛЬНОГО ЄВРОКЛУБУ

У ПОРІВНЯЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ КУЛЬТУР НАРОДІВ ЄВРОПИ

На сучасному етапі розвитку держави ми прагнемо побудувати рівноправну європейську країну. Зосередження уваги на вихованні компетентної особистості, яка займає активну позицію у використанні своїх знань, умінь, досвіду, ставлень сприяє поступу ідеї європейського партнерського співробітництва. Завдання української системи освіти спрямовані на підготовку освічених, моральних, конструктивних людей, які здатні до співпраці, міжкультурної взаємодії, зумовлюють актуальність розвитку пізнавальних інтересів учнів [10].

Основні аспекти формування пізнавального інтересу завжди були у центрі уваги багатьох педагогів,

методистів, психологів. Вчених цікавили питання формування мотивації (О. Вишневський, І.Я. Лернер), педагогічної майстерності вчителя у пізнанні (С.У. Гончаренко), самостійного пізнання (С.Ф. Русова), практичних методів пізнання (В.О. Сухомлинський), формування умінь та навичок пізнання (П.К. Гора, Н.І. Запорожець), інтерактивних методів навчання (О.І. Пометун), ролі емоцій у пізнанні (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк).

Базовою ланкою системи освіти у підготовці всебічно розвинутої особистості, яка має комплекс знань, умінь, навичок пізнання, положення яких вміщені у шкільних навчальних програмах і активно впроваджуються на уроках, залишається школа. Крім теоретичної підготовки на уроках, діти повинні навчитися жити у демократичному суспільстві, бути готовими до освоєння нових технологій, володіти навичками пізнання у їх практичному використанні. Виконати дане завдання можливо шляхом організації шкільних еврочлубів, які у співпраці використовують різноманітні інноваційні форми у вивченні європейських країн.

Шкільні еврочлуди є неформальною громадською організацією молоді, створені з метою вивчення та поширення національних та європейських цінностей. Ці інноваційні площадки відповідають прагненню молоді пізнати європейську культуру і набувають популярності в Україні.

Метою даної статті є показати ефективність діяльності еврочлубу як інструменту розвитку пізнавальних інтересів дитини. У запропонованій роботі це проілюстровано досвідом діяльності еврочлубів «Єдність», м.Чернігів, ліцей №22 та «Друзі», м. Мена, Чернігівської області.

Для досягнення визначеної мети статті використовувались методи: теоретичні: аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури; емпіричні: вивчення та узагальнення досвіду учасників еврочлубів, педагогічне спостереження.

Процес пізнання є складним процесом і здійснюється як шляхом безпосереднього сприйняття світу, через синтез і аналіз одержаних даних і до їх систематизації у свідомості, так і у вигляді запозичення чужого досвіду [3,70]. У процесі засвоєння інформації людина завжди вибирає те, що їй цікаво. Особливий інтерес в учасників еврочлубу викликає можливість спостерігати та вивчати культуру, традиції європейських народів у практичній діяльності, бути всебічно розвинутою особистістю.

Важливою ознакою роботи еврочлубу є практична діяльність: організація заходів, в яких учні вивчають європейські країни. Популярністю серед молоді користується проведення фестивалю еврочлубів. Кожний еврочлуб представляє модель культури європейського народу. На прикладі даного заходу можна прослідкувати етапи формування пізнавального інтересу в учнів. У методичній літературі визначають три стадії формування інтересу: 1) епізодичне переживання (зацікавленість яскравим фактом); 2) стійке емоційно-пізнавальне відношення до предмету; 3) особистісний стійкий інтерес, який не залежить від зовнішніх обставин [8, 91]. Початковим етапом у формуванні зацікавленості учнів є переживання яскравого сюжету. Це можуть бути цікаві історії про традиції, звичаї, одяг, кухню та інші елементи культури європейських народів. У підготовці до організації заходу учні здійснюють вибір країни, культуру якої будуть представляти, вивчають її характеристики, що впливає на розвиток емоційно-пізнавального відношення до предмету діяльності, в основі якого інтелектуальна привабливість. Емоційна та інтелектуальна привабливість сприяє розвитку особистісно-стійкого інтересу: учні порівнюють традиції країн, аналізують у порівняльній характеристиці, виявляють власні уподобання. Отже, робота еврочлубу здійснюється на засадах розвитку особистісно-стійкого пізнавального інтересу, в основі якого емоційно-пізнавальне ставлення учнів до культури європейських народів, визначення їх характерних ознак, всебічне вивчення у порівнянні, а також оволодіння вміннями емпіричного та теоретичного пізнання, формування ціннісних орієнтацій.

Існує думка, що найважливішим у пізнавальному процесі є сприйняття, що виступає у вигляді образу предмета, явища чи процесу, який складається у процесі його відображення [8, 86]. Єврочлуб як освітній інструмент може бути використаний для створення ситуації постійного спостереження, в якому активізується пам'ять, розвивається уява, формується мислення, засвоюються знання.

Розвиток пізнання зумовлює якісні зміни пізнавальних властивостей дитини. Ефективність пізнання залежить від середовища в якому знаходиться дитина. Це підтверджується думкою В. Сухомлинського: «...ум, способный к овладению знаниями, сообразительность-это свойство, не раз и навсегда данное природой, а изменяющееся, зависящее от среды, в которой находится ребенок, от характера обучения, от процесса умственного труда» [9, 179]. Учні, які спостерігають культуру окремого європейського народу, зберігаючи здобуту інформацію у вивченні культури інших народів, вчать визначати особливості культур. Ситуація, в якій учні порівнюють елементи культури, активізує мислення, а сформуванні навички пізнання сприяють розвитку пізнавальних здібностей.

Узагальнення досвіду діяльності еврочлубів дає можливість стверджувати, що розвиток пізнавального інтересу можливий, якщо учні в еврочлубі:

1. використовують ефективні способи активізації пізнання та самостійного пізнання;
2. створюють ситуації спостереження для порівняльного вивчення культур європейських народів;
3. формують ціннісне ставлення до багатоманітності культур;
4. застосовують різноманітні форми діяльності.

Останнім часом у наукових дослідженнях значна увага приділяється навчання мистецтва пізнання, які активізують дитину до реалізації її інтересів[7, 25]. Суб'єктами еврочлубу є куратор клубу, молоді лідери

та учні. Ключова роль у формуванні вмінь пізнання відводиться учителю-куратору групи, який виконує функції консультанта, помічника, радника, модератора, сприяє формуванню вмінь самостійного пізнання учнів.

У спостереженні елементів культури діти по-різному сприймають джерело інформації на емпіричному та теоретичному рівні: розповідають про предмет спостереження, виокремлюють риси, аналізують, формують висновки. Але практичний досвід свідчить, що педагогічний та методичний підхід куратора клубу в організації та самоорганізації учнів у спостереженні культури різних народів, впливає на формування вміння порівнювати інформацію та розвиток критичного мислення.

Куратор євроклубу знаходиться у постійному пошуку таких форм, методів, прийомів навчання, які дозволяють збільшити ефективність засвоєння знань, допомагають побачити у кожному учню індивідуальні здібності та на цих засадах виховати в нього жагу до пізнання та творчості. А отже, активізувати євроклубівців до пізнання можливо шляхом поступового залучення до самостійної діяльності, розвитку вмінь теоретичного пізнання. Від сформованості пізнавальних вмінь залежить ефективність знань.

Активізувати учнів до пізнання означає постійно підтримувати та розвивати мислення, вміння змінюватися, діяти під впливом зовнішніх або внутрішніх подразників.

- Зовнішні подразники: куратор євроклубу, його пізнавальна активність та професіоналізм та інші учні, які володіють вміннями та навичками пізнання.
- Внутрішні подразники: самостійність, відповідальність, здатність до самовиховання, сила волі.

Розвитку інтересу відповідає певний психологічний стан. Інтерес визначається як особливе емоційне забарвлення думок в оволодінні знаннями [9, 181]. Необхідний емоційний поштовх у формуванні пізнавального інтересу, який активізує творчу уяву учнів, як одну з найважливіших психологічних здібностей дитини, впливає на сприйняття інформації. Тому кожне заняття в шкільному євроклубі повинно базуватися на творчому підході у вирішенні завдань у співпраці та співтворчості між учнями, між учнями та куратором, організації самостійного пізнання.

Емоційним поштовхом до вивчення для учнів може бути сам предмет спостереження. Психологічні дослідження розвитку мислення у підлітків свідчать, що сприйняття предмету пов'язано з ейдетичним образом, в якому відбувається безпосереднє з'єднання двох процесів наглядного мислення та сприйняття так, що одна функція невід'ємна від іншої [2, 375]. Усвідомлення багатоманітності культур у спостереженні викликає в учнів подив та бажання дізнатися більше про предмет спостереження. Для активізації уваги на властивостях культури куратор клубу або самі дітьми можуть здійснити добір випереджаючих завдань. Безпосереднє вивчення культури впливає на формування емоційної пам'яті, а випереджаючі завдання допомагають активізувати мислення.

Практичне застосування знань, одержаних на емпіричному рівні, є вихідним для більш глибокого засвоєння знань на теоретичному рівні [4, 251]. У процесі обробки знань, одержаних на емпіричному рівні, формуються нові якісні знання теоретичного рівня.

На практичному досвіді ми визначили, що організація процесу теоретичного пізнання при підтримці куратора може бути у вигляді послідовного ланцюга дій: формулювання випереджаючого завдання – спостереження предмету (організація заходу) – здійснення аналізу та узагальнення інформації. Дана схема не претендує на сталий алгоритм дій, оскільки можливі й інші комбінації у організації пізнавальної діяльності учнів. Але використання поетапного підходу, прийомів пізнання впливає на формування вмінь та навичок самостійного пізнання. У засвоєному алгоритмі дій учні вчаться самостійно вибирати предмет вивчення, здійснювати добір до нього завдань та здобувати знання уже в нових ситуаціях.

Робота в євроклубі, яка заснована на інтерактивних технологіях та самостійності у пізнанні впливає на формування особистісних індивідуальних характеристик: гнучкість мислення, воля до пізнання, креативність, активність.

Важливою властивістю пізнавального інтересу є когнітивно-діяльнісна сторона, що пов'язана з формуванням та застосуванням знань, вмінь, навичок. В. Сухомлинський визначив, що уміння – це інструмент в оволодінні знаннями [9, 188]. Практичне вивчення культури європейських народів сприяє розвитку образних, логічних, оціночних вмінь. Більшість учнів із задоволенням розповідають про традиції та звичаї країн, наводять яскраві приклади, що свідчить про сформованість образних навичок. Можливість спостерігати власну культуру та європейську розвивають логічні навички: порівнювати, аналізувати. Чим більше учні знаходять спільні та відмінні ознаки, тим стійкішими та глибшими є їх знання. У вмінні давати оцінку, виявляти самотність, своєрідність культур формуються оціночні вміння.

Отже, у використанні порівняння культур у ситуації спостереження, виконанні пізнавальних завдань, залученні до самопізнання на емпіричному та теоретичному рівні, формуванні пізнавальних вмінь активізується пізнавальна діяльність учнів.

Вчені визначають, що метод порівняння є засобом вивчення етнокультури в контексті розвитку світової культури [4, 255]. У порівнянні культур учні вчаться знаходити аналогії, виявляти унікальність, визначати ціннісні характеристики, що має аксіологічне значення і впливає на формування ціннісних орієнтацій.

У підлітковому віці дитина здатна осмислювати моральні та правові аспекти культури. Усвідомлення та цінування духовної культури збагачують особистість загальнолюдськими цінностями, впливають на сприйняття культури інших народів та формують її духовний світ. Порівняння традицій

європейських народів сприяє збагаченню культурним надбанням цивілізації, а також усвідомленню власної ідентичності в широкому культурному контексті, формуванню почуття патріотизму та бажання розвивати національні традиції [6, 72–73].

Духовно багата людина вміє давати оцінку явищам, подіям з позиції загальнолюдських цінностей і здатна до конструктивної співпраці. Тому важливим напрямком у роботі євроклубів є виховання загальнолюдських цінностей у пізнанні культури. Це можливо здійснити шляхом організації пізнавальних екскурсій, зустрічей з духовно багатими людьми, залученням до дослідницької роботи.

У сучасній філософській думці пропонується розширювати розгляд практично-пізнавального освоєння дійсності, включивши до нього інтелектуально-почуттєве та естетико-почуттєве освоєння [5, 147]. Естетичне сприйняття багатоманітності культур, вивчення та засвоєння духовних цінностей впливає на розвиток гармонійної особистості.

У європейській та українській педагогіці традиційний виховний ідеал заснований на засадах гармонійного розвитку особистості, а гармонійність розуміється як домінування однієї з психологічних рис людини, навколо якої органічно поєднуються інші [1, 183]. Спільний напрямок у вихованні гармонійної особистості, сприяє розвитку тісної співпраці між євроклубами.

Як відомо, стійкий зв'язок суспільних відносин засновується на духовних цінностях, а тому виховання загальнолюдських цінностей сприяють формуванню толерантної особистості, що є основою партнерських взаємовідносин. В організації заходів з вивчення культури європейських народів учасники усвідомлюють національні особливості, вчать культури поведінки людських стосунків, долати стереотипи, знаходити компроміси.

Діяльність членів євроклубу спрямована на поширення знань про європейську культуру, а отже і формування пізнавального інтересу серед інших учнів. На міждержавному рівні діють програми учнівських обмінів у вивченні культурної спадщини Європи. Євроклуб «Єдність» ліцею №22 м. Чернігова здійснив 5 обмінних візитів з загальноосвітніми навчальними закладами Польщі. Можливість розширення світогляду, вивчення життєдіяльності європейського народу впливають на популярність євроклубу серед учнівської молоді. Істотним способом зацікавити учнів до вивчення культури Європи є можливість демонстрації членами клубу іншим учням своїх здібностей, знань та досвіду.

Популяризація діяльності учнів у євроклубі впливає на створення нових шкільних євроклубів. У Чернігівській області діє мережа шкільних євроклубів, розвивається їх співпраця з євроклубами інших областей України, а також з євроклубами Польщі. Взаємні візити до закордонних партнерів в рамках проектів міжнародних молодіжних обмінів за програмою «Разом» сприяють обміну досвідом, постійному впровадженню нових форм пізнавальної діяльності. Організація спільних заходів євроклубами («Дні Європи», літературні свята, тижні європейських культур, конкурси «Європейські стіннівки», «Міс Європа», екскурсії, семінари, конференції, круглі столи, реалізація спільних проектів з недержавними громадськими організаціями міста та області), які засновані на інтерактивних методиках, допомагає залучити значну кількість дітей до вивчення культури європейських народів.

Конструктивна співпраця між євроклубами базується на цінуванні взаємного спілкування. Використання таких методів як діалог, дискусія, круглий стіл, проект є однією з можливостей отримати інформацію, висловити власні думки, що впливає на взаємне навчання. В обговоренні важливих питань учні не тільки знайомляться з проблемами, які турбують молодь інших країн, визначають спільні питання, але і вчать знаходити рішення, наприклад, шляхом створення спільного проекту. А отже, обмін досвідом активізує діяльність дітей.

Останнім часом успіхом та популярністю користується проектна діяльність, яка має переваги з поміж інших форм роботи. Реалізований проект являє собою колективний кінцевий результат цілеспрямованого заходу. Успішно виконаний проект формує впевненість у діяльності. Відомо, що переживання успіху чи поразки впливає на подальшу діяльність.

Проектна діяльність, заснована на колективному підході сприяє розвитку пізнавального інтересу до різних сфер знань, формує навички співпраці. Одним з прикладів успішної проектної діяльності є реалізація у 2008 році проекту «Збережемо урочище «Святе», здійсненого Чернігівським євроклубом «Єдність», в рамках проекту «Україна запрошує», всеукраїнської акції школярів «Громадянин», організованого всеукраїнською асоціацією вчителів історії та суспільствознавчих дисциплін «Нова Доба». Проект спрямований на привернення уваги громади до занедбаного стану озера «Святе» м. Чернігова. Протягом усіх етапів проекту від побудови проблеми, написання проектної заявки до проведення екологічної та інформаційної акцій спостерігалась активність учнів. Результатом реалізації проекту було не тільки усвідомлення самими учасниками важливості розв'язання екологічної проблеми, яка спіткала урочище «Святе», в якому в 989 році відбулося хрещення чернігівців, а й збагачення знаннями про історичну та культурну пам'ятку. У здійсненому проекті учні проілюстрували практичну спрямованість власної діяльності-сприяння розвитку національної культури.

Реалізація проекту «Молодь відкриває фоліанти» 2006 року євро клубом «Єдність» з метою відродження літературознавчої традиції та поширення принципів європейської освіти серед чернігівської учнівської молоді є прикладом стимулювання учнів до пізнавальної діяльності у використанні різних форм пізнання в одному заході: дослідницько-пошукова робота (пошук «невідомих імен» представників української літератури з Чернігівщини), пізнавальні ігри (створення інсценізацій до байок Леоніда Глібова),

робота в групах (проведення анкетування серед однолітків, обробка та аналіз отриманих результатів щодо знань про творчість чернігівських письменників та поетів). У ході проектної діяльності в учнів не тільки формуються пізнавальні уміння здобувати знання, що сприяє збагаченню світогляду, але і розвивається відчуття самовпевненості. В. Сухомлинський зазначав, що відчуття «господаря» знань є найяскравішим стимулом інтересу до знань, який активізується у дослідженні [9, 192].

Педагогічні методи, такі як змагання, пізнавальні ігри, які використовуються в заходах, мають соціально-психологічне значення і спрямовані на розвиток творчої ініціативи, самоствердження особистості. В організації інтелектуальних змагань «брейн-ринг», вікторини, конкурси, проведення модельних засідань парламенту, які засновані на здоровій конкуренції та першості, виникає потреба в розширенні та використанні знань. Організація пізнавальних ігор передбачає ситуацію переживання успіху, які викликають яскраві емоції та є зручним способом до активізації пізнавальної діяльності.

Важливим моментом у пізнанні є формування вмінь самооцінки. На спільних конкурсах, заходах, організованих євроклубами, можна спостерігати активізацію учнів, розвиток пізнавального інтересу, оскільки проведений захід спонукає до покращення своїх результатів. Участь у проведенні фестивалю євроклубів дає можливість перевірити інтелектуальний рівень учасників євроклубу та зосередити зусилля у наступному змаганні на поглибленні знань, ефективній теоретичній та практичній підготовці.

Кожний окремих захід це можливість не тільки більше дізнатись про окрему країну, але і побачити уцілому, яким є розмаїтим світ, що впливає на розширення культурного світогляду. Учасниками шкільного євроклубу «Друзі» Менської районної гімназії у 2008 р. був організований конкурс шкільна «Євростіннівка» з метою зацікавлення учнів до поглибленого вивчення знань з історії, географії, етнографії Європи. Після проведеного заходу було здійснено опитування учасниками євроклубу учнів школи для оцінювання роботи. З 360 опитаних учнів 47% виявили бажання взяти участь у конкурсі, 75% ознайомились з інформацією газет. В опитуванні учні висловлювали думку, що кожен народ має неповторну країну з її віковими традиціями та звичаями, усвідомлюючи власну національну унікальність культури.

Отже, у різноманітній практичній творчій діяльності євроклубу розвиваються інтелектуальні здібності, а пізнавальний інтерес є засобом становлення інтелектуальної, духовної сфери та впливає на розвиток розумових, морально-етичних, комунікативних здібностей. Під впливом інтересів відбувається становлення всебічно розвиненої особистості, розвивається пізнавальна активність.

Активна діяльність учнів у євроклубі є джерелом пізнавального інтересу учнів. Використання ефективних методів, способів, прийомів пізнання та самопізнання при ефективній підтримці куратора впливають на формування емпіричного та теоретичного рівнів пізнання. Можливість постійно спостерігати та порівнювати різноманітність культур європейських народів, допомагає усвідомити власну унікальність, викликає бажання теоретичного узагальнення. Розширення мережі євроклубів, урізноманітнення їх форм діяльності активізує учасників та інших учнів до пізнання. Формування ціннісних орієнтацій у творчій діяльності сприяє конструктивній співпраці між євроклубами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – П.: «Полтавський вісник», 1994. – 190 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давидова. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб.-3-те вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
4. Горенко Л. Українознавча методологія та проблеми дослідження етнокультурознавства //Українознавство. – 2007. – №4. – с. 251–256.
5. Довбня В. Теоретичний «портрет» української філософії//Сіверянський літопис. – 2008. – № 2. – С. 144–150.
6. Жидкова Н.М. Виховання молоді у системі національних та загальнолюдських цінностей у процесі діяльності євроклубу // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 61. Серія: «педагогічні науки»: збірник. – Чернігів, 2009. – №61. – 199 с.
7. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова-Запоріжжя: Центріон, 2006. – 640 с.
8. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
9. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
10. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.

Наталія Сулаєва
(Полтава, Україна)

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вища школа України проходить складний шлях модернізації, який спрямований на підготовку фахівців міжнародного рівня та високодуховних людей, здатних до збереження та збагачення національних цінностей українського народу. Особливо це стосується вищих педагогічних закладів освіти, адже саме учителю належить забезпечувати у суспільстві відтворення й трансляцію національних цінностей, здійснювати духовний зв'язок поколінь із духовним досвідом народу. Від діяльності педагога залежить

формування нової генерації України з аксіологічно зорієнтованим гуманістичним мисленням.

Традиційна система освіти, так чи інакше не розв'язує освітніх задач, які виникають у процесі розвитку суспільства. Дана проблема характеризується розривом між стрімкістю життя та сферою освіти, яка не встигає пристосуватися до швидких змін. У даному аспекті особливого значення набуває питання надання майбутньому педагогові можливості поглибити та розширити професійні знання, уміння та навички шляхом створення умов для широкого вибору додаткових освітніх послуг в університеті у вільний час.

Підґрунтям для останніх є формальна освіта – основна складова професійної підготовки майбутнього педагога. Вона закладає фундамент педагогічних знань, умінь і навичок, формує учителя як фахівця в певній галузі знань, розвиває педагогічний стиль мислення, здійснює загальний розвиток особистості тощо. Разом з тим слід визнати, що чи не єдиним шляхом оволодіння новими молодіжними поглядами, сучасними стилями в музиці, образотворчому, хореографічному мистецтвах тощо є участь у неформальних молодіжних об'єднаннях.

Оскільки суттєвою умовою забезпечення ефективності неформальної освіти є її взаємодія з формальною, то логічно, необхідною є підтримка й розвиток її елементів у формальній. Із цією метою навчально-виховний процес у педагогічному університеті повинен передбачати широке коло додаткових освітніх послуг. Саме вони дадуть можливість майбутньому фахівцеві поглибити отримані знання, виявити й розвинути творчі здібності, задовольнити духовні потреби особистості, оволодіти актуальними для молоді вміннями й навичками позашкільного суспільного буття, навчитися розуміти та перекладати мову суспільної дійсності на мову молоді, розширити коло спілкування за рахунок розуміння людей іншого культурного менталітету, випробувати життям власні переконання, що викличе пошук адекватних методів впливу на молодь, стати конкурентно спроможним в умовах сучасного шкільного життя тощо.

Зважаючи на винятковий вплив мистецтва на формування особистості (Арістотель, Платон, Д. Дідро, К. Бюхнер, К. Гросс, С. Рейнак, Г. Скворода, І. Франко, Я. Чепіга, А. Гуцин, В. Сухомлинський, І. Зязюн, О. Рудницька, М. Лещенко) а також на право громадян на свободу художньої, наукової й технічної творчості (Конституція України (1996 р), ст. 54) важливими компонентами додаткової освіти можуть стати різні види мистецької діяльності майбутнього педагога у вільний час. Тобто мова може йти про неформальну мистецьку освіту.

Останнім часом в Україні помітно зріс попит на додаткові знання у питаннях підготовки фахівця міжнародного рівня (Б. Ананьєв, С. Архангельський, А. Алексюк, Є. Бондаревська, М. Буланова-Топоркова, С. Вітвицька, І. Зязюн, Д. Чернилевський), формування високоморальної (О. Андрєєва, А. Бойко, Є. Бондаревська, О. Данилюк, В. Серебряков, Н. Шафранова), духовної особистості (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Соловйов, В. Розанов, Е. Жильсон, Д. Тичин). Посилився також інтерес до вивчення різних аспектів неформальної освіти (В. Александров, О. Асмолов, Т. Білобровко, С. Болтівцев, Г. Буданова, В. Давидава, В. Лешер, С. Коваленко, С. Мирвода, Н. Ничкало, О. Огієнко, А. Фоміна, А. Щетініна, С. Ямбур), яка розглядається як:

- цілеспрямована структурована діяльність поза рамками формальної системи, яка здійснюється добровільно відповідно до обраної діяльності (в гуртку, художньому колективі, спортивній секції тощо) – важливого освітнього ресурсу в університетській освіті;
- освітній процес, який відбувається паралельно формальному навчанню у вищому закладі освіти;
- свідомо та організована навчально-виховна діяльність, яка проводиться поза встановленою формальною шкільною системою та забезпечує досягнення закладених цілей навчання для певної групи учасників;
- діяльність, яка компенсує недоліки і протиріччя традиційної шкільної системи і задовольняє актуальні освітні потреби, які не задовольняє формальна освіта;
- освітня діяльність, яка не супроводжується видачею документа, відбувається в освітніх закладах або громадських організаціях, клубах і гуртках, а також у ході індивідуальних занять.

Механізми взаємодії формальної та неформальної освіти ще не достатньо досліджені. Їх виявлення та вивчення дозволить більш ефективно будувати навчально-виховний процес, розширить можливості індивідуального підходу у вихованні.

Україна має певні історичні передумови існування неформальної мистецької освіти. У археологічних знахідках найдавніших стоянок людини кам'яного віку на терені нашої держави, які налічують близько сорока тисяч років, подекуди трапляються первісні музичні інструменти або їх зображення на посуді чи коштовностях. Серед таких сопілки та ударні інструменти епохи палеоліту (40-15 тисяч років до н.е.), флейти, дудочки епохи неоліту, музичні інструменти пізньої доби: дзвіночки, брязкальця, тризубці (V ст. до н.е.), мисливський або військовий ріг (II ст. до н.е.) тощо [3, 140]. Очевидно, спеціальних шкіл для передачі уміння грати на музичних інструментах у ті часи не було, та все ж мистецтво музикування удосконалювалося та передавалося століттями з покоління в покоління, що засвідчує існування неформальної музичної освіти.

Свідчення записів закордонних вчених VI-X століття говорять про високий рівень музичного побуту східних слов'ян даного періоду. Зокрема, візантійський історик Феофілакт Симокатт (VI ст. н. е.) вказує, що під час боротьби з хозарами греки захопили в полон трьох слов'ян, які замість зброї тримали в руках музичні інструменти. Арабський географ Ібн-Даста у книзі «Дорогоцінні скарби» (925 р.) описує обряд сівби проса слов'янами-ідолопоклонниками, що супроводжувався співом, грою на лютні, гусях,

сопілці. Мандрівник з Багдада Аль-Масуді свідчить, що у слов'ян до прийняття християнства було багато міст із церквами, в яких ударили в дзвони. Ученого вразив хоровий спів під час богослужіння, який приголомшував усіх, хто чув «вважаючи слух звуки» [4, 142]. Звертання до богів неба Сварога, сонця – Хорса і Дажбога, грому і бурі – Перуна, вогню – Сварожича, худоби – Велеса, вітру – Стрибога також супроводжувалося хороводами, піснями, танцями та іграми під звуки різних інструментів – бубнів, сопілок, ріжків, гусел тощо.

Багато фольклорних перлин слов'ян, які присвячувалися богам, дійшли до наших часів. Як загальнонародний витвір і надбання народу фольклор, що супроводжував життя людини від народження до смерті, зберігався та передавався слов'янами впродовж багатьох віків.

Зважаючи на складність знищення сформованих століттями звичаїв язичників значна частина вірувань була пристосована до нової релігії «Поетичність, чуттєвість, сентиментальність – ці характерні риси українського народу знайшли своє вираження у християнстві» [1, 547]. Церква не лише забороняла язичницькі свята, знищувала ідолів, а й пристосовувала їх до своїх свят та обрядів. Язичеські боги поступово контамінувалися з «християнським святими: Перун став Іллею-пророком, святий Юрій – покровителем весняних робіт, Іван Хреститель, Петро і Павло – літніх. Поганські свята збігаються з християнськими: коляда – з Різдом, весняний цикл – з Великоднем, а зелені свята – з Трійцею [3, 33]. Тому стильові компоненти церковної християнської музики йшли від «місцевих народнопісенних традицій, які склалися протягом тривалого попереднього язичеського періоду» [4, 150].

Поширення християнства на Русі вимагало розвитку культового співу, тому закономірно з'являються підтримувані державою, а отже формальні центри, школи співу, висуваються співаки, деместики. Основним осередком формування і поширення церковної музики була Києво-Печерська лавра, в якій працювали піснетворець та керівник хору (деместик) Стефан, чернець Григорій Печерський тощо. Із кінця X століття, за князювання Володимира Святославовича, при Десятинній церкві діяла школа для навчання співу, неподалік від церкви Богородиці існував двір доместиків – співаків-солістів, які були диригентами і учителями церковного співу водночас.

У XI столітті при Андріївському монастирі донька князя Всеволода Ярославовича Анна заснувала школу, де дівчаток вчили грамоти, різним корисним ремеслам, а також співу: «Собравши же младых девиц неколико, обучала писанию, також ремеслам, швению, пению, и иным полізным им занятиям» [4, 374]. Упродовж багатьох століть майбутніх служників церков навчали грамоти й співу. Великий майстер київського наспіву з Володимира-Волинського мав багато учнів, яких за його ім'ям називали «луциною чадію» [4, 374].

При князівських дворах існували капели музикантів, танцюристів та співаків, про що свідчать фрески Софійського собору. На них зображені музиканти, які грають на флейті, сопілках чи дудках, трапезієподібних арфах, багатострунних щипкових інструментах, гудках (смиках, на яких грали як на скрипці).

Побутувала музика і на полюваннях та військових походах, про що згадується у Радзивіллівському, Кенігсберзькому, Новгородському, Іпатіївському та інших літописах. Головну роль у походах відігравали духові інструменти – труби, роги, а також ударні – бубни, накри (попередниці литавр), дзвони. За кількістю труб і бубнів визначалася чисельність та могутність війська. «Під час облоги Києва печенігами в 968 році трубачі вєводи Претича, що сиділи в човнах, «вєструбиша вельми й люди во груді кликнуша». Їх почули в місті. Кияни також відповіли звучанням труб. Перелякані печеніги зняли облогу, гадаючи, що повернувся Святослав, хоча був він далеко за Дунаєм [4, 145].

Із давніх джерел відомі окремі імена співців-поетів, що були, очевидно, також музикантами-гусярами: Боян, прославлений «Словом о полку Ігоревім», який жив у другій половині XI – першій половині XII століття, «судець» Ор, що співав половецькі пісні і згадується в літопису під 1201 роком, бунтівний «словутьный певець» Митуса, що в 1243 р. покараний за відмову оспівувати княжі діла [3, 24].

Паралельно формальному розвивалося і неформальне музикування, адже в українській фольклорній спадщині до наших днів збереглися календарно-обрядові пісні, які належать до найдавніших, голосіння, ліричні пісні тощо. Для передачі веснянок, купальських, петрівчаних, жнивварських перлин, колядок та шедрівок, весільних, ліричних та історичних пісень не створювалися спеціальні навчальні центри чи заклади. Фольклорні здобутки народу «пробивалися» крізь нещадні переслідування і «проростали» молодими пагонами в нових історичних умовах. Дослідник пісенної творчості українського народу М. Максимович вказує, що самотутня поезія українського народу «долго была заглушаема пересадками иностранными и только изредка сквозь них прибывалась» [5, 1]. Вчений наголошує на винятковій музичальності українського народу, який навіть говорить «на распев в простом разговорѣ», що вказує «до какой степени простирается его музыкальность» [5, 26].

В народній усній традиції історичне минуле не просто оповідалося, воно було опоетизовано, оточено ореолом слави і мало естетичне оформлення. Оповідачами історичного минулого Русі були новгородець Вишата та його син Ян Вишатич. «Обидва вони, нащадки відомих билинних і літописних героїв – вєводи Свінєльда, Мстії-Люта і Добрині Никитича, – розповідають про події на Русі та участь у них свого роду» [3, 90].

Збереглися українські пісні й під час монголо-татарської навали XIII-XV століття, періоду занепаду економічного, політичного, державного і культурного життя Русі. Наприкінці XV століття в умовах

соціального і національного гніту, селяни західних і північних земель України на менш заселених південних землях утворюють нову силу – козацтво. В цю епоху постають нові, специфічно українські, фольклорні жанри – історичні пісні, думи, які зберігалися тільки у неформальному вигляді.

Найдавніша згадка про кобзарів в польських писаних джерелах збереглася із 1503 року. «Які пісні і думи вони співали – не знаємо, але напевно можна сказати, що з їхніх уст передавалися думи з покоління в покоління до наступних співців, що співали старі й творили нові пісні» [7, 15]. Польський літописець С. Сарніцький у сьомій книзі «Анналів» розповідає про події, пов'язані з життям Польщі у 1506 році: «Тоді ж загинули, оточені з усіх боків, два брати Струси, хоробрі й войовничі юнаки. Про них ще донині співають елегії, які українці називають думами. Тужливим голосом та рухами то в той, то в той бік, співці підкреслюють зміст співаного; простий сільський люд, наслідуючи ці співи, варює їх, пригравучи час від часу на сопілках» [7, 16].

В літературі XVI-XVII століть не раз зустрічаються згадки про те, що козаки у вільні часи співали пісні, думи, награвучи на бандурах. Козацькі отамани мали в себе співців-бандуристів, які нарівні з усіма утримувалися на Січі і входили до складу полкової музики» [7, 22].

Паралельно з думами на покинутій батьківщині козаків створювався унікальний пласт народнопісенної творчості – ліричні пісні. Їх складали, виконували й передавали молодому поколінню переважно жінки, адже «въ Малороссіи сею способностію (тобто співом), и часто въ високой степени, обладаетъ поль женскій» [5, 18]. Видатний письменник минулого століття М. Стельмах наголошує: «Лірична пісня – це душа народу, це безмежне поле, засіяне зернами історії і завітчане людськими надіями, це незміряна, воістину народна, любов до своєї дідизни і ненависть до її ворогів, це достойна людська гідність і людське страждання, це стихійний блиск селянської коси над одичалою панською головою і квиління чайки-небоги над тяжким шляхом життя, це чисті пориви до щастя і чиста сльозина на вях дівочих, це муки матерів на чужій землі і цнотлива вечірня усмішка на устах нареченої» [6, 3].

Як і ліричні пісні думи консервувалися і шліфувалися в неформальному середовищі. Існують різні думи щодо питання, хто був творцями дум: М. Цертелєв, І. Срезневський, П. Куліш, Ф. Колесса тощо виникнення думових сюжетів пов'язували з творчістю козацьких кобзарів, воїнів; П. Житецький та інші надавали перевагу у творенні епосу сліпцям-кобзарям, мандрівникам, українським співцям, що ходили від села до села або жили у приходських шпиталях (будинках для престарілих). Незважаючи на суперечливість даного питання майже всі іноземні дослідники (німецькі П. Кремер «Україна і її історичні пісні» (1916), П. Дільс «Думи» (1934), розвідки француза М. Шеррера (1947)) «сходяться на тезі, що українські думи – єдиний і своєрідний вид епосу, який не має чогось подібного у творчості інших народів» [7, 15].

У XVIII-XIX століттях на Україні (переважно Лівобережній) виникають кобзарські школи: майстер, що умів добре грати і співати думи, брав до себе кількох хлопців, навчав два-три роки і після іспиту випускав їх «у люди». Ці кобзарські «школи» мали велике значення для збереження в пам'яті співців текстів і музики думних творів, для їх шліфування та удосконалення, та все ж не фінансувалися та не підтримувалися державою, отже, були неформальними.

Разом з тим офіційна музична освіта готувала церковноспівацькі кадри. У приходських школах при православних церквах разом з іншими науками навчали співів. Такі заклади діяли ще в XVI столітті у Львові (1546), Турові (1572), Володимирі-Волинському (1577), Києві, Красноставі, Тисьмениці тощо [4, 374]. Музика незмінно фігурувала в статутах братських шкіл поряд з іншими основними науками. У статуті луцької греко-слов'янської школи (1617) вказано, що в суботу учні повинні повторювати все, що засвоїли протягом тижня «пасхалии, и лунного теченія, и лечбы, и рахованія, или мусикцерковного пенія» [4, 376]. Велика увага надавалася нотному співові. У братських школах учні співали на 4-8, інколи 12 голосів. Велике враження на сучасників справляла капела Братського монастиря XVI століття, яка складалася переважно з учнів Києво-Могилянської колегії, де добре була поставлена хорова справа. У XVII столітті хори з академістів (у 1701 році Києво-Могилянській колегії було надано статус академії) постійно брали участь у різних торжествах: днях святої Анни, Благовіщення тощо.

Навчені в колегії, а пізніше академії студенти використовували здобуті знання та уміння й неформально. Після заборони в 1783 році просити милостиню вони збиралися у групи і таємно ходили по дворах співаючи плачевні канти. Окрім того чільне місце в аматорському музикуванні на дозвіллі молоді посідала українська народна пісня та гра на інструментах. Її виконували вихованці Київської духовної академії, Львівської семінарії, Перемишльського дяковчительського інституту, Харківського та Київського університетів тощо [4, 376]. Про це залишилося багато свідчень, зокрема, в одному з документів 1763 року записано, що кілька студентів, святкуючи масляну, до ранку непокоїли господарів квартири грою на гусях, скрипці та флейті [4, 335]. Із вищенаведених фактів випливає, що народна музична творчість українців неформально розвивалася й зберігалася в різних умовах та верствах населення.

Не можна назвати формальним і рукописні збереження народнопісенної спадщини. У збірнику Кондрацького, складеному в XVII столітті на Волині, записано чотири зразки української думової творчості «Козак Нетяга», «Смерть Корецького», пародії на думи «Ой коли я, панове, в Оронках бував». Збережені та розповсюджені на Миргородщині сліпим кобзарем Іваном Стрічкою думи були вміщені в рукописну збірку Ломиковського «Повести малороссийские числом 16. Списаны из уст слепца Ивана, лучшего рапсодия, которого застал я в Малороссии в начале XIX века», серед них думи «Вдова і три сини», «Брат та сестра», «Від'їзд козака», «Іван Богуславець», «Самійло Кішка» тощо [7, 6].

Шанувальниками народної думи були представники української інтелігенції, зокрема, дядько М. Старицького, О. Захарович, за свідченням племінника, «знав безліч запорізьких дум і пісень, співав їх виразно, з почуттям і справляв сильне враження» [4, 330]. Серед дрібного панства улюбленими були різні українські народні пісні, які побутували в хоровому, сольному чи інструментальному виконанні. У джерелах кінця XVII – першої половини XIX століття знайдено згадку харківського професора Х. Роммеля, який засвідчує, що в сім'ї поміщиці Чернової наймолодша дочка прекрасно співала українські пісні. Вся сім'я Романовича-Славатинського теж обожнювала українські пісні, які у них співалися з ранку до вечора» [4, 330].

Зберігалася народна пісня і в великопанському побуті, щоправда переважно любовна та жартівлива. Зокрема, улюбленою піснею сенатора, міністра юстиції Д. Трощинського, в маєтку якого на Полтавщині ставилися п'єси В. Гоголя, була «Чайка». Неформальну музичну освіту отримувало жіноцтво бідніших прошарків шляхетства. За свідченням автора «Історичних оповідань» доктора Антонія, українки західних земель ще в XVIII столітті навчалися грати на арфі, гітарі, мелодиконі й клавикордах і співали не тільки духовних, а й світських пісень. Переважна більшість репертуару складалася з вищезгаданих пісень любовного змісту, які підхоплювалися і виконувалися молоддю. Таким чином входили в побут міські пісні, які головним чином були авторськими та швидко ставали безіменними.

Наприкінці XVIII початку XIX століття неформальне ставлення до української народної пісні переросло у загальновизнане. Зростає прихильність до української народної пісні, її записували, пропагували, вміщували у друковані видання. Зразком може бути «Весілля» Калиновського (1777 р). На Миргородщині зібрав та видав перший збірник українських дум князь М. Цертелєв у 1819 році під заголовком «Опыт собрания старинных малороссийских песней». Окрім того, «під впливом прогресивних ідей того часу пробуджується інтерес до фольклору і народної мови на Україні» [7, 36]. У той час з'являються «Граматика української мови» (1818), «Наталка Полтавка» І. Котляревського, дві збірки «героических песнопений» М. Максимовича (1834, 1849), шість випусків «Запорожской старины» І. Срезневського, «Малорусские и червонорусские народные думы и песни» П. Лукашевича (1836), «Записки о Южной Руси» П. Куліша (1856), ґрунтовне видання «Історичних пісень» В. Антоновича та М. Драгоманова (1874), збірка дум Б. Грінченка (1897), зібрання українського епосу Ф. Колесси (1910, 1913, 1920), тощо.

Кінець XIX – початок XX століття характеризується значними етнографічними здобутками українців. Усвідомленість вищості «старої народної пісні перед новішими романсами, що із салонів йшли мандрувати в народних масах» [8, 434] спонукала талановитих діячів О. Марковича (1822-1867), П. Ніщинського (1832-1896) записувати та вводити українські народні пісні в опери, оперети, створювати на їх основі хорові композиції. Справжню епоху зробили збірки народних пісень – ліричних, епічних, танкових, обрядових М. Лисенка (1842-1912). «Увібравши в себе всю красу української мелодії, композитор не відмовляється від власного музичного думання, свої засоби, свою техніку, свою оригінальну індивідуальність вносить він скрізь, до чого торкається і головною метою його композиторських досягнень є дати настрій, дати картину, мальовничу колоритність народній мелодії, щоб слухач відразу міг відчути той внутрішній зміст народної мелодії, який не завжди дається до зрозуміння, не завше і не всім» [8, 439].

Дослідник української культури Д. Антонович наголошує, що в другому десятилітті XX століття численна група молодих талантів «винесуть і понесуть» справу М. Лисенка далі. Такими є К. Стеценко (1882-1922) та О. Кошиць (1875-1944). Послідовником майстра стане М. Леонтович, якому належить більше сотні оброблених для хору українських народних пісень. Свою спадщину в царині дитячого музично-хореографічного мистецтва залишив В. Верховинець (1880-1938). Створений ним збірник «Весняночка» і на сьогодні залишається одним із найбільш використовуваних в дошкільному та початковому музичному вихованні.

У період Радянської держави з'являється нова «багатожанрова й багатостильова система народної культури: народної за широтою та побутової за стихійністю її формування» [2, 256]. Виникають нові явища, які умовно називають «студентським фольклором», «туристичним фольклором» тощо [2, 256]. Значні здобутки має система виховної роботи, результати якої з успіхом можуть бути інтерпретовані у систему неформальної мистецької освіти. Вона може базуватися на вже створених підрозділах художньої діяльності вишів, які потерпають сьогодні в силу різних причин. Це хорові й танцювальні колективи, ансамблі, драматичні гуртки, літературні студії, студентські спілки журналістів, газетярів тощо. Оновлення підходить до організації діяльності вищеназваних складових виховного процесу педагогічних університетів сприятиме розширенню можливості вільного вибору студентом шляхів власного гармонійного, багатогранного та професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаєрюшенко О. А. *Історія культури: Навч. посібник* / Гаєрюшенко О. А., Шейко В. М., Тишевська Л. Г. *Наук. ред. Шейко В. М.* – К.: Кондор, 2004. – 763 с.
2. Іваницький А. І. *Український музичний фольклор. Підручник для вищих учбових закладів.* – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 330 с.
3. *Історія української літератури. Даєня література (XI – перша половина XVII ст.)* / [авт. В. П. Колосова та ін.]. – К.: «Наукова думка», 1967 – Т. 1 – 1967. – 539 с.
4. *Історія української музики [в 6 т.]*. – К.: *Наук. Думка*, 1989–1991 – . – Т. 1 [голова редкол.: Гордійчук М. М. та ін.] – 1989/ – 446 с.
5. Максимович М. *Предисловіє* / Максимович М. // *Малоросійскія песни, изданія М. Максимовичем* – Москва, 1827. – С. 5-40.

6. Народна лірика / [упорядкув., пер. та прим. М. П. Стельмах, І. О. Синиця]. – К.: Радянський письменник, 1956. – 407 с.
7. Нудьга Г. Народний поетичний епос України / Нудьга Г. // Думи. – Київ, 1969. – 354 с.
8. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / Упор. С.В. Ульяновська; Вст. Ст.. І.М. Дзюби; Перед. Слово М. Антоновича; Додатки С.В. Ульяновської, В.І. Ульяновського. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.

*Микола Сиротюк
(Кременець, Україна)*

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ МЕДІА-ОСВІТИ

Комп'ютерні технології, телебачення, друковані видання зайняли чільну ланку в житті кожного сучасного громадянина. Вони відіграють неабияку роль у навчально-виховному, культурному процесі. Жодна установа чи організація не може уявити досконалу роботу в процесах управління та організації своєї діяльності без використання інноваційних технологій.

Характер інтенсивного та повсюдного використання нових мас-медіа ставить перед вченими, дослідниками, педагогами, психологами теж досить серйозні завдання. В педагогічних та наукових колах спостерігається бурхливе та неоднозначне обговорення того, скільки, як і де використовувати персональний комп'ютер, як могутній засіб навчання.

Освіта є однією із провідних складових розвитку суспільства. Її якість, вплив та роль не залишає байдужими науковців, які досліджують та вивчають основні механізми впливу засобів масової комунікації та інформації як на учнів, так і на студентів.

Інформаційний пошук у науковій та науково-методичній літературі, присвячений проблемам адекватного використання персонального комп'ютера (ПК) в освіті, управлінню увагою аудиторії, моніторингу процесу навчання (роботи В.Ю. Бикова, М.Ю. Бухаркіна, Б.С. Гершунського, О.М. Гончарова, Р.С. Гуревича, Ю.О. Дорошенко, М.І. Жалдака, Г. Клейман, В.Г. Розумовського, П.В. Стефаніка, Н.Т. Тверезовської, В.Ф. Шолоховича та ін.) показав, що реалізація державної політики, направленої на створення і ефективне функціонування принципово нової національної моделі вищої освіти, вимагає якісної розробки та чіткого наукового обґрунтування інноваційних моделей педагогічних технологій.

Вчені погоджуються, що інноваційна політика в сфері освіти поділяється на зовнішню та внутрішню. Під зовнішньою політикою науковці розрізняють загальну лінію поведінки організації на ринку, що визначає пріоритетні інноваційні проекти та приводить до підвищення рівня її розвитку. Під внутрішньою – регулювання поведінки персоналу, націленого на інноваційний тип розвитку організації [2].

Відомо, що інформаційне середовище у великій мірі впливає на світогляд, цінності, пріоритети, а отже і на майбутнє життя дітей та молоді. Мас-медіа спричиняє великий вплив та навантаження на стан здоров'я та розвитку підростаючого покоління. Тому ми вважаємо, що формування нового покоління фахівців, здібних до активної та творчої професійної діяльності стане можливим, якщо ці технології будуть націлені на персоніфікацію освітнього процесу вищої професійної школи.

Виклад матеріалу. Кожна людина є активним користувачем різного типу інформації, кількість якої постійно з кожним днем збільшується. Сприйнята інформація стає невід'ємною частиною нашого буденного життя.

Засоби масової інформації виконують ряд досить важливих функцій: інформаційну, виховну, освітню, соціальну, релаксаційну та ін. Зазначені засоби володіють досить широкими можливостями впливу на знання, цінності, світогляд, світосприйняття.

Доступність практично до будь-якої інформації, новизна, великі розважальні можливості, наближення до віртуальної реальності, життєвих умов – показує та пояснює незмінну популярність медіа каналів, і особливо – персонального комп'ютера серед студентів, молоді. Аналізуючи роль ПК у повсякденному житті студентів та учнів, необхідно розвивати у них самостійне мислення, намагатися навчити їх критично оцінювати те, що відбувається на екрані. Звичайно, саме тут велику роль відіграють їхні батьки, як перші порадики та консультанти. А у вузі, цю важливу роль на себе бере педагог, який навчає їх правильно орієнтуватися у величезному та мінливому медійному світі.

ПК є перш за все важливим засобом навчання. Це і навчальні мультимедійні програми з використанням інноваційних технологій (проекторів, різних програмних пакетів, інтерактивних дошок Smart Board, інтерактивні панелі-насадки і т.п.), дистанційне навчання, вивчення і співставлення наукових даних, довідників, «відвідування» іноземних престижних бібліотек і т.п.

Граючи комп'ютерні ігри різних рівнів складності, працюючи з навчальними програмами, входячи в Інтернет, студенти поглиблюються в особистий, віртуальний світ. Комп'ютерний світ відкриває сучасній людині великі можливості.

ПК є важливим джерелом інформації. Студент може знайти та прочитати будь-яку книгу на будь-якій мові, яка цікавить його або яку йому потрібно підготувати до занять. За допомогою ПК студенти мають можливість «компенсувати» дефіцит спілкування, в тому числі – і з батьками (навчаючись у інших містах, країнах). Вони активно знайомляться в Інтернеті, переписуються з віртуальними друзями за допомогою електронної пошти. Саме тут вони мають змогу вільно висловити свою точку зору, при цьому не вказуючи свого справжнього імені, адресу проживання, фінансовий стан і т.д. Вони можуть відкрито розповідати про

свої переживання, емоційний стан, не боячись, що тебе впізнають.

Комп'ютер – це захоплююча форма відпочинку та розваг. Навчальні програми, цікаві ігри, прослуховування компакт-дисків, перегляд вітчизняних та зарубіжних кінофільмів і т.п. – все це зараз доступне для будь-якого учня та студента.

І як би критично суспільство не оцінювало якість телевізійної, кінематографічної, комп'ютерної, друкованої продукції, кожен з нас є активним користувачем даної інформації.

Але, в той же самий час, у сучасних комп'ютерних технологіях присутня і зворотня сторона. Багато інформації визиває негативні емоції, переживання, негативно впливає на розвиток особистості. Статистика свідкує про те, що на звершення насильства в комп'ютерних іграх відводиться 80-90% часу. Тому, зараз саме час правильно розставити освітні пріоритети, цілі та шляхи досягнення поставлених завдань.

Системоутворювальним фактором проектування інформаційних технологій вищої професійної освіти виступає мета формування якісно нового типу фахівця, узагальнена модель якого окреслена у вимогах державного освітнього стандарту вищої професійної освіти.

На протигагу централізації, сьогодні одночасно спостерігається виражена тенденція до автономізації й формування самодостатніх освітніх систем у нових незалежних державах. Зрівноважити ці дві тенденції, привести їх у відповідність із досвідом світового освітнього співтовариства – одне з найважливіших завдань стандартизації вищої професійної освіти.

Практика міжнародної освіти в Європі й США дозволяє нам виділити ряд дій, що відображають напрямки інтеграції освітніх систем різних країн:

1) інтернаціоналізацію навчального процесу, що включає:

- введення в навчальні плани дисциплін з «інтернаціональним» змістом;
- застосування порівняльних підходів при викладі навчального матеріалу;
- розробку інтердисциплінарних і орієнтованих на порівняльний аналіз першоджерел навчальних курсів, курсів з міжкультурною і розвиваючою інтернаціоналізацію змістом;
- впровадження міжкультурного навчання в цілому;

2) інтенсифікацію вивчення іноземних мов, обумовлену підвищеною мотивацією студентів;

3) прийом іноземних студентів для навчання по основним спеціальностям і по спеціальних програмах;

4) забезпечення можливості одержання студентами освіти за кордоном;

5) підписання угод про міжнародне співробітництво;

6) розвиток міжнародних академічних обмінів на всіх рівнях, починаючи від керівників освіти найвищого рівня й професури й закінчуючи співробітниками й студентами;

7) спеціальне запрошення з-за кордону лекторів для читання ряду дисциплін;

8) розробку об'єднаних програм або програм, які дозволяють одержувати одночасно дипломи навчальних закладів-партнерів із двох або більше країн;

9) створення ефективної системи навчання з метою одержання еквівалентних ступенів і розробку процедури взаємозаліків;

10) впровадження міжнародної інтернатури для студентів і викладачів; організацію міжнародної практики студентів, міжнародних літніх курсів і програм.

Провідна роль у персоніфікації професійно-освітнього процесу повинна належати формуванню у вищому навчальному закладі сприятливого інформаційно-розвиваючого середовища, що поєднує в собі сукупність засобів збору, нагромадження, обробки, поширення й передачі інформації, що забезпечують оперативний зв'язок і доступ до інформаційних ресурсів, функціонування системи «студент-викладач-комп'ютер».

Комп'ютер як засіб навчання через свою універсальність дозволяє не тільки формувати знання, уміння і навички, але і вирішувати головне завдання вищої школи – всесторонньо розвивати особистість майбутнього професіонала. Як мінімум, інноваційно-інформаційні технології мають в своєму розпорядженні наступні психолого-педагогічні переваги:

- можливість навчального моделювання – представлення об'єктів та явищ, які вивчаються, в їх внутрішньому розвитку із створенням студенту належних умов для самостійного конструювання об'єктів і управління їх динамікою;
- можливість реалізації методик сугестопедії наприклад, використання ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування) при вивченні іноземних мов;
- можливість організації сюжетно-дидактичних ігор;
- можливість індивідуалізувати процес навчання шляхом створення адаптивних навчальних програм.

Перевага останнього полягає в тому, що студент, працюючи на ПК індивідуально, отримує негайну відповідь на кожну дію. У звичайній ситуації роботи з групою, в якій знаходяться більше 20 чоловік і одного викладача, такий зв'язок неможливий. Традиційне заняття не дозволяє забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента, скоріше, має місце монолог викладача. Комп'ютер, на відміну від інших засобів навчання (книга, магнітофонний запис, телевізор, і т.п.), володіє здатністю реагувати на те, що відбувається. Характер його реакції визначається поведінкою тих, хто з ним працює. Оскільки відповіді ПК визначаються намірами і бажаннями того, хто з ним працює, то між комп'ютером і людиною виникає «обмін інформацією» Більш

того, працюючи з комп'ютером, студент отримує відчуття, що він сам «керує» своєю навчальною діяльністю.

Суть процесу персоніфікації вищої професійної освіти, як вже наголошувалося, полягає в зверненні до особи студента, в дбайливій увазі до його внутрішнього світу, його інтересів і потреб, в збагаченні його духовного потенціалу.

Наведемо деякі особливості використання інтерактивної дошки під час навчального процесу. Викладач отримує чудову можливість якісного управління увагою аудиторії, так як це дуже зручний інструмент, який максимально дозволяє ефективно використовувати цілий комплекс сучасної техніки (комп'ютер, проектор, принтер, сканер і т.п.) для запису, відображення та аналізу інформації різного формату.

Інтерактивна дошка – це засіб, який дозволяє лектору чи доповідачеві об'єднати два різних інструмента: екран для відображення інформації і звичайну маркерну дошку.

Дошка дозволяє в реальному часі наносити на зображення певні помітки, зберігати їх у вигляді комп'ютерних файлів для подальшого редагування, роздрукуванню на принтері, розсилання по факсу або електронній пошті.

Доповідач, за допомогою електронного маркера, має змогу працювати із зображенням (текстом) на екрані: виділяти, підкреслювати, окреслювати важливі моменти, малювати схеми, таблиці, коригувати їх, вносити зміни в текст. На поверхні інтерактивної дошки можна працювати і без проектора, використовуючи тільки маркери. При цьому, все що зображується на дошці, буде відображатися в реальному часі на моніторі комп'ютера. Спеціальне програмне забезпечення дозволяє переглядати файли в необхідній послідовності. В процесі виступу, доповідач чи лектор має можливість зберігати текст чи зображення, отримані на певних етапах роботи і при необхідності, миттєво повертати їх на дошку. Розробниками цього засобу передбачена віртуальна клавіатура, яка дозволяє викладачеві чи студентові набирати певний текст не відходячи від дошки.

При використанні вищезгаданих технологій, викладач має змогу здійснювати моніторинг процесу навчання: перегляд зображень з екранів студентів, слідкувати та спілкуватися з кожною групою чи підгрупою студентів не відволікаючи інших студентів.

Управління пізнавальною діяльністю є основним завданням викладача, тому зворотний зв'язок від студента служить основою для успішного функціонування системи навчання. Провідна роль в управлінні процесом навчання як і раніше належить викладачеві, в першу чергу через неможливість скласти формалізовану модель студента, яку можна було б реалізувати у вигляді комп'ютерної програми.

Використовуючи інноваційні технології, студенти, слухачі мають можливість трансляції зображення з монітора викладача. В свою чергу, викладач має можливість транслювати зображення з будь-якого іншого монітора студента на комп'ютери всього класу. При виконанні, «перевиконанні» чи непослуху. Викладач має можливість блокувати роботу комп'ютера студента, а також при потребі допомогти студентові із свого комп'ютера. Програмне забезпечення дає змогу викладачеві спілкуватися з окремими студентами і групами або відкривати чат для декількох студентів і контролювати його.

Система вищої професійної освіти в Україні зазнає кардинальних змін, суть і спрямованість яких визначається головним чином процесом становлення незалежної держави, переходом її економіки на ринкові відносини. Реалізація державної політики, направленої на створення і ефективне функціонування принципово нової національної моделі вищої освіти, що повною мірою відповідає умовам розвитку демократичного суспільства, об'єктивно вимагає розробки і наукового обґрунтування інноваційних моделей педагогічних технологій.

Стимулювання інноваційного процесу – завдання збереження статусу впливом держави і нагальна вимога економіки й людського розвитку. Результати науково-технічної діяльності є одними з найкоштовніших ресурсів модернізації національної економіки. [4, с.170].

Серед них найбільш перспективними представляються інформаційні освітні технології. Володіючи великою дидактичною потужністю, вони забезпечують управління інформаційними потоками в освітньому просторі вищої школи.

Таким чином, особливість персоніфікації процесу професійної підготовки визначається зверненням до внутрішніх сил особи. Апеляція до власних сил особистості студента впливає не лише за допомогою зовнішньої дії, але зсередини. Завдяки цьому, процес персоніфікації стає могутнім чинником професійно-особистого розвитку студентів, актуалізації їх внутрішніх потенційних можливостей і потреб.

Персоніфікація об'єктивно вимагає забезпечити психологічну і індивідуально-творчу підготовку студентів до професійної діяльності, їх ділове і неформальне спілкування, формування у них внутрішньої потреби в оволодінні основами професіоналізму, суб'єктної позиції, первинного досвіду реальної професійної діяльності.

Персоніфікація, відображаючи гуманістичну парадигму вищої професійної освіти, є специфічною самоорганізацією студентом свого особового освітнього простору. Вона актуалізує професійно-особовий розвиток студента як суб'єкта вільного свідомого вибору освітніх траєкторій і шляхів вирішення задач професійного становлення, усвідомлення своєї унікальності і самоцінності.

Призначення персоніфікації - розкривати і приводити в рух внутрішні резерви особи, перетворювати її потенційні можливості в актуальні. Додаючи освітньому процесу індивідуально-творчий характер, персоніфікація забезпечує професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях/Р.Гуревич, М.Кадемія. – Вінниця: ТОВ «Галнер», 2005. – 366 с.
2. Двяткина М.А. Инновационная политика высшего учебного заведения/ М.А.Двяткина, Т.А.Мирошникова и др / под ред. Р.Н.Федосовой. – М.: ЗАО «И-во «Экономика», 2006. – 178 с.
3. Інновації в освіті: проблеми та перспективи: зб.наук.праць/ Освітнянські обрії: реалії та перспективи//наук. ред. Н.Т.Тверезовська та ін. – К.:ІПТО, 2007. – №1 (1) - 432с.
4. Шарко М.В. Державне регулювання інноваційних процесів/Шарко М.В./ Актуальні проблеми економіки. – 2003. №12 (30). С. 168- 177.
5. www.mon.gov.ua
6. www.tspu.edu.ua

Лариса Соляр
(Кременець, Україна)

ЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Можливо припустити неминучість труднощів у процесі підготовки майбутнього вчителя: вони пов'язані з тим, що формування й розвиток професійної компетентності вчителя відбувається в умовах особистісних новоутворень, саморозвитку суб'єкта педагогічного професійного навчання, зміни його світосприйняття, світорозуміння реальної педагогічної дійсності.

Проблема етичного навчання майбутнього вчителя розглядається як комплексне. Це вимагає об'єднаних зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу для підвищення ефективності етичної підготовки в умовах, що забезпечують формування готовності студентів до етично-адекватного рішення професійних завдань.

Мета пропонованої статті полягає в розкритті питання етичного навчання майбутніх вчителів, як сукупність всіх суб'єктів освітнього процесу (комплексне навчання).

У сучасній педагогічній науці досить уваги приділено будові професійної діяльності вчителя: зокрема, позначенню її потреби і мотиви, а також завдання й дії спрямовані на їхнє рішення. Багатьма авторами (С.Ф. Анісімов, В.В. Давидов, Л.М. Ахмедзянова, М.І. Гей, Е.А. Гришин, Н.В. Демченко, С.Б. Елканов) зазначено, що основні дії педагога, виконані завдяки наявності в них спеціально сформованих різних операцій. Цієї діяльності властиві такі взаємозалежні риси, як відкритість, універсальність, воля, свідомість, ціле направленість, носієм яких виступає той або інший суб'єкт – педагогічний колектив освітньої установи, наприклад, учителювання в цілому.

Завдання етичного навчання студентів займає особливе місце в ієрархії компонентів змісту педагогічного навчання. Саме життя, як підкреслює С.Ф. Анісімов, не навчає, не утворює в даному відношенні. Етично (науково) обґрунтований характер рішень вчителя в ситуаціях моральних колізій у спілкуванні з різними суб'єктами освітнього процесу виступає, як результат спеціально організованого навчання студентів [1; 67–68].

Однією із завдань професійної діяльності вчителя є створення комплексу умов, якість яких є достатньою:

- для забезпечення процесу формування в навчаючих етичних знань, що вчать адекватного етичного світосприйняття, природи, інших людей, себе;
- етичних представлень; умінь спілкування й взаємодія з людьми, собою, природою, суспільством відповідно до загальнолюдських цінностей, мораллю суспільства, традиціями, особливостями культури свого етносу й ін.;
- розвитку вміння здійснювати етичну рефлексію слів, дій, учинків, поведінки, а також умінь морального самовдосконалення.

Складної по складу педагогічної діяльності іманентно властивий елемент етичного аналізу: «всепроникливий» характер педагогічної моралі дає підставу для такого судження. Універсальність педагогічної моралі, як явища в сфері освіти, розвитку, навчання, виховання, інші особливості цього явища, природа якого, як і раніше дискусійна, дозволяє там припустити наступне: у конфліктних ситуаціях, здавалося б, чисто дидактичного характеру, актуалізується готовність учителя до етично-адекватного рішення професійних завдань. Тому формування етичної компетентності, а в її рамках і цій готовності в умовах професійної підготовки вчителя здійснюється не стихійно, а на основі системного, діючого підходів.

Виходимо з організації професійного навчання майбутнього вчителя, яка б забезпечила формування достатніх за рівнем узагальнення, повноти усвідомленості, дієвості й інших знань і умінь фахівців для етично обґрунтованих рішень у ситуаціях моральних колізій. Крім того, освітній процес у педагогічній установі будь-якого типу повинен носити керуючий характер: орієнтація на досягнення планованого результату; підвищення якості всього комплексу умов, які необхідні для формування етичної компетентності випускників.

Діяльність студента в процесі навчання як суб'єкта розвитку професійно значимих якостей являє собою складне навчання, що має власну структуру, зміст, форму, напрямок, сутність, результат. Даний суб'єкт займається ціле направленістю у педагогічній дійсності; здійснює намічене перетворення, реалізуючи ту або іншу систему міри педагогічного впливу. Субектами цього процесу професійного

навчання вчителя, крім студента, є викладачі вузу, учні в школі, однокурсники. «Перетворюючий характер діяльності дозволяє її суб'єкту постійно виходити за межі наявної конкретної ситуації, переборювати закладені в її основі «програми». У цьому виявляється принципова відкритість, універсальність і воля діяльності, що тим самим являє собою загальну форму культурно-історичної творчості » [4; 5].

Сучасна теорія діяльності вчителя стає основним підходом до роботи з людською свідомістю й у такій області людської практики, як навчання. Починаючи з теорії Лева Виготського, теоретики діючого підходу прагнули виробити подання про особливості форм організації свідомості на різних етапах онтогенезу людини й в освітній сфері [4; 6]. Розроблена теорія навчальної діяльності й теорія суспільно-значимої діяльності дозволяють визначити такий зміст етичної підготовки майбутнього вчителя, що буде забезпечувати розвиток всіх необхідних елементів готовності суб'єкта до науково обґрунтованої професійної поведінки.

Аналіз предметних і розумових дій, а також операцій, що входять у ці дії, дозволяє встановити той їхній склад, на основі якого в студентів-педагогів при рішенні ними різних професійних завдань формуються повноцінні теоретичні поняття педагогічної етики, особливо й професійно значимі цінності, норми взаємин з іншими суб'єктами. На думку В.В. Давидова, «з'являється можливість описувати зміст цих інтелектуальних явищ за допомогою мови, характерного для розгляду основних компонентів діяльності » [4]; розкрити склад дій і операцій, на основі яких у свідомості майбутнього фахівця функціонує, наприклад, поняття професійної етики «справедливість».

Один з варіантів перегляду компонентів системи діяльності: когнітивний, операційний, інтенціональний і компонент досвіду. Зміст когнітивного компонента – результат відбиття зовнішньої реальності в сукупності її властивостей. Фіксується не тільки адекватність, відносна сталість відбиття просторово-тимчасової цілісності, але й мінливість.

Зміст операційного компонента – сукупність схем організації поведінки, відбиття залежності від етичних і моральних соціальних норм. Інтенціональний компонент може бути визначений як структурне навчання діяльності, зміст якого відбиває потреби, виконує функцію ініціації й напрямку активності. Компонент досвіду виконує функцію стабілізації системи діяльності в умовах зміни зовнішнього середовища, збереження, закріплення результатів активної взаємодії із зовнішнім світом [2].

Закономірності формування особистості студентів педагогічних вузів визначаються переважно з функціональної позиції. Об'єктом дослідження стає або готовність до якого-небудь конкретного виду діяльності, або психологічний, або моральний аспект цієї готовності. Етичний компонент професійної діяльності вчителя має свою структуру; сутність його не може бути зведена винятково до інформованості фахівця в питаннях педагогічної етики. Удосконалювання цього компонента може здійснюватися різними шляхами.

Аналіз професійної діяльності вчителя й, особливо, її етичної сторони, дозволяє виявити класи типових професійних завдань, а також визначити принципи відбору змісту, технологічних рішень, адекватних цілям і планованому результату етичної підготовки.

Діяльність студента по формуванню готовності до етично обґрунтованого рішення професійних завдань характеризується таким чином:

1. Цілісність, що розуміється як властивість, присутня саме даному сполученню когнітивного, адекватного, поведінкового елементів, що становлять складну по своєму вмісту діяльність студента з дозволу моральної колізії. Цілісність професійної діяльності визначає її внутрішню єдність як якісну визначеність. Цілісність проявляється також і в ієрархічній будові діяльності, у наявності декількох рівнів її організації. Тому що головною ознакою цілісної системи є наявність інтегративної якості, можна припустити, що ця діяльність студента інтегративна, що знаходить своє вираження в наступному: моральні відносини як один з елементів педагогічної діяльності вимагають осмислення, регулювання специфічної моральної свідомості майбутнього вчителя, характеризують всю систему професійної моралі. Моральні відносини піддаються класифікації на основі їхньої усвідомленості студентом, характеру свідомості, що лежить у їхній мотивації, ступені значимості професійного й особистісного характеру зв'язку із суб'єктом відносин – прямі або опосередковані; інші ознаки.

2. Структурованість:

- Суб'єкт діяльності – студент, що бере участь у реалізації програм професійного навчання, орієнтованих на формування етичної компетентності майбутнього вчителя й етичної готовності, як її частини.
- Об'єкт здійснюваного студентом перетворення в умовах етичної підготовки до адекватної поведінки в різних ситуаціях:
 - а) знання в області етики в цілому, й педагогічної – зокрема; повнота цих знань, міцність, усвідомленість, системність, дієвість, креативність;
 - б) професійно значимі вміння й навички з дозволу моральної колізії, пошуку рішень в ситуації морального вибору; якість цих умінь і навичок;
 - в) мотивація студента на встановлення особистісно-орієнтованих відносин з учасниками навчально-виховного процесу; якість мотивації;
 - г) конкретні дії, операції суб'єкта по подоланню протиріччя між моральними нормами професійної поведінки в конкретній ситуації з конкретним суб'єктом, при певних факторах – внутрішніх і зовнішніх.

- Предмет діяльності студента – стратегія і тактика власної поведінки в ситуації морального вибору.
- Ціль – визначити на основі етичного аналізу ситуації тактику своєї поведінки, науково обгрунтовано знайти рішення проблемної ситуації.
- Завдання – виявити протиріччя, визначити моральну дилему в спілкуванні з тим або іншим суб'єктом; співвіднести з етичними нормами професійної поведінки педагога; виділити внутрішні і зовнішні фактори, які можуть впливати на характер прийнятого рішення; співвіднести плановий результат з нормами професійної поведінки вчителя; здійснити рефлексію обраного стилю професійної поведінки, учинку, дій.
- Зміст діяльності з дозволу моральних колізій (конкретні операції, учинки при рішенні завдань, вправ, пропонованих в процесі навчання не тільки на заняттях по основах професійної етики вчителя, але й у процесі спільної продуктивної діяльності з викладачами й іншими студентами).
- Форма діяльності студента з дозволу ситуації морального вибору в процесі навчання (аналіз ситуації, проектування результату спілкування, рішення завдань усно або письмово, підготовка повідомлень і доповідей і ін..).
- Результат даної діяльності – поведінка студента, його конкретні дії, учинки будь-якого суб'єкта спілкування в конфліктній ситуації.
- Критерії якості оцінки результату діяльності етично (науково) обгрунтований характер рішення по поведінку в даній ситуації: сформованість мотивації на спілкування із суб'єктами з орієнтацією на задоволення освітніх потреб особистості цих суб'єктів; ступінь самостійності, креативності ухвалення рішення; (показники сформованості педагогічного мислення можуть бути використані для діагностики якостей етичної готовності випускника, як критерії будуть виступати інтересом до педагогічної теорії й практики, креативність, системність, дієвість, продуктивність і ін..).

Як показник сформованості вміння студента етично адекватно вирішувати професійне завдання при діагностиці якості етичної готовності розглядаємо: науковий характер обгрунтування рішення системність підходу до аналізу ситуації в кожному конкретному випадку; креативність рішення (фіксує рівень і стан педагогічної імпровізації, інтуїції); варіативність рішення; мотивацію студента на науково-обгрунтований пошук рішення завдання, орієнтацію на етичну оцінку знайденого рішення за даними співвідношеннями планованого, морального й передбачуваного предметного результату поведінки, учинку педагога – адресного, конкретного.

Приймаються до уваги всі складові готовності студента до рішення моральної колізії.

- Ієрархічність (пріоритетність досягнутого результату в порівнянні з ідеальним образом результату – метою, орієнтація професійного мислення фахівця на оцінку якості результату власної діяльності).
- Наявність зв'язків з іншими системами – діяльністю педагога іншого складу, іншого призначення й ін..

Готовність майбутнього вчителя до етично адекватного рішення професійних завдань розглядається нами як домінуюча по своїй значимості характеристика етичної компетентності, креативності й комунікативності фахівця. Дана готовність розуміється нами як особливе особистісне утворення, що має власну структуру, що формується при наявності комплексу умов певної якості. Під готовністю до того або іншого виду діяльності розуміється цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, установки, настроєність на певне поведіння. Готовність до педагогічної діяльності розглядається як результат освітньої діяльності студентів, що досягають певного рівня й стану сформованості знань і вмінь, що опановують професійним досвідом, що розвивають у собі здатність до дозволу моральних дилем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов С.Ф. О крайней необходимости этического образования студентов в университете // Вестник Московского университета. – Серия 7. – «Философия». – 1996. – №2. – С. 67–68.
2. Волков А.М. Деятельность: структура и регуляция. – М.: МГУ, 1987. – 38 с.
3. Гей М.И. Формирование готовности будущих учителей к осуществлению нравственного воспитания школьников: Автореф. дис... канд.пед.наук. – М., 1988. – 26 с.
4. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика // Вопросы философии. – 1996. – №5. – С. 52–62.
5. Иванова А.Н. Некоторые социальные проблемы педагогической этики. – Киев: Наукова думка, 1971. – 45 с.
6. Ильин Г.А. Образование и культура: поиски взаимного соответствия. – М.: Просвещение, 1992. – 123 с.

Галина Чередніченко
(Київ, Україна)

ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Творча діяльність має величезний вплив не тільки на науковий прогрес, але і на все суспільство в цілому, а ті держави, які зуміють краще всього пізнати творчих осіб, розвинути їх і створити для них найсприятливіші умови, матимуть великі переваги. Не випадково інтенсивна дослідницька робота в цьому напрямі здійснюється науковими і військовими відомствами всіх розвинених країн. Одним словом, якщо майбутній фахівець готується до такої професійної діяльності, при якій він повинен часто формувати свої рішення в ситуаціях, що змінюються (динамічних) і нестандартних, то йому необхідні знання методів

евристики. А алгоритмічна діяльність таких знань не вимагає.

Евристичні методи (Г. Альтшуллер, Г. Буш, О. Мороз [1, 2, 3]) вирішення управлінських задач – це система принципів та правил, які задають найбільш вірогідні стратегії і тактики діяльності керівника, стимулюючи його інтуїтивне мислення в процесі рішення, генерування нових ідей, і на цій основі сутнісно підвищуючи ефективність рішення деяких управлінських задач. До евристичних методів відносять метод «мозкового штурму», метод незалежних асоціацій, метод евристичних запитань та інші. Ці методи можуть знайти широке використання і в діяльності менеджера – сучасного керівника .

Основою евристичних методів є інтуїтивно-асоціативний підхід. Вони використовуються як засоби спонтанної підготовки психіки до раптового «осяяння», що виникає на ґрунті усвідомленої необхідності рішення поставленої задачі. Ці прийоми спрямовують психічні процеси на пошук потрібних асоціацій.

Систематизовані дані про можливості використання прийомів аналогії в творчості містяться в роботах Г. Буша. На його думку, важливими умовами, що підвищують ефективність використання аналогій в творчому процесі, є: уміння абстрагуватися від обмежень і умов вирішуваного завдання, уміння чітко визначати мету винаходу або вдосконалення об'єкту. Г. Буш виділив евристичні прийоми аналогій, які використовуються в технічній творчості, в наступні групи: функціональні аналогії; структурні аналогії; аналогії стосунків; аналогії зовнішньої форми; субстрактні аналогії [2, с.36].

За А. Хуторським основним завданням методів евристичного навчання є створення вихованцями нових освітніх результатів: ідей, творів, досліджень, виробів, конкурсів, художніх творів та ін. До евристичних науковець відносить такі методи: метод «вживання», метод смислового бачення, метод символічного бачення, метод образного бачення, метод придумування, метод «Якби», метод евристичних питань, метод гіперболізування, метод аглютинації, мозковий штурм», метод синектики, метод морфологічного ящика або метод багатомірних матриць, метод інверсії, або метод звернень [4].

Аналіз психологічної, дидактичної й методичної літератури та власний педагогічний досвід дав змогу визначити методи навчання, що стимулюють творчий розвиток, і об'єднати їх у систему, мета якої – формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Розроблену нами систему ми розглядаємо як структурну єдність взаємодоповнюємих евристичних методів навчання, що сприяють реалізації зазначеної вище проблеми.

Складовими цієї системи є:

1. *Дискусійні*: займи власну позицію; дискусія; дебати; діалог, диспут, діалоги-імпровазації; метод Мікрофон; обмін власним досвідом;
2. *Ігрові методи*: підготовчі ігри; творчі ігри; рольові ігри; ігри симуляції; ділові ігри.
3. *Конструктивна (евристична) бесіда*.
4. *Методи генерування ідей*: мозковий штурм; метод ПРЕС; метод синектики, метод придумування.
5. *Метод проєктів*.

Створена методична система представлена на рисунку 1.

На основі зазначених вище положень нами визначено основні функції системи, а саме:

- забезпечення повноцінного та ефективного засвоєння знань майбутніми бакалаврами-менеджерами і набуття ними умінь з фахових дисциплін;сприяння систематичному виникненню ситуацій, у яких майбутні управлінці повинні займати активну, ініціативну та самостійну позицію у процесі фахових дисциплін;
- формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів;
- удосконалення вмінь і навичок творчо вчитися;
- діагностика рівнів сформованості творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів;
- контролю знань і вмінь із фахових дисциплін;
- створення особистісно значущих для студентів освітніх продуктів.

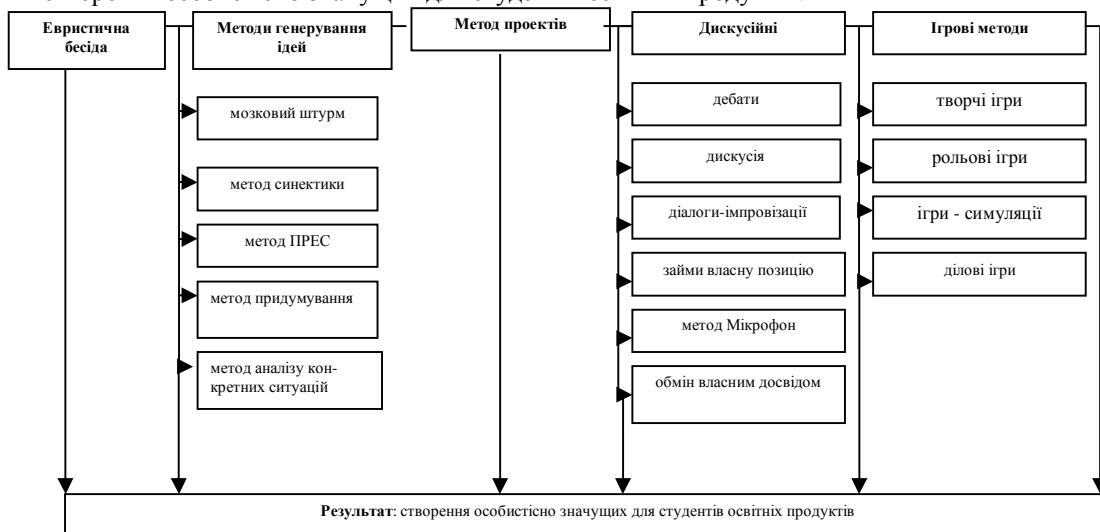


Рис.1 – Система евристичних методів формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів

Розглянемо деякі з цих методів. Початок стійкого інтересу психологів до феномену *дискусії* відноситься до 30-х років ХХст. і пов'язаний з працями видатного швейцарського психолога М. Піаже, де було показано, як завдяки механізму дискусії з однолітками, а також зі старшими і молодшими дітьми, дитина відходить від рис егоцентричного мислення і вчиться ставати на точку зору іншого [5].

Групова дискусія з її численними варіантами слугувала опорою для розробки теорії і практики різних тренувальних методів, відомих в зарубіжній літературі під загальною назвою Т-груп. Дискусія дає прекрасну нагоду виявити різні позиції з певної проблеми або із суперечливого питання. Для того, щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в групах атмосферу довіри та взаємоповаги.

Метод *аналізу конкретних ситуацій* розвиває здатність до аналізу «нерафінованих» завдань і вміння формулювати завдання самостійно.

Зіткнувшись з конкретним завданням, перш за все, необхідно визначити, чи є в ній проблема і в чому власне вона полягає, визначити свою позицію, що варто вирішувати і чи є в цьому необхідність.

Виділяться 4 види методу аналізу конкретних ситуацій: ситуація-ілюстрація: конкретний випадок, зразок пропонується для демонстрацій; ситуація-вправа: в запропонованій для демонстрування конкретній ситуації студенти повинні запам'ятати якісь елементи; ситуація-оцінка: запропонована проблема вже вирішена, але слухачі повинні оцінити її; ситуація-проблема: перед колективом ставиться ряд запитань, які потрібно проаналізувати і вирішити.

Способи проведення методу аналізу конкретних ситуацій можуть бути такими: група ділиться на підгрупи по 5-6 чоловік, кожна із яких вирішує завдання самостійно, потім думки груп обговорюються; задану ситуацію кожен вирішує індивідуально і представляє у письмовому вигляді; потім відбувається обговорення всіх запропонованих варіантів вирішення проблем.

Метод аналізу ситуацій стимулює звернення до літературних джерел, і посилює потяг до набуття теоретичних знань для отримання відповідей на поставлені питання. Але його ціль – не в простому закріпленні теоретичних знань, ситуації повинні розривати у студентів ініціативу, аналітичні здібності, сприяти правильному використанню наявної інформації і вмінню обґрунтовувати своє рішення.

Метод мозкової атаки або ще *мозковий штурм*, був запропонований наприкінці 30-х років як метод активізації думки. Мозкова атака – це групове вирішення творчої проблеми при знятті критичного і самокритичного відношення до людини, завдяки цьому підвищується впевненість і проявляється механізм творчого акту. Однією з головних якостей методу мозкової атаки є можливість переходу на чужу логіку – логіку сусіда. Під час проведення тренування учасники набувають вмінь доброзичливо сперечатись, слухати, задавати питання, заохочувати, критикувати. По мірі накопичення досвіду групового обговорення проблем учасники набувають таких корисних навичок, як вміння лаконічно висловлювати свою позицію, правильно сприймати чужу і здатність підкоритись правилам.

Мозковий штурм – ефективний та добре відомий інтерактивний метод колективного обговорення, що широко використовується. Він спонукає учасників проявляти свою уяву та творчість, що досягається шляхом вираження думок всіх учасників допомагає знаходити декілька рішень щодо конкретної проблеми.

Метод мозкового штурму (brainstorming) було запропоновано у 1937 році А. Осборном. Сутність методу (синоніми – брейнстормінг, «мозковий штурм», «прочищення мозку», метод віднесеної оцінки, метод генерування несподіваних ідей, обміну думками тощо) полягає у груповому обговоренні проблемних завдань у ситуації вільного обміну думками. Цей метод базується на застосуванні евристичного діалогу Сократа з широким використанням механізму вільних асоціацій у творчому колективі, для якого притаманний оптимальний мікроклімат для творчості. Цей метод не є універсальним, він має свої обмеження; ефективно використовується при вирішенні питань, що не є складними, точними і спеціальними. На основі базового методу А. Осборна розроблені кілька варіантів «мозкового штурму».

Метод *«Мікрофон»* надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Сутність методу полягає в тому, що гравцю пропонується уявити, що у нього в руках мікрофон і саме йому потрібно висловити думку. Тому інші студенти не можуть говорити, кричати з місця, оскільки право говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон.

Даний метод розвиває фантазію, уяву, вміння генерувати ідеї, потребу в обміні думками, вміння висловити свою власну думку, ідею.

Метод *«Займи власну позицію»* корисний при проведенні в групі дискусії на суперечливу тему. Як проблеми слід використовувати дві протилежні думки, які не мають правильної відповіді. Це корисна вступна вправа для демонстрації різних думок з досліджуваної теми, дає студентам можливість висловити свою точку зору і, наприкінці заняття, оцінити засвоєння цієї теми. У процесі проведення у майбутніх бакалаврів-менеджерів розвиваються вміння переконувати, вміння відстоювати свою точку зору і переконувати інших в процесі творчої дискусії, здатність бачити протиріччя та проблеми, причини і наслідки, взаємозв'язок між явищами та динаміку їх розвитку, вміння пояснювати, доводити, обґрунтовувати.

Метод ППЕС використовується у випадках, коли виникають суперечливі питання та при проведенні вправ, в яких потрібно зайняти визначену позицію з суспільної проблеми, що обговорюється. Цей метод надає студентам можливість під час занять виробити аргументи або висловити свою думку з дискусійного питання. Метод допомагає студентам прояснити свої думки, а також сформулювати їх у виразній і стислій

формі.

Метод проектів, який передбачає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, важливий для викладача, з одного боку, а з другого, розробку проблеми цілісно з урахуванням різних факторів й умов її розв'язання й реалізації результатів, вияв, формування творчих інтересів і здібностей кожного студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності.

Основні вимоги до використання методу проектів:

а) наявність значущої в дослідницькому творчому плані проблеми, яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення;

б) практична, теоретична значущість очікуваних результатів;

в) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на занятті і при підготовці до заняття;

г) структурування змістової частини проекту (з повідомленням поетапних результатів і розподілом ролей);

д) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань дослідження; висунення гіпотези їх розв'язання; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків, коректування, висновки (використання в процесі спільного дослідження методу «мозкового штурму», «круглого столу», творчих звітів, захисту проекту тощо).

Таким чином, можна визначити етапи розробки структури проекту і втілення його:

Структура проекту → Представлення ситуацій для виявлення проблем з обговорюваної тематики → Висунення гіпотез, вирішення поставленої проблеми, обговорення й обґрунтування її → Обговорення методів перевірки гіпотез, можливих джерел, оформлення результатів → Робота в групах над пошуком фактів, аргументів, які підтверджують чи заперечують гіпотезу → Захист проектів (гіпотез, розв'язання проблеми) кожної групи з опонуванням → Виявлення нових проблем

При виборі методів та форм навчання важливо також враховувати те, що навчання набуває творчого характеру, якщо воно організовується з урахуванням рис творчої діяльності: самостійного переносу знань і вмій у нову ситуацію; виявлення нової проблеми у знайомих умовах або нової функції знайомого об'єкта; вміння бачити альтернативу початковому рішення; вміння комбінувати відомі способи розв'язання завдання по-новому; використання оригінальних способів поряд з відомими іншими.

Конструктивна бесіда поєднує можливості етапів відтворення знань, часткового пошуку, розв'язання проблем, за допомогою цього методу можна забезпечити перехід студентів до самостійної творчої діяльності. Під час такої бесіди викладач повинен ставити питання репродуктивного, частково-пошукового характеру, кожне наступне має випливати з попереднього - в результаті чого і будуть розв'язуватися поставлені завдання. студент і повинні при цьому аналізувати, порівнювати, давати визначення, змінювати, робити висновки, ставити свої запитання.

Навчання в режимі *діалогу*, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань сприяє формуванню особистісних якостей студентів. Так, наприклад, засобом посилення лекції слугують елементи бесіди, які вводяться за допомогою запитань до студентів. Необхідно відмітити, що навіть мова педагога повинна виступати стимулятором внутрішнього діалогу слухача, в якому людина нібито відкриває знання для себе і включає їх у власну систему знань. Діалогічна мова, на відміну від монологічної, завжди містить спонукання до подальшої репліки чи реакцію на таке спонукання, наявність різних смислових позицій. Тому дуже важливим є «самонавіювання» педагога на лекцію щодо відношення до аудиторії як до рівноправного співбесідника, готовність (і бажання) вислухати, якщо потрібно, думку студента, змінити свою позицію, не бути надто категоричним у своїх судженнях, вміти показати не лише результат, а сам процес становлення знань, відкрити хід свого мислення (сумнів, «перебір» можливих варіантів і так далі) [6].

Науковці довели, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як компоненту творчого мислення неможливий поза діалогом. Соціокультурна концепція спілкування і творчості як діалогу підтверджується дослідженнями М. Бахтіна, В. Біблера, Г. Буша, Л. Виготського, І. Лакотоса, Ю. Лотмана та іншими. Психологічні механізми діалогу, особливості його різноманітних видів все частіше стають предметом розгляду сучасних психологічних досліджень (Г. Кучинський, А. Матюшкін, А. Хараш) [6, с.65].

Таким чином, розробка евристичних методів в процесі навчально-пізнавальної роботи у вищій школі є основою подальшої ефективної науково-практичної діяльності майбутніх фахівців, а це, на думку багатьох українських та зарубіжних учених, служить своєрідним критерієм потенційної економічної, політичної і військової потужності держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения / Г.С.Альтшуллер – М.: Московский рабочий, 1973. – 296 с.
2. Буш Г.Я. Аналогия и техническое творчество / Г.Я. Буш. – Рига : Авотс, 1981.– 160с.
3. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посібник / [Мороз О.Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. та ін.]; ред. О. Г. Мороз. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 338с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1986. – 238с.

5. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения* / Хуторской Андрей Викторович. – М. : Издательство Московского университета, 2003. – 415с.
6. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды* / Ж. Пиаже. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 680 с.

*Наталія Сас
(Полтава, Україна)*

ФЕНОМЕН ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОРГАНІЗАЦІЇ, ЙОГО ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

В умовах зростаючої конкуренції активна інноваційна діяльність підприємств та організацій дедалі більше визначає успіх у досягненні конкурентних переваг у змінному ринковому середовищі. Нові ідеї і продукти, послуги, нові технології та організаційні рішення виводять підприємства, організації з кризових ситуацій і гарантують їм фінансову стабільність. Важливе місце в контексті інноваційної діяльності посідає поняття інноваційного потенціалу. Достатність інноваційного потенціалу і його постійний розвиток є єдиною можливим шляхом забезпечення стабільного економічного зростання в умовах швидкої зміни ринкового середовища.

Поняття інноваційного потенціалу організації досліджували І. Балабанов, Д. Кокурін, А. Гриньов, структуру інноваційного потенціалу досліджували С. Ілляшенко, Г. Гольдштейн, В. Мединський, А. Савчук, Р. Фатхутдінов та інші дослідники.

Мета дослідження: розкрити загально – теоретичні питання дослідження феномену інноваційного потенціалу організації, його зміст та структуру.

Методи дослідження: загальнотеоретичні: аналізу і синтезу даних наукових джерел з теми дослідження.

Термін «інноваційний потенціал» має широкий спектр підходів до його вивчення в науковій літературі. У широкому розумінні потенціал – це величина, яка характеризує запас енергії тіла, що перебуває в даній точці силового поля [6]. За економічним тлумачним словником: інноваційний потенціал – сукупність науково – технологічних, фінансово-економічних виробничих соціальних та культурно-освітніх можливостей країни (галузі, регіону, підприємства тощо) необхідних для забезпечення інноваційного розвитку економіки [3].

Наприклад, І. Балабанов під інноваційним потенціалом розуміє «сукупність окремих видів ресурсів, включаючи матеріальні, інтелектуальні, інформаційні та інші ресурси, необхідні для здійснення інноваційної діяльності». Д. Кокурін вважає, що «інноваційний потенціал містить невикористані приховані можливості нагромаджених ресурсів, що можуть бути задіяні для досягнення цілей економічних суб'єктів» [1, 4].

А. Гриньов розглядає інноваційний потенціал як сукупність усіх наявних матеріальних і нематеріальних активів організації, що використовуються у процесі здійснення інноваційної діяльності і які здатні забезпечити досягнення конкурентних переваг підприємства чи організації.

Згідно із Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» інноваційний потенціал являє собою «сукупність науково-технологічних, фінансово-економічних, виробничо-соціальних та культурно-освітніх можливостей країни (галузі, регіону, підприємства тощо), необхідних для забезпечення інноваційного розвитку економіки.

Не зважаючи на різні визначення інноваційного потенціалу підприємства всі автори зазначають, що це складна, динамічна система, яка формується із багатьох компонентів. Потенціал має певні закономірності розвитку, від уміння використання яких залежить ефективність реалізації мети діяльності організації.

Успішна інноваційна діяльність організації уздовж інноваційного циклу залежить від належного рівня її інноваційного потенціалу. Інноваційний потенціал передбачає реальну або ймовірну спроможність підприємства чи організації виконувати цілеспрямовану роботу у сфері розробки, виробництва й упровадження інноваційного продукту або процесу. Стабільність і успішність інноваційної діяльності підприємства(організації), як свідчить світова практика, значною мірою залежить від його інноваційної активності, тобто постійного оновлення ідеї, новації, розробки, виробництва і просування на ринок ефективної у виробництві і споживанні інноваційної продукції(ідеї, послуги). Тому, на наш погляд, інноваційний потенціал можна розглядати як спроможність підприємства чи організації розробляти та впроваджувати нововведення згідно з необхідними якісними стандартами з метою адаптації до змін у зовнішньому середовищі.

Існування невирішених проблем у сфері формування структури й управління розвитком інноваційного потенціалу підприємств в Україні, викликані різними підходами дослідників до організаційної структури інноваційного потенціалу, визначення сутності його складових та принципів управління. С.М. Ілляшенко, А.В. Гриньов, Г.Я. Гольдштейн, В.Г. Мединський, Р.А. Фатхутдінов ототожнюють його з науково – технічним, або ж виділяють лише поодинокі елементи, які розкривають певні особливості інноваційного потенціалу (табл.1).

Порівняння підходів до визначення структури інноваційного потенціалу.

Автор	Складові інноваційного потенціалу	Праця
Ілляшенко С.М.	Науково – технічна інформація, управління, кадри	10
Гриньов А.В.	Кадрова, матеріально – технічна, інформаційно – методологічна, організаційно - управлінська	5
Гольдштейн Г.Я.	НДДКР, маркетинг, виробництво, управління	4
Мединський В.Г.	Науково – дослідна, техніко – технологічна, виробнича, комерційна	15
Фатхутдінов Р.А.	Маркетинг, організаційно – технологічна, виробнича, НДДКР	27

А. Савчук вважає, що до складових інноваційного потенціалу виробника повинні включатися тільки ті його ресурси, які можуть бути використані при реалізації всіх етапів життєвого циклу виробів і виділяє його базовий, прихований, збитковий та пересічний компоненти характеристики яких подані у (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика категорій інноваційного потенціалу

Категорія потенціалу	Характеристика категорії інноваційного потенціалу підприємства чи організації
Базовий потенціал	Забезпечує можливість реалізації інноваційної діяльності, досягнення цілей, створення економічних цінностей та одержання прибутків від діяльності. Базовий потенціал пов'язаний з конкурентними перевагами підприємства(організації). Підтримка і розвиток його на рівні відповідної інноваційної активності дають змогу одержати стійку конкурентну перевагу на ринку.
Прихований потенціал	Активи, що не мають конкретної переваги на сучасному етапі, але можуть набути ознак базових коштів (кадровий потенціал, накопичений досвід роботи тощо). Якщо прихований потенціал досягає певного рівня, він може бути реалізований у вигляді нового напрямку бізнесу, удосконалення продукції або процесів поліпшення тощо.
Збитковий потенціал	Виявляється у споживанні ресурсів без прибутку від діяльності (за нерациональної структури можуть виникати витрати на дублювання функцій).
Пересічний потенціал	Активи що забезпечують використання інших складових потенціалу(ефективна система збуту, система управління фінансами).

І.Б. Капіган у своїй статті розглядає організацію як складну, динамічну, виробничу, соціально – економічну, технічну й організаційну систему, яка відкрита для впливу зовнішнього середовища. У процесі інноваційної діяльності організація реалізує послідовність етапів інноваційного циклу, який включає генерування і відбір ідей: бізнес – аналіз, розробку, створення і визрівання дослідного зразка інноваційної продукції, запуск виробництва й упровадження продукції. Сутність управління в загальному підході полягає в досягненні організацією своєї мети при мінімальному використанні ресурсів і максимальній ефективності виходу інноваційного продукту. На думку автора, система організації, яка реалізує інноваційну діяльність, складається з зовнішнього оточення та внутрішньої структури.

Зовнішнє оточення, має вхід – компоненти, які надходять у систему, вихід – інноваційна продукція, яка відпускається підприємством як системою, зв'язки із зовнішнім середовищем та зворотний зв'язок. Внутрішня структура – сукупність взаємозалежних компонентів, які забезпечують процес впливу суб'єкта управління на об'єкт і досягнення цілей інноваційної діяльності системи.

З іншого боку, ґрунтуючись на основних характеристиках потенціалу підприємства, можна стверджувати, що його модель визначається: обсягом та якістю наявних у нього ресурсів; можливостями керівників та інших категорій персоналу створювати певні види інноваційної продукції, тобто освітнім, кваліфікаційним та мотиваційним потенціалом; можливостями генерувати і трансформувати інформаційні ресурси для використання їх у виробничій, комерційній та управлінській діяльності; інноваційними можливостями підприємства щодо оновлення техніко-технологічної бази виробництва, переходу на випуск нової продукції, використання сучасних форм і методів організації та управління господарськими процесами; фінансовими можливостями, тобто інвестиційною привабливістю, кредитоспроможністю, заборгованістю.

Проведений аналіз та узагальнення відомих з наукової літератури та практики підходів до визначення структури інноваційного потенціалу організації, дозволили автору запропонувати варіант структури, схема якої наведена на рис. 1.

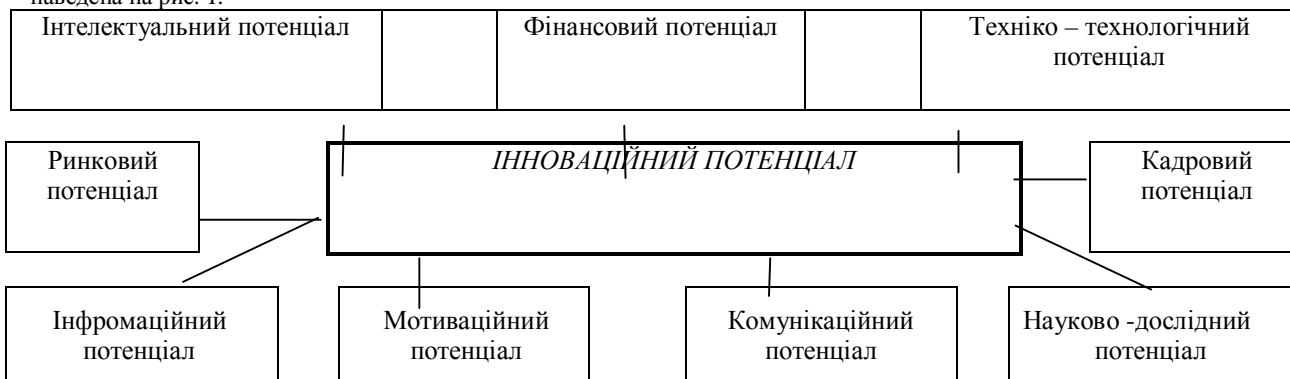


Рис. 1 – Модель структури інноваційного потенціалу підприємства

Відповідно до схеми складових інноваційного потенціалу організації розглянемо виділені нами складові.

Ринковий потенціал відображає рівень відповідності можливостей підприємства чи організації зовнішнім ринковим потребам інновацій, які генеруються ринковим середовищем.

Інтелектуальний потенціал визначає можливості генерації і сприйняття ідей і задумів новацій і доведення їх до рівня нових технологій, конструкцій, організаційних і управлінських рішень.

Кадровий потенціал характеризує можливості персоналу і робітників організації застосувати нові знання та технології, організаційні й управлінські рішення, виконати розробку і виготовити нову інноваційну продукцію. Кадрова складова забезпечується фаховою підготовкою персоналу організації на рівні, що відповідає сучасному розвитку науки і техніки.

Техніко-технологічний потенціал відображає здатність оперативно переорієнтувати виробничі потужності і налагодити економічно ефективне виробництво нових продуктів, які відповідають ринковим потребам. Ця складова характеризує відповідність матеріально-технічного і технологічного стану організації, наявність резервів чи можливості їхнього швидкого отримання, гнучкість обладнання і технологій, оперативність роботи конструкторських і технологічних служб.

Інформаційний потенціал відображає інформаційну забезпеченість організації, ступінь повноти і точності інформації, необхідної для прийняття ефективних інноваційних рішень. Найбільш необхідною в інноваційній діяльності є інформація про потреби ринку товарів або послуг, споживацькі запити, ситуацію на ринку товарів або послуг, рівень конкурентної боротьби, перспективні напрямки розвитку НТП, а також про оцінки економічного, політичного, правового, соціального, технологічного, екологічного середовища конкурентів порівняно зі станом розвитку, потенціалу і привабливості власного підприємства чи організації.

Фінансовий потенціал відображає відповідність фінансового стану, інвестиційної привабливості, кредитоспроможності і системи ефективного управління фінансами організації щодо забезпечення стійкої інноваційної діяльності на всіх етапах інноваційного циклу.

Мотиваційний потенціал характеризує можливість підприємства чи організації щодо приведення у відповідність і узгодження різноспрямованих інтересів суб'єктів інноваційного процесу: розробників інновацій: виробників нових товарів чи послуг; інвесторів, споживачів; суспільство в цілому тощо. Особливо важливим є формування належної системи мотивації суб'єктів інноваційного процесу, де значну роль відіграє можливість формування спонукальних мотивів споживання і виробництва нової продукції, товарів або послуг оскільки відсутність зацікавленості споживачів і виробників унеможливує успіх будь-якої інноваційної продукції.

Комунікаційний потенціал характеризує наявність комунікаційних зв'язків, які відображають рівень визначеності та ефективності взаємодії організації з елементами зовнішнього середовища, що сприяють реалізації мети інноваційної діяльності, тобто наявність надійних зв'язків з партнерами, постачальниками ресурсів, каналами розповсюдження і збуту, споживачами інноваційної продукції.

Науково – дослідний потенціал відображає наявність створеного резерву результатів науково-дослідних робіт, достатнього для генерації нових знань, спроможність проведення досліджень з метою перевірки ідей новацій і можливості їхнього використання у виробництві нової продукції.

Узагальнення викладеного матеріалу представляє інноваційний потенціал організації в його базовому, прихованому, збитковому та пересічному компонентах характеристики системи організації; внутрішньому і зовнішньому середовищі. Зовнішнє середовище, має вхід – компоненти, які надходять у систему та вихід – інноваційну продукцію, ідею, послугу, які виробляються організацією як системою, зв'язки із зовнішнім середовищем та зворотний зв'язок. Внутрішнє середовище інноваційного потенціалу організації представлене ринковою, науково – дослідною, інтелектуальною, комунікаційною, мотиваційною, інформаційною, фінансовою, техніко-технологічною, кадровою, складовими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабанов И.Т. *Инновационный менеджмент. Учеб.пособ.* – с.Пб.: Питер, 2002. – 208 с.
2. Гриньов А.В. *Оцінка інноваційного потенціалу підприємства. // Проблеми науки.* – 2003. – № 12. – С. 12–15.
3. Гордієнко Д.Д. *Економічний тлумачний словник. Понятійна база законодавства України у сфері економіки.* – К.: КНТ, 2006. – 308 с.
4. Кокурин Д. *Развитие в России территориально-производственных образований научного, научно-технологического и научно-промышленного типов // Российский экономический журнал.* – 2001. – №9. – С. 90–94.
5. Капітан І.Б. *Формування структури інноваційного потенціалу підприємств й управління його розвитком // Актуальні проблеми економіки.* – 2006. – № 12. – С. 130–137.
6. *Философський словарь: основан Г.Шмидтом – издание 22-е, новое переработ. Изд. под. Ред. Г. Шишкоффа / пер.нем.(общ.ред. В.А. Малинина).* – М.: Республика, 2003. – 535 с.

СФЕРИ ПОБУТУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИКИ У НАРОДНОМУ СВЯТІ

Важливе місце в українській національній культурі посідає народне свято як урочиста, знаменна, важлива подія у житті людини. Воно розглядається як модель високоестетизованого побуту і має інтегрований характер (поєднання багатьох видів мистецтва, язичницької та християнської культур). Важливою складовою свята є його музична компонента, яка представлена вокально-хоровою та інструментальною музикою.

Зазначимо, що сучасна народна інструментальна музика у народних святах представлена кобзарсько-лірницьким мистецтвом, музикою «до танцю» та нетанцювальною музикою. Охарактеризуємо ці напрямки.

Кобзарсько-лірницьке мистецтво – це вокально-інструментальна музика, у якій оспівані сторінки драматичного буття українського народу, герої національно-визвольного руху. Однак у репертуарі кобзарів увага також приділялася побуту, родинним стосункам, моралі людських взаємовідносин. Часто кобзарів можна було почути при святкуванні та відзначенні важливих моментів життя людини. Вони були бажаними гостями на різноманітних святкуваннях.

Важливим елементом народних свят є музика до танцю. Переважна частина інструментальної музики «до танцю» – пісенного походження. У старовину, коли не було музик, або дорого коштувало їх запросити, нерідко танцювали навіть «під язик». Характерною рисою «музики до танцю» є тісний зв'язок ритму вірша і музична ритміка. Інструменталісти варіюють та орнаментують пісенну ритміку й мелодіку. У свою чергу, варіаційні прийоми інструментального походження переходять на вокальні мелодії. Це особливо відчутно при порівнянні інструментальних награвань і співаної мелодії, яка послужила основою для інструментальної музики «до танцю».

В інструментальній культурі поєднуються загальні закономірності, які зосереджено в ритміці, та різні елементи місцевих традицій. Тому виділяється дві групи: козачково-гопаків та коломийкові форми.

На народних святкуваннях танцюють гопак, тропак, козачок, галоп, польку, кадрили, кроков'як. Відмінності у ритміці між танцями – гопак, тропак, козачок, а нерідко й галопом, полькою майже невлітими. Найголовніший критерій для віднесення даної музики до певної категорії – це танець і його фігури. Якщо, наприклад, під мелодію гопака танцюють на Полтавщині гопак – значить, це гопак; коли під ту ж мелодію сусіди з Київщини (або й полтавці з іншого села) танцюють козачок, – значить, у даній місцевості це буде козачок. Звичайно, ряд мелодій відзначається достатньо характерними рисами, щоб можна було судити про вид танцю, проте більш певним критерієм все ж таки залишається зміст танцювальних фігур. Зазначимо, що, наприклад, до більшості кадрилей використовуються відомі українські народні пісні («Ой ходила дівчина бережком», «Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці», а також окремі козачкові та гопаків мелодії, що побутують у даній місцевості).

Група коломийкових танців має стабільну структуру, яка орнаментується, залишаючись в основі непорушною. У цій музиці типове навантаження окремих інструментів. Перша скрипка завжди варіює пісенний наспів, друга скрипка «вторує», утворюючи гармонічний та ритмічний фундамент для варіювання першої скрипки; бубон послідовно підкреслює дводольний метроритмічний рисунок танцю (при цьому його ритміка може бути набагато різноманітнішою).

У плані місцевих традицій існує велика кількість конкретних мелодій. Вони нерідко мають своєрідні власні назви. Наприклад, козачок може мати «приписку»: «Васильківець», «Білоцерківець», «Поліський» тощо. При цьому усі вони квадратної форми, швидкого темпу. Власні назви багатьох танців насичені гумором і відображують місцеві звичаї. Наприклад, на Тернопільщині польки називаються: «Татуньо січку ріже, а мамуньо піри дре»; «Рах-цях-цях»; «А ти звідти, а я звідти». Барвистість назв стосується, власне, позамузичного боку танцювальної музики. Їх мета – закріпити у побуті популярну в даній місцевості танцювальну мелодію («Васильківець»), або справити гумористичний ефект (це піддавало запалу і танцюючим і музикам). На ритміці назва не позначалася.

Порівняно з музикою «до танцю», яка займає панівне становище в народній інструментальній культурі, нетанцювальна музика менше поширена. Незважаючи на це, вона становить яскраву сторінку музичного фольклору, відзначається різноманітністю форм та оригінальністю.

Серед нетанцювальної музики розрізняють два відгалуження:

- музика до слухання, яка при усій багатобарвності, становить єдиний функціональний комплекс;
- усі інші види нетанцювальної музики, які можна визначити як музику спеціального призначення. Сюди належать: награвання виробничого характеру, ритуально-обрядова та сигнально-комунікативна музика.

Музика «до слухання» забезпечує естетичні потреби, значною мірою навіть індивідуальні потреби і смаки (зокрема, самого музиканта). Найвиразніше це властиве для дрімби. Також «музика до слухання» широко виконується на сопілці (флюєрі) та на скрипці. Діапазон виразовості, масштаби форми і, особливо, тембральні ефекти при виконанні на скрипці незрівнянно багатші. Крім виконання «до слухання» пісенних, танцювальних мелодій та програмних награвань, скрипалі з гумористичною метою вдаються до різного роду звукозображень, досягаючи майстерного відтворення звуків сопілки, волинки (дуди), співу птахів, півня і

навіть окремих слів людської мови. Ці ж засоби скрипалі вживають і у програмних імпровізаціях.

Найцікавішим з науково-етнографічного та історичного погляду є пласт інструментальної музики спеціального призначення, до яких відносяться усі різновиди награвань. Все, що збереглося донині або побутувало нещодавно, є реліктами колишніх язичницьких дій, пов'язаних з виробничою магією (вплив на природу, господарчі заняття у супроводі інструментальних награвань), культом предків (награвання біля покійного – як спосіб не тільки віддати шану померлому, але й розважити його «душу» на шляху в «потойбічний світ»), ініціальною магією (використання таких інструментів та звуків, які, на думку стародавніх слов'ян, сприяли успіхові започаткованої справи).

Звичайно, що колишній магічний смисл багатьох інструментальних награвань зараз забувся. Сучасні ж награвання використовуються насамперед з практичною та емоційно-психологічною метою.

У ритуально-обрядових діях вживаються флюєра (для виконання пісенно-танцювальної музики, для награвань над покійним, коли гравець на флюєрі «тужить» на інструменті в ніч перед похороном), трембіта (взимку, під час новорічних святкувань трембіта сигналізує про наближення до господи колядників) і дрімба, яка використовувалася на весіллі у перший день.

Отже, все вищезазначене дає підстави стверджувати про поліфункціональність народного інструментального мистецтва. «Чистої» інструментальної музики, яка була б розрахована лише на пасивну слухачку аудиторію, в народі фактично немає. Переважна її частина – танцювальна, ще одна частка – прикладна (спеціального призначення), і лише зовсім невеликий відсоток відводиться музиці «до слухання». Але й вона має мало спільного з традиціями концертного виконання: це або музика індивідуального споживання, або активний діалог із слухачами. Майже ніколи односельці не йдуть до відомого музики спеціально «послухати». Музика починає звучати на якомусь етапі побутових розмов чи святкувань, через що музика «до слухання» виявляється лише епізодом, «вписаним» у спілкування.

Отже, поліфункціональність проявляється насамперед у нерозривному зв'язку з побутом. Крім цього, поліфункціональність показова і для самого використання народних інструментів: скрипка – інструмент і «до слухання» і «до танцю»; флюєра – інструмент індивідуального використання і – в той же час ритуально-обрядовий.

Використання різноманітних інструментів на народних святкуваннях, дуетів, ансамблів вносить неповторний колорит у сприйнятті змісту свята, дає можливість його учасникам розкрити своїх обдарування у піснях, танцях, музикуванні та театральній грі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воропай О. *Звичаї нашого народу: В 2 т.* – К.: Оберіг, 1991.
2. Гуменюк А. *Українські народні музичні інструменти.* – К.: Наукова думка, 1967.
3. Лисенко М. *Народні музичні інструменти на Україні.* – К.: Мистецтво, 1955.
4. Хай М. *Традиційні народні інструменти українців в аспекті сучасного суспільно-політичного процесу // Проблеми етномузикології.* – К., 1998. – Вип. 1.
5. Хоткевич Г. *Українські народні музичні інструменти // Пам'ятки України.* – 1995. – № 1.
6. Яремко Б. *Музичні інструменти Гуцульщини // Народна творчість та етнографія.* – 1986. – № 5.

*Ольга Григор'єва
(Полтава, Україна)*

НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ФОРМА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Навчання у вищому закладі освіти передбачає не лише отримання студентом певної суми знань, а й залучення його до активної наукової творчості. Широкі можливості для науково-дослідної роботи студентів надає вивчення курсу культури і техніки мовлення.

Як прагматична дисципліна культура мови займається проблемами виховання мовної особистості, дослідженням поведінки в контексті людської діяльності.

Комплекс культурномовних проблем нерозривно пов'язаний із свідомим втручанням лінгвістики у функціонування мови, з кодифікацією норм літературної мови і з удосконаленням лінгвістичної компетенції мовців. Оскільки культура мови як наука закономірно включає в себе прикладний аспект (лінгвістичне виховання, мовна освіта), необхідно з'ясувати, наскільки конкретні носії мови володіють літературними нормами. Суспільство гостро потребує відомостей із галузі функціонування мови. Практичне здійснення завдань культури мови вимагає вивчення мовного досвіду тих, до кого звернена мовна політика, щоб знати, на які риси мовного чуття особистостей можна спиратися при вихованні високої мовної культури.

Реалізувати поставлені завдання допомагає соціолінгвістика, оскільки соціальні фактори виступають детермінаторами мовної поведінки людей. Завдяки соціолінгвістичним методам дослідження досягаються конкретні результати аналізу мовної діяльності особистостей. Саме цей напрям дослідження є, на нашу думку, найбільш прийнятним для індивідуальної науково-дослідної роботи студентів.

Проаналізувати залежність функціонування літературної норми від вікової і соціальної належності мовців дають змогу соціолінгвістичні методи дослідження: безпосереднє спостереження, анкетування, інтерв'ювання, аналіз документальних джерел, експериментальний метод. Збирання соціолінгвістичної інформації – складна процедура. Кожний метод має свої недоліки, тому при дослідженні рівня мовної культури користуються комплексом названих методів, що дає змогу одержати якнайбільш об'єктивну

інформацію.

У науково-дослідній роботі студентів найчастіше використовується спостереження та анкетування. Безпосереднє спостереження – прослуховування і записи (блокнотні чи магнітофонні) живої, спонтанної мови з метою її подальшого аналізу. Хоча цілком прийнятний і «слуховий» аналіз живої мови респондентів, однак використання різних технічних засобів (магнітофона, диктофона) не тільки полегшує працю дослідника, але й дає змогу одержати ті чи інші об'єктивні дані про функціонування лінгвістичної одиниці у мові. Після прослуховування і письмової фіксації матеріали придатні для аналізу фонетичних, лексичних, граматичних особливостей мови.

Для того, щоб зменшити деформацію досліджуваних мовних ситуацій, викликану присутністю спостерігача, використовується прийом «включеного» спостереження, при якому дослідник виступає у ролі одного з безпосередніх учасників комунікативного акту.

Поєднання безпосереднього спостереження (пасивного способу) і «включеного» спостереження (активного способу) частково нейтралізує і компенсує недоліки кожного з них. Обмеженість методу безпосереднього спостереження полягає у складності організації презентабельної вибірки різних типів мовних норм, а також у тому, що з його допомогою неможливо одержати масовий матеріал стосовно емпіричних закономірностей виявлення соціально-комунікативних зв'язків.

Таку можливість надає масове опитування членів даної мовної спільноти. Анкетування – один з найбільш поширених у соціолінгвістиці методів одержання великої кількості матеріалу у вигляді відповідей на запитання спеціально складеної програми. Питальники відкриваються безпосереднім зверненням до інформантів, у якому формулюються загальні завдання анкетування.

При анкетному виявленні мовної свідомості носіїв літературної мови основна увага звертається на те, щоб опитувані не підмінювали своє усвідомлення нормативності того чи іншого мовного засобу вираження поінформованістю про його кодифікацію. Тому під час анкетування слід врахувати і психологічний фактор. Відповіді на запитання можуть відображати не соціальні відмінності носіїв мови, а різницю в їх психології, оскільки одні легко контролюють свою мову і тому відповідають майже так, як вони насправді говорять; інших навпаки, сама форма питальника змушує сумніватися у своїх відповідях – некоректність відповідей щодо реальної мовної поведінки в такому випадку значно більша; треті намагаються відповідати не так, як вони говорять, а як треба говорити і т.ін.

Психологічної небезпеки значною мірою можна уникнути завдяки застосуванню продуманої методики складання питальника, що вимагає чіткого формулювання питань, логічного їх розміщення.

Недоліки анкетного методу збирання інформації зумовлюються тим, що по-перше, анкетування є вибірковою, до того ж не завжди повертаються усі роздані питальники; по-друге, обмеженим є обсяг анкети, що особливо виявляється при дослідженні лексики; по-третє, не може бути перевірена достовірність (чи самостійність) усіх відповідей; по-четверте, при даному методі опитування усувається така якість усної мови, як спонтанність, оскільки анкета пропонується інформантам у письмовій формі і передбачає відповіді у письмовій формі, а значить, і обдумування їх змісту – у цьому випадку можна говорити про відображення у відповідях не самої реальної мовної діяльності, а знання певних норм; насамкінець, існує залежність змісту відповідей від розвинутої здатності інформанта контролювати свою мову.

Тому анкетування доповнюється безпосереднім спостереженням. З допомогою вказаних методів студенти провели соціолінгвістичне дослідження мовлення старшокласників.

Стан мовлення старшокласників у соціолінгвістичному висвітленні студенти досліджували шляхом констатуючого експерименту, метою якого було: – виявлення мотивів до вивчення української мови та оволодіння мовленнєвою культурою: – співвідношення між українською, російською та іншими мовами та залежність вибору мови спілкування від співрозмовника; – самооцінку старшокласникам рівня володіння українською мовою; – виявлення причин, які заважають бездоганно володіти українською мовою.

Було розроблено анкети. Експеримент складався з 2 етапів: анкетування і спостереження за мовленням старшокласників з подальшим зіставленням результатів першого і другого етапу.

Для виявлення мотивів, які спонукають молодь до вивчення української мови та вдосконалення культури власного мовлення, була використана анкета 1

Для чого, на Вашу думку, треба володіти культурою мови?

- 1) для майбутнього навчання
- 2) для власного іміджу
- 3) для роботи
- 4) не вважаю культуру мови обов'язковою.

В результаті анкетування виявилось, що 78% респондентів вважають, що володіти культурою мовлення необхідно для майбутнього навчання і роботи, причому більшість з них (70%) виділили обидва фактори; 22% опитаних основним мотивом до вивчення мови вважають власний імідж.

Відповідь «Не вважаю культуру мови обов'язковою» не обрав ніхто (0%).

Отримані результати дають підстави зробити такі висновки:

- старшокласники усвідомлюють важливу роль культури української мови у власному житті;
- вибір мотиву «для власного іміджу» свідчить про досить високий статус української мови у державі й усвідомлення цього сучасною молоддю.

Щоб дослідити, яке місце у спілкуванні молоді займає українська мова у співвідношенні з іншими,

як залежить вибір мови від співрозмовника, було проведено опитування за анкетой 2

Якою мовою Ви спілкуєтесь?

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1) з батьками | 1) українською |
| 2) з учителями | 2) російською |
| 3) з друзями | 3) іншими мовами |
| 4) з незнайомими людьми | 4) мовою співрозмовника |

Результати анкетування:

- з батьками українською мовою спілкуються 38% опитаних, російською – 24%; українською і російською – 21%, іншими мовами 4%;
- з учителями 92% респондентів спілкуються українською мовою, 8% – мовою співрозмовника;
- з друзями українською мовою спілкується 2% опитаних, російською – 84%, мовою співрозмовника 14%;
- з незнайомими людьми – українською мовою 6%, російською 18%, мовою співрозмовника – 76%.

Результати свідчать про значну поширеність української мови як державної, офіційної. Ця функція повністю реалізується у спілкуванні з учителями і, на жаль, значно менше – у спілкуванні з незнайомими людьми – всього 6%.

У сім'ї вибір мови спілкування залежить від національності, колишнього місця проживання, сімейних традицій тощо і не може регламентуватися.

У цьому відношенні показали 21% опитаних, які спілкуються з батьками двома мовами – українською і російською.

Як показало анкетування, для спілкування з друзями старшокласники вибирають переважно російську – 84%. Однак наші спостереження на другому етапі експерименту показали, що мова спілкування старшокласників між собою часто далека від російської літературної мови. Це мовлення насичене жаргонними словами, протирічними, суржиковими елементами, становить, на нашу думку, найбільшу загрозу для розвитку культури української мови.

З допомогою анкети 3 ми зробили спробу визначити, як старшокласники оцінюють свою мовленнєву компетентність.

Анкета 3

Як Ви оцінюєте свій рівень володіння українською мовою?

- 1) відмінно
- 2) добре
- 3) задовільно
- 4) незадовільно.

Результати анкетування показали, що свій рівень володіння культурою української мови старшокласники оцінюють так: «відмінно» – 3%, «добре» – 73%, «задовільно» – 24%, «незадовільно» – 0%.

Безпосереднє спостереження на другому етапі експерименту в основному підтверджує ці дані. Більшість старшокласників мають достатні мовленнєві навички, вміють користуватися мовними засобами відповідно до мети та умов спілкування. Однак це стосується лише мовлення під час уроку чи спілкування з учителями в позаурочний час. Знання української мови та мовленнєві вміння дуже рідко використовуються учнями у приватному спілкуванні: у сім'ї, серед однолітків тощо.

Для виявлення факторів, які негативно впливають на культуру мовлення, використана анкета 4

Що заважає Вам бездоганно володіти українською мовою?

- 1) недостатні знання з української мови
- 2) російська мова
- 3) жаргони, просторіччя
- 4) інші причини (вкажіть які)

18% респондентів вважають, що бездоганно володіти українською мовою їм заважають недостатні знання; 18% – російська мова; жаргони і просторіччя – 27%; 3% назвали відразу 3 причини: недостатні знання з української мови, російська мова, жаргони і просторіччя; інші причини – 10%. Ці причини конкретизовані так: «У родині, з друзями спілкуюся виключно російською мовою», «Спілкуюся російською мовою з дитинства»; «Я звик розмовляти російською мовою. Можу вільно спілкуватися українською мовою, але не хочу». Таким чином, іншими причинами, що заважають вдосконалювати власну мовленнєву культуру, є небажання говорити українською мовою.

На другому етапі експерименту в процесі бесіди зі старшокласниками виявилось, що певна їх частина розуміє необхідність володіння літературною українською мовою, знає цю мову, але ні розуміння, ні отримані у школі знання не стали переконаннями: «Якщо треба – вмію і буду говорити українською мовою, але не хочу». Ці юнаки та дівчата вивчають українську мову з прагматичних міркувань, мають непогані знання, але вважають українську мову чужою.

На другому етапі експерименту в процесі безпосереднього спостереження за мовленнєвою діяльністю учнів у різних комунікативних ситуаціях (на уроках, на перерві, поза школою, вдома) фіксувалися помилки у їхньому мовленні. Аналіз зібраного матеріалу дав підстави для таких висновків.

Переважає більшість мовленнєвих помилок, пов'язаних з порушенням лексичних та орфоепічних норм, зумовлені впливом суржикових елементів: *щас*, (*зараз*, російською *сейчас*); *понімати* (*розуміти*, російською *понимать*); *намікати* (*натякати*, російською *намекать*).

Значна частина помилок, зафіксованих нами у мовленні старшокласників, виникла під впливом жаргонів,

здебільшого російських. Наприклад: пусте, зайве слово (плеоназм) *короче*, яке вживається багатьма молодими людьми ледь не в кожному реченні і не несе ніякого семантичного навантаження. Те ж саме можна сказати про слово *типа* (тип): «*Це моя типа подруга*».

Під впливом російської мови виникають переважно орфоепічні та лексичні помилки.

Орфоепічні: *купи^ф, два^мцять, сні^г* – В українській мові приголосні в кінці слова і складу вимовляються дзвінко, на відміну від російської, де дзвінки приголосні в кінці слова та перед глухими вимовляються як парні їм глухі.

Лексичні помилки у мовленні старшокласників пов'язані здебільшого з впливом російської мови: *слідуючий* замість наступний, *люби'ї* замість будь-який, *рахувати* замість думати, *вважати*; впливом просторіччя і жаргонів: *лох, впадло, в'їхати, пахан, родаки, предки*.

Аналіз помилок, які найчастіше зустрічаються у мовленні старшокласників, підтверджує дані анкетування: найбільший негативний вплив на мовлення молоді мають російська мова, жаргони, просторіччя.

Участь у науковому дослідженні є обов'язковою складовою частиною опанування курсу культури і техніки мовлення. Така форма індивідуальної роботи формує у студентів навички самостійного збору, систематизації та аналізу лінгвістичного матеріалу, розвиває творче майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001 – 224 с.*
2. *Коваль А.П. Культура української мови. – К.: Наук. думка, 1966 – 192 с.*
3. *Культура мови на щодень – НАН Укр.; Інститут української мови. – 2-е вид. – К.: Довіра, 2002. – 169 с.*
4. *Культура української мови. / За ред. Русанівського В.М. – К.,: Либідь, 1990. – 304 с.*
5. *Новий тлумачний словник української мови у 4-х томах. Укладачі: В.Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 2001.*

*Людмила Паішко
Юлія Миронович
(Полтава, Україна)*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Підготовка сучасного вчителя передбачає врахування інноваційних процесів в сучасній освіті зокрема, профільного та компетентісно зорієнтованого навчання.

Модернізація сучасної освіти спрямована на забезпечення умов щодо включення України в міжнародний освітній простір. Особистісний підхід у формуванні творчої особистості передбачає забезпечення успіху в діяльності для кожного учня. Успіх окрилює навіть дорослого, а тим більше – дитину, говори В.О. Сухомлинський. Профільна освіта покликана забезпечити успіх кожної особистості.

Перегляд основних концепцій змісту профільної освіти передбачає розширення тих можливостей, які відкривають перед учнівською молоддю життєві компетентності. Комплекс знань, умінь і навичок є підґрунтям для набуття необхідних життєвих компетентностей. Набуття знань, умінь і навичок трансформується в компетентності і сприяє гармонійній взаємодії з технологічним суспільством. Уже проведене узагальнення процесу формування ключових життєвих компетентностей за трьома блоками: соціальні, мотиваційні, функціональні.

Особистісні ціннісні орієнтації молоді спираються саме на ключові життєві компетентності. Життєві компетентності, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у розвиток суспільства та особистісного успіху. Вони становлять основний набір найзагальніших понять, які включають деталізовані знання, уміння, навички, цінності та відносини.

Ключові компетентності пов'язані з життєвими цілями, умінням співпрацювати, з розвитком відповідальності, з підготовкою особистості до ринку праці.

Реалізуючи ідею профільної особистісно-орієнтованої освіти, на уроках різних освітніх галузей вчитель має можливість формувати цілий ряд компетенцій, що складають в кінцевому результаті ключові життєві компетентності.

Можна виділити сучасні підходи до формування ключових життєвих компетентностей. Головним при цьому є не предмет, якому навчаємо, а особистість, яку формуємо. Активність і самостійність проявляється в проблемних ситуаціях, що спонукають думати, аналізувати, робити висновки, самостійно вирішувати проблеми. Творчий компонент учня розвивається всебічним аналізом проблеми, пошуком різних шляхів її вирішення, використанням інноваційних форм та методів роботи; розумінням причинно-наслідкових зв'язків. Логічне обґрунтування своїх дій, використання логічних структур та зв'язків допомагають міцнішому запам'ятовуванню, ніж розрізнені знання. Перспективи навчання, врахування особливостей особистості, її життєвого досвіду, інтересів оптимізує процес формування інформаційно-технологічних компетентностей [1, с. 196].

Ключові компетентності мають предметний характер, формування яких відбувається в комплексі, при вивченні багатьох загальноосвітніх дисциплін. Можна виділити основні етапи процесу формування ключових життєвих компетентностей майбутніх фахівців: формування базових умінь і навичок (початковий); розробка творчих завдань із застосуванням знань по всіх аспектах трудової підготовки (основний); моделювання типових ситуацій у навчальній діяльності (закріплюючи); оцінка та самооцінка

рівня сформованості ключової життєвої компетентності за визначеними критеріями(підсумковий)[4, с. 7].

Профільна освіта базується на особистісно-орієнтованих підходах, що передбачають упровадження інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання (робота в парах, «акваріум», «вільних мікрофон», «кейс-метод» та ін.). Ключові життєві компетентності тісно корелюють з комунікативною. Комунікативна мовленева компетентність є одною з ключових (відповідно до Західноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, напрацьованих Радою Європи) і розглядається як така, що складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. В процесі формування цих компетентностей використовуються такі режими роботи: тренінговий, діалоговий, монологічний, синтезований.

Рівень сформованості ключових компетентностей залежить від навчального середовища, що включає в себе матеріальну базу та психолого-педагогічний супровід цього процесу. Навчальне середовище повинне задовольняти всі базові потреби професійного пізнання, а зміст, методи і засоби організації цього пізнання повинні бути орієнтовані на розвиток творчих здібностей особистості. Результатом сформованості компетентностей є досвід самостійної пізнавальної діяльності, що набувається спочатку під керівництвом вчителя, а потім самостійно [5, с. 20].

В процесі профільного навчання важливо підвести учня до формування самоосвітньої компетентності. Самоосвітня компетентність базується на спеціально організованій педагогом діяльності, що включає формування таких якостей, як самостійність, спостережливість, відповідальність, самоорганізація, креативність. Світосприймання та специфіка проявляється в умінні виявляти різні форми активності та володіння інформаційно-технологічною компетентністю.

При організації навчання, орієнтованого на формування ключових компетентностей слід мати на увазі, що розвиток навчальних здібностей учня відбувається не тільки через оволодіння нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення інтелекту, перетворення суб'єктивного досвіду в джерело власного розвитку. Основним результатом формування ключових життєвих компетентностей повинно стати формування пізнавальних здібностей та вмінь здобувати потрібну інформацію протягом всього власного життя. При формуванні ключових життєвих компетентностей необхідно управляти мотиваційними процесами.

Теоретико-методичні аспекти формування ключових життєвих компетентностей учнів включають інноваційні підходи, методологічні, філософські та психологічні основи сучасної освіти. Науково-методичний супровід – це система професійної педагогічної й управлінської діяльності щодо створення соціально-педагогічних умов для досягнення бажаного результату. Для досягнення обраної мети людина вільна обирати власний алгоритм діяльності відповідно до вродженого бажання реалізувати свій творчий потенціал [2, с. 95].

Третє тисячоліття відзначається стрімким зростанням значущості науки і освіти в житті людства та кожної особистості. Наука і освіта повинні вирішувати конкретні життєві проблеми людини, тому вони повинні реформуватися. Перспективним напрямком підготовки вчителя до реформування сфери освіти є впровадження профільного навчання та компетентісно орієнтованих підходів у розвитку творчої, конкурентоспроможної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М.В. Диференціація та інтеграції навчання. Робота з учнями різних рівнів розвитку, особистісно орієнтоване навчання // Педагогіка. За ред. А.М. Бойко. – Київ – Полтава, 2002. – С. 196-216.
2. Клепко С.Ф. Компетенція освіти: обмеження і перспективи // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної школи». – Полтава. – 2006. – С. 87-117.
3. Моргун В.Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистісно-діяльнісний підхід // Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно-зорієнтованої освіти. – Полтава: ПОІППО, 2006.
4. Пашко Л.Ф. Ключові життєві компетентності як основа виховання конкурентоспроможної особистості // Формування конкурентоспроможної особистості на уроках трудового навчання і технологій. Методично-практичний посібник. — Полтава: ПОІППО, 2009. — 124 с.
5. Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології. – Полтава: ПОІППО, 2008.

Тетяна Ісаєнко
(Полтава, Україна)

ФАКТОРИ КОНСТРУВАННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Реалії сучасного життя все більше підводять дослідників до необхідності враховувати зростаюче значення середовища у розвитку особистості. Під середовищем розуміють все те, що оточує людину від народження до кінця життя, починаючи з сім'ї, ближнього оточення і закінчуючи середовищем соціальним, у якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості. Виходячи з такого розуміння категорії «середовище», соціальне середовище можна визначити як всю

сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, факторів, відносин тощо, у яких існує особистість, які її оточують і роблять той чи інший вплив на її свідомість, поведінку і діяльність [2, 283].

У зв'язку з цим в останні роки помітно зріс інтерес учених до феномена середовища. І це зрозуміло, адже будь-яка виховна система дає збій і навіть руйнується, якщо вступає у суперечність із середовищем. Особистісний, індивідуальний підходи втрачають свою силу, якщо не враховується соціокультурний і природний контексти розвитку особистості.

Значення середовища у вихованні людини усвідомлювали К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой, О.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт та ін. У світовій педагогіці теоретично обґрунтована ідея виховання середовищем була реалізована в досвіді німецьких інтегрованих шкіл (Е. Нігермайер, Ю. Цілмер), французької «паралельної школи» (Б. Бло, Л. Порше, Б. Ферра), американських «шкіл без стін» (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен), школи «екосистеми» (Дж. Гудленд). Ідея виховання через середовище знайшла практичне втілення у так званій педагогіці середовища (Н.Г. Йорданський, А.Г. Калашников, М.В. Крупеніна, С.С. Моложавий, С.Т. Шацький, В.М. Шульгін) і в практиці соціального виховання. Дехто ототожнював саме середовище з вихованням у ньому, перетворюючи його в основне поняття. «Виховує не сам вихователь, а середовище», – писав А.С. Макаренко. Лише пізніше з'явилась формула «середовище – спадковість – виховання» (Г.С. Костюк, І.М. Шмальгаузен). Тому середовище мислилось засобом реалізації мети (В.М. Шульгін), а її організатором – педагог (Л.С. Виготський, А.Г. Калашников, А.П. Пінкевич) [4, 37].

У ході експерименту підтвердилось судження В.М. Шульгіна, що середовище – це не тільки головний важіль виховання у педагогічному процесі, але й умови вивчення особистості. Знайшла своє підтвердження «середовищна діагностика» М.С. Бернштейна, яка не обмежується досвідом обстеження середовища і його вивчення за результатом розвитку особистості.

Цікавим для нашого дослідження виявився новий напрям. Мова йде про теоретичні положення металогіки, функціонально-структурного аналізу, синергетики, філософської лінгвістики стосовно середовища і його використання у виховній роботі. Отже, середовищний підхід – це нове явище розвитку педагогіки як науки і особливої галузі соціального управління. Нині розширюється уявлення, почерпнуті не тільки з історії педагогіки і сучасної теорії педагогіки, але і з ряду наукових дисциплін, що мають відношення до проблем, які досліджуються. Тенденція сучасної науки, у тому числі й педагогіки, – інтеграція різних галузей знань для досягнення практичних результатів. Це дає змогу шляхом підбору потрібних параметрів і створення певних умов спрямувати виховний процес відповідно до поставленої мети. Таким чином, метою нашого дослідження є розкрити та проаналізувати фактори конструювання виховного середовища у процесі формування моральної культури особистості.

У процесі дослідження ми розрізняли макросередовище – загальне соціальне середовище, до якого належать фактори, що впливають на суспільство в цілому і виступають спільними для всіх його членів. Зокрема, це продуктивні сили, матеріальні та духовні відносини, виробничі, державно-політичні та інші громадські організації. Сюди ж відносяться система освіти й виховання, засоби масової інформації і т. ін. (у нашому випадку це Збройні сили України).

Саме в суспільстві людина виявляє свою сутність. Соціальні сфери утворюють неповторний, притаманний лише певному індивіду комплекс матеріальних, духовних і особистісних чинників, що визначаються як мікросередовище. Найважливішими структурними компонентами мікросередовища є: первинний трудовий або навчальний колектив, громадські організації за місцем роботи, навчання чи мешкання, неформальні об'єднання та ін. (у нашому випадку це відділення, взвод, рота, батальйон).

Нами доведено, що різновидом соціально-педагогічного середовища виступає конкретне професійне середовище, що являє собою сукупність різноманітних факторів, які безпосередньо впливають на виховання під час виконання професійних функцій. Фактор (лат. *factor* – той, що робить, від *facio* – роблю) – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу [6, 694]. Саме умови, у яких проходить вся діяльність курсантів, є, на нашу думку, найважливішим резервом для виховання моральної культури. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури і проведеного дослідження нами визначена сукупність факторів, які забезпечують результативність виховання моральної культури курсантів вищих військових закладів освіти. Під факторами ми розуміємо ті внутрішні характеристики особистості і зовнішні причини, які в сукупності є пріоритетними для успішної реалізації морально-етичного виховання майбутніх офіцерів.

Внутрішніми характеристиками, як показало дослідження, можна вважати: уявлення про труднощі професійної діяльності; потребу майбутніх офіцерів у систематичній роботі над собою, готовність курсантів до самоаналізу та активність у моральному самовдосконаленні.

До виявлених зовнішніх причин відносимо: матеріально-технічну базу, високий професіоналізм науково-педагогічного складу військового інституту і спрямованість навчально-виховного процесу на виховання високої моральної культури курсантів; наявність особистісно й професійно спрямованої цільової програми виховання моральної культури, функціонування спеціальних служб (інформаційно-методичного центру морального становлення особистості); сприятливий клімат загальної зацікавленості у моральному вдосконаленні курсантів військових інститутів; сучасну діагностику рівнів розвитку позитивних моральних якостей; залучення та спрямування курсантів на самовиховання на основі сучасних методик.

Ми цілком погоджуємося з І.Д. Бехом, який наголошує на тому, що процес формування людської моральності суперечливий: він не може здійснюватись лише в рамках соціально значущих нормативів.

Конкретна моральна дія завжди детермінується єдністю зовнішніх і внутрішніх умов, які здатні радикально змінити первинне спонукання суб'єкта. У результаті він спроможний на моральний вчинок, що суперечить його власним моральним принципам [1, 46].

Військове середовище, особливості якого зумовлюють об'єктивне становище військовослужбовця, що визначається формами й особливостями його впливу на особистість та конкретним сприйняттям нею цих впливів. Вплив середовища на особистість відбувається через найближчі фактори її безпосереднього оточення, на яке, у свою чергу, діють найбільш суттєві риси суспільства.

Значну роль при цьому відіграють процеси демократизації, які невіддільні від інформаційної відкритості, освіченості й компетентності, організованості й колективізму, свідомої дисципліни, здатності до потреби брати на себе відповідальність. Демократизація Збройних сил України збігається із їх реформуванням, що спричинило низку чинників, які є підґрунтям формування певного соціального типу особистості, котрий містить у собі найважливіші соціальні якості людини, що визначають соціальну спрямованість її свідомості та поведінки. Отже, діходимо висновку, що військове середовище сприяє освоєнню військовослужбовцями таких функцій військово-професійної діяльності, які відповідали б загальноприйнятим демократичним цінностям.

Вивчаючи фактори впливу та умови, в яких знаходиться вихованець, навчаючись у вищому військовому закладі освіти, де відбувається поєднання проходження служби та навчання з метою набуття певної військової спеціальності, ми дійшли висновку, що ці чинники можна розподілити на дві групи: суспільні та матеріально-фізичні. До суспільних належать військові колективи, військово-педагогічний процес, військові ритуали, цивільне соціальне середовище, і, відповідно, до матеріально-фізичних – побутові умови життєдіяльності особового складу, військова техніка і озброєння, клімат тощо.

Вищі військові навчальні заклади покликані формувати офіцерський корпус, як гідних представників суспільства. У своєму дослідженні ми робили акцент на вихованні у майбутніх офіцерів високої моральної культури, на виробленні в них активності, творчого підходу до обставин, гнучкості, уміння знаходити, критично аналізувати і узагальнювати інформацію, обмінюватися нею, на виробленні витримки в критичних ситуаціях, готовності взяти на себе відповідальність за прийняття рішення та об'єктивно сприймати критику і т. ін.

Виконання цих завдань неможливе без сучасної навчально-матеріальної бази. Навчально-матеріальна база вищого військового закладу освіти – це комплекс матеріальних і технічних засобів, будівель, споруд, призначених для забезпечення підготовки курсантів за встановленими спеціальностями і спеціалізаціями відповідно до навчальних планів і програм та сучасної методики навчання.

Матеріальна база, яка повинна відповідати рівню розвитку військової освіти, науки й техніки, вимогам підготовки майбутніх офіцерів, забезпечує навчально-виховний процес згідно з планами і програмами, сприяє міцному засвоєнню курсантами програмного матеріалу та набуття ними практичних навичок за фахом. Крім того, місткість і пропускну спроможність навчальних об'єктів, а також наявність озброєння й воєнної техніки забезпечують якісне відпрацювання курсантами всіх практичних питань програми у встановлений час. Достатня кількість навчальних і навчально-допоміжних приміщень навчального закладу забезпечує проведення усіх видів занять.

Нами виявлено, що склад і зміст елементів навчально-матеріальної бази військового інституту зумовлюється: напрямами підготовки випускника до діяльності у військах; спеціальностями і спеціалізаціями підготовки; прийнятою структурою й існуючими технологіями навчально-виховного процесу; штатною чисельністю змінного і постійного складу.

Кількість озброєння, воєнної техніки, майна і лабораторного устаткування визначається табелями до штатів і нормами постачання відповідно до вимог програм і завданнями підготовки офіцерів заданої спеціальності на воєнний час. Озброєнням, боеприпасами, воєнною технікою і майном, лабораторним і допоміжним устаткуванням, технічними засобами навчання і наочним приладдям інститут забезпечується через відповідні органи згідно табеля до штатів і за встановленими нормами.

Не менш важливою проблемою є достатнє забезпечення курсантів необхідною літературою для вивчення гуманітарних, соціально-економічних, професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін, а також довідковою та художньою літературою. Навчальною літературою інститут забезпечується за встановленими нормами. Потреба в підручниках і навчальних посібниках обчислюється з розрахунку: нетаємні – по 1 екземпляру на трьох курсантів з основних дисциплін і на п'ятьох курсантів з другорядних, грифовані – 1 екземпляр на трьох курсантів, які одночасно вивчають дану дисципліну.

Отже, розвиток матеріально-технічної бази можна віднести до головних чинників конструювання середовища виховання моральної культури курсантів.

Вплив військового середовища не можна обмежувати тільки зовнішніми факторами. Особистість, взаємодіючи із середовищем, використовує, переосмислює і співвідносить із своїм внутрішнім світом той соціальний досвід, який створений конкретним середовищем, унаслідок чого вона формується, поєднуючи в собі загальні та індивідуальні риси.

Особливості внутрішнього світу особистості є основою, на якій базується моральне виховання, де інтегруються її духовні, фізичні, психічні, біологічні елементи. Воно є відносно самостійним фактором соціальної детермінації свідомості та поведінки конкретної особистості, які інтегрують і акцентують якісну своєрідність, індивідуальність відбиття свідомості у особистості зовнішніх умов, факторів як об'єктивного,

так і суб'єктивного характеру [2, 286]. «Усе в психіці особистості, яка формується, – за твердженням С.Л. Рубінштейна, – так чи інакше обумовлене зовнішньо, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Внутрішні умови, які формуються під впливом зовнішніх, не є, проте, їхньою безпосередньою механічною проекцією. Внутрішні умови, які складаються та змінюються у процесі розвитку, самі по собі зумовлюють той специфічний круг зовнішніх впливів, під які підпадає дане явище. Це загальне положення має особливе значення для розуміння розвитку особистості. Закони зовнішнього зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього повинно виходити дійсне вирішення важливої проблеми розвитку та навчання, розвитку та виховання» [5, 315–316].

У ході експериментальної роботи ми дійшли висновку, що особливе місце серед факторів оптимізації процесу формування моральної культури курсантів вищих військових закладів освіти займає гуманізація та гуманітаризація системи військової освіти. Організуючи навчально-виховний процес, ми ставили за мету формування творчої особистості курсанта, характерними рисами якого є високий рівень військово-професійної підготовки й загальної культури. Соціальну відповідальність і морально-психологічні якості ми формували, використовуючи досягнення світової та вітчизняної духовної культури, національно-історичні і загальнолюдські цінності. Для цього в експериментальних групах ми збільшили кількість годин, відведених навчальними планами на вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, до норми, тобто до 25% усіх годин. До цього спонукає досвід розвинутих зарубіжних країн. Наприклад, у Вест-Пойнті, Колорадо Спрингсі та Анаполісі, де готують спеціалістів для різних видів збройних сил США, на вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін відводиться до 50% навчального часу. У вищих навчальних закладах США, де поруч з цивільними спеціалістами, готують офіцерські кадри для збройних сил, на вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін відводиться до 30–35% навчального часу [3, 7].

У ході експериментальної роботи на першому курсі навчання в інституті ми велику увагу приділяли курсу психології, ставлячи перед собою мету забезпечити:

- вивчення психології особистості й колективу, освоєння методів профілактики негативних проявів у поведінці особового складу для ефективного виховання моральної культури підлеглих;
- усвідомлення курсантами основних шляхів згуртування військових колективів та попередження нестатутних взаємовідносин між військовослужбовцями як фактора морального виховання в підрозділі;
- ефективне використання у виховній роботі закономірностей формування особистості військовослужбовця, його моральних якостей;
- застосування курсантами набутих знань із курсу у процесі виховання моральної культури підлеглих;
- психологічну адаптацію військовослужбовців до умов військового середовища як підґрунтя засвоєння моральних норм у виховному процесі.

Поряд із курсом психології ми запропонували спецкурс, присвячений аналізу поведінки курсантів в екстремальних ситуаціях, оскільки дослідження навчальних програм показало, що мало уваги приділяється підготовці та морально-психологічному забезпеченню бойових чергувань, бойових навчань та караулів. З метою створення сприятливих умов для навчально-виховної діяльності в експериментальних групах науково-педагогічні працівники і слухачі (курсанти) розглядалися як центральні фігури, навколо яких здійснювалась діяльність усіх структурних підрозділів. Не допускалось залучення особового складу експериментальних груп до вирішення завдань забезпечення життєдіяльності навчального закладу, і взагалі тих завдань, що не пов'язані з навчальним процесом; суворо регламентувались усі сфери життєдіяльності курсантів. Проводились культурно-просвітницькі заходи згідно з особистісно й професійно орієнтованою цільовою програмою виховання моральної культури курсантів вищих військових закладів навчання.

Аудиторні заняття з української мови за професійним спрямуванням, риторики, культурно-просвітницькі заходи, присвячені мовним проблемам, сприяли підвищенню мовленнєвої культури курсантів, їх якості спілкування. Аналізуючи культуру мови курсантів у практичному аспекті, ми акцентували увагу на комунікативних ознаках якісного мовлення, що використовуються у спілкуванні й виявляються в додержанні курсантами нормативності мови, у варіантному та майстерному висловлюванні стилістично й ситуативно доцільної думки, єдиної за змістом і формою, підпорядкованої їх комунікативним намірам. Навчання в контексті професійної підготовки ми організували у формі ділової гри, де моделюються мовні ситуації у найрізноманітніших сферах – від професійного спілкування до побутового; у створенні проблемних ситуацій; у комунікативній спрямованості занять з мови, яка передбачає спілкування курсантів між собою для розв'язання життєвих завдань, а також використання мовних одиниць у мовленні.

На другому курсі ми велику увагу приділили курсу педагогіки, ставлячи за мету:

- усвідомлення курсантами основних сучасних концепцій морального виховання підлеглих й перспектив модернізації військової освіти;
- ефективне використання командирами у виховній роботі закономірностей морального формування особистості військовослужбовця;
- застосування набутих курсантами знань з основ моральної культури в навчально-виховному процесі, в організації гуманітарної підготовки та в інформуванні особового складу;

- вивчення змісту та здійснення заходів морально-психологічного забезпечення життєдіяльності військ.

Вважаємо обов'язковим для викладача педагогіки знання особливостей професії його вихованців, щоб він міг читати курси дидактики й теорії виховання у проекції на їх майбутню спеціальність. Тільки за цих умов викладання педагогіки є підґрунтям професійної спрямованості навчання майбутнього офіцера, запорукою виховання високої моральної культури курсантів. Знання викладачем вищого військового навчального закладу, служби та особистості курсанта сприяють докорінному поліпшенню підготовки майбутнього офіцера, наповнюють наукові дисципліни потребами практики, є запорукою ефективної орієнтації курсантів на офіцерську професію в стінах вищої школи. Ми переконані в недоцільності комплектування науково-педагогічного складу із психології та педагогіки працівниками Збройних сил України.

Якщо ж звернутися до світової практики, то можна навести приклад США. Військове керівництво цієї країни вважає, що забезпечити належний вплив гуманітарних та соціально-економічних дисциплін може тільки науково-педагогічний склад із числа військовослужбовців. Так, наприклад, у Вест-Пойнті майже 100% науково-педагогічного складу, який читає курси гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, формується з числа військовослужбовців [3, 9].

Дослідження показують, що важливою складовою вдосконалення професійної спрямованості у формуванні моральної культури в процесі викладання педагогіки є вивчення курсів окремих методик, оскільки професіоналізм офіцера вимагає від нього не тільки загальних педагогічних і спеціальних знань із фахових дисциплін, а й майстерності в передачі їх іншим, тобто володіння багатством методів, прийомів, форм роботи, розуміння душі кожної особистості й педагогічної переконаності. Тому в експериментальних групах було прочитано курс лекцій з педагогічної майстерності та проведені культурно-освітні заходи за особистісно й професійно орієнтованою цільовою програмою виховання моральної культури курсантів.

Третій курс навчання в інституті характеризується акцентом на філософські науки, адже в курсі філософії проводяться заняття з етики та естетики. Вивчаючи етику, курсанти спрямовані на нову моральну парадигму, яка базується на злагоді, сумлінному пошуку взаємоприйнятних рішень, подоланні конфліктів, ненасильстві. У процесі навчання курсанти засвоюють моральні уроки, один з яких полягає у розумінні того, що всяке насильство несе в собі могутній внутрішній потенціал зла; планета має постати перед свідомістю людей як велика вітчизна, котра вимагає від своїх громадян, щоб вони керувалися надлокальними імперативами поведінки.

Велике значення для курсантів, як свідчить експериментальна робота, мають заняття з естетики, бо естетичне начало, яке живе в кожній людині, стає невід'ємною частиною духовно-практичного освоєння світу при правильному спрямуванні навчання й виховання. Особливо це стосується емоційного багатства, культури почуттів, прагнення гармонії, єдності змісту та форми, що органічно притаманні естетичній сфері й роблять її каталізатором творчості особистості в усіх сферах суспільної діяльності останньої. Естетична культура, як елемент загальної культури, відчутно впливає на процес формування моральної культури. Це формування не можливе без глибокого розуміння природи мистецтва, без розвинутого почуття прекрасного, без участі, безпосередньо чи опосередковано, у створенні художніх цінностей, без здатності творити за законами краси (ми намагалися це відобразити в цільовій програмі виховання моральної культури курсантів).

З огляду на недопустимо малу кількість годин під час експерименту ми організували додаткові лекції та семінарські заняття, виховні заходи згідно з програмою виховання моральної культури, на яких курсанти змогли глибше ознайомитися з етичними проблемами. Особливий інтерес курсанти виявили до категорій моральної свідомості (обов'язок, відповідальність, справедливість тощо) та понять моральної самосвідомості (честь, гідність, совість). Також був прочитаний спецкурс «Етикет військовослужбовця».

На четвертому курсі в педагогічному процесі вищих військових навчальних закладів у центрі уваги була навчальна дисципліна «Військове навчання та виховання». Вона особливо важлива на випускному курсі, бо готує курсантів до стажування у військах і має на меті:

- систематизувати, поглибити знання з педагогіки, особливо з теорії морального виховання, озброїти майбутніх командирів підрозділів зв'язку знаннями в галузі військової дидактики і, спираючись на знання, навички, уміння з інших дисциплін, сформувати навички та уміння творчо їх застосовувати у навчанні та вихованні військовослужбовців;
- озброїти курсантів знанням актуальних проблем морального виховання особового складу Збройних сил України, знанням методологічних засад виховної роботи, морально-психологічного забезпечення виконання завдань бойової й мобілізаційної підготовки та життєдіяльності військ;
- формувати наукове уявлення про місце морального виховання в системі виховної роботи у Збройних силах України, щоб досягти морально-психологічного забезпечення діяльності військ;
- формувати творче педагогічне мислення, уміння обґрунтовано аналізувати та розв'язувати проблеми морального характеру у військовому середовищі;
- формувати в офіцера навички та вміння стосовно морального виховання особового складу підрозділу в різних умовах мирного та воєнного часу.

Вважаємо, що ефективності засвоєння моральних норм і знань сприяли в першу чергу висока

педагогічна майстерність, компетентність та ерудованість викладача, його досвід та глибокі знання військового середовища, особливостей служби. Завдяки цьому курсанти були добре підготовлені до стажування у військах та офіцерській служби після закінчення навчального закладу, що засвідчили дані експериментальної роботи.

Саме у цей період конструювання виховного середовища курсантам експериментальних груп було запропоновано спецкурс «Кодекс честі – орієнтир військового професіонала», який став підсумковим у систематизації знань, умінь та навичок, необхідних майбутньому офіцерові, командирі підрозділу, вихователі військовослужбовців.

Конструювання виховного середовища курсантів відзначався єдністю теорії й практики, особливою підготовленістю заходів, які проводилися в експериментальних групах згідно з цільовою програмою, їх яскравістю та змістовністю, емоційною насиченістю, творчим підходом викладачів та командирів до справи.

У зв'язку з цим ми активно використовували зустрічі «за круглим столом», в основу яких брали принцип колективного обговорення проблем. Це досить складна форма, що передбачає присутність спеціаліста з проблеми, яка обговорюється. Організуючи такі виступи, ми ставили перед собою мету – з'ясувати, наскільки добре засвоюється той чи інший матеріал, навчити слухачів аргументовано вести дискусію, відстоювати свою позицію в ході вирішення виховної проблеми. У ході колективної роботи курсанти обмінюються інформацією, вчать слухати, аналізувати, дебатовати, переконувати. Але головне в тому, що дискусія дозволяла виявити позиції кожного курсанта і відповідно спланувати індивідуальну роботу.

Моральному вихованню сприяли підсумкові конференції за результатами стажування у військах, науково-практичні конференції з актуальних проблем психолого-педагогічної науки, що мали, як правило, особистісну орієнтацію. У результаті оцінюється досвід кожного, обговорюються шляхи виходу із складних ситуацій, а також створюються ситуації, які сприяють пізнанню позиції кожного курсанта. При цьому використовуються всі рівні творчої виховної й розумової діяльності: наочно-предметний, наочно-образний, словесно-логічний.

У ході експерименту ми вивчали систему виховної роботи в інституті, спостерігали за роботою всіх служб та відповідальних осіб, аналізували плани виховної роботи і дійшли висновку, що виховна робота вищого військового навчального закладу має великий потенціал, але ведеться безсистемно, спорадично, поверхово. Левова доля часу відповідальних осіб зводиться до доповідей, звітів начальникам про проведення заходів та психологічний клімат у підрозділах, до вивчення керівних документів Міністерства оборони, Начальника Генерального штабу, Начальника Головного управління виховної роботи в Збройних силах України, до інформування, інструктажу, читання наказів. Підсумки стану військової дисципліни зводяться до цифр про кількість скоєних злочинів чи порушень статутного порядку серед курсантів, прапорщиків, офіцерів. Виховання тих, хто порушив порядок, часто відбувається у формі його заслуховування на загальних зборах колективу, в комісіях для зміцнення військової дисципліни, де застосовується поверхове моралізування підлеглих, які дають урочисті обіцянки не скоювати більше подібного. Більшість заходів присвячується підсумкам, заслуховуванням, контролюванню.

Доцільними й ефективними, на нашу думку, є ті заходи, які мають конкретну мету і ґрунтовно підготовлені відповідно до неї. Наприклад, читацька конференція за книгою Д. Пастухова «Зв'язківців слава бойова», конкурс-концерт на краще виконання стройової пісні, тематичний вечір «Офіцер – професія героїчна», спортивні змагання «Наші досягнення – тобі, Вітчизно» тощо. Такі заходи сприяють позитивному ставленню курсанта до військової професії та всебічному розвитку, складовою якого є моральне виховання, що передбачає досягнення високого рівня моральної культури на основі системного підходу.

Цілеспрямованим вважаємо такий рівень виховання моральної культури, якому притаманні систематична і послідовна організація на основі науково обґрунтованої програми з чітко визначеними цілями, методами та засобами її реалізації.

Особистісно й професійно орієнтована цільова програма створена нами з урахуванням наявного рівня моральної вихованості курсантів, їх статево-вікових, індивідуально-психологічних, професійно-виробничих, світоглядно-особистісних та суспільно-політичних особливостей. Дослідження показало, що великий виховний потенціал мають заходи проведені на основі кращих традицій Збройних сил, основних положень Кодексу честі офіцерського корпусу Збройних сил України.

Узагальнюючи сказане, ми дійшли висновку, що для ефективності процесу виховання моральної культури курсантів першорядним завданням є конструювання виховного середовища, тобто використання всіх педагогічних чинників, які забезпечать підготовку високomorальних військових фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 40–47.
2. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навчальний посібник / За ред. В.В. Ягупова. – К.: Graphic&Design, 2002. – 560 с.
3. Кейткін П.В. Проблеми гуманізації та гуманітаризації військової освіти в умовах реформування та розвитку Збройних сил України // Військова освіта: Збірник наукових праць. – К., 2003. – № 10. – С. 75–81.
4. Мануйлов Е.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957. – 351 с.
6. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТТЯ З ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

В Україні за минулий рік виникло 368 надзвичайних ситуацій. Внаслідок цих надзвичайних ситуацій загинуло 614 осіб (з них 68 дітей) та 1377 – постраждало з них 347 дітей).Орієнтовно надзвичайними ситуаціями завдано збитків на суму понад 825 млн. гривень, у тому числі: внаслідок НС техногенного характеру – понад 153, 4 млн. гривень та НС природного характеру – понад 673 млн. гривень.

Стає очевидним, що населення України має бути інформованим, що до того як діяти умовах надзвичайної ситуації. Важливу роль у реалізації цієї мети відіграють викладачі предмету – цивільна оборона.

Ще В.О. Сухомлинський зазначав: «Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд». Сучасні педагоги перефразували б цей вислів по-іншому.» Вчителю важливо знати не лише свій предмет, а й мати певний світогляд, певну методологічну основу при викладанні. Тож розглянемо методику підготовки та проведення занять, тренувань з цивільної оборони.

По-перше, при організації та проведенні варто керуватися організаційно-методичними вказівками: основними задачами цивільної оборони, що описані в законі «Про правові засади цивільного захисту» від 2-червня 2004 року»

Методика підготовки заняття з цивільного захисту зокрема, включає розуміння теми, підбір та вивчення « рекомендованої літератури (як зазначалося вище), нормативів з ЦЗ, уточнення мети заняття і навчальних питань, часу на їх обробку, методу навчання, схеми проведення заняття, розробку плану-конспекту уроку, підготовку помічника для проведення уроку, вивчення практичних прийомів, відпрацьованих з учнями, і тренування в їх правильному виконанні, вибір та підготовку місця для проведення занять, а також навчального майна та наочності.

Для розуміння теми майбутнього заняття вчителеві необхідно вивчити навчальну програму з ЦЗ, навчально-методичні рекомендації. При цьому з'ясувати зв'язки даної теми з іншими темами курсу і зрозуміти, в якій мірі з нею ознайомлені учні.

Підбір та вивчення літератури з теми заняття, рекомендовані програмою, не виключає широкого використання матеріалів періодичної літератури, що дозволить вчителеві виявити сучасні погляди з вивченого питання, бути у курсі нового, передового в теорії та практиці ЦЗ.

Враховуючи необхідність навчання учнів практичним діям, учитель, готуючись до уроку, сам має вивчити ті прийоми, які він повинен відпрацювати з дітьми. Це потребує від нього не тільки знання цих прийомів, але й постійного тренування в правильному їх виконанні.

При необхідності учитель може підготувати одного або кілька помічників з числа учнів, проводячи з ними інструктаж та необхідні тренування.

Досягнення навчальної мети, особливо тренування, в значній мірі залежить від змісту наочних посібників та якості технічних засобів. Учитель повинен підготувати до уроку прилади, засоби захисту, різне майно, навчально-консультаційні посібники та підібрати навчальні фільми та діафільми .

Важко також вирішити, де проводити урок або тренування (у класі, сховищі, навчальному містечку), і підготувати для цього місце. Для заняття може використовуватись навчально-матеріальна база об'єкта народного господарства, закріпленого за школою.

Останнім часом великого значення набуває проблема активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі заняття з використанням активних методів навчання (тобто способів роботи вчителя та учнів). На заняттях з цивільної оборони застосовується різноманітні методи. Зокрема, усне навчання (у формі розповіді, бесіди, пояснення) добре поєднується з демонстрацією прийомів і дій, вправ, тренувань, самостійної роботи учнів з даної теми.

Проте вкладаючи, не слід забувати про загальнолюдський аспект(звертається увага на культуру мовлення, поведінку, рівень комунікабельності, образне мислення тощо).

Успіх навчання у великій мірі залежить від правильного використання форм і методів проведення занять.

Форма навчання – це поняття, яке відноситься до організаційних заходів навчання.

У формах навчання знаходять відображення: склад і категорія учнів, місце, час і режим заняття, роль і специфіка діяльності вчителя і учнів, матеріально-технічна база, співвідношення між колективною та індивідуальною пізнавальною діяльністю.

Форми проведення занять:

Урок – це форма навчальної роботи, як характеризується постійним складом слухачів, класом, постійним розкладом занять.

Класно-групові заняття – це форма навчання, при якій заняття проводиться у складі групи з максимальною активністю слухачів, де можуть бути застосовані різні методи навчання.

Практична робота дозволяє слухачам отримати практичні навички у роботі з технікою, приладами, засобами захисту, відпрацювати нормативи.

Семинар – це форма навчання, яка дозволяє поліпшити знання слухачів, перевірити ступінь

засвоєння пройденого матеріалу.

Екскурсія має на меті ознайомлення слухачів з виставкою, об'єктом, захисними спорудами. Екскурсія – сполучна ланка теорії з практикою.

Тактико-спеціальні заняття проводяться з групами, ланками, розраховані для відпрацювання навчальних питань практично на фоні тактичної обстановки. Групові вправи проводяться з командно – керівним складом на макеті місцевості, на картах, де слухачі у ролі різних посад навчаються оцінювати обстановку, видавати накази та управляти своїми підлеглими.

Науково-теоретична конференція проводиться з проблемних тем з метою узагальнення досвіду проведення навчань, методичної роботи, відпрацювання єдиних прийомів та способів дій сил ЦО та ін.

Екзамен, залік, має на меті перевірку знань та практичних навичок слухачів за пройденою програмою навчання.

Навчально-методичні збори проводяться перед початком навчального року з викладачами, військовими керівниками, де ставляться завдання на новий навчальний рік, вивчаються директиви, проводяться заняття.

Навчання ЦО – це тактико-спеціальне навчання ЦО з формуваннями, командно – штабове – навчання, комплексні навчання ЦО на об'єктах господарської діяльності.

При одній формі проведення заняття можуть використовуватися різні методи навчання.

Методи навчання:

Методи навчання – це шляхи і способи озброєння слухачів знаннями, уміннями, навичками, а також формування у них патріотичних поглядів та упевненості.

Приєм навчання – це деталь методу, тобто часткове поняття по відношенню до загального поняття «методу»

При цілісному підході виділяють три групи методів навчання:

а) організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;

б) стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;

в) контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності.

Методи організації навчально-пізнавальної діяльності – це

сукупність методів, які спеціально спрямовані на передачу і засвоєння учнями умінь, знань і навичок. До них належить словесні методи навчання:

Розповідь – це коротке, образне, емоційне викладання фактів, подій, яке містить фактичний матеріал.

Викладання матеріалу проводиться у простій, доступній формі. Розповідь займає важливе місце в навчанні. Вона є важливим засобом виховання психічної витривалості в умовах надзвичайних ситуацій мирного та воєнного часу. Крім того, розповідь дає змогу повідомляти останні новини, які ще не надруковані у книгах. Цей метод найчастіше поєднується з поясненням і демонстрацією.

Бесіда – це метод, при якому керівник навчання, опираючись на знання та практичний досвід слухачів, ставить їм питання, вислуховує та поправляє «їхні відповіді».

Бесіда сприяє не лише систематизації і поглибленню раніше засвоєних знань, але і формуванню нових понять і уявлень. У ході бесіди проводиться перевірка і контроль засвоєння учнями навчального матеріалу.

Бесіда може бути евристичною, коли вчитель шляхом побудови питань змушує учнів шукати самим необхідні пояснення і відповіді. Це складний вид бесіди. Розгорнута бесіда є обміном думками з питань, які поставив вчитель.

Контрольно-перевірочна бесіда має за мету перевірку рівня засвоєння учнями пройденого матеріалу.

Лекція – це розгорнуте теоретичне повідомлення, науковий аналіз питань, які викладаються. В ній тісно поєднуються елементи оповідання, опису, аналізу фактів, узагальнення та висновків.

Пояснення – це розкриття змісту явищ, процесів, дій у зрозумілому логічному порядку. Пояснення включає в себе прийоми доведення, розмірковування і частіше за все сполучається з показом прийомів і дій, засобів захисту, правил використання необхідних приборів. Протягом пояснення матеріалу кольоровою крейдою на дошці малюються схеми, креслення, необхідні записи. Порівняння як прийом дає можливість пізнати вже знайоме в тому, чого учень ще ні разу не бачив, і порівняти нове з тим, що він бачив багато раз. Наприклад, наслідки землетрусу у VIII – X балів в Вірменії, можна порівняти із зруйнуванням споруд і ураженням людей при ядерному вибуху.

Дискусія, диспут – методи навчання близькі до бесіди. Диспут – це суперечка на наукову або суспільну тему. Дискусія – суперечка, обговорення будь-якого питання.

Методи наочності:

Показ – наочна демонстрація приладів, які використовуються при ЦО, можливих наслідків катастроф, аварій, природних катаклізмів тощо. Показ може використовуватися в різних видах: особистий показ прийомів і дій вчителем; показ за допомогою спеціально підготовлених учнів; використання учбових кінофільмів.

Зазвичай показ по частинам супроводжується коротким поясненням. Щоб забезпечити більшу

активність учнів протягом показу, нерідко використовують прийом порівняння правильних і неправильних дій

Ілюстрування – передбачає ілюстрування статистичної наочності, плакатів, карт, картин, написів на дошці.

При використанні цих методів необхідно: забезпечити всебічний огляд об'єкта, чітко виділити головне, детально продумати пояснення; залучити самих учнів до знаходження потрібної інформації.

Самостійне вивчення матеріалів з ЦО – передбачає закріплення раніше здобутих знань, навичок і умінь, а також оволодіння новими без участі вчителя. Це робота з методичними посібниками, конспектування прочитаного матеріалу, самостійне вивчення приборів.

Індуктивний метод навчання : викладаються спочатку факти, демонструються досліди, наочні посібники, організується виконання вправ, поступово підводять учнів до узагальнень, визначення понять, формулювання законів і т. д.

Дедуктивний метод навчання – спочатку повідомляють загальне положення, формулу, закон, а потім поступово починають виводити часткові випадки, більш конкретні завдання.

При використанні цих двох методів навчання застосовуються словесні, наочні і практичні методи навчання.

Репродуктивні методи навчання передбачають активне сприймання і запам'ятовування навчального матеріалу, який повідомляється вчителем та іншими джерелами інформації. При цьому використовуються розглянуті раніше словесні, наочні і практичні методи навчання.

Проблемно-пошукові методи навчання передбачають підвищену активність учнів у процесі навчання. Тут також використовується методи словесні наочні й практичні.

Практична робота дозволяє слухачам отримати практичні навички у роботі з технікою, приладами, засобами захисту, відпрацювати нормативи.

Вправа, тренування – це свідоме, багаторазове повторення слухачами конкретних дій з метою відпрацювання, закріплення та удосконалення уміння, навичок. Вправи вимагають показу, пояснення та тренувань. Цей метод рекомендується при відпрацюванні нормативів ЦО.

Вказані методи навчання на заняттях часто сполучаються один з одним. Так, наприклад, метод розповідь найбільш часто сполучається з бесідою та демонстрацією. Важливу роль у визначенні методу, визначає те, чому учні мають навчитися. Як правило на одному занятті використовуються в тісному зв'язку між собою декілька методів навчання один з яких є провідним. Саме він визначає побудову і форму заняття, діяльність вчителя і учнів.

При виборі методу необхідно керуватися навчальною метою і формою заняття. Так, наприклад, якщо мета теоретичного заняття є накопичення нових знань і глибоке засвоєння матеріалу, то слід використовувати такі методи, як розповідь, бесіда, показ; для відпрацювання навиків і вмінь на практичних діях – вправи, які супроводжуються показам і коротким поясненням; для закріплення знань і удосконалення навиків і вмінь – самостійну роботу з приладами та іншими матеріалами. В процесі навчання ' слід сполучати різні форми і методи, знаходити нові шляхи і способи доведення знань і практичних вмінь до учнів, виробляти більш ефективну методичну систему, досягаючи при цьому неперервного підвищення ефективності і якості підготовки учнів.

Також слід знати принципи навчання для покращення педагогічного процесу: свідомість та активність у навчанні допомагають слухачам зрозуміти, яке практичне значення має вивчення питань ЦО для підготовки їх до виконання своїх обов'язків у надзвичайних ситуаціях, свідомо і активно включитися у навчальний процес;

- систематичність та послідовність подання матеріалу від простого до складного, з обов'язковим засвоєння пройденого матеріалу;
- доступність навчання означає, що навчальний матеріал за змістом, об'ємом та методами викладання повинен відповідати категорії, рівню загальної підготовки слухачів;
- зв'язок теорії з практикою – найважливіша умова навчання. Теоретичні знання повинні закріплюватися на практичних заняттях, де слухачі отримують практичні навички. У програмі підготовки більше часу слід приділяти практичним заняттям;
- наочність у навчанні оживляє процес навчання, викликає інтерес до матеріалу, який викладається, допомагає краще його засвоїти;
- індивідуальний підхід слухачів полягає у тому, що навчальний матеріал повинен викладатися з урахуванням індивідуальних особливостей кожного слухача, категорії учнів, їхніх посад в цивільній обороні;
- патріотичне виховання у процесі навчання повинне здійснюватися для формування у слухачів високих моральних та психологічних якостей: мужності, відваги, витримки, ініціативи, винахідливості, взаємної підтримки, самовідданості при виконанні завдань ЦО;
- принцип міцного засвоєння знань вимагає, щоб у слухачів були закріплені систематизовані знання, уміння та навички. Вирішальне значення у справі міцного засвоєння знань належить повторенню та закріпленню (перевірки, практична робота, контрольне опитування та ін.) [1, 2].

До речі, диплом який отримують у нашому університеті студенти факультету технологій та дизайну

та деякими групами фізико-математичного та природничого факультетів, дозволяє викладати цю дисципліну.

Студенти опановують такі теми: «Контроль опромінення», «Засоби індивідуального захисту органів дихання для дорослих, дітей», «Медичні засоби захисту», «Деактивація», «Санітарна» обробка людей», «Захисні споруди цивільного захисту», «Організація цивільного захисту в школах», «Дії вчителів та дітей при пожежі в школі», «Протирадіаційні укриття» і т.д.

Основним завданням цих занять є підготовка студентів до дій у надзвичайних ситуаціях, дати методичні основи, проведення занять з цивільної оборони (ІДО) з учнями середніх навчальних закладів.

Підготовка студентів здійснюється за окремими програмами, які затверджуються міністерством освіти і науки України.

Головне в підготовці студентів вищих навчальних закладів сформувати їм навички практичних дій як майбутніх командирів формувань і начальників служб цивільної оборони при ліквідації наслідків аварій та стихійних лих.

Навчання повинно мати практичну спрямованість: бути максимально наближених до реальних умов. Тому на заняттях необхідно створювати складне оточення, наближене до реальних умов стихійних лих, аварій, катастроф. Разом з тим на відтвореному оточенні повинна чітко проглядатися ефективність індивідуальних і колективних засобів захисту, застосування сил і засобів порятунку людей. Спрощення й послаблення, відсутність належної вимогливості до тих, кого навчають, призводить до зниження їх відповідальності, прагнення уникнути труднощів навчання. В основі навчання повинна бути практика. На кожному занятті викладач повинен ставити навчальні питання так, щоб ті, кого навчають, усвідомили мету вивчення матеріалу і його практичну значимість.

Для досягнення практичної направленості занять студенти виконують такі завдання:

- отримують у викладача тему заняття, що необхідно розробити, рекомендовану літературу;
- складають план-конспект, який обов'язково затверджується викладачам;
- користуються методичними розробками викладачів кафедри (зокрема, методиками підготовки до занять, складання план-конспекту і проведення занять з цивільної оборони);
- відвідують бібліотеку, цікавляться і використовують літературу її фондів (а саме: методичні посібники з основних тем, різноманітну літературу з дисципліни, сучасні журнали «Надзвичайна ситуація», «Безпека життєдіяльності» та ін.) в яких знаходиться інформація про останні новітні здобутки в галузі цивільної оборони і безпеки життєдіяльності;
- досліджують новітні форми проведення заняття.

Крім звичайного уроку, спецкурсу, перелік можна доповнити бесідами, усними журналами, круглими столами, прес-конференціями, заочними подорожами, годинами запитань і відповідей, диспуатами, суспільно-політичними вікторинами, аналізом конкретних надзвичайних ситуацій, роботою лекторів, випусками незалежних шкільних газет, заняття в мережі Інтернет;

Студенти педагогічних університетів – це майбутні вчителі, які не лише віддають свої знання, але є носієм і провідником культури, формують особистості як синтез усіх багатств людської культури. Як сказав доречно В.С. Сухомлинський: «Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А.М. Педагогіка: Навчально-педагогічний посібник. Полтава: АЕМіг, 2004.
2. Зязюн І.А., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: Підручник. – К. «Вища школа», 2004.
3. Журнал Надзвичайна ситуація. – №7. – 2008.
4. Шубин Е.П. Гражданская оборона: учебник для студентов педагогических институтов. – «Просвещение», 1991.

Тамара Козлова
(Воронеж, Россия)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на то, что система образования сегодня имеет развивающий, открытый характер, тем не менее нуждается в более качественном реформировании по многим направлениям. Очень много говорится о том, что надо больше давать самостоятельности студентам, старшеклассникам, при этом мало задумываемся над вопросами «Готовы ли они к принятию самостоятельности?», «Должны ли быть границы этой самостоятельности?» и др. Да, возможно, определенный процент учащихся и студентов готов к самостоятельному выбору индивидуальной образовательной траектории, жизненной траектории, и все же эта проблема для большинства молодежи есть и ее решение впереди.

В рамках личностно ориентированной концепции, принятой в образовании последние годы должна формироваться «новая» личность. На формирование «новой» личности в обществе оказывает влияние прежде всего личность педагога, его профессионализм. Возникновение новых тенденций в образовании, социокультурном пространстве диктуют и новые подходы в подготовке педагога. В современных условиях

педагог должен иметь способности к самостоятельной рефлексивно-проектной деятельности. У современного педагога должна быть сформирована концепция учебы в течение жизни, особенно в течение профессиональной деятельности. Исходя из этого, подготовка педагогов в вузе должна быть направлена на создание такой системы, которая бы, несмотря на все изменения, происходящие в обществе, работала на приобретение и развитие новых, продуктивных профессиональных компетенций.

В настоящее время школа призвана обеспечить социальную и духовную зрелость подрастающего поколения. Решить это возможно только при культуuroобразующем характере всего образовательного процесса. Однако эта проблема не разрешена и только намечены шаги к ее решению. И вот снова педагогическое сообщество озадачено. Нужен «новый» учитель, «новый» ученик, «новая» школа. Мнения чиновников, педагогов-практиков, ученых, родителей, общественности, обучающихся, отдельно взятых индивидуумов и т.п. конечно же разные на это «новое» и даже противоречивые. Что же делать сегодня «неновому» учителю, работающему в «неновой» школе, преподавателям вузов? Каким должен быть выпускник педагогического образовательного заведения? Вопросов как всегда много, где только найти истинные ответы.

История образования показывает, что педагогическая общественность пережила много моделей «учителя», впрочем, как и сам учебно-воспитательный процесс. Уже намечены пути к формированию компетентностей современного педагога, но опять что-то не так, опять надо что-то совершенствовать. Немало уже написано о компетенциях, компетентностях учителя в современных условиях, разрабатываются новые подходы к обучению студентов, внедряются новые формы, методы, технологии обучения, но опять надо что-то менять. Да еще понять бы что. Объяснением новых введений является на наш взгляд, неспособностью специалистов педагогических вузов эффективно работать в постоянно развивающихся условиях общества, изменение которого в свою очередь вносит коррективы в подготовку выпускников школ, педагогических вузов. Немало написано трудов по подготовке учителя, а проблема качественной подготовки педагога остается. Объяснения этому можно найти. Но если вернуться к источникам данной проблемы, то она по нашему мнению состоит в отсутствии в педагогических вузах целостного развития компетентностей будущего учителя. Поэтому компетентный подход сегодня весьма актуален, т.к. направлен на развитие способностей человека действовать в различных ситуациях и прежде всего уметь разрешать возникающие те или иные задачи. Компетентность рассматривается нами как владение человеком соответствующей компетенцией. Хотя еще не сложилась единая классификация компетенций. К сожалению, сегодня школа в целом не готовит ребенка к жизни, к получению профессии. Это вызвано как объективными предпосылками, так предпосылками субъективного характера. В современной школе к учителю предъявляется основное требование – это качественная подготовка учащихся к ЕГЭ, затем все остальное. Таким образом, запрос на учителя с академическими знаниями предмета выступает как показатель функционирования школы. При этом мы параллельно «боремся» с детской преступностью, безнадзорностью, наркоманией и другими пороками в обществе.

Сколько мы будем метаться из стороны в сторону, из действительности в виртуальность и наоборот. Да, в настоящее время педагогический вуз не может подготовить учителя – новатора, педагогов-практиков-мастеров своего труда. И отсюда выпускник школы как результат труда учителя. Вот и получается нет интеллектуального, нравственно-духовного учителя, нет и того ученика, на который делают заказ родители, вузы, и общество в целом. Где же выход? А выход заключается в том, что при формировании личности будущего учителя необходимо подходить целостно, при этом личность является стержнем на который «надеваются» более совершенные личностные качества, педагогическое мастерство, педагогическая техника и так структурируются компетентности.

Почему же сегодняшний учитель не востребован на том уровне, на котором хотелось бы. Почему он теоретически подкован, а вот на практике не всегда получается так как должно? Почему молодой учитель надолго не задерживается в школе и отдает предпочтение другим профессиям? Почему даже успешные студенты не всегда бывают успешными педагогами? и др. Но ведь в вузы поступают в основном мотивированные студенты.

Несомненно, причины этого кроются в наличии несовершенной модели профессиональной подготовки будущего учителя.

Рассматривая историю высшего образования можно с уверенностью отметить ее способность к изменениям и преобразованиям в современном мире, социуме. Готовили мы и учителей-воспитателей, и учителей-предметников, и учителей-технологов, и учителей-мастеров и т.п. Наверное, пришло время вернуться к рассмотрению культурно-образовательной среды (КОС), в которой реализуется сегодняшняя модель профессиональной подготовки будущего учителя. Даже проанализировав современную КОС не глубоко, можно отметить, что КОС не может быть сегодня основой формирования и становления личностных и психолого-педагогических профессиональных компетентностей. КОС сегодня не может качественно влиять на личность и профессиональное мастерство учителя, т.к. сама среда не получает подпитки от своих субъектов. На наш взгляд, это происходит из-за того, что искусственно отделили культуру от образования. И это принесло свои плоды, увы, не те каких хотелось бы. Не для кого не является открытием, что сегодня идет приобщение человека к редуцированной культуре, в которой отсутствуют духовные ценности, т.е. образовался вакуум, заполнившийся лживыми ценностями. Таким образом, КОС определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры. От характера КОС зависят и

конкретные профессиональные компетентности.

А.К.Маркова, рассматривая профессиональную компетентность, выделяет следующие её виды: специальная компетентность, социальная компетентность, личностная компетентность и индивидуальная компетентность. Определяет профессиональную педагогическую компетентность как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами» [4].

По мнению В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко и Е.Н.Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3].

На наш взгляд, главное, что объединяет эти взгляды – это готовность учителя к педагогической деятельности. Эта готовность складывается из разных видов педагогической деятельности. Насколько эта деятельность будет успешна, зависит от сформированных компетентностей, а так же их развитию на протяжении всей профессиональной деятельности. Поэтому подготовка учителя должна представлять интегрированную систему, включающую в себя теоретические знания, их применение на практике и конечно же личностные качества гуманной направленности. Изучая со студентами концепцию личностно ориентированного образования, необходимо и в вузе руководствоваться ее принципами по отношению к студентам. Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, ученых, писателей, музыкантов и художников. И акмеологическая наука предпринимает попытки по-новому посмотреть на творческий потенциал личности, реализацию способностей и возможностей, проявление достоинств и недостатков профессиональной деятельности. Проблема профессиональной подготовки будущих учителей определяется потребностью российской школы в учителе высокой духовно-нравственной культуры, учителе способном к самосовершенствованию. В образовательной деятельности педагог должен уделять первостепенное внимание воспитанию русской национальной идеи у молодежи. Остановимся на структуре профессионально-педагогических компетентностей современного учителя. Не будем детализировать и мельчить, а представим их емко и значимо, итак личностные компетентности современного учителя:

- иметь духовно-нравственная убежденность, гуманистическое мировоззрение;
- быть открытым для общения с окружающими;
- стремиться к самосовершенствованию, к познанию истины;
- быть принципиальным и честным в мыслях и делах;
- быть готовым прийти на помощь окружающим;
- быть примером хороших манер, воспитанности
- уметь сострадать и сочувствовать

Профессионально-педагогические компетентности современного учителя:

- знать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- знать дидактику;
- знать окружающую действительность обучающихся;
- иметь широкий кругозор;
- иметь критическое мышление;
- иметь терпение к окружающим; иметь терпение к окружающим;
- иметь гибкость разрешений личностно-образовательных ситуаций;
- владеть словом убеждения и внушения;
- владеть образовательными личностно ориентированными и здоровье сберегающими технологиями;
- владеть техникой общения;
- владеть техникой речи;
- владеть методами педагогических исследований;
- владеть технологиями прогнозирования и целеполагания;
- владение интерактивными технологиями;
- быть глубоко смотивированным на педагогическую профессию др.

Мы считаем, что личность это основа для формирования и развития профессиональных компетентностей. Сложнее дело обстоит с индикаторами профессиональных компетентностей. Индикаторы еще недостаточно отработаны как на теоретическом, так и практическом уровнях.

Современное состояние образования требует не только наличия конкретных профессионально-педагогических компетентностей у учителя, педагога, но и изменения форм, методов, содержания образования, введения новых спецкурсов, элективных курсов; отказ от нежизнеспособных факультативов, спецкурсов и т.п.

Уже на подготовительных курсах, первом курсе педагогического вуза преподавателю необходимо работать над осознанием студентами педагогической деятельности как миссии, которую надо нести на протяжении всей профессиональной деятельности. Учитель, преподаватель высшей школы влияет на КОС

не только как личность, профессионал, но и опосредованно - через своих учеников. В свою очередь КОС оказывает влияние на самого преподавателя и его учеников. Однако в КОСе, в которой находится сегодняшний студент, будущий учитель, по нашему убеждению слабо отражена, а то и искажена духовно-нравственная составляющая. Поэтому необходимо уделять внимание духовно-нравственному воспитанию студентов педагогических вузов. Отрадно отметить, что в предлагаемых стандартах второго поколения, разработанных сотрудниками институтов и организаций РАО совместно с учеными Российской академии наук и др. уделяется должное внимание духовно-нравственному развитию россиянина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерцев. Е.П. *Культурно-образовательная среда: Этапа осмысления // Образование на рубеже эпох. Опыт личного осмысления методологии гуманитарного исследования. Материалы летней школы молодых учёных. – Липецк, 2007.*
2. Лотова И.П. *Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб. – М.: Издательство МГСУ «Союз», 1999.*
3. Лаптева Л.Г., Слостенин В.А. – М.: *Совершенство*, 1998.
4. Маркова А.К. *Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. - № 8. С. 82-88.*

*Александр Калинин
(Воронеж, Россия)*

ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Известное высказывание одного из президентов США: «В Америке сильные университеты не потому, что Америка богата, а Америка богата именно потому, что в ней сильные университеты» актуально и по сей день. Образование, по-прежнему рассматривается как важнейший фактор экономического прогресса. В то же время в современном мире все более широко разделяется точка зрения относительно ограниченности и опасности дальнейшего развития цивилизации посредством чисто экономического роста и увеличения технического могущества. Приходит понимание, что будущее человечества в большей степени определяется уровнем культуры и мудрости человека, в связи, с чем меняются и образовательные ориентиры.

Современная социокультурная и образовательная ситуация характеризуется сменой идеала образования, его переходом от просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры». Осмысливая проблему развития личности в процессе приобщения ее к культуре, исследователи отмечают, что формирование знаний, пусть даже путем овладения способами деятельности, все-таки остается формированием знаний, что является достаточным, если говорить о развитии интеллекта, но совершенно не достаточным, если говорить об образовании с позиции становления ценностно-смыслового отношения личности к миру. В этом контексте идея личностного развития будущего педагога трактуется исследователями как развитие его эмоционально-ценностной сферы, развитие себя не просто как субъекта деятельности, но и как творца отношений с миром (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, Н.Н. Вересов, И.А. Зимняя, В.А. Слостенин, А.Я. Флиер, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и другие)

Педагогические идеалы отечественного образования во многом совпадают с представлениями зарубежных исследователей о том, каким должен быть человек нового тысячелетия. Ч. Хенди в контексте рассуждений о ценностных ориентациях личности выделяет «три психологических типа личности» и соответствующие им типы ориентации: 1) движимые поиском средств к существованию. Этими людьми, в первую очередь, движет поиск средств к существованию, финансовая и социальная безопасность. Эти люди склонны к плановости, закостенелы и противятся переменам; 2) ориентированные на внешний мир. Эти люди многого добиваются, жаждут уважения и социального статуса в качестве внешних символов своего успеха. Они являются движущей силой экономики преуспевающих обществ; 3) ориентированные на внутренний мир. Побудительный мотив этих людей – проявлять свои таланты и убеждения. Они в меньшей степени материалистичны, чем две другие группы, больше заняты этическими проблемами, постижением механизма управления обществом. В систему ценностей этих людей входят развитие личности, самореализация, обостренность восприятия и качество жизни их самих и других людей. Ч. Хенди считает, что развитие личности идет по поступательной от поиска средств к существованию, через ориентацию на внешний мир к ориентации на мир внутренний. При этом свое предпочтение отдает типу людей, ориентированных на внутренний мир, считая эту категорию людей необходимой, «чтобы нарисовать картину общества, которое может возникнуть в новом тысячелетии» (4).

Меняющееся в мире представление о роли образования вообще и университета в частности нашло отражение в материалах Бухарестской декларации 2004 года, которая входит в состав основных документов регламентирующих развитие Единого общеевропейского пространства. В ней записано: «Как бы ни были важны университеты для обеспечения экономического благосостояния, в глобальной экономике знаний они не могут рассматриваться просто как «фабрики» по производству науки, техники и технических специалистов. На университеты возложены ключевые интеллектуальные и культурные обязанности, которые в обществе, основанном на знаниях, являются более важными». В Декларации также

подчеркивается, что «университеты нельзя рассматривать как институты, свободные от ценностей. Те ценности и этические стандарты, которым они следуют, будут не только существеннейшим образом влиять на научное, культурное и политическое развитие их академического персонала, студентов и сотрудников, но и помогут в формировании морального уклада общества в целом. Как таковые, университеты должны принять на себя прямую ответственность и всеми силами добиваться соблюдения высочайших этических стандартов».

Данная декларация подводит итог теоретическим дискуссиям о духовной миссии университета и переводит ее в практическую плоскость: «Недостаточно следовать высоким моральным стандартам на уровне риторики. Очень важно, чтобы такие стандарты соблюдались и воплощались в жизнь в каждом аспекте работы высшего учебного заведения – не только через преподавание и исследовательские программы, но и с точки зрения руководства и управления вузами и вовлечения внешних заинтересованных кругов» (1).

Сказанное выше означает, что руководство вузов и преподаватели в условиях двухуровневой системы образования должны инициировать внедрение в учебный процесс такие технологии, которые бы обеспечивали высокий уровень качества образования и в то же время обладали высоким личностно-развивающим потенциалом.

Цель данной статьи поделится некоторым опытом использования технологии ценностно-ориентированного обучения студентов факультета художественного образования ВГПУ, которая, по нашему мнению, во многом решает задачу гармоничного соединения в себе когнитивной и ценностно-ориентационной составляющих. Данная технология апробировалась автором статьи в рамках преподавания дисциплины «Основы теории декоративно-прикладного искусства с практикумом».

Поскольку педагогическая технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, то в основе ее лежит определенная методологическая позиция автора в соответствии, с которой выстраивается технологическая цепочка педагогических действий, операций и коммуникаций. Ниже сформулированы основные теоретические положения (3), на которые мы опирались, разрабатывая как общую, так и частные технологии ценностно-ориентированного развития студентов в процессе обучения народному декоративно-прикладному искусству (НДПИ):

- сущность процесса ценностно-ориентированного обучения состоит в организации последовательных взаимодействий преподавателей и студентов, актуализирующих психологические процессы ценностного отношения к НДПИ как формы проявления профессионального и личностного развития. Целостность развития ценностного отношения обеспечивается единством когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения будущего учителя к реалиям окружающего мира;
- цель и результат ценностно-ориентированного развития будущего учителя ИЗО представляет собой интегративное личностное образование, основу которого составляет ценностное отношение к окружающему миру, к другим людям и самому себе;
- содержанием ценностно-ориентирующей функции НДПИ является взаимодействие личности с объектами НДПИ, в результате которого осуществляется национальная и социокультурная самоидентификация индивида, происходит становление «Я-концепции» личности будущего учителя;
- технология развития ценностного отношения предстает как педагогический процесс последовательного восхождения личности будущего учителя от пробуждения потребности в познании НДПИ и постижения его философического смысла до актуализации потребности донести этот смысл другим;
- народное декоративно-прикладное искусство Центрального Черноземья является действенным средством ценностно-ориентированного развития будущего учителя ИЗО при условии ценностно-смыслового раскрытия материала, так как его символическая система наиболее адекватно отражает сущность народного миропонимания и духовной культуры российского этноса;
- управление процессом развития ценностного отношения будущего учителя предполагает использование специальных средств педагогического влияния (создание проблемных ситуаций, ситуаций выбора ценностей, специальное обучение приемам ценностной деятельности, применение в качестве упражнений задач на ценностную ориентировку), создающих условия для накопления опыта выбора целей и мотивов поступков.

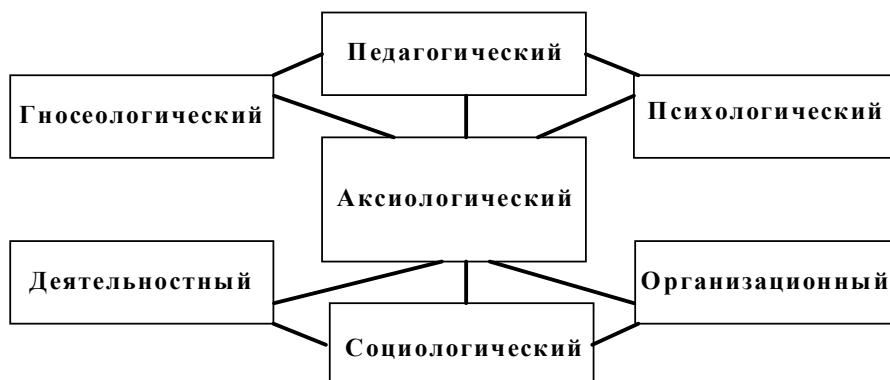
На основе теоретических положений была разработана педагогическая модель ценностно-ориентированного образовательного процесса (См. схему 1). Особенностью предлагаемой образовательной модели является то, что при сохранении общих закономерностей, присущих традиционному образовательному процессу (5), предполагаются изменения в выделении генерального фактора, обуславливающего своим воздействием продуктивность обучения, где продуктивность расценивается с позиций ценностно-смыслового развития личности обучающихся.

Как видно из схемы 1, в данной модели аксиологический (смысловой) компонент занимает центральное место, приобретая при этом систематизирующее значение, поскольку осуществляет переакцентировку личности с предметно-практической деятельности, на учебную деятельность, где главным

становятся общечеловеческие смыслы и общечеловеческие ценности.

Схема 1

Педагогическая модель компонентного построения ценностно-ориентированного образовательного процесса



Необходимость такой переакцентировки нами объясняется тем, что выработанные человечеством ценности автоматически не становятся достоянием личности, и даже не обретаются ею в процессе социализации (внешней детерминации), а каждый раз заново рождаются в опыте личности во всем многообразии ценностных ориентаций (2).

Интерииоризация студентами ценностного опыта содержащегося в произведениях НДПИ оказывается возможной при использовании адекватной этому содержанию технологии преподавания НДПИ. Поскольку ведущим компонентом содержания НДПИ является эмоционально-ценностное отношение человека к объектам действительности, то можно предположить, что и обучающая технология должна содержать компоненты имманентно содержащиеся в структуре ценностного отношения (диалог, смысло-поисковая деятельность, свобода выбора, практическая деятельность, личностное переживание, рефлексия, положительный эмоциональный фон, духовное влияние «другого»).

Вышеназванные структурные компоненты ценностного отношения мы рассматриваем одновременно как совокупность педагогических условий, необходимых для развития внутренней позиции личности студента, и как важнейшие составляющие технологии обучения.

Суть технологии состоит в создании педагогически значимой (ценностной) ситуации, которая ставит студента в новые условия, влияющие на изменение его представлений о содержании народного декоративного искусства. Само по себе содержание НДПИ не обладает статусом ценности, таковым оно становится в том случае, когда в излагаемых «текстах» ученик открывает свой контекст. Это происходит в процессах эмоционально-ценностного восприятия произведения НДПИ, художественно-образного воплощения ценностного отношения и в процессе диалога участников педагогического взаимодействия по поводу ценностно-смыслового содержания НДПИ, сопровождающегося эмоционально-ценностным переживанием. При этом будущий педагог обнаруживает социальную значимость предмета познания, наполняет предмет ценностным содержанием, помимо его функциональной предназначенности. Таким образом, данная технология позволяет стимулировать развитие одного из важнейших личностных образований – ценностного отношения к НДПИ.

В заключении необходимо отметить, что ориентация будущих учителей на реализацию ценностно-смыслового компонента НДПИ (или иной другой художественной дисциплины) требует нового уровня методологической подготовки будущих учителей. По нашему мнению, она не должна ограничиваться пониманием студентами значения научных знаний и художественных умений в развитии личности, а призвана обеспечить совокупность разноисточниковых знаний о закономерностях развития личностного начала в человеке, представлений о ценностной основе НДПИ, цели обучения, о способах усвоения ценностно-смысловых аспектов изучаемого материала. Вышеприведенные доводы указывают на необходимость единства теоретико-методологической, художественно-практической и методической подготовки студентов средствами НДПИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарестская Декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе 2-5 сентября 2004 года, Бухарест, Румыния. <http://nkaoko.kz/accrreditation/documents/bucharestdeclaration>
2. Каган М. С. Философская теория ценности. – ТООТК «Петрополис», 1997.–205 с.
3. Калинин А. В. Ценностно-ориентированное развитие студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки (на материале изучения народного декоративно-прикладного искусства Центрального Черноземья): Дисс. канд. пед. наук.- Курск, 2001.-18 с.
4. Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева – М.: Academia, 1999. – 640 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: Учебн. для студентов высших пед. учебн. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр Владос, 1996.-432 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ПРИНЦИПУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КУРСУ «КРЕСЛЕННЯ» З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна освіта сьогодні потребує розробки і впровадження дидактично обґрунтованої технології навчання дисципліні «креслення» з використанням комп'ютерних технологій для реалізації політехнічного принципу, розроблених на основі AutoCAD. Обґрунтування можливостей сучасних САПР для вирішення проблеми міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

Обстеження сучасних новітніх систем автоматизованого проектування на базі AutoCAD показав можливості їх використання в навчальному процесі спеціальних і профільних дисциплін. До них відносяться:

- AutoCAD Mechanical;
- Autodesk Inventor Professional 2009;
- AutoCAD Civil 3D;
- Revit Architecture 2009;
- AutoCAD Electrical 2009.

Для машинобудівних спеціальностей AutoCAD Mechanical 2009. Перевагою AutoCAD Mechanical у порівнянні з базовим AutoCAD є вища продуктивність, яка досягається завдяки спрощенню повсякденних конструкторських операцій. Маючи в своєму складі бібліотеки стандартних деталей і функції автоматизації типових завдань AutoCAD Mechanical прискорює роботу конструктора. Досвід, накопичений при вивченні курсу креслення AutoCAD, допоможе направити енергію студентів на творчий процес, не відволікаючись на утомливі рутинні процедури і економлячи тим самим робочий час. Бібліотека стандартних компонентів включає стандартні деталі кріплень, підшипників, втулки, шайби та інші деталі, а також стандартні елементи для проектування деталей обертання.

Використовуючи готові геометричні зразки, з'являється можливість проектувати швидше і якісно. В AutoCAD Mechanical є більше 11 тисяч готових елементів несучих конструкцій. В їх число входять швелери, таври, двотаври, куточки тощо. Спрощується створення різьбових з'єднань, проектування валів, кулачків та оформлення специфікацій. Всі перераховані можливості дозволяють якісно змінити курсові завдання, дипломні проекти, направляючи їх у русло дослідницьких робіт.

Autodesk Inventor Professional 2009 дозволяє легко проектувати складні деталі з листового матеріалу, працювати з кресленнями, виконаними в AUTOCAD. Сімейство продуктів Inventor включає прості у використанні засоби динамічного і прочностного аналізу, які дозволяють вивчити рух деталей у реальних умовах ще до початку їх виготовлення.

AutoCAD Civil 3D раціоналізує і прискорює роботи на всіх етапах від геодезичних досліджень до детального проектування і розрахунків.

Revit Architecture 2009 дозволяє створювати параметричну модель будівлі, при внесенні змін до якої автоматично змінюються і креслення, отримані за цією моделлю.

AutoCAD Electrical 2009 – це варіант AutoCAD для інженерів-електриків. У ньому автоматизується безліч типових завдань, таких як побудова ланцюгів, нумерація проводів та формування специфікацій. Забезпечується перевірка на помилки в режимі реального часу, містяться бібліотеки електричних компонентів тощо.

Метою статті є дослідження сучасної підготовки майбутніх фахівців, що відповідають вимогам виробництва і проектно-конструкторських розробок.

Політехнічний принцип в нерозривному зв'язку із загальною освітою є умовою підготовки студентів до активної виробничої діяльності, основою для професійної підготовки. «Політехнічний» означає той, що відноситься до різних областей техніки, тому дуже важливо забезпечити тісний зв'язок курсу «креслення» з іншими спеціальними науками. В умовах навчального закладу це завдання реалізується шляхом дотримання так званого міжпредметного зв'язку із спеціалізованими і профільюючими кафедрами, в розробці методичної допомоги з викладачами цих кафедр з використання САПР у процесі навчання. Комп'ютерна графіка відкриває нові можливості в процесі розв'язання цієї проблеми. Так у курсі геометричного креслення, відповідно до навчальної програми, на прикладі побудови швелера, двотавра студенти знайомляться з поняттям ухилу, з правилами його побудови. Використання AutoCAD дозволяє розширити межі цього завдання і окрім креслення з'являється можливість швидко і досить точно, використовуючи спеціальні команди, визначати всі необхідні геометричні характеристики тіл такі як центр тяжіння, моменти інерції, площу, відцентровий момент, статичні моменти.

Все це дає можливість перекинути «місток» до іншої дисципліни «Опір матеріалів», де студенти виконують розрахунково-проектувальне завдання – «Визначення геометричних характеристик складного перетину». Тобто на простому прикладі в курсі «креслення» вони набувають міцні навички практичного розрахунку геометричних характеристик плоского перетину і закріплюють їх користуючись автоматизованою системою AutoCAD, тобто студенти проходять шлях від «простого» до «складного».

Спільно з кафедрою «Теоретична і прикладна механіка» кафедра «Інженерна і комп'ютерна

графіка» Одеського національного морського університету розробили методичний посібник «Визначення геометричних характеристик складного перетину в AutoCAD», де геометричні характеристики визначаються двома способами з використанням математичних формул прикладної математики і за допомогою команд AutoCAD.

Інший приклад міжпредметного зв'язку – це методичний посібник, розроблений з кафедрою «Теорія механізмів і машин», призначений для виконання курсової роботи «Курсове проектування з ТММ (структурний і кінематичний аналіз механізму з використанням AutoCAD)». З назви методичного посібника видно, що основою для виконання структурного і кінематичного аналізу різних механізмів є використання AutoCAD. Новий підхід до побудови плану швидкостей, прискорень механізму, його кінематичного аналізу, полягає в тому, що отримані результати аналізу характеризуються високим ступенем точності. Крім того, отримані результати аналізу в графічній формі, система AutoCAD дозволяє імпортувати в спеціалізовані програми для аналітичного аналізу отриманих результатів для визначення відповідності цих результатів умовам, які були задані в завданні для проектування даного механізму. Головна мета використання AutoCAD при виконанні подібних аналізів полягає в тому, щоб навчити студентів точності виконання побудов, тому що від того на скільки точно вони будуть виконані, залежить надійність роботи механізмів, які розроблені на основі отриманих результатів.

Ще один приклад, це спільна робота зі студентами, які обрали своєю спеціальністю «Комп'ютерні інформаційні технології». Ця робота полягає в допомозі створення графічних комп'ютерних роликів, які підключаються до програмного комплексу інтерактивного навчального курсу «Нарисна геометрія». Концепція створення flash-анімаційних роликів для даного програмного комплексу, яка була розроблена для демонстрацій різних понять і методів з першої теми і закінчуючи темою «Поверхня», цілком відповідала вимогам розробників як за якістю роликів, так і за їх розмірами. Спроби виконання цієї ж концепції для створення flash-анімаційних роликів з теми «Поверхня» показали, що якість таких роликів вимагає кращого, крім того, трудомісткість розробки, через їх складність, значно збільшується. Тому перед студентами було поставлене завдання пошуку оптимальних способів, за допомогою яких можливо продовжити розробку flash-анімаційних роликів з теми «Поверхня».

Зрозуміло, що таке завдання під силу тільки студентам, які крім навиків виконання графічних побудов з даної теми, мають необхідні знання в галузі комп'ютерних технологій. Студенти для виконання поставленого перед ними завдання, яке є дипломною роботою, вибрали програму Swift 3D.

Іншим напрямом використання дидактичних можливостей комп'ютерних технологій є вивчення систем автоматизованого проектування та їх дослідження з погляду можливості використання в навчальному процесі графічних дисциплін.

Результати роботи в цьому напрямі дозволяють викладачам орієнтуватися в різноманітних САПР, які існують на сьогоднішній день, з'ясувати необхідність і своєчасність їх використання в навчальному процесі, а також, підбору оптимальних САПР для використання студентами і викладачами інших кафедр для виконання графічних побудов, що відповідають професійному напрямку цих кафедр.

Перед початком викладання результатів, які були досягнуті в наслідку впровадження інтерактивної системи навчання, запропонованої автором, вважаємо доцільним ще раз акцентувати увагу на тому, що метою розробки і впровадження нової комп'ютерно-орієнтованої системи навчання було не стільки впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій навчання, скільки підготовка фахівців, що здійснює навчальний заклад, на рівні вимог, які вимагає сучасне суспільство. А такими вимогами, щодо виконання креслярських робіт, є володіння навичками роботи в одній з САПР.

Для досягнення цієї мети в наслідку застосування інтерактивної системи в процесі навчання графічним дисциплінам на першому році навчання, починаючи з першого семестру, у вищому навчальному закладі, необхідно визначити наступне:

1. Досягнуті результати дозволили викладачам кафедри в процесі викладання таких дисциплін, як машинобудівне креслення, гідротехнічне креслення, суднобудівне креслення і т.д., приділяти більше часу викладанню безпосередньо самої дисципліни, техніці виконання креслень згідно з темами, вдосконаленню методів виконання побудов із застосуванням САПР, а не навчанню «з нуля» принципам роботи в цій САПР. У такому разі студенти більш якісно засвоюють графічні дисципліни, які у порівнянні з нарисною геометрією призначені для отримання та закріплення практичних навичок безпосередньо у тій галузі техніки, якій відповідає дисципліна, що вивчається. Тим самим здійснено перший крок у підготовці високо кваліфікованих спеціалістів, здатних до виконання своїх службових обов'язків на рівні сучасних інформаційних технологій. Яскравим доказом того, що застосування нової методики викладання графічних дисциплін сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів, є той факт, що вже після першого курсу окремі студенти знаходять роботу в різних фірмах де успішно виконують конструкторські розробки за допомогою САПР.

2. Наступним кроком у підготовці висококваліфікованих спеціалістів з розвиненим інженерним підходом до розв'язання задач, які стоять перед фахівцями на сучасному виробництві, є використання, отриманих у процесі навчання графічним дисциплінам з застосуванням сучасних інформаційних технологій, знань і навичок в процесі засвоєння таких спеціальних дисциплін, як теоретична механіка, опір матеріалів, проектування судів тощо. Автор наполягає на тому, що для набуття суто інженерних навичок використання

систем автоматизованого проектування в процесі засвоєння цих дисциплін, стало можливим тільки завдяки тому, що на момент початку їх засвоєння студенти, точніше – більшість з них, вже набули навички роботи, мають уявлення про можливі шляхи використання САПР задля вирішення завдань зі спеціальних дисциплін, а тому готові використовувати ці знання і досвід у подальшому навчанні. Для стимулювання впровадження отриманих на першому курсі навчання знань умінь і навичок у процесі засвоєння цих дисциплін керівництвом профільюючих кафедр Одеського національного морського університету прийнято рішення приймати графічну частину курсових і дипломних проектів, а також, поточні графічні роботи тільки за умови їх виконання в системі AutoCAD.

3. Найбільш яскравим доказом доцільності впровадження сучасних комп'ютерних інформаційних технологій у процес навчання графічних дисциплін, є те, що тільки завдяки новій інтерактивній системі навчання серед багатьох студентів, що навчаються за цією технологією, з'явилися перші «ластівки» – студенти, які самостійно висловили бажання приймати участь у роботі студентського науково-дослідницького гуртка при кафедрі «Інженерна і комп'ютерна графіка».

Протягом багатьох років, не зважаючи на всілякі дії і спроби викладачів кафедри активізувати студентську науково-дослідницьку роботу, не мали бажаних результатів. На нашу думку, таке становище є наслідком викладання графічних дисциплін застарілими методами, які на багато років відстали від сучасності, в наслідку чого так сталося, що застарілі методи навчання не запалювали ту заохочувальну іскорку в оволодінні знаннями цих дисциплін. Тільки після перших кроків впровадження комп'ютерної техніки і технології в навчальний процес з'явилася іскорка – інтерес молоді, яка завжди «тягнеться» до всього нового і прогресивного.

У даний час кількість студентів, що приймають активну участь у роботі науково-дослідницького гуртка на кафедрі, нараховує більше 10. При цьому, їх наукова діяльність спрямована у декількох напрямках.

Перший напрямок студентської діяльності полягає в тому, що вони разом з викладачами кафедри здійснюють розробку нових навчально-методичних посібників у більш широкому використанні можливостей системи AutoCAD у навчальному процесі.

Наведемо ще декілька прикладів творчої роботи студентів, які працюють у науково-дослідницькому гуртку, та викладачів кафедри «Інженерна і комп'ютерна графіка». Це методичні посібники «Зубчатые и червячные передачи. Валы» та «Винтовые поверхности и изделия с резьбой». Завдання, які були поставлені перед студентами гуртка полягали в пошуку найбільш ефективних і простих у використанні способів виконання побудов в системі AutoCAD складних поверхонь, з яких складаються деталі, побудова котрих викладена у вищенаведених посібниках, та твердотіле моделювання цих деталей. Складність задачі, поставленої перед молодими дослідниками, у даному випадку полягає в тому, що вони повинні були розробити методичку, яка б дозволяла за допомогою системи AutoCAD, з одного боку, досить просто виконувати складні побудови, а з другого – процес виконання цих побудов повинен бути таким, щоб їх виконавець на кожному етапі виконання мав можливість наочно спостерігати результати не тільки у вигляді проекцій, а і у тривимірному просторі. Такі вимоги до надання навчально-методичного матеріалу дозволяють реалізувати дидактичний принцип наочності, який у даному випадку дозволяє розширювати просторову уяву в тих, кого навчають. Ще одна проблема, яку необхідно було вирішити студентам-дослідникам, це пошук можливостей реалізації побудов складних геометричних об'єктів таких, як просторові гвинтові поверхні, побудова яких не передбачена в системі AutoCAD, за допомогою тих команд побудови, які присутні в цій системі.

Автор не вважає остаточним процес проведення досліджень у напрямку впровадження комп'ютерних інформаційних технологій у навчальний процес. Навпаки, аналіз результатів, отриманих у процесі впровадження новітніх технологій у процес навчання графічним дисциплінам, розширив обрії майбутніх досліджень. Вже зараз маємо можливість позначити такі напрямки подальших наукових досліджень, як:

1. Перспективи поширення функціональних можливостей інтерактивного процесу навчання графічних дисциплін.

2. Розроблення і впровадження в навчальний процес з різноманітних графічних дисциплін відповідних навчально-методичних посібників.

3. Вивчення ринку САПР, їх апробація в якості навчальних засобів, підбір найбільш ефективної САПР з точки зору майбутньої професійної діяльності студентів і розроблення відповідних навчально-методичних рекомендацій щодо використання таких САПР у процесі засвоєння графічних дисциплін студентами відповідних спеціальностей.

4. Розроблення і впровадження нової системи обліку та зберігання результатів практичних і модульних робіт студентів із застосуванням сучасних комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ройтман И. А. Методика преподавания черчения / И.А. Ройтман. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с.*
2. *Антонов Б.И. Геометрические характеристики сложного сечения: [Методические указания по выполнению расчетно-графического задания] / Б.И. Антонов. – Одесса: ОИИМФ, 1987. – 33 с.*
3. *Финкельштейн Элен. AutoCAD 2000 : [Библия пользователя ; пер. с англ.] / Элен*

- Финкельштейн. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2000. – 1040 с.
4. Юсупова М.Ф. Черчение в системе AutoCAD 2002 : [учебное пособие] / М.Ф. Юсупова. – К.: Алерта, 2003. – 328 с.
 5. Буланова-Топоркова М. В. Педагогическое образование в НГТУ – реальности сегодняшнего дня / М.В. Буланова-Топоркова, В.Н. Ковалев // Информац. бюл. [«Образование в Ростовской области»]. – Ростов-на-Дону: Изд-во ИПК и ПРО, 1997. – С.97-101.
 6. Буланже Г.В. Инженерная графика. Проецирование геометрических тел : [учебное пособие для вузов] / Г.В. Буланже. – М.: Наука. – 2003. – 184 с.
 7. Веряев А.А. Об использовании Internet-класса в качестве средства обучения / А.А. Веряев // Межеуз. сб. [«Информ. технологии в процессе подготовки современного специалиста»]. – Липецк: ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С.42-46.
 8. Индустрия образования : [сборник статей]. - М: МГИУ, 2001. – 292 с.
 9. Кислицкая И.С. Экспериментальное исследование эффективности применения в учебном процессе педвуза компьютерных контрольно-обучающих программ интерактивного типа / И.С. Кислицкая, Ю.Д. Кислицкий // Межеуз. сб. [«Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста»]. – Липецк: ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С. 63-70.

Марина Узгорок
(Минск, Беларусь)

ВИДЫ И ФОРМЫ ПАТРИОТИЗМА В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В духовной жизни белорусского общества, вступившего в новую фазу своего демократического развития, происходят заметные, порой весьма противоречивые процессы. Подвергаются пересмотру традиционные ценностные ориентиры личности, предлагаются различные варианты мировоззрения, идеалов, реального поведения. Однако, одной из базовых ценностей общества, прочно утвердившихся в общественном сознании и социальной практике, был, есть и должен оставаться патриотизм.

Патриотизм как феномен культуры представляет собой сложное и многогранное явление, которое обусловлено в своем развитии как объективными, так и субъективными факторами, включено в систему ценностей духовной культуры общества и является одним из самых значимых ее проявлений..

Понятие «патриотизм» характеризуется большим содержательным экзистенциальным разнообразием. Во многом это объясняется сложной природой данного явления, неординарностью его структуры и форм проявления и т.д.

Тем не менее все многообразие понимания патриотизма можно условно дифференцировать по ряду оснований, исходя из которых представляется возможным выделить основные виды и формы патриотизма в его современном понимании. Наиболее распространенной является классификация по общественно-экономическим формациям. В рамках их выделяют следующие разновидности патриотизма:

- общегражданский;
- государственный;
- этнический;
- духовно-религиозный;
- классовый.

Одно из важных мест занимает сейчас и, вероятно, будет занимать в будущем *общегражданский (национальный)* патриотизм. В данном случае социально-классовые различия предлагается отодвинуть на второй план, а на первое место выдвигаются проблемы формирования общей идентичности на основе:

- любви к родной земле (территории всей страны);
- уважения и верности деяниям предков и гордости за свою страну;
- исторической памяти;
- чувства сопричастности судьбе своей страны и готовности взять на себя ответственность за ее судьбу.

Специфика общегражданского патриотизма состоит в том, что личность принимает заинтересованное участие в делах не конкретной политической общности, а сообщества, образованного индивидами на основе единства их интересов. Своим патриотизмом личность заявляет о стремлении влиять на принятие общественных решений, на судьбу страны. Такой патриотизм является показателем гражданской активности, деятельности по усовершенствованию общественного целого.

Особая роль в формировании общегражданского патриотизма принадлежит концепции национальной истории, которая во многом определяет национальную (в смысле – общегражданскую) идентичность.

Государственный патриотизм характеризуется тем, что государство рассматривается как объект патриотизма. Осмысление главной идеи данного направления предполагает понимание патриотизма как проявления людьми чувства национальной гордости за Державу, их активного участия в укреплении государства и государственности как важнейшего условия развития общества и личности.

При таком подходе патриотизм рассматривается как необходимое условие любой

государственности.

Наряду с государственной формой патриотизма существует и *этнический патриотизм*. Он выдвигает на первый план родоплеменную («ethnos» греческое и означает народ, племя) идентичность человека, его связь с историей и культурой своего этноса. Такая версия патриотизма востребована этническими элитами и служит легитимации этнократических политических режимов.

Самую большую и устоявшуюся традицию имеет такая форма патриотизма, как *духовно-религиозный*. Это объясняется не только более чем тысячелетним периодом развития религиозно-патриотических взглядов, чувств, но и вкладом в разработку данного направления многих видных представителей власти, церкви, литературы, искусства, философских и других наук.

Патриотизм в данном случае выступает как вершинное духовно-религиозное самопроявление личности, достигшей такого уровня развития, который позволяет испытывать божественную по природе любовь к Отечеству, с готовностью к самопожертвованию и самоотречению для его блага. По мнению Н.Г. Чернышевского, Ф.М. Достоевского, И.А. Ильина, Иоанна Митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского, А.Ф. Лосева, А.И. Осипова и других видных представителей философской и религиозной мысли, истинный патриотизм основывается на самоотречении и жертвенности. В этой связи А.Ф. Лосев подчеркивает возвышенность и духовность жертвы во имя Родины-матери, которая является объектом высших побуждений и наиболее значимой социальной и нравственной деятельности [см. 2].

Существует и такой вид патриотизма, как *классовый*, который рассматривается, прежде всего, в его коммунистической версии. На протяжении многих десятилетий патриотизм исследовался официальной советской наукой преимущественно в контексте политико-идеологического (марксистско-ленинского) подхода. По сути дела, советский патриотизм совпадает с интернационализмом, получившим развитие в деятельности ленинской партии, выступившей инициатором создания 3-го, Коммунистического Интернационала.

Формы проявления патриотизма могут быть различными и рассматриваться в нескольких аспектах.

К одному из аспектов следует отнести получившие наибольшее распространение в научно-исследовательской литературе две формы проявления патриотизма: 1) патриотизм как объемное, многогранное, весьма содержательное, возвышенное чувство любви к Родине, Отечеству, что в значительной степени предопределяется понятием самого термина «патриотизм»; 2) патриотизм как деятельность, направленная на благо своей Родины.

Первая форма проявления патриотизма характеризуется фиксацией определенного, безусловно позитивного, нередко ярко выражаемого отношения к Отечеству, ограничивающегося главным образом уровнем эмоционального отражения, проявлением в абстрактной форме любви к природе, родному краю, отчужденному дому и т. д. Именно таким является понимание патриотизма многими людьми, в том числе творческой интеллигенцией.

Эта форма может быть названа *возвышенно-эмоциональной*, которая представляется как многообразное проявление возвышенного чувства любви к Родине, особенно в духовном и нравственном смысле.

Следующая форма проявления патриотизма – патриотизм как *деятельность*, рассматриваемая в данном аспекте, тесно связана с первой и также основывается на понимании патриотизма как одного из высших, наиболее значимых чувств. Однако наряду с эмоциональной стороной в данном случае присутствует и деятельностный момент. Сила патриотического чувства не ограничивается лишь глубиной и возвышенностью любви к Отечеству, а побуждает человека к активным действиям на благо своей Родины.

Такого рода деятельность является не только непременным условием истинного патриотизма, но и его критерием. Характерной особенностью данного направления является необходимость реализации патриотичности посредством конкретных действий, поступков в интересах Отечества.

По своей сути это одно из высших, наиболее значимых чувств, воплощенное в действенную побудительную силу, реализующуюся в процессе целеустремленной деятельности человека в интересах общества. Вл. Соловьёв отмечает: «Любовь важна не как одно из наших чувств, а как перенесение всего нашего интереса из себя в другое, как перестановка всего центра нашей личной жизни» [5, с. 511].

Следующий аспект, в котором рассматривается проявление патриотизма, позволяет нам выделять такие формы, как индивидуальный (личный) патриотизм, коллективный (групповой) патриотизм, общенародный (массовый) патриотизм.

Проявление патриотизма в *индивидуальной форме* требует от личности высокого уровня духовности, самовыражения, нравственного самосознания. Самоотверженность, личное мужество, стойкость, готовность к самопожертвованию во имя высокой и общественно значимой цели – необходимые качества героя-патриота, который осознанно выполняет свой долг перед народом и Отечеством.

Коллективная форма патриотизма может носить гражданский и военный характер и проявляется через чувство гордости за свой труд, за достижения своего предприятия, ведомства, отрасли.

Общенародный патриотизм чаще всего носит повседневный и массовый характер. Эта форма проявления патриотизма характеризуется общностью интересов, единством воли и действий людей, взаимопомощью, сплоченностью, организованностью, состязательностью, единством духовных идеалов, наличием в сознании народа общего подхода и отношения к предстоящей деятельности.

С учетом современной социокультурной обстановки все виды патриотизма являются актуальными,

но в процесі формування патріотического свідомості особистості найбільш пріоритетними є загальногромадянський і державний види, які виступають в нерозривному єдності. Своєю патріотическою особистістю особистість заявляє про прагненні впливати на прийняття громадських рішень, на долю країни. Таким патріотизмом є показником громадянської активності, діяльності по удосконаленню громадського цілого. Крім того, піднесення і зміцнення патріотизму в багатьох асоціюється як найважливіший фактор становлення Білорусі як сильного, незалежного розвинутого держави, що є основною ідеєю державного патріотизму. Одним з домінуючих особливостей державного патріотизму є те, що людина повинна любити своє державство не за що-то, а просто тому, що воно є і він є його громадянином. Не обмежуватися вимогами змін, а, прагнучи до удосконаленню існуючого, цінувати те, що вже є.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.
2. Лосев А.Р. Родина // Русская идея. – М.: Республика, 1992.
3. Осипов А.И. Духовность. Гражданство. Патриотизм / А.И. Осипов. – Ин.: Молодежное общество, 2001. – 100 с.
4. Розанов В.В. Уединенное: Сочинения. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1998. – 912 с.
5. Соловьёв Вл. Сочинения: В 2 т. Т. 2. – М.: 1988. – 526 с.
6. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 315 с.

*Лілія Кільдерова
(Київ, Україна)*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЯК СУЧАСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Освітня діяльність в Україні реалізується за принципами гуманізації, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей де основним напрямком виступає розвиток учня як особистості. Але поряд із цим приділяється недостатня увага проблемі розвитку внутрішніх сил людини, зокрема розвитку творчої пізнавальної активності учнів, що є суспільно важливим питанням, а також потребою особистості, що усвідомлює свою значущість в об'єктивному світі (дитина «світиться», щаслива та має велике натхнення, коли в результаті бачить користь, красу і «потрібність» своєї діяльності в житті суспільства, для неї – це найвища нагорода) та має бажання реалізувати свій внутрішній потенціал.

Представники багатьох наукових напрямків та шкіл, що розглядають розвиток людини, її особистісних, психологічних якостей, підтверджують велике значення даного процесу в практичній діяльності та спілкуванні, підкреслюючи, що діяльність має розвивальну функцію тоді, коли розкриває потенційні можливості учнів і пробуджує в них творчу пізнавальну активність. Значну увагу з даної проблеми приділено в працях видатних вчених: Ананьєва Б.Г., Афанасьєва В.Г., Боголюбського Д.Н., Буєвої Л.П., Когана В.З., Варламова І.Ф. та багато інших.

Н.Ф. Талізін, А.Н. Леонтьєв, М.Н. Скаткін вважають, що вчитель, який забезпечує реалізацію умов розвитку творчої пізнавальної активності учнів, визначає велику ймовірність її збереження і в подальшій діяльності вже дорослої людини.

Л.П. Арістова, І.Е. Унт, Г.І. Щукіна, Т.І. Шамова розглядають творчу пізнавальну активність як найвищий рівень пізнавальної активності, що виявляється в творчій пізнавальній діяльності, яка характеризується наступними якостями: оригінальність, нешаблонність, самостійність.

Поряд з наявністю серйозних теоретичних розробок з проблеми, в теорії педагогіки існують протиріччя між науковими фактами, що стосуються безпосередньо розвитку творчої пізнавальної активності учнів та їх недостатньо повним науковим обґрунтуванням на основі врахування індивідуальних особливостей учнів. Протиріччя в межах педагогічного досвіду пов'язані з об'єктивним зростанням творчої пізнавальної активності в різних видах майбутньої професійної діяльності учнів та репродуктивним характером існуючого навчання.

На рівні педагогічної практики виникли наступні невідповідності: між потребою учнів у виконанні творчих завдань та недостатньою підготовленістю до такої роботи; між необхідністю створення умов для розвитку творчої пізнавальної активності в діяльності кожного учня і недостатньою методичною та теоретичною підготовленістю і компетентністю вчителів з даної проблеми; організацією навчання з метою розвитку творчої пізнавальної активності та пізнавальної діяльності кожного учня і недостатнім методичним забезпеченням.

Звичайно, багато що залежить від майстерності вчителя. В.О. Сухомлинський вказував на те, що всі задуми вчителя, його пошуки і плани перетворюються на прах, якщо в дитини немає палкого бажання вчитися. Активність учня, на його думку, полягає, перш за все, в тому, що «дитина стає активним, зацікавленим учасником процесу оволодіння знаннями; пізнання, учіння надає, завдяки цьому, глибоке відчуття радості, схвилюваності, емоційного піднесення. Інтелектуальні відчуття – це родючий ґрунт, на який падає насіння знань, і з яких виростає розум», а передумовою активності є існування в свідомості учня відчуття сили знання, впевненості в тому, що глибина знань, міцність умінь і навичок залежить від нього самого, а не являється чимось випадковим. Як Коменський писав, що всіма можливими способами потрібно

запалити в дітях гаряче ставлення до знань і до навчання. К.Д. Ушинський визначав, що неодмінною умовою, передумовою розвитку учня являється його активність в навчанні. Також він стверджував, що хороший розвиток учня забезпечується активною діяльністю, в якій він повністю реалізує свої можливості, виявляє себе як особистість.

Активізація творчої навчально-пізнавальної діяльності учнів – це одна з основних задач вчителя. Вона пов'язана з вибором і створенням умов, а також з використанням системи засобів, які мобілізують сили учня на досягнення поставленої мети, де зовнішні фактори є рушійними силами процесу розвитку творчої пізнавальної активності в поєднанні з внутрішніми чинниками. Як педагогічною теорією, так і педагогічною практикою визнано, що розвиток творчої активності, як особистісної освіти, йде через прагнення активності як стану, пов'язаного з виконанням будь-якого типу спілкування та дій.

Провідна роль вчителя при організації навчання ставить великі вимоги до зовнішнього вигляду і манери спілкування, до стилю спілкування (авторитарний, демократичний або потурання), і до прояву людських якостей (грубість, гуманні вимоги, підлабузництво), та до вміння організовувати учнівський колектив і, звичайно, до професійності педагога.

Більш глобальний підхід в розвитку творчої пізнавальної активності в дидактиці пов'язаний з вирішенням проблеми співвідношення методів, форм навчання і належить Ю.К. Бабанському – мова йде про оптимізацію навчання, як варіанту активізації процесу пізнання, що представляє комплекс педагогічної діяльності і орієнтується на єдність трисидної функції навчання.

Функціонування структури пізнавальної активності, творчої пізнавальної активності учнів буде можливим лише за наявності необхідних педагогічних умов, що виступають як середовище, в якому проходить процес. Вони можуть сприяти розвитку процесу або гальмувати його. Ю.К. Бабанський справедливо вважав, що при недотриманні таких умов, як навчальні, матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні та естетичні зусилля вчителя по оптимізації уроку можуть виявитися безрезультатними.

Відомо, що у різних педагогів одні й ті ж діти поведуться по-різному: в одних випадках відношення до вчителів та стереотип поведінки, що склалися, на уроках, сприяють успішній пізнавальній діяльності, а в інших випадках – представляють серйозні перепони.

Отже, направленість навчання на творчість учня накладає певні вимоги на діяльність вчителя по організації і проведенню уроку, що виявляються в постановці та досягненні мети уроку (матеріал, що репродукується, аргументується творчими завданнями) і, так само, на методи організації навчання (методи, що направлені на розвиток самостійності учнів та усвідомлення їх діяльності).

Таким чином, вчитель повинен обирати якнайкращі стилі керівництва з метою спонукати учнів до активної пізнавальної діяльності, для того, щоб, часом, не стати джерелом дискомфорту або певного психічного бар'єру на шляху встановлення необхідного контакту з усіма ланками навчального процесу.

Проблема розвитку творчої пізнавальної активності учнів, з одного боку, не має однозначного рішення внаслідок її багатофакторності, тоді як, окрім особистості вчителя, на розвиток пізнавальної активності впливає зміст матеріалу, методи навчання, організаційні форми, постановка виховної роботи і, нарешті, матеріальна база школи. З іншого боку, дана проблема не має остаточного вирішення як на практичному, так і на теоретичному рівні, де можна визначити передумови розвитку творчої пізнавальної активності стосовно структури індивідуальності, особистості людини.

Досліджуючи проблему розвитку творчої пізнавальної активності учнів, направлену на навчально-пізнавальну діяльність, складно знайти межу, що розділяє педагогічні завдання від психологічних.

В 30-40 роки ХХ сторіччя в процесі становлення дидактики, як самостійної галузі педагогіки, був сформульований принцип свідомості та активності. Спочатку активність учня розглядалася тільки по відношенню до засвоєння учнями знань, вмінь і навичок. З часом положення активності поступово змінювалось, в зв'язку з тим, що процес навчання стали розуміти як спосіб розвитку і виховання учня, що й спричинило зростання ролі самостійності учня, наприклад, у виборі глибини освоєння знань та видів ознайомлення з навчальним матеріалом.

Л.С. Виготський відзначає, що активність властива дитині з моменту її народження. Існують окремі активні її прояви в процесі навчання, що помітні з перших днів перебування дитини в школі, а пізнавальна активність за своєю власною природою є результатом її взаємодії із зовнішнім середовищем. Коли говорять про рівень власного активного відношення, то мають на увазі той рівень, коли навчання відзначається новими цілями і завданнями, що виникли у самого учня та здійснюється знайденими ним, новими способами. Учні показують тільки зовнішню активність, коли виконують завдання механічно і думають про сторонні предмети. Внутрішня активність характеризується спрямованістю, направленістю школяра на вивчення, засвоєння та осмислення матеріалу в процесі навчання.

В психолого-педагогічній літературі, як правило, виділяють три рівні пізнавальної активності: низький, середній і високий, що описуються через такі критерії, як рівень зацікавленості учнів, рівень зосередженості уваги на навчальному матеріалі, наявність цілеспрямованого спостереження та здійснення експерименту, вільний вибір у виконанні навчальних завдань різного характеру: репродуктивного, продуктивного, творчого; ступінь самостійності у виконанні завдань, наявність навичок контролю і самоконтролю, рівень мобілізації учнем необхідних знань для побудови гіпотез, проблем і способів їх вирішення. Також виділяють рівні з урахуванням характеру пізнавальної діяльності: відтворююча, інтерпретуюча і творча.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можна стверджувати, що існують положення, спираючись на які, велика кількість вчених віддає перевагу класифікації пізнавальної активності через (уже раніше згадану) характеристику пізнавальної діяльності, тому що діяльність для дослідника є більш показовою, в результаті якої існують можливості спостерігати за самим процесом. Проте результативність діяльності з ціннісної позиції визначається не стільки часом виконання завдання, скільки оригінальністю, раціональністю рішення, тим, як пізнавальна діяльність сприяє розвитку психологічних та індивідуальних особливостей учня. І, нарешті, результативність в межах певного часу складно оцінити, а також потрібно зважати на те, що за певний об'єм часу вона не враховує такі важливі складові, як складність завдання та якість виконання, що потребує від учня напруження всіх його внутрішніх сил. Таким чином, творчу пізнавальну активність учня можна визначити як стійку особистісну якість, що виявляється в готовності до здійснення творчої навчально-пізнавальної діяльності, ґрунтуючись на тому, що відношення учня до певного виду діяльності визначається рівнем знань, мотивів і способів вирішення поставленого завдання. На практиці дуже часто доводиться спостерігати ситуацію, коли учні не беруть участі у вирішенні творчих задач через відсутність у них відповідних знань про способи діяльності.

В процесі знаходження основних шляхів вирішення проблеми розвитку творчої пізнавальної активності учнів, потрібно додатково звернути увагу на такі дуже близькі за значенням поняття, як творча активність, творча діяльність і самостійність в діях та мисленні учнів.

В різноманітній і багатогранній діяльності особистості присутня її активність. Пізнавальна активність виявляється через внутрішню або зовнішню навчально-пізнавальну діяльність, яка, в свою чергу, є значущою частиною багатокomпонентної освіти, одна зі складових якої – це творча активність. Саме творчість потребує обов'язкової наявності в особистості здібностей, знань та вмінь, завдяки яким буде створюватися продукт, що буде відрізнятися новизною, оригінальністю або унікальністю.

Творча діяльність тут розглядається як різновид самостійної пізнавальної діяльності, а способом включення учнів в творчу діяльність вважається самостійна робота. В самостійній діяльності виявляються різноманітні властивості учня: дидактичні, соціальні, психологічні, індивідуальні, які визначають його пізнавальну самостійність як важливу особливість особистості, коли учень усвідомлює мету діяльності та самостійно здійснює керування нею. Отже, якщо учень здійснює роботу за вказівкою, намагається виконати завдання, особливо при незвичному підході до вирішення поставленої задачі, то вважається, що він проявляє свою активність, але не самостійність в своїх діях.

Переважна більшість завдань репродуктивного рівня не сприяє формуванню у школярів умінь використовувати знання як інструмент для подальшого пізнання, а способи такої діяльності не формують потреби, бажання, прагнення по досягненню оригінальних результатів.

Інше питання – це характер творчих завдань. По-перше, це завдання, попередній аналіз яких переводить їх в нетворчі, і вирішуються вони на основі засвоєння учнями даних з умови завдання. По-друге, мова йде не про те, що будь-який урок є творчим в плані суб'єктивного відкриття учнем нових знань, а в тій стратегічній побудові процесу навчання, де репродуктивний компонент є частиною творчого процесу, де знання формуються в інструмент для подальшого пізнання – в певних ситуаціях застосування знань за зразком та творче використання знань та вмінь в залежності від складності навчального матеріалу, складу учнів класу та типу оцінювання досягнень учнів (тут реалізується потреба в гарній оцінці).

Творче і репродуктивне пізнання виступають як дві ланки одного цілого, між якими існує динамічне співвідношення. Філософи і психологи стверджують, що репродуктивна і творча діяльність простежуються в характері і структурі пізнавальної діяльності учня в декількох ракурсах. По-перше, виділені діяльності існують як дві самостійні ланки, де перший вид діяльності є підготовчим етапом другого. По-друге, репродуктивна і творча діяльності виявляються як єдине ціле, коли в процесі пізнавальної діяльності сприйняття навчального матеріалу замінялося творчістю і навпаки.

Сучасне навчання вважається «інтелектуалізованим», тобто характеризується направленістю на формування логічних механізмів пізнавальної діяльності та на розвиток абстрактного мислення. Також враховується важливість визначення певних компонентів в структурі творчої пізнавальної активності кожного учня з метою вдосконалення вчителем і учнем існуючого розвиваючого середовища, пізнання природи людини та мотивів для розробки методів, технологій навчання, направлених на розвиток творчої пізнавальної активності.

Актуальність проблеми розвитку творчої пізнавальної активності учнів пов'язана з їх ефективним розвитком, що вимагає від педагогічної теорії та практики побудови відповідного змісту знань, застосування відповідних методів, форм, технологій навчання на основі розуміння суті процесу.

З'ясування причин розвитку і формування творчої пізнавальної активності учнів багато в чому визначає ефективність створення вчителем необхідних і достатніх педагогічних умов даного процесу в рамках загальноосвітніх шкіл. Причому необхідно не тільки поглиблювати знання про зміст процесу технологій розвитку творчої пізнавальної активності учнів, але і розробляти, запроваджувати конкретні методичні рекомендації.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.* – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. *Аристова Л.П. Активность учения школьников.* – М.: Педагогика, 1968. – 342 с.
3. *Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.* – М.: Просвещение, 1977. – 192 с.
4. *Богоявленский Д.Н. Формирование примов умственной работы учащихся как путь*

- развития мышления и активизации учения. // *Вопр. Психологии*. – 1962. - № 64. – С. 74-82.
5. Коган В.З. *Понятие активности личности как категория социальной психологии*. – М.: Мысль, 1977. – 314 с.
 6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Изд. 2-е. – М.: Узд-во Моск. Ун-та, 1977. – 304 с.
 7. Скоткин М.Н. *Требования к современному уроку*. // *Народн. образ*. – 1962. - № 7. – С. 129-142.
 8. Сухомлинский В.А. *Об умственном воспитании* / Сост. и авт. вступ. статьи М.И. Мухин, Ред.-кол. Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
 9. Талызина Н.Ф. *Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя*. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
 10. Харламов И.Ф. *Активизация учения школьников: Дидактические очерки*. – Минск, Народная асвета, 1976. – 158 с.
 11. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников*. – М.: Педагогика, 1998. – 74 с.
 12. Щукина Г.И. *Роль деятельности в учебном процессе*. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

*Валентина Міняйло
(Полтава, Україна)*

НАВЧАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Проблема створення умов для забезпечення особистісно орієнтованого навчання передбачає насамперед перегляд ролей учасників цього процесу, зміну домінант у діяльності кожного з них. Розробка та запровадження нових підходів до організації навчальних процесів є нагальною проблемою сьогодення як у вищих, так і в середніх закладах освіти.

Процес навчання передбачає реалізацію цілісної системи взаємо пов'язаних і взаємо узгоджених дій учителя та учня. Учителю не просто передає знання, не перекладає їх у голову вихованців. В умовах взаємодії вчителя й учня, під впливом активності обох учасників навчального процесу останній оволодіває знаннями, навичками й уміннями, відбувається формування його компетентностей. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від ступеня його організованості, цілеспрямованості, керованості. Керівництво пізнавальною діяльністю учня, у результаті чого він засвоює знання, набуває навичок і вмінь, і є навчання.

Мета функціонування дидактичної системи дослідження максимально високого запланованого результату. Чисельні моделі навчального процесу дозволяють аналізувати зовнішні і внутрішні фактори навчання, виявляти відхилення в цьому процесі, визначати механізми їх оцінювання, коректувати конкретні навчальні дії.

В свою чергу біологія як навчальний предмет вивчає різні аспекти життєдіяльності людини. Вона має великі можливості для створення моделей, що описують природні процеси і явища.

В основі методу моделювання як методу пізнання лежать ідеї подібності, а в більш загальному вигляді – аналогії явищ природи, які беруть початок з часів Леонарда до Вінчі. У їх формування значний внесок здійснили Г. Галілей, І. Ньютон, Ж.Б. Фур'є. Проте у сучасному вигляді це вчення склалося у другій половині XIX – на початку XX – го сторіччя.

Загальні питання теорії подібності розроблені всередині XX ст. Дж.М. Мерфі (1950), М.В. Кирпечівим (1953), А.А. Гурманом (1963).

У 50-60 роки минулого століття поняття моделі проникло майже в усі галузі знань і скрізь набуло того чи іншого специфічного відтінку. Моделювання розглядалося не тільки як процес відтворення дійсності, а і як спосіб впливу на цю дійсність.

Розуміння того, що таке моделювання як у педагогічній науці, так і у методі викладання біології, перебуває на стадії формування. Моделювання спирається на принцип системного підходу, ґрунтується на абстрактно – логічній процедурі наукового дослідження. Абстрагування є однією з найбільших істотних мисленевих операцій у процесі створення моделей. Сутність абстрагування полягає в тому, що дослідник розглядає не нескінчену сукупність властивостей, а тільки їх частину. Моделювання виконує не тільки пізнавальну функцію, а й пов'язану з нею формування функцію.

Значний внесок у справу педагогічного моделювання зробив Л.М. Фрідман. На його думку таке моделювання безпосередньо пов'язане з визначальною роллю наочності у процесі пізнання взагалі і реалізацією принципу наочності навчання.

На початку XXI століття моделювання активно запроваджується у всіх галузях педагогічної науки. Найчастіше педагогічне моделювання визначають як штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму, що використовується для відображення і відтворення у дещо простішому вигляді структури багатогорного явища, безпосереднє вивчення якого дає нові знання про об'єкт дослідження.

Процес педагогічного моделювання – послідовне розроблення серії моделей, що змінюють одна одну у міру наближення до об'єкта, що моделюється.

За об'єктом моделювання можна виділити такі основні види педагогічних моделей: освітні моделі, моделі науково – педагогічної діяльності та навчальні моделі.

За своєю суттю навчальне моделювання є моделюванням пізнавальної діяльності. Модель, на основі

якої будується процес навчання, відтворює у схематичній формі структуру, взаємозв'язки та логіку пізнавального процесу.

Навчальне моделювання має алгоритмізований характер, включає в себе структурування навчального процесу та пізнавальної діяльності на основі процесу та пізнавальної діяльності на основі об'єктивних закономірностей мислення.

Проблема комплексного дослідження навчального моделювання на заняттях з біології залишається актуальною, оскільки безпосередньо пов'язана з формуванням інтелектуальних умінь та їх застосуванням у майбутній педагогічній діяльності учнями. Моделі навчально – пізнавальної діяльності застосування яких спрямоване безпосередньо на формування знань та вмінь, структура, види та функції цих моделей досліджені недостатньо. Недослідженим є питання практичного застосування навчального моделювання в процесі вивчення біології.

Навчальна модель – це система, яка складається з дидактичної основи та педагогічної техніки, що застосовується у даному навчальному періоді. Під дидактичною основою розуміється метод навчання та організаційна форма його реалізації, а під педагогічною технікою – засоби та навчальні прийоми. Що безпосередньо використовуються у навчальному процесі.

На наш погляд, навчальна модель як система застосування дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, форм та засобів навчання), спрямована на організацію пізнавальної діяльності учнів. Дидактична основа моделі визначає характер взаємодії вчителя і учнів та їх навчально – пізнавальну діяльність. Педагогічна техніка – характеризується процесуальним алгоритмом, що охоплює порядок застосування навчальних прийомів та засобів навчання, зумовлений дидактичною метою.

Моделювання є навчальною дією і засобом без якого не можливе повноцінне навчання. Навчальне моделювання як дидактичний процес ґрунтується на психологічних задачах пізнавальної діяльності.

Навчальне моделювання необхідно розглядати як особливу форму матеріалізації знань, яка передбачає, що знання не повинні передаватись учням у готовому вигляді, а відкриватись у процесі навчального дослідження, як вони проводять отримуючи необхідну допомогу з боку вчителя.

Важливою вимогою до навчальної моделі є відповідальність сучасному рівню наукових знань. Зміст і форма моделі повинна відповідати меті та завданням навчального процесу.

Навчальні моделі можуть застосовуватись м'єна заняттях з біології за умови відповідальності їх наступним вимогам:

- 1) чітка логіко-змістовна структура навчального матеріалу;
- 2) алгоритмізований характер процесуальної частини (фіксація найбільш важливих вузлових моментів);
- 3) універсальність – можливість застосування для вирішення широкого спектру завдань;
- 4) забезпеченість можливості самоорганізації навчальної діяльності учнів.

Методичні прийоми та форми організації навчання, що ґрунтуються на використанні графічних сигналів, враховують властивості не тільки довільного, а й мимовільного сприйняття. Саме по собі сприйняття протікає як динамічний процес пошуку відповіді на питання «Що це таке?». Мимовільне сприйняття – немотивоване, вибіркоче. Для його активізації в графічних схемах використовують кольори, урізноманітнюють їх структуру, вводять оригінальні умовні позначення. Довільне сприйняття – мотивоване, базується н вольовій активності. Воно в значній мірі визначається методичною моделлю, яку використовує викладач. При формування нових знань та вмінь він враховує особливості процесів запам'ятовування учнями.

Останнім часом в Україні, як і в інших країнах пострадянського простору накопичено позитивний досвід застосування графічно – модельних схем. Такі схеми можуть використовуватися як структурні ланки навчального моделювання що безпосередньо пов'язано з використанням знаково – символічних моделей біологічних моделей та процесів.

Графічна модель не є головною складовою в навчальному графічному моделюванні. Це тільки засіб логічного упорядкування навчального матеріалу. Пріоритетною основою такого моделювання є пізнавальна діяльність та формування прийомів цієї діяльності, розвиток критичного мислення.

Викладач має змогу використовувати різноманітні методичні прийоми, засоби та форми організації навчання під час реалізації кожного етапу навчального моделювання, в залежності від його досвіду та індивідуальних особливостей. Обов'язковим для майбутнього вчителя повинно бути розуміння внутрішнього алгоритму моделі, пов'язаного зі змістом біологічних компетенцій, психолого – дидактичних умов їх формування та зовнішнього процесуального алгоритму, який визначається методикою реалізації навчального моделювання.

Кінцевою метою впровадження навчальних моделей у освітній процес є, по-перше, формування навичок самостійної пізнавальної діяльності в процесі вивчення біології. По-друге, розширення та збагачення методичної системи вчителя-практика дидактичними інструментами, створення ним власної навчальної технології.

Сучасний етап розвитку біологічної освіти в Україні характеризується новими вимогами до підготовки майбутніх вчителів біології. Ці вимоги передбачають обов'язкове формування біологічних компетенцій, навичок самостійної пізнавальної діяльності учнів та розвиток їх критичного мислення.

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КРЕСЛЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.

Життя сучасної людини насичене найрізноманітнішими графічними зображеннями і рисунками, кресленнями, схемами, планами, картами, графіками, діаграмами тощо. У цих умовах словесна форма передачі і збереження інформації втратила свою універсальність.

Мова графічних зображень не знає кордонів, адже вона однаково зрозуміла всім людям, незалежно від того, якою мовою вони розмовляють. Графічну мову розуміє навіть електронно-обчислювальна машина. Будь-яка графічна інформація відрізняється від словесної більшою конкретністю, виразністю і лаконічністю.

Серед інших графічних зображень креслення посідають особливе місце. За кресленнями на виробництві виготовляють різні предмети. За кресленнями можна з'ясувати будову виробу і взаємодію його частин. Креслення потрібні для складання і ремонту виробів, для вивчення їх будови.

Важко уявити ті галузі практичної діяльності людей, де б не знаходили застосування креслення. Тому підвищення якості графічної підготовки учнів є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Шкільний курс креслення сприяє формуванню в учнів графічної грамотності, практичних навичок виконання та читання креслень, розвиває просторову уяву і є важливою складовою технологічної освіти. Графічні роботи, які учні виконують під час навчання, показують, як набуті знання учні застосовують на практиці.

Під час викладання креслення учителю необхідно періодично перевіряти якість набутих знань в учнів. Це можна зробити за допомогою усного опитування на початку уроку, пам'ятаючи і те, що при опитуванні учнів відбувається не тільки перевірка знань теоретичного матеріалу, а й повторення та закріплення вивченого раніше. Але опитати можна тільки обмежену кількість учнів, тому що часу на це відведено не так вже й багато.

Сучасні технології дають можливість навчати та перевіряти набуті знання за допомогою комп'ютерної техніки. Існує багато програм для навчання та контролю знань. Програми для навчання мають один недолік: їх не можна переробити під конкретні умови викладання предмету – для цього треба бути програмістом. Тестові програми мають готові бланки для створення тестових завдань, куди можна вносити питання та варіанти відповідей, а в деяких програмах можна навіть вставляти креслення. За допомогою тестових завдань за короткий час можна перевірити якість знань всього класу. При цьому оцінка, яку поставитиме комп'ютер учню, буде об'єктивнішою, ніж та, яку поставитиме учитель при усному опитуванні.

Сучасні навчальні заклади мають комп'ютерні класи, які можна використовувати для підготовки тестових завдань та проведення тестування. Мабуть, немає такого вчителя, який би не пройшов комп'ютерні курси INTEL «Навчання для майбутнього». Цими курсами було передбачено, як одне із завдань проекту, створення тестових завдань у програмі Word та Excel. У програмі Word можна створити прості тестові завдання, які складаються з окремих питань та декількох варіантів відповідей на ці питання. До питань можна додати креслення. Перед кожною відповіддю ставиться пустий квадратик, в якому ставиться галочка, щоб позначити правильну відповідь. Такі тестові завдання можна роздрукувати, щоб потім роздати учням на уроці, або вирішити тестові завдання на комп'ютері. Ці тестові завдання можна швидко підготувати, але в них є один недолік – перевіряти правильність відповідей потрібно вчителю самому і вже потім ставити оцінку. Є ще одна програма, за допомогою якої можна скласти тестові завдання – це Excel – табличний редактор. У цьому редакторі можна використовувати формули для обчислення різних подій або створювати свої. Саме в Excel можна створити тестові завдання з використанням формул для підрахунку правильних відповідей і виставлення оцінки. Створення тестових завдань в Excel потребує від учителя невеликої підготовки. Треба навчитися використовувати математичні формули в програмі Excel та навчитися створювати власні формули. Тестові завдання, створені в Excel мають стандартний вигляд: питання і декілька варіантів відповідей, з яких потрібно вибрати правильну. До питань тесту можна додавати креслення. Запитання до конкретного креслення розміщують на одній сторінці і, відповівши на ці питання, учень переходить на іншу сторінку з кресленням та питаннями. Таким чином, учень бачить перед собою тільки одне креслення і ті завдання, що його стосуються – всі інші в цей час для учня не доступні. Коли всі завдання будуть вирішені і дитина перейде на останню сторінку, то побачить результат своєї роботи – оцінку. Отже, тестові завдання, підготовлені в Excel, істотно відрізняються від завдань у Word. Їх складніше готувати, проте програма сама оцінює досягнення учнів, і вчителю залишається лише зафіксувати отриману оцінку.

Весь курс креслення поділений на окремі розділи. Тестові завдання можна робити за окремими розділами. Це дасть змогу контролювати якість знань учнів за невеликий період навчання і, як підсумок, за вивчений розділ. Такі тестові завдання розраховані на 15-20 хвилин і охоплюють усіх учнів. Використання тестів підвищить ефективність викладання креслення в школі, дасть змогу оперативно і швидко проконтролювати набуті знання учнів, допоможе визначити рівень засвоєння матеріалу з конкретного розділу програми.

СТАН ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Прискорення науково-технічного прогресу, зміна змісту, характеру й умов праці, автоматизація виробництва, світові досягнення науки і техніки висувають нові вимоги до всіх учасників суспільно-виробничих відносин. Сучасне суспільство все більше потребує не лише людей-виконавців, а людей-творців, технічно грамотних фахівців, здатних швидко нестандартно мислити та розв'язувати складні виробничі завдання; відчуває потребу не стільки у фізичній силі чи простих навичках розумової діяльності людини, скільки в її творчих здібностях, розумовій активності й ініціативності. За таких умов набуває значення розвиток технічного мислення особистості, що відіграє важливу роль.

Технічне мислення особистості починає розвиватися з раннього віку, проте сприятливі умови для його розвитку повинні створюватися ще у школі, на уроках трудового навчання та креслення через залучення до проєктно-технологічного підходу розв'язання нетипових та нестандартних завдань [3, 43]. Навчання у ВНЗ є однією із основних ланок розвитку технічного мислення на сучасному етапі. Потрібно приділити особливу увагу до підготовки майбутніх фахівців на педагогічній «ниві».

Від графічної грамотності студентів під час вивчення курсу креслення залежать результати знань, їх підготовка до роботи в сучасних умовах, до творчої діяльності. Цей факт потребує реалізації методів навчання, спрямованих на підвищення технічного мислення під час оволодіння знаннями, розвитком їх навичок до самоосвіти та його творчого використання в нових життєвих умовах. Саме через активну творчу діяльність можна досягти міцного засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу [4, 151].

Технічне мислення студентів є багатоаспектним питанням. Її характерними рисами є підвищення рівня активності та самостійності учнів, незмінно зростаюча працездатність та інтерес до креслення та технічних дисциплін. Це можливе завдяки вдосконаленню змісту запропонованого для вивчення матеріалу, подання його в зрозумілішій формі, де відображається практичне значення явищ та фактів, що вивчаються. Такі завдання спонукають студентів застосовувати отримані знання в життєво-практичних ситуаціях та виробляють в них необхідні в житті уміння та навички.

Технічне мислення активно розвивається під час вивчення цілої системи технічних дисциплін, провідне місце серед них займає креслення. Саме даний предмет ознайомлює студентів із технікою, технічними законами [2, 35]. Отже, на заняттях з креслення майбутній фахівець отримує міцний «фундамент» для розвитку технічного мислення, який стане базою для подальшого опанування інших технічних дисциплін.

На сучасному етапі ми отримали нові умови для розвитку технічного мислення при переході на наступний рівень – інформаційний, який дає можливість використовувати найновіші технології практично в усіх галузях діяльності людини. У зв'язку з цим інформаційні технології дедалі ширше застосовуються у навчально-виховному процесі освітніх закладів, зокрема ВНЗ при вивченні загальнотехнічних дисциплін.

Проблеми розвитку технічного мислення особистості у навчальній діяльності досліджувалися у працях багатьох вчених, зокрема: психологія технічного мислення (А.В. Брушлинський, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов), проблеми розвитку процесів мислення особистості студентів через залучення їх до графічної діяльності (Н.О. Бондар, О.Д. Ботвинніков, Т.В. Кудрявцев), впровадження у навчальний процес інформаційних технологій (В.Ю. Биков, Б.М. Малиновський, Ю.С. Рамський), роль інформаційних технологій у навчанні, значення комп'ютера при вивченні трудового навчання та креслення (О.В. Ващук, Р.С. Гуревич, Л.М. Шпак).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підставу для висновку, що проблема розвитку технічного мислення студентів у процесі графічної підготовки засобами інформаційних технологій знаходиться на неналежному рівні. Методика викладання креслення у вищих навчальних закладах залишається, здебільшого, традиційною: передбачає переважно лише набуття графічних знань та вмінь, не орієнтована на використанні сучасних інформаційних технологій та розвиток у цих умовах технічного мислення студентів [1, 105].

Інформаційні технології, що застосовуються у процесі технічної підготовки студентів, повинні бути лише одним із технічних засобів навчання, доповнювати та розширювати можливості викладача вирішувати завдання розвитку графічної грамоти студентів. У зв'язку з цим досить важливою є педагогічна умова, згідно з якою процес використання інформаційних технологій має бути добре продуманим, виваженим, не суперечити традиційним методам розвитку графічної грамоти [6, 29].

Розвиток технічного мислення повинне здійснюватися цілеспрямовано, систематично і послідовно протягом усієї графічної підготовки студентів з креслення. У зв'язку з цим, інформаційні технології як засіб розвитку технічного мислення суб'єктів навчання, повинні відображати структуру навчальної дисципліни, особливості методики.

Приведемо протокол заняття з креслення, організованого ігровим методом в кінці вивчення теми «Перерізи та розрізи» [5, 159].

Виконати ескіз деталі з доцільним розрізом по опису (на папері в клітинку).

«Деталлю є куля, що ввійшла на третину свого діаметру в горловину зрізаний конуса, який своєю

великою основою стоїть в центрі прямокутної плити. Ширина плити дещо більше діаметру нижньої підстави конуса, а довжина – в 0,5 разу більше ширини. По кутах плити є 4 циліндричних наскрізних отвори. Зрізаний конус і куля порожнисті. Внутрішня конічна поверхня переходить в сферичну. А внизу, в центрі деталі, на всю висоту плити проходить наскрізний отвір, що має форму правильної шестикутної призми».

Прочитавши цей опис, вчитель пропонує уявити деталь, потім читає опис ще раз. Після цього учні приступають до виконання ескіза, а вчитель стежить, чи самостійно виконують вони роботу. Після закінчення часу збирає роботи. Перевіряє їх, звіряючи з еталоном (відповіддю) рішення (рис. 1).

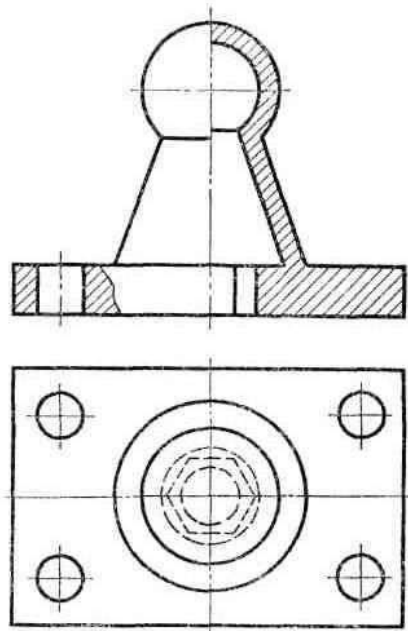


Рис. 1 – Еталон рішення

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Программированное обучение / Беспалько В.П. – М., 1970. – С. 105–167.
2. Ботвинников А.Д. Об актуальных вопросах методики обучения черчению / Ботвинников А.Д. – М.: Просвещение, 1983. – 191с.
3. Науменко В.Я., Сидоренко В.К. Виконання технічних креслень в школі / Науменко В.Я., Сидоренко В.К. – К.: Радянська школа, 1986. – 112 с.
4. Петренко Г.Г., Дяченко Л.В. Развитие разумових якостей учнів у процесі навчання. – Петренко Г.Г., Дяченко Л.В. Психолого-педагогічна підготовка вчителів в педагогічних вузах. Харків: ХДПУ, 1994. – С. 151–153.
5. Преображенская Н.Г. Сечения и разрезы на уроках черчения в школе: Пособие для учителя / Преображенская Н.Г. – М.: Просвещение, 1986. – 159 с.
6. Сидоренко В.К., Щетина Н.П. Графічна підготовка школярів: реальний стан та перспективи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка / Сидоренко В.К., Щетина Н.П. – 1999. – №5. – С. 29–33.

Ольга Переславцева
(Полтава, Україна)

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНА ТВОРЧІСТЬ І ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ

В умовах оновлення суспільства, відродження національної культури, побудови національної школи зростає роль і значення естетичного виховання як засобу для формування духовного світу, морально-естетичних ідеалів молоді.

Зміст, структура і форми реалізації системи естетичного виховання, що склалась, вимагає докорінної зміни. Фундаментом естетичного виховання має стати національна художня спадщина, родинні та загальнонародні традиції, звичаї, обряди, скарби народно-пісенної, поетичної та декоративно-ужиткової творчості, художніх промислів.

Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Метою естетичного виховання в сучасних умовах є формування гармонійно розвиненої особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними естетичними смаками. Готовність до творчої діяльності в різних видах професійного і самодіяльного мистецтва, здатність керуватись естетичними принципами в житті та побуті складає основу мети естетичного розвитку особистості сучасної молоді людини. Ця мета передбачає розв'язання цілого комплексу взаємопов'язаних між собою завдань:

- шляхом передачі та реорганізації досвіду народу закласти основи художньо і духовно розвиненої особистості з широким культурним кругозором;
- забезпечити художню освіту учнів, опанування ними необхідною сумою знань, умінь та навичок шляхом повноцінного навчання в процесі викладання основ наук та мистецтва;
- створити умови для безперервного естетичного виховання засобами позакласної та позашкільної роботи;
- залучити кожного учня до участі в різних сферах художньої діяльності на основі діагностики його природних художніх нахилів та здібностей.

Естетичне виховання не може реалізуватися відокремлено, бути відірваним від навчального процесу, воно є не тільки невід'ємною складовою формування особистості, а й виступає його кінцевою метою. Воно здійснюється на заняттях не лише естетичного та гуманітарного циклу, а й природничого, фізико-математичного циклу навчальних дисциплін, у діяльності різноманітних груп, гуртків та студій, народознавчих клубів, колективах художньої самодіяльності.

Важливим фактором у розвитку естетичних потреб стає народна творчість, опанування якою сприяє більш глибокому вивченню рідної мови, історії свого краю, народного побуту, національного одягу, традицій, звичаїв, обрядів, пісенного та поетичного фольклору, а також прислів'їв, приказок, вірувань тощо.

Народна педагогіка стверджує, що у вихованні особистості ці фактори відіграють велику роль. Тому залучення дітей з раннього дитинства до реалізації народних, трудових, моральних, художньо-естетичних традицій, звичаїв є одним з важливих факторів навчання і виховання молоді.

Особливе місце належить усній народній творчості. Кожному учителю, не дивлячись який би предмет він не викладав, слід знати і використовувати українські народні пісні, думи, казки, легенди, приказки і перекази, прислів'я.

Також увага приділяється у пошуку нових форм в естетичному вихованні учнів на основі етнографічно-красознавчої роботи, фольклорних клубів, творчих об'єднань дітей, пов'язаних з відродженням народних промислів і декоративно-ужиткової творчості тощо.

Виховний вплив народних цінностей зростає ще більше, коли школяр не тільки ознайомлюється з шедеврами живопису, музики, ткацтва, вишивки, а й створює виріб своїми руками. Тому сьогодні у школах України запроваджують заняття з українських народних ремесел – обробки металу і дерева, вишивки, ткацтва, писанкарства, лозоплетіння та ін.

Гурткова робота, як форма позакласного та позашкільного навчання і виховання – важлива ланка навчально-виховного процесу для здобування додаткової освіти та виховання, організації активного дозвілля школярів та юнацтва, яка займає важливе місце у навчально-виховному процесі, залучаючи підростаюче покоління до вивчення історії та культури свого народу, розвиває художньо-естетичні смаки дітей.

Одним із важливих засобів естетичного виховання є проведення систематичної роботи з виявлення і виховання обдарованих дітей та молоді, з відродження народних традицій (дитячі фольклорні свята, щорічний концерт, виставки творчих робіт тощо), а також створення умов для подальшого їх розвитку, навчання засобами декоративно-прикладної творчості.

У школі доцільніше спиратись на традиційні для народної декоративно-прикладної творчості способи обробки природних матеріалів (глини, дерева, волокна). Вивчаючи найпростіші прийоми, якими користуються народні майстри, діти одержують відомості з історії рідного краю. Вже в шкільному віці вони набувають елементарних навичок ремесла, що відкриває перспективи для їх творчого самовираження в майбутньому. Привчати дітей жити і працювати за законами краси треба змалечку. Важливим є своєчасне формування в учнів правильного уявлення про прекрасне в природі, праці, мистецтві, людських вчинках, а також залучення школярів до творчості.

Актуально виконана і красиво оформлена робота допомагає дітям бачити не тільки результати своєї праці, але й отримувати від неї естетичну насолоду.

Заняття декоративно-прикладною творчістю має великі виховні можливості. Плетіння із лози, соломи, рогами, в'язання гачком та спицями, ткацтво, вишивка, розпис, художнє різьблення і в останні роки – бісероплетіння – невичерпне джерело творчої фантазії дитини.

Наприклад, у багатьох школах Полтавської області запроваджено заняття з художньої обробки дерева і металу, вишивання, ткацтва, килимарства.

Як показує досвід, навчальні позакласні та позашкільні заняття із декоративно-ужиткового мистецтва у тісному взаємозв'язку з вивченням основ наук, спонукають школярів саме до свідомої трудової діяльності, сприяють формуванню в них таких якостей як працелюбність, посидючість.

Неабиякий виховний вплив на учнів справляє їхня безпосередня участь у виготовленні різноманітних виробів. Участь у трудовому процесі дає можливість глибше пізнати закономірності побудови, форми, особливості матеріалу і кольору. Організація практичних занять декоративно-ужитковим мистецтвом на уроках праці є важливим засобом профорієнтації школярів, забезпечує психологічну і практичну підготовку випускників до трудового життя.

Найкращих виховних результатів домагаються ті школи, в яких дітей прилучають до занять з декоративно-ужиткового мистецтва вже з 1 класу, а в сім'ї – ще з дошкільного віку. Ознайомлення учнів з

доступними їхньому розумінню художніми виробами поступово готує їх до сприймання прекрасного в житті, формує в них естетичний смак.

Оптимальні умови для інтелектуального, художнього розвитку учнівської молоді, реалізації їх обдарувань і здібностей, формування національної самосвідомості створюються у школах та позашкільних установах нового типу (центрах естетичного виховання, об'єднаннях за інтересом).

Однією з проблем, якою опікуються педагоги таких закладів, є проблема естетичного виховання школярів. Прикладом такої школи може бути школа-гімназія №30 м. Полтави (директор Надіна І.А.).

Майже тридцятирічний досвід роботи цього закладу освіти свідчить про розбудову естетичного виховання. Колектив навчального закладу завжди хвилювала проблема, як спрямувати естетичне виховання таким чином, щоб воно не обмежувалось тільки ознайомленням з творами мистецтва, а навчити дітей розуміти прекрасне у праці, поведінці людей.

У цьому закладі особлива увага приділяється системі трудового та естетичного виховання і особливо, слід зазначити, це проводиться у молодших класах.

Творчо використовуючи педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського, досвід Павлиської школи, педагогічний колектив школи-гімназії №30 м. Полтави прагне пробудити в дитині з перших днів перебування її в школі маленького творця, художника, навчити дитину бачити прекрасне в природі, поцінувати людську працю.

Художньо-естетичне виховання, на думку директора школи І.А. Надіної, повинно пронизувати всі сфери навчально-виховного процесу, мати чільне місце на різних уроках: математиці, музиці, трудовому навчанні, фізичному вихованні та ін.

У даному аспекті слід привести слова директора школи на Кіровоградщині І.Г. Ткаченка: «Урок математики слід вважати естетично підготовленим тоді, коли він небагатослівний, чіткий, цілеспрямований, змістовний. На нашу думку, насиченість такого уроку залежить від уміння вчителя спеціально створювати опорні висоти, між якими, як між двома берегами, необхідно перетягнути місток. Цей міст і є творчість учнів.

Плідну і творчу роботу з естетичного виховання проводить учитель Бондар Ю.Б. – керівник народного самодіяльного сучасного бального танцю «Фестиваль». Вже почалося з експерименту з поглибленого вивчення музики та уроків ритміки, створення ансамблю бального танцю. Спортивні пари ансамблю неодноразово представляли Полтавщину на змаганнях різного рівня: від міжміських до Чемпіонатів та Кубків України, міжнародних танцювальних турнірів. Серед цих дуетів є фіналісти та призери.

Випускники школи обирають професію хореографа. Цьому сприяє договір про творчу співпрацю кафедр хореографії школи-гімназії №30 та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Всі зусилля педагогів спрямовані на виховання творчої та обдарованої особистості, на забезпечення зайнятості дітей у позашкільний час.

Традиційними в школі стали туристично-краєзнавчі походи, екскурсії по рідному краю, сімейно-спортивні свята, виконання сцен із творів українських класиків, шедрівок та народних пісень.

У школі-гімназії №30 систематично проводяться свята. До організації та проведення їх залучається учнівсько-педагогічний колектив школи, батьки, широка громадськість, шефи, а також викладачі та студенти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, з якими школа тісно співпрацює чверть віку.

Найбільш характерні свята, які присвячені праці, а саме: «Свято врожаю», «День птахів», «Свято Матері» та ін.

Всі трудові свята розкривають, підкреслюють естетичні сторони праці. В них сходяться всі складові частини виховання – розумове, трудове та естетичне. Їх емоційний вплив базується на тому, що вони широко використовують мистецтво.

Таким чином, на прикладі роботи школи-гімназії №30 можна зробити висновок, що естетичне виховання, як одна із складових виховання, здійснюється неперервно в процесі теоретичної і практичної діяльності на уроках, під час позакласної роботи й навчально-виховної практики, суспільної та виробничої праці.

Естетичне виховання займає сьогодні все більш значне місце в процесі формування особистості. Все це вимагає чіткого визначення суті естетичного виховання учнів, його основних завдань, функцій і напрямку його взаємозв'язку з іншими сторонами виховання, місця в системі всієї виховної роботи школи, позашкільних закладів, вузів.

Очевидно, що зміни в освіті, які проходять в нашому сьогодні актуалізують питання загальнокультурної підготовки вчителя, і вимагають від нього всебічного володіння національною скарбницею культури, ґрунтового знання фольклорних традицій свого народу, духовного та естетичного зростання.

*Олена Прилукова
(Полтава, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО І ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасний етап життя суспільства характеризується соціальними, економічними, духовними змінами, пов'язаними з утвердженням державності і суверенітету України. В умовах демократизації,

духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної свідомості суспільства активізується проблема духовного збагачення, переосмислення естетичного виховання особистості.

Естетизована українська культура створює умови для розкриття особистісних якостей, формування естетичних інтересів і смаків, творчої самореалізації людини. Залучення молоді до скарбниці національної української культури є гарантом на шляху розвитку суспільства.

З культурним життям кожного народу тісно пов'язане естетичне виховання. З одного боку, воно є відображенням культурного процесу нації, її традицій, а з іншого – стимулює розвиток культури народу, підтримує та посилює інтерес до мистецьких творів, пам'яток історії і культури народу до національних звичаїв і обрядів.

Відповідальне завдання покладається державою на вчителя, на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні їх загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві. Саме вчитель може вплинути на здатність дитини естетично сприймати та творити, зобов'язаний мати якісну методичну підготовку з питань організації естетичного виховання і навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва, яке повсякчас оточує дитину.

Декоративно-прикладна творчість слугує однією з перших сходинок у пізнанні естетичних закономірностей навколишнього світу. Воно є складовою частиною культури епохи, тісно пов'язаною з побутом, постійно впливає на духовний стан людини, її настрої, стає важливим джерелом емоцій, які формують ставлення людини до навколишнього світу. Декоративно-прикладне мистецтво – галузь пластичного мистецтва. Його твори: посуд, меблі, тканини, предмети праці, зброя за функціональним призначенням не є творами мистецтва, але стали такими завдяки творчій праці майстра, якої він доклав для їх створення.

Аналіз мистецтвознавчої літератури засвідчив, що немає єдиного підходу до вживання термінів «декоративне», «декоративно-прикладне», «декоративно-ужиткове» мистецтво Ю. Боров говорить про прикладне мистецтво, що втілюється в предметах побуту, і декоративне, як естетичне освоєння усього середовища. В. Ванслов підкреслює, що різниця між «прикладним» і «декоративним» обумовлена типом художньої діяльності: прикладне мистецтво тяжіє до праці, декоративне – до гри. Домінантами кожного з основних видів художньої творчості є: речова ужитковість для прикладного (тому, власне, воно і називається «мистецтвом ужитковим»), краса для декоративного (його називають «мистецтвом прикрашання»).

Важливо, щоб майбутній вчитель мав достатній рівень естетичної культури, що становить основу його готовності до використання надбань естетизованого народного побуту, творів народного мистецтва для повного розкриття індивідуальності, неповторності людської особистості.

Визначаючи рівень сформованості естетичної культури майбутніх учителів доцільним є врахування рівнів сформованості кожного його компонентів: інформаційного, почуттєво-емоційного, діялісного.

Інформаційний критерій відображає ступінь інформованості про матеріальну і духовну культуру українського народу.

Почуттєво-емоційний критерій з'ясовує ступінь сформованості почуттєво-емоційного ставлення до надбання національної культури.

Діялісний критерій виявляється в орієнтації майбутнього вчителя на процес створення красивого.

Критеріями сформованості інформаційного компоненту є: наявність певної суми знань; самостійність студентів у ході засвоєння знань; актуалізація набутих знань та їх творче поповнення на заняттях декоративно-прикладного мистецтва. Критеріями почуттєво-емоційного компоненту є: почуттєво-емоційне ставлення, задоволення від характеру роботи, самооцінка. Критеріями діялісного компоненту виступають: бажання творчо інтерпретувати навколишню дійсність, сам процес творення і результати естетичної діяльності, самостійність, здатність долати труднощі.

Для виховання і розвитку студентської молоді на особливу увагу заслуговує створення регіональних програм з предметів естетичного циклу, організація фольклорних, етнографічних експедицій, складання спеціальних регіональних карт народних промислів, фольклорно-етнографічних осередків.

Сучасна методична модель естетичного виховання мозаїчна за своєю структурою і передбачає усвідомлення педагогом таких основних положень:

- процес естетичного виховання включає якісне оцінювання навколишньої дійсності, зокрема творів мистецтва;
- один із способів пробудження естетичної чутливості полягає у безпосередній художній діяльності;
- ефективний метод формування естетичних умінь – навчити різними способами виявляти власну реакцію на продукт власної діяльності інших;
- естетичне виховання ефективне за умов реалізації педоцентричних педагогічних підходів:
 - а) стимуляція дослідження і самовираження шляхом виконання творчих завдань;
 - б) уникнення авторитарного диктату щодо художньої діяльності;
 - в) використання естетичної термінології у бесідах з вихованцями;
 - г) розкриття інших способів оцінки діяльності учнів, окрім безпосереднього учительського контролю;

д) залучення вихованців до сприйняття творчого процесу і його результатів. Враховуючи регіональні художньо-комунікативні форми спадкоємності та специфіку вищого навчального закладу виділено дві групи методів навчання різним видам декоративно-прикладного мистецтва:

- група дидактико-організаційних методів (інформаційно-продуктивний, проблемно-дослідницький, семантичний) скеровувалися, головним чином, на організацію і здійснення творчої діяльності студентів, на стимулювання та набуття ними знань й практичних навичок художньої обробки матеріалів;
- група художньо-творчих методів (творчо-евристичний, ескізно-пошуковий, художньо-практичний) орієнтувалися на творчу, духовно-практичну діяльність, тобто на самостійне виготовлення студентами творів декоративно-прикладного мистецтва.

При організації навчально-виховного процесу з прикладної творчості враховуються особливості спілкування на кожному з етапів роботи. Краса спілкування відроджує в людині почуття гармонії, лікує її емоційну сферу, підносить на вищий щабель духовність особистості.

На етапі проектування ескізу виробу дуже важливо створити умови для вільного асоціативно-образного мислення. Художнє втілення творчого задуму потребує максимального зниження впливу дестабілізуючих факторів. Тому у процесі роботи частіше спілкуються жестом, поглядом, кивком голови, а не словами, які якщо й вимовляються, то тихим голосом. Викладач на цьому етапі стимулює нешаблонний підхід до реалізації поставлених завдань, тривалість інструктажу визначає індивідуальними потребами студентів.

Специфікою організації лабораторно-практичних занять з декоративно-прикладного мистецтва є те, що у процесі формування умінь та навичок виготовлення виробів багато разів повторюється один і той же прийом. Руки працюють і «знають своє діло», в той час як свідомість залишається вільною. Саме на цьому етапі доцільне дружнє спілкування студентів між собою та з викладачем. Постійний тісний контакт викладача із студентами сприяє проведенню виховних бесід. Педагог повинен знати інтереси та прагнення своїх вихованців і вміло спрямовувати бесіду у потрібне русло. Міра естетичного впливу на студентів багато в чому залежить від загальної культури, ерудиції, такту викладача.

На заключному етапі виникає необхідність аналізу результатів творчої діяльності, тобто оцінювання готових виробів. Найкраще це здійснювати у формі діалогу. Доцільними будуть роздуми вголос про твори мистецтва. Це формує вміння бачити за зовнішньою формою явища його зміст. Студентам пропонують самим оцінити свої роботи та роботи своїх товаришів аргументувати власну позицію і віднайти шляхи та засоби удосконалення художнього твору.

Порядок розгляду творів декоративно-прикладного мистецтва може бути таким:

1. Як діє у творі закон традиції?
2. Композиційні прийоми та засоби виразності.
3. Художньо-образний зміст твору.
4. Яку думку хотів виразити художник у своєму творі?
5. Які почуття і емоції викликав у мене цей твір?

Методи формування естетичної культури майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі знайомлять з особливостями художньої мови, розвивають смак, уяву і фантазію вміння бачити красу форм, кольорів, сприяють пізнанню світу, дають можливість самореалізації. Вони з належною естетичною підготовкою зможуть допомогти організувати проведення цікавих масових заходів, гуртків, клубів за інтересами і, таким чином, покращити їх психічне духовне здоров'я.

*Лідія Кіросір
(Полтава, Україна)*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Прогресивний розвиток сучасного суспільства потребує формування творчої особистості, яка не тільки володіє великим обсягом знань і умінь, але може сприймати світ в його цілісності і перебувати в гармонійному співвідношенні з ним, у стані постійної готовності до сприйняття всього соціально-прогресивного, актуального, незвичайного у житті суспільства. Для розв'язання цієї складної проблеми необхідно підготовку майбутнього спеціаліста спрямовувати на розвиток його творчих здібностей, уяви, мислення, умінь, а також стимулювання творчої активності.

З метою удосконалення підготовки учителя трудового навчання викладачі факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка в структуру програми із спеціальних дисциплін вводять важливий компонент на рівні взаємодії «творчий студент – творчий учитель – творчий учень». Підготовка студентів до творчої діяльності здійснюється за такою послідовністю:

- оволодіння науково-теоретичною базою і вміннями із застосуванням елементів новизни, нестандартних рішень;
- вивчення і опрацювання необхідної інформації як самостійного творчого пошуку;
- участь у науково-дослідній роботі (підготовка виступів на студентських науково-практичних

конференціях, виконання творчих завдань, написання статей, рефератів, курсових та дипломних робіт тощо);

- організація виробничої педагогічної практики студентів IV-V курсів із проведенням уроків творчого характеру.

Так, у процесі вивчення курсу обладнання та технології приготування страв використовується комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих форм, методів і прийомів навчальної роботи, метою яких є спонування студентів до творчої активності засобами дизайну.

Мистецтвознавці визначають дизайн «як якісно новий тип діяльності, що інтегрує технічну та гуманітарну культуру на проектній основі і направлений на організацію гармонійного предметного середовища» [4, с.3].

Для сучасної культури характерним стає всеохоплююче проектування. Ця нова культура являє собою «універсум художньо-формууючої трансформації людиною всіх планів свого буття, в якому вирішується фундаментальне протиріччя між заданістю об'єктивної гармонії світу і безупинністю його науково-технічних змін» [3, с.10].

Отже, дизайнерська освіченість стає незамінним елементом взаємодії «людина – навколишнє середовище» та культури творчої особистості.

Такі види навчальної роботи, як використання технології проектування, творчих проблемних завдань, логічних задач і т. інше враховують водночас особливості змісту навчального матеріалу та рівень всебічної інтелектуальної творчої діяльності студентів. При цьому доцільно застосовувати різноманітні форми її організації:

- участь у дискусії;
- виконання творчих завдань із пропозицією ряду варіантів розв'язання;
- експериментально-аналітична робота із аналізу, систематизації та узагальнення одержаних результатів;
- вибір оптимальних варіантів виготовлення обраних об'єктів;
- підготовка і представлення нормативно-технічної документації.

Всі творчі роботи студенти закінчують формулюванням висновків.

При виконанні лабораторно-практичних робіт із даного курсу активізація творчої діяльності студентів забезпечується використанням технології проектування. Переважно заняття проводяться із застосуванням фрагментів творчих проєктів, кожний з яких є елементом загального навчального процесу (екскурсії, уроку, факультативу, гуртка і т.д.). Творче проектування проводиться поетапно і є логічно завершеним. Після проведення останнього етапу обов'язково обговорюється і аналізується творча діяльність, якість виконання, комунікативні відносини, ефективність організації і перспектива проведення вдосконаленого творчого проєкту. В результаті здійсненого проектування компенсується розрив між теорією і практикою, проходить осмислена студентами інтеграція знань, забезпечується їх психологічна готовність до самостійної творчої діяльності.

Поряд із проектуванням для конкретної творчої роботи застосовуються інші методи підходу до пошуку ідей та їх практичного здійснення. На основі використання евристичних методів студенти свідомо можуть подолати психологічну інерцію, міняють свої традиційні погляди і уподобання на сучасні, більш прогресивні, оточують нові позиції до розв'язання поставлених задач, відчують тісний зв'язок із предметами оточуючого середовища – вивчають їх форму, колірне і фактурне вирішення, пластичну виразність, оновлюють окремі елементи, деталі, створюють конструктивні, але більш удосконалені, подібності та ін.

Розробляючи систему естетичного виховання засобами дизайну, викладачі кафедри теорії та методики технологічної освіти використовують відомий, безперечно цікавий і цінний, зарубіжний досвід. Наприклад, характерною рисою японського виховання є формування відчуття реального спілкування на рівні «людина – річ», та «людина – оточення». А у Великобританії розв'язують проблеми «створення оточення, що дає індивіду можливість відкривати дещо в собі самому, і розвивати свої творчі задатки, усвідомлюючи значимість власних і чужих ідей, упевнитися у можливості здійснювати вплив на оточення» [2].

Вивчення досвіду включення дизайну просторово-предметного середовища в систему освіти та виховання, аналіз відповідної літератури показують, що існує багато різноманітних поглядів та підходів до розв'язання цього завдання.

В плані початкового ознайомлення студентів з дизайном на лабораторно-практичних заняттях із технології приготування страв та української народної кухні у змісті кожної теми виділяється блок художньо-проектної діяльності. До складу його входить навчальний матеріал про технологічні прийоми приготування страв та кулінарних виробів, а також творчі за своєю сутністю способи їх естетичного оформлення та подавання. Така структура занять дає можливість майбутнім учителям обслуговуючої праці систематично, послідовно, комплексно засвоювати програмний матеріал із указанного курсу та водночас основ дизайну. Вирішити проблеми дизайн-освіти на заняттях із кулінарії можна шляхом зміни змісту та методів навчання на основі врахування специфіки художньо-проектної творчості, особливостей її опанування та раціонального співвідношення теоретичної і практичної діяльності. Це дозволяє створити

систему естетичного виховання студентів, яка зможе забезпечити необхідні передумови послідовного відкриття світу дизайну – від пізнання до вивчення сучасного стану цього виду діяльності, від формування елементарних умінь виготовляти задані об'єкти (прикрашання страв або сервірування столу за різноманітною тематикою) до понять про художньо-проектну діяльність та навичок перетворення навколишнього середовища.

Поглиблене вивчення дизайну спрямоване на формування у студентів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь. Практичні роботи дають змогу розкрити особливості різних видів предметної творчості, причому найбільш цінними є завдання на створення авторських композицій, які не мають детально опрацьованої структури діяльності. Студенти індивідуально розвивають її, підпорядковуючи кінцевому результату. На кожному етапі діяльності творча активність студентів обумовлена використанням набутих знань, умінь і навичок, що сприяє підвищенню творчого потенціалу особистості.

Так, на першому етапі відбувається ознайомлення з дизайном на елементарному рівні. Студенти вчаться прикрашати страви шляхом художнього нарізання овочів. Спочатку створюють букети-салати. Для цього на велике блюдо гіркою викладають овочі, нашатковані соломкою, підбираючи кольори за гамою відтінків, а середину прикрашають вирізаними з овочів квітами. Художнє нарізування овочів – це мистецтво, яким займалися майстри з давніх часів. Непроста це річ – навчитися своїми руками повторити красу квітів, які створила сама природа. Компонент, пов'язаний з початковими ідеями, розвиває творче дивергентне мислення студентів. Подальше поетапне ускладнення творчих завдань передбачає умови підвищення художнього і технологічного рівня.

Для виготовлення квітів студенти використовують різноманітні за формою, розміром та кольором види овочів. В основу програми входить технологія вирізування п'яти основних квіток, таких як ромашка, флокс, лілея, троянда, айстра. Решта квітів є похідними від них. Наступний компонент дозволяє активно розвивати аналітичне конвергентне мислення студентів, їх творчі здібності, виховувати прагнення до створення нового, допомагає усвідомити себе творцем у роботі [1].

Таким чином, закладається необхідна база для формування умінь та навичок, яка дає можливість студентам у подальшій діяльності реалізувати свої творчі потенції в конкретному напрямі.

Вивчення дизайну на другому етапі включає різноманітні практичні роботи, які дають змогу розкрити художньо-образні особливості даного виду творчості, причому найбільш актуальними є завдання на виконання композицій. Композиція є основою любого об'єкту проектування. Це слово походить від латинського «компорере», що означає створювати, складати. Створити композицію в прямому розумінні – означає скласти, з'єднати і привести усі частини творчого виробу до зорової рівноваги. Поглиблені знання з композиції можуть стати у великій пригоді майбутнім учителям обслуговуючої праці на шкільних уроках з кулінарії. Адже кожна річ, якщо її вміло сконструювати, оформити та оздобити, крім побутового, має ще естетичне значення. Світ композицій, широкий та різноманітний. Людина в процесі творчої діяльності акумулює та синтезує довколишній світ, щоб потім, в образній формі, висловити свої враження від побаченого. Тому необхідно надати студентам той мінімум знань з теорії та практики композиції, який дійсно знадобиться їм у подальшій професійно-педагогічній діяльності. На лабораторно-практичних заняттях з кулінарії студенти виконують об'ємні композиції, які складаються з окремих елементів (квітів, листочків), композиція яких і створює певний об'єкт для прикрашання страви та сервірування столу (букет, гірлянда). При цьому враховується загальна кольорова гама, поєднання окремих відтінків та смакових якостей продуктів. У цей період відбувається узагальнення форми, виокремлення в ній характерних рис, що сприяє розвитку творчого, образного сприйняття середовища, конструктивного мислення.

Студенти мають чудову можливість для творчого самовираження, оскільки із запропонованих ними варіантів відбираються найкращі, найоригінальніші, в яких відбиваються нестандартні ідеї створення композиції із залученням допоміжних матеріалів, з урахуванням окремих напрямків моди, а також різних стилів. Таким чином, на заняттях створюються необхідні передумови для формування у студентів рис креативно розвинутої особистості, розвитку їх власного творчого стилю, індивідуального за вирішенням і технікою виконання.

На заключному етапі вивчення дизайн може стати провідною діяльністю, оскільки зростає значення теоретичного матеріалу, а практичне навчання розвивається в напрямку ускладнення технології та активної дизайнерської творчості. Тобто на цьому етапі відбувається створення не лише окремої композиції, а в цілому трансформація художньої організації навчального середовища.

Це складний, і в той же час, найцікавіший етап вивчення дизайну, адже необхідно поєднувати та співвідносити декілька важливих елементів. Наведену схему можна розглядати як модель творчого мислення та прийняття рішень. По-перше, необхідно врахувати інтер'єр кімнати, розташування столу; по-друге, – тематику свята, перелік страв; по-третє, необхідно визначити стиль оформлення – витримати певну кольорову гаму, підібрати найкращий варіант сервірування столу, враховуючи відтінок скатерті, сетів, форму складання серветок, допоміжні матеріали (квіти, фігурки, композиції). У кожного студента є своє бачення теми, тому в обговоренні враховуються всі ідеї, з виділенням найкращих проектів. Тут і сервірування столу, яке відображає настрої пори року: весняне пробудження природи, осінь на вашому столі, теплий зимовий вечір з друзями, літній сніданок із свіжими фруктами, а можливо – романтична вечеря для двох при свічках або вечір спогадів. Комусь до вподоби свята з давніми традиціями Різдва, Пасхи та ін.

Багато творчих ідей виникає на родинні свята: весілля, хрестини, ювілеї, дні народження тощо. У будь-якому випадку спочатку повинна бути ідея, потім – планування свята та оформлення стола, виготовлення прикрас, складання композицій. Все це потребує безліч творчих експериментів, необмеженої фантазії та залежить від індивідуального смаку, професійного уміння і майстерності.

Результатом такої художньо-проектної діяльності є розвиток креативних здібностей та підвищення творчого потенціалу і професійного досвіду майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Россхардт П. Праздничный стол: Сервировка на любой вкус. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 120 с.
2. Сидоренко В. Пути перестройки образования // *Техническая эстетика*. – 1990. – № 1. – С. 6.
3. Тасалов В. Теория дизайна и проектная культура // *Техническая эстетика*. – 1991. – № 7. – С. 10.
4. Шпільчак В. Дизайн в українській школі: проблеми та перспективи // *Мистецтво та освіта*. – 2000. – № 3. – С. 2-6.

Уляна Берегуляк
(Дрогобич, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК МЕТОДУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Індивідуальний менеджмент (англ. case management) - метод соціальної роботи, заключаючийся в організації і координації допомоги і послуг клієнту на індивідуальній основі шляхом збору даних, їх аналізу, визначення стратегії і супроводження процесу соціальної допомоги.

Індивідуальний менеджмент розглядається як стратегія організації і координації індивідуальної допомоги і послуг. Процес ведення випадку націлений на досягнення запланованих результатів шляхом рішення основних завдань соціального втручання, а саме збору даних, їх аналізу і інтерпретації і організації спланованих дій. В останні роки з'явилася тенденція називати майже всіх індивідуальних соціальних працівників менеджерами (case manager), що відображає поширеність цього методу в сфері надання індивідуальних соціальних послуг (В Coulshed). Соціальний працівник, виступаючи як індивідуальний менеджер, допомагає людям отримати саме ті види допомоги і підтримки, які їм необхідні і бажані, а не тільки ті, які може запропонувати бюрократична система. Необхідні послуги в даному випадку може надавати не тільки формально уповноважені офіційні установи, але і будь-який компетентний професіонал, агентство або організація в послугах якої перебуває клієнт — за його вибором.

Моделі індивідуального менеджменту значно відрізняються за своєю ідеологією, спрямованістю і змісту діяльності. Вони можуть орієнтуватися на запити клієнта або на проблему в цілому, можуть відводити більшу або меншу роль клієнту в управлінні програмою надаваних послуг. В деяких моделях практики програми індивідуального менеджменту пов'язані тільки з координацією послуг, в інших — включають крім цього кризове втручання, реабілітацію і лікування.

До цього часу не існує загальноприйнятої універсальної характеристики методу індивідуального менеджменту. Однак в стосунку основних функцій соціального працівника при його реалізації серед спеціалістів досягнуто практично повної згоди. Ці функції включають: виявлення проблеми (випадку); визначення пакета послуг; координацію процедур, спрямованих на рішення проблеми; моніторинг процесу; оцінку ефективності надаваних послуг; корекцію, в разі потреби, пакета надаваних послуг відповідно до цілей втручання.

В процесі індивідуального менеджменту соціальний працівник вирішує наступні завдання: 1) виявлення проблеми і встановлення контакту з клієнтом; 2) оцінка запитів клієнта; 3) планування спільних дій; 4) встановлення і координація зв'язей клієнта з соціальними ресурсами; 5) моніторинг виконання послуг; 6) захист інтересів клієнта.

Спеціаліст, супроводжуючий клієнта, проводить від його імені переговори з установами, включеними до плану надання послуг. Крім того, за потреби він організує консультації у інших спеціалістів і веде історію хвороби або проблеми. При такій моделі супроводження спеціалісти мають достатньо велику навантаженість і виконують обов'язки, нагадуючі обов'язки агента бюро подорожей в країні послуг.

Організація соціальних мереж підтримки (англ. networking) метод соціальної роботи, заключаючийся в розвитку контактів клієнта з місцевим суспільством і соціумом з метою використання ресурсів неформальної взаємодопомоги і підтримки з боку найближчого оточення, що дозволяє доповнити і підтримати формальні аспекти соціальної допомоги.

Цей метод виник, в значній мірі, під впливом теорії систем, яка мала серйозний вплив на розвиток теорії і методології соціальної роботи в США. З точки зору теорії соціальних систем, мережа може бути визначена як «визначений набір взаємозв'язей між людьми,

имеющий аддитивные свойства, которые дают возможность использовать эти взаимосвязи как целое и позволяют интерпретировать социальное поведение вовлеченных людей». (Mitchell, 1969)

В более традиционных терминах, сеть можно определить как систему или образец связей между точками, которые имеют специфические значения. В социальных сетях, точки - это:

- конкретные люди;
- места, где люди встречаются;
- действия, которые люди выполняют.

Связи представляют перемещения, которые люди предпринимают для того, чтобы встречаться друг с другом, посещать интересующие их места или включаться в совместные действия. Таким образом, социальная сеть дает возможность лучше понять жизнь и поведение клиента и имеет большое значение для практики социальной работы, поскольку предлагает инструмент использования систем неформальной поддержки для целей социальной помощи.

Естественные социальные сети можно успешно использовать, для того, чтобы дополнить и поддержать формальную социальную помощь. Ключевая техника в этом процессе - это определение и «вербовка» социальными работниками так называемых «центральных фигур» из непосредственного окружения клиента или внешнего социума. Эти люди должны обладать достаточными психическими и эмоциональными ресурсами, которые позволили бы им оказывать моральную поддержку тем, кто в ней нуждается. «Центральными фигурами» могут стать, например, соседи клиента, продавцы магазина или сотрудники какой-либо другой организации, находящейся неподалеку и имеющие возможность уделять клиенту часть своего времени и внимания. «Центральные фигуры» могут помочь социальному работнику лучше понять сеть отношений клиента и через этот процесс содействовать расширению его социальных контактов и сферы социального функционирования. Ключевая роль социального работника заключается в том, чтобы поддерживать усилия «центральных фигур» и их стремление сотрудничать с клиентом, предотвращая возможную опасность истощения их собственных эмоциональных или физических ресурсов.

Проведенный нами анализ показал, что можно выделить три основных правила, на основе которых социальные работники могут структурировать социальные сети клиента.

Во-первых, они должны выявить те контакты, через которые строятся отношения клиента с социальной средой и ее значимыми элементами, вне зависимости от того, один это человек или десяток, являются ли эти люди местными жителями или живут в другом месте, связаны они с клиентом рабочими отношениями или совместным досугом.

Во-вторых, центр внимания должен быть сосредоточен на фактических или потенциальных связях между людьми, которые живут на одной географически ограниченной территории, в одном жилом доме (или, например, интернате), посещают одни и те же социальные службы или лечебные учреждения. Это также может способствовать пониманию социальных связей клиента и содействовать развитию межличностных отношений между людьми, которые много времени находятся рядом, но не имеют интенсивных контактов и не могут, поэтому, проявлять взаимопомощь.

В-третьих, социальные работники должны рассмотреть возможность создания сети поддержки среди людей, имеющих схожие интересы и проблемы. Например, это может быть ассоциация родителей детей с ограниченными возможностями, которая может стать источником взаимопомощи и поддержки для детей-инвалидов и их родителей при решении многочисленных проблем.

Как показало исследование, интенсивная разработка теоретического и технологического содержания методов индивидуального менеджмента и создания сетей поддержки составляет одну из современных мировых тенденций в области социальной работы и позволяет надеяться, что в будущем будут преодолены теоретические противоречия, касающиеся ее методов, и, тем самым, появится реальная основа для интеграции различных видов практики социальной работы.

Практика социальной работы может осуществляться на разных уровнях профессиональной компетенции. И несмотря на то, что доступ к самостоятельной практике обуславливается наличием степени магистра социальной работы, в настоящее время социальная работа имеет внутри себя градацию, по которой нижний уровень не требует никакого специального обучения, а верхний — предполагает академическую подготовку и степень доктора социальной работы. Общепринята следующая классификация уровней профессиональной компетенции в социальной работе [350, p. 51—63].

Допрофессиональный уровень:

- помощник социальных служб (social service aide);
- технический работник социальных служб (social service technician).

Профессиональный уровень:

- социальный работник (social worker);
- социальный работник со степенью магистра (graduate social worker);
- сертифицированный социальный работник (certified social worker);
- академический социальный работник (social work fellow).

Помощник социальных служб.

Это, как правило, работник социальных служб, не имеющий специального образования. До 1950—1960 гг. люди, не прошедшие профессионального обучения, нанимались социальными агентствами на

временную работу, в качестве замены социальных работников или использовались на добровольных началах. Однако в настоящее время ставки помощника социальных служб составляют часть штатного расписания многих социальных агентств. Эти работники часто сами являются представителями клиентских групп, на помощь которым ориентировано данное агентство. Достоинствами этого уровня практики считают то, что помощники социальных служб в силу своего положения более тесно связаны с людьми, которым оказывается помощь, лучше понимают их и, действуя в качестве посредников в общине, делают социальные программы более гибкими и эффективными.

Квалификационный план распределения обязанностей предполагает, что помощник социальных служб, работая под руководством профессионального социального работника, обеспечивает следующие виды деятельности [350, р. 52]:

- интервьюирование лиц, обратившихся в агентство, для получения биографических данных и первичной информации;
- организация информационной поддержки, социальной помощи в местной общине, в том числе неформальную рекламу тех или иных соци-альных услуг;
- сбор информации о тех, кто нуждается в помощи, и способах возможной помощи;
- обеспечение взаимодействия между агентством и социальными группами, действующими в общине, и т. д.

Технический работник социальных служб.

Эту категорию составляют социальные работники, имеющие степень бакалавра, но не социальной работы, а в любой другой области, или же закончивших курс обучения по программе «Общественные и социальные службы» в учебных заведениях, не имеющих право давать степень бакалавра. Технические работники выполняют многие виды деятельности в службах дневного ухода, помощи детям, помощи престарелым, справочных и информационных службах и т. п.

Квалификационный план определяет, что технические работники [350, р. 55]:

- осуществляют сбор данных и оказывают справочные услуги клиентам;
- оказывают помощь индивидам и группам в решении повседневных проблем, особенно в связи с поиском источников возможной помощи;
- принимают участие в разработке плана оказания помощи, исходя из знаний о клиенте;
- проводят отбор клиентов и оказывают помощь в определении эффективности и адекватности услуг;
- содействуют группам и индивидам в получении необходимых услуг;
- взаимодействуют с другими агентствами и учреждениями по поводу нужд и проблем клиента;
- обеспечивают эмоциональную поддержку клиентам и т. д.

Как и помощник социальных служб, технический работник не является полностью самостоятельным профессионалом и действует под наблюдением квалифицированного социального работника.

Социальный работник.

1. Это первый профессиональный уровень социальной работы. Но признано это было только в 1907 г., когда в NASW был открыт доступ для работников со степенью бакалавра социальной работы или гуманитарных наук (то есть закончивших трехлетний основной курс в колледже или университете). Это стало результатом установления Советом по обучению социальной работе стандартов для аккредитации подобных программ. Эти стандарты требовали конкретизации обучения, изучения социальной работы, наличия в преподавательском составе социальных работников. Чуть позднее были установлены стандарты, касающиеся качества подготовки.

Все это привело к признанию этого уровня социальной работы работодателями. Работники данного уровня заняли свою ступень в профессиональной иерархии и обрели свой уровень компетентности. Предполагается, что социальный работник со степенью бакалавра [350, р. 59]:

- оказывает индивидуальную помощь клиенту в рамках общей поддержки;
- организует группы в местных общинах и координирует совместные усилия людей по решению социальных проблем;
- координирует действия агентств в случае оказания помощи клиенту с большим количеством проблем;
- собирает информацию, облегчающую понимание социальных проблем, для законодательных или иных властных органов;
- выступает в качестве защитника интересов клиента, на нужды которого не откликаются соответствующие службы и агентства.

Социальный работник со степенью магистра.

Долгое время данный уровень был исходным для обретения действительного профессионального статуса. На этом уровне социальный работник должен обладать степенью магистра социальной работы, полученной в одной из аккредитованных для этого университетских программ подготовки. Хотя, как правило, предполагается, что такой работник некоторое время будет действовать под наблюдением профессионалов более высокого уровня, он должен иметь достаточно знаний и умений для ведения автономной практики.

Двухгодичная магистерская программа обучения для изучения предлагает следующие курсы:

1. Социальное обеспечение.
2. Индивидуальная социальная работа.
3. Групповая социальная работа.
4. Организация общины.
5. Медицинская информация.
6. Социальные исследования.
7. Психиатрия.
8. Управление социальным обеспечением.

С середины 60-х годов прошлого века в программах обучения стали появляться новые курсы, в соответствии с требованием времени. Одно из самых значительных – изучение на первом году обучения «Общих методов социальной работы», а на втором – специализация в выбранной области социальной работы.

Согласно классификационному плану, социальный работник со степенью магистра:

- осуществляет терапевтическое вмешательство (под наблюдением супервизора);
- организует общинные коалиции для работы над крупными проблемами;
- проводит сессии групповой терапии;
- проводит исследовательские программы;
- реализует комплексные программы социальных услуг;
- участвует в разработке и планировании программ социальных услуг [350, р. 61].

Сертифицированный социальный работник.

Эта категория объединяет опытных социальных работников, являющихся членами Академии сертифицированных социальных работников. Чтобы стать ее членом, нужно иметь степень магистра социальной работы, двухлетнюю практику под наблюдением члена Академии и пройти сертификацию. На этом уровне социальный работник должен обладать достаточными знаниями и умениями, по крайней мере, в одной из областей социальной работы, чтобы самостоятельно и квалифицированно действовать в сложных профессиональных ситуациях.

Согласно квалификационному плану сертифицированный социальный работник должен:

- действовать в качестве руководителя группы социальных работников, оказывающих терапевтическую помощь;
- самостоятельно оказывать психотерапевтическую помощь (групповую и индивидуальную);
- руководить программой оказания услуг или агентством;
- планировать и проводить исследовательские проекты;
- действовать в качестве независимого консультанта для различных организаций;
- принимать участие в социальном планировании;
- преподавать в школах, обучающих социальной работе;
- обеспечивать обучающий супервизорский контроль [350, р. 62–63].

Академический социальный работник.

Это самый высокий уровень профессионализма в социальной работе. Никакой программы проверки компетентности, соответствующей этому уровню, не существует. Обычное условие – наличие степени доктора социальной работы или философии или же сертификация и 2 года социальной работы или философии или же сертификация и 2 года практики в области специализации.

Академический социальный работник:

- руководит большими социальными агентствами или программами;
- ведет частную консультативную и психотерапевтическую практику;
- является профессором в одной из школ социальной работы;
- разрабатывает и направляет исследовательские программы для организаций специализирующихся в социальных вопросах [410, р. 64].

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что в современной зарубежной литературе социальная работа понимается как профессиональная деятельность, направленная на улучшение или восстановление способности индивида, группы или общины к социальному функционированию. Социальное функционирование – это способы, которыми индивиды и социальные общности (семья, различные ассоциации индивидов, общины) организуют свою повседневную жизнедеятельность и выполняют свои социальные роли.

В структуре профессиональной деятельности зарубежные авторы в качестве основных компонентов обычно выделяют профессиональные цели, ценности, знания и умения, реализующиеся в единстве в контексте одного из основных методов социальной работы – индивидуальной, групповой или общинной помощи. При этом метод понимается скорее не как операциональный способ достижения конкретной цели, а как целенаправленное, организованное взаимодействие между социальным работником и клиентом, определяемое главным образом количественными характеристиками системы, с которой имеет дело социальный работник.

Собственно процесс социальной работы, представляемый как «процесс оказания помощи», понимается как система взаимодействия социального работника с клиентом и/или со значимым социальным окружением клиента. В этих целенаправленно организуемых социальным клиентом. В этих целенаправленно организуемых социальным работником взаимодействиях социальная работа реализуется как динамическое

єдинство професійних цілей, цінностей знань і уменій. Поєтому можна утверждати, що аналіз реального функціонування соціальної роботи як професійної діяльності повинен включати вивчення феномена взаємодії як центрального для процесу соціальної роботи. При цьому увага, на наш погляд, повинна зосередитися, в-перше, на проблемі власне взаємодії, його стадіях і суттєвих характеристиках і, в-друге, на проблемі організації взаємодії в процесі соціальної роботи. На цьому ми зосередимо наше увагу в подальшому дослідженні.

*Оксана Даниско
(Полтава, Україна)*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ О.Д. БУТОВСЬКОГО

Здоров'я людини, його збереження і зміцнення є справою державної ваги, спільним завданням родини, школи, громади, суспільства. В останні десятиліття в Україні проблема здоров'я людини, як важлива соціальна проблема, набула особливої актуальності: спостерігається прогресуюча деградація здоров'я населення, особливо дитячого; зниження народжуваності та зростання смертності, зменшення тривалості життя; високими темпами збільшується кількість хронічних захворювань, що обумовлені неправильним способом життя людини тощо. Зазначено актуалізується питання створення спеціальної теорії здоров'я та здорового способу життя, формування в учнівській та студентській молоді стійкої мотивації до збереження власного здоров'я.

Сучасний учитель за своїм покликанням має реалізувати мету суспільства щодо виховання здорового покоління, донести до молоді норми й зразки життя, які підтримують цінності та правила здоров'язбережувальної поведінки, формують особистісну культуру, одним з основних факторів якої є ціннісне ставлення до свого здоров'я. Ствердження Української держави в європейському та світовому співтоваристві ставить на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання виховання нового покоління, здатного не лише досягнути загальнолюдський зміст сутності існування людини, а й творчо вирішувати їх згідно з духом часу.

Неоціненний внесок до справи становлення й розвитку вітчизняної теорії валеологічної освіти дітей та молоді здійснив Олексій Дмитрович Бутовський (1838-1917) – видатний педагог, науковець, спортивний та громадський діяч, організатор фізкультурно-спортивної та оздоровчої роботи в навчальних закладах, один із засновників наукової теорії фізичного виховання особистості, автор новаторських за своїм змістом підручників і посібників, досвідчений викладач.

Новаторська педагогічна діяльність О. Бутовського проявилася у викладацькій та репетиторській практиці; створенні підготовчих курсів із фізичного виховання для офіцерів-вихователів; вивченні та узагальненні передового вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо організації фізкультурної освіти та позакласної виховної роботи; участі в педагогічних конгресах; підтримці й поширенні ідей олімпізму; дослідженні прогресивного вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Все це дозволило педагогу створити ґрунтовну теоретичну базу для подальшого розвитку на науковому й теоретичному рівнях проблеми формування, зміцнення і збереження здоров'я дітей та молоді засобами фізичної культури і спорту.

Здоров'я, на думку О. Бутовського, – це якість духовного, психічного і фізичного розвитку й діяльності. Поняття «здоров'я» вчений ототожнював з поняттями «сила», «бадьорість», які виокремлював з ряду інших: «рухливість і спритність, тілесна краса та ініціатива; хоробрість, тверда воля, і моральні якості» [1, с. 42].

Тому процес формування здорового способу життя підростаючого покоління педагог розглядав багатозначно: як складний процес біосоціального розвитку особистості, як рушійну силу, що активізує процес самопізнання, самовиховання, самовдосконалення дітей та молоді, а також як невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу шкільної освіти.

О. Бутовський був переконаний, що основою формування здорового способу життя особистості є, насамперед, її рухова активність. Зокрема, він писав: «Здорове фізичне виховання служить основою розвитку багатьох якостей, що посилюють не лише тілесну, але й духовну працездатність людини..., а дисципліна тіла позитивно впливає на дисципліну розуму» [2, с. 40]. Безсумнівно, для свого часу це був прогресивний погляд на роль і місце фізичної культури і спорту в системі виховання дітей шкільного віку.

Говорячи про фізичне виховання особистості, О. Бутовський використовував поняття «фізична освіта», під яким розумів «розвиток тих загальних здібностей рухового апарату, що необхідні людині, до якої б діяльності вона себе не готувала, котрі людина інстинктивно вправляє з дитинства, і вправляння яких, безумовно, необхідне для здорової життєдіяльності її організму» [6, с. 225-226].

На думку педагога, завдання фізичної освіти мають реалізовуватися, насамперед, у школі. Саме в школі повинні бути вжиті «розумні заходи до того, щоб дати можливість своїм вихованцям вправляти вкладені в людину елементарні здібності до руху протягом усього періоду навчання, і навіть додати учням звичку до таких вправ і по закінченню школи» [4, с. 559].

До вправ, що сприяють формуванню мотивації О. Бутовський відносив військові, гімнастичні та

силові вправи («вправи для роботи рук: брати, класти, ловити, метати, колоти, рубати; вправи на підвісі в упорі, доцільне поєднання рухів різних частин тіла для виробництва спритної або сильної роботи; здатність до подолання перешкод і діяльного опору» [6, с. 150-151]); загальноорозвиваючі вправи: (щоденну фізичну зарядку за будь-якої погоди); вправи з різних видів спорту (фехтування; рухливі ігри; спортивні єдиноборства). При цьому педагог наголошував, що «форми й характер вправ для дітей мають неодмінно узгоджуватись зі ступенем розвитку дитячого організму, але це жодним чином не може бути перешкодами ні для вишколу, ні для патріотичного виховання з наймолодшого віку» [3, с. 196].

Важливого значення педагог надавав урізноманітненню занять фізичними вправами вихованців у навчальний та позанавчальний час. З цією метою О. Бутовський широко використовував природні чинники (сонце, свіже повітря, вода, тепло, холод) як засіб загартування організму. Так, ще за часів репетиторської діяльності у Петровсько-Полтавському кадетському корпусі у практику його оздоровчо-виховної діяльності увійшли літні наметові табори відпочинку кадетів. Тут заняття з основних дисциплін чергувалися з пішими та кінними екскурсіями на 5-7 верст, рухливими іграми і навчанням вихованців плавати [7, с. 3]. Заняття фізичними вправами на свіжому повітрі, сонячні і повітряні ванни, обливання, купання викликають, на думку О. Бутовського, бадьорість, піднесення, працездатність, що позитивно впливають на зміцнення здоров'я вихованців.

Він дав багато цінних порад, окреслюючи умови формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей і молоді: створення відповідних санітарно-гігієнічних умов для навчання і виховання, дотримання правильного режиму життя, забезпечення раціонального харчування.

Зокрема, важливим напрямком роботи педагогічного колективу щодо формування здорового способу життя вихованців педагог уважав створення необхідних санітарно-гігієнічних умов в організації навчально-виховної роботи та побуту кадетів, у виробничій практиці вихователів. Так, перебуваючи на міжнародному конгресі зі шкільної гігієни в Парижі, О. Бутовський, заслухавши доповіді зарубіжних учених, відзначав: «Наша інструкція лікарям військово-навчальних закладів передбачає всі випадки лікарського й гігієнічного спостереження, які повинні бути віднесені до службових обов'язків штатних лікарів; у нас давно вже ведуться санітарні аркуші, форма яких вироблена на основі багаторічного досвіду, і які є важливим документом для визначення фізичної придатності вихованця для військової служби; нарешті, наші вихователі на педагогічних курсах одержують достатньо відомостей з питання загальної і шкільної гігієни для того, щоб свідомо стежити за здоровим способом життя вихованця, усувати негативні гігієнічні впливи й разом з лікарем навчати батьків організації способу життя дитини під час канікул» [5, с. 23].

З огляду на важливість формування мотивації до занять фізичною культурою, О. Бутовський надавав великого значення професіоналізму вчителя. «Навчати тілесних вправ, – писав він, – може лише людина, яка сама вміє їх виконувати і сама випробувала на собі все значення повторної роботи як з боку засвоєння навичок, так і з боку загального психо-фізіологічного впливу». У роботі «Записки з історії і теорії тілесних вправ» він наголошував, що «вчитель повинен мати цілком ясне уявлення про кожну подану ним вправу з боку її освітнього значення. Він повинен розуміти мету її вивчення, її місце у системі загальної фізичної освіти і повинен уміти вести її так, щоб ця мета досягалась з найменшими труднощами для учня й найбільшим зиском для його фізичного розвитку. Для цього він повинен мати деякі спеціальні відомості про прийоми і способи навчання: класифікувати навчальний матеріал (з одного боку – відповідно до видів роботи, з другого – за ступенем його важкості), розмістити його як протягом усього курсу, так і на кожному році в такій послідовності, у такому взаємному поєднанні різних видів роботи, щоб вихованець поступово переходив від легшого до важчого, а разом з тим і поступово втягувався у роботу» [6, с. 158-159].

Обстоюючи дотримання вимог науково обґрунтованого режиму життя, його точності, послідовності, обов'язковості для всіх, О. Бутовський наголошував, що «завдання виховання здорових дітей – не в потуранні особистим пристрастям, якими б безвинними вони не були, а в підготовці вихованця до вимог суспільного життя, з якими він має вміти погоджуватись, жертвуючи навіть іноді своїми особистими бажаннями і схильностями. З цього погляду спільне життя в закритому закладі; підпорядкування загальному для всіх режиму, має потужну виховну силу, і здорові, бадьорі діти легко звикають до цього життя» [5, с. 33].

Погляди педагога відображені в таких навчально-методичних посібниках: «Порадник для позакласних занять» (1888), «Досвід керівництва навчанням плавання в кадетських корпусах» (1889), «Загальна програма розподілу часу і поради для проведення гімнастичних вправ у цивільних навчальних закладах. Вільні рухи» (1890) та ін.

Отже, проведене дослідження дозволило зробити висновок про те, що О. Бутовський одним з перших заклав підвалини системи формування здорового способу життя дітей та молоді. Він розглядав культуру здоров'я особистості як важливий складовий компонент її загальної культури, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності. Широкий спектр творчих інтересів педагога-науковця сприяв подальшій розробці спеціальних педагогічних ідей, що значно розширило шляхи та засоби формування здорового способу життя підростаючого покоління, і є предметом подальших досліджень у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутовський А.Д. Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах. Международный конгресс по школьной гигиене в Париже 2-7 августа 1910 года / А.Д. Бутовский // Педагогический сборник. – 1911. – №1. – С. 17-60.
2. Бутовський А.Д. Вопросы физического воспитания и спорта на Международном конгрессе в Брюсселе летом 1905 года / Алексей Дмитриевич Бутовский. – Санкт-Петербурге, 1906. – С. 34-69.
3. Бутовський А.Д. Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах. Международный конгресс по физическому воспитанию в Брюсселе 10-13 августа 1910 года / А.Д. Бутовский. // Педагогический сборник. – 1911. – №2. – С. 193-

- 215.
4. Бутовский А.Д. Телесные упражнения во Франции / А.Д. Бутовский // Педагогический сборник. – 1893. – №5. – С. 534-559.
 5. Бутовский А.Д. Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах в 1910 году / А.Д. Бутовский // Педагогический сборник. – 1911. – №1. – С. 17-60.
 6. Бутовский А.Д. Записки по истории и теории телесных упражнений / Алексей Дмитриевич Бутовский. – СПб, 1913.– 328 с.
 7. Говоров С. В. Біографічний довідник. Олексій Дмитрович Бутовський– апостол олімпійського руху сучасності / Говоров С. В. – Полтава: ФОП, 2008. – 12 с.

Надія Левченко
(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ПОНЬЯТЬ З КУЛІНАРІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Важливе місце у змісті підготовки вчителів технологій займає питання підготовки їх до формування в учнів фахових понять. Водночас слід враховувати, що для формування фахових понять студенти, як майбутні вчителі мають спочатку оволодіти ними самі.

Однією з педагогічних умов формування фахових понять з кулінарії є організація активної пізнавальної діяльності студентів на всіх етапах їх формування і розвитку. Активізувати пізнавальну діяльність допомагають інтерактивні методи навчання.

Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань трудового і професійного навчання розкриті в працях В.І. Андріяшина, П.Р. Атугова, А.В. Вихруща, В.І. Гусева, Й.М. Гушуля, М.Н. Деліка, А.І. Дьоміна, В.І. Качнева, М.С. Корця, В.П. Курок, Г.С. Левченка, Д.О. Лазаренка, В.М. Мадзігона, В.К. Сидоренка, Р.П. Скульського, А.Є. Стахурського, В.В. Стешенка, Г.В. Терещука, Д.О. Тхоржевського, В.Б. Харламенка, М.О. Ховрича.

Проблемі формування понять з різних навчальних дисциплін присвячені дисертаційні дослідження М.Б. Волович, Н.В. Бірюкової, Т.П. Коростиянець, Є.О. Неведомської, Т.Г. Назаренко, О.М. Варакути, О.С. Тернос, Л.О. Гриценко, С.М. Єрмак, Н.А. Мисліцької, Ю.А. Глєбова, О.О. Шишкіна, О.Ю. Свистунова, С.О. Татарінова та ін.

Теоретичні та практичні розробки у галузі інтерактивного навчання належать В. Гузеєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі.

Проте спеціальних досліджень присвячених формуванню фахових понять з кулінарії у майбутніх учителів технологій, використовуючи інтерактивні методи навчання, не існує.

У сучасних педагогічних умовах відбулася переорієнтація ставлення до студента як суб'єкта педагогічного процесу. Це означає, що студент не лише пасивно повинен сприймати інформацію під час заняття, й виступати його співавтором. у свою чергу викладач, не лише пояснює матеріал, й виявляє індивідуальні особливості, здібності і нахили майбутніх спеціалістів, створює сприятливі умови для всебічного розвитку їх особистості. Значну роль у цьому відіграють інтерактивні методи навчання.

Термін «інтерактивний», що означає «взаємодіючий», був запозичений в англійській мові. У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні дослідники визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [1]. Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія суб'єкта і об'єкта навчального процесу».

Ми схилиємося до визначення, О.Пометун та Л.Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)»[4].

Ефективність інтерактивних методів навчання полягає, у підвищенні процесу засвоєння інформації. За даними американських учених, під час лекції студент засвоює всього 5% матеріалу, під час самостійного вивчення проблеми у літературі – 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли студент навчає інших чи відразу застосовує знання – 90%. Отже, відносно пасивні методи навчання (коли студент лише засвоює та відтворює інформацію) мають на рівень (у 5-10 разів) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні. Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Існують різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання.

Ми пропонуємо дотримуватися такої класифікації інтерактивних методів навчання:

Методи, що використовуються для активізації пізнавальної діяльності студентів	Методи розкриття і поглиблення змісту навчального матеріалу	Методи контролю навчальних досягнень, підведення підсумків заняття або вивченої теми
1) метод «АБВ»;	1) проблемні ситуації;	1) проблемні ситуації;
2) «постав на голову»;	2) робота в малих групах;	2) робота в малих групах;
3) «мозковий штурм»;	3) «бесіда за круглим столом»;	3) «бесіда за круглим

4) «замальовування та записування ідей»; б) «бесіда за круглим столом».	4) «навідні запитання»; 5) «навідні тексти»; 6) метод проєктів; 7) розкриття теми через ланцюжок запитань; 8) метод сценаріїв; 9) використання Інтернету; 10) «зіткнення з реальними робочими ситуаціями».	столом»; 4) «метод шпаргалок»; 5) «зіткнення з реальними робочими ситуаціями»; 6) метод проєктів; 7) презентація; 8) «комп'ютерна симуляція»
--	--	---

Розглянемо ті інтерактивні методи навчання із зазначених, які сприяють формуванню фахових понять з кулінарії. Згрупуємо їх таким чином: 1) методи проблемних запитань; 2) креативні методи.

Серед методів проблемних запитань виділяємо: «мозковий штурм», «навідних запитань», «розкриття теми через ланцюжок запитань».

Метод «*Мозковий штурм*» означає вільне висловлення ідей, думок на задану проблемну тему, яка розвиватиметься навколо поняття чи групи понять, що необхідно сформуванню. Наприклад, «Як ви думаєте що таке робоче місце кухаря?», «Що таке холодна закуска?», «Що таке бутерброд?», «Які овочі називаються вегетативними?», «Що таке напівфабрикат», «Що таке страва», «Що таке кулінарний виріб».

Умовами застосування методу є наступні:

- по-перше, у обговоренні беруть участь 5 – 7 учасників;
- по-друге, група працює півколом або в колі за одним столом;
- по-третє, обов'язковою є участь модератора;
- по-четверте, тривалість застосування методу від 15 до 45 хв.;
- по-п'яте, кожна виголошена ідея фіксується учасниками або модератором;
- по-шосте, відсутність критики або коментарів на адресу висловлюваних ідей.

Кожен з учасників навчального процесу за цим методом має свої функції, а саме:

Функції викладача:	Функції студентів:
1) входження в тему та висловлення перших ідей щодо вирішення проблемної ситуації; 2) записування усіх висловлених думок та ідей; 3) ненав'язливе залучення до висловлювання ідей усієї групи студентів; 4) підбиття підсумків: - систематизація записаних ідей; - визначення логічної послідовності; - остаточний відбір ідей.	1) висловлювання своїх думок та ідей на задану проблемну тему; 2) акцентування уваги на одному проблемному питанні; фіксування ідей на папері; 3) вироблення вміння уважно слухати й не перебивати співбесідника, бути уважним до думок та ідей інших учасників.

Метод «Мозкового штурму» використовують для розкриття теми заняття і одночасного формування понять, що є новими у цій темі, а також у ході пояснення нового матеріалу, коли необхідно активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Метод «*Навідних запитань*». Даний метод передбачає таку постановку запитання, при якій воно відіграватиме роль сильного імпульсу до дії, замінюючи вказівки. Наприклад, «Гарнір - це страва чи додатковий її компонент?», «Салат - це закуска чи холодна страва?», «Сортування – це процес розподілу за сортами чи розмірами?», «Страва – це набір продуктів готовий до вживання чи виріб, який потребує порціонування та оформлення?».

Функції учасників навчального процесу за цим методом є такими:

Функції викладача:	Функції студентів:
1) введення в тему заняття; 2) постановка завчасно підготовлених запитань студентам з метою допомоги обміркувати проблемну тему з різних сторін; 3) підтримання цікавих ідей та залучення до обговорення всіх студентів групи; 4) підведення підсумків, відзначення найцікавіших відповідей, розширення відповідей студентів до повного розкриття проблемної теми; б) завершення заняття.	1) самостійне знаходження відповідей на поставлені запитання (збір інформації); 2) систематизація інформації; 3) робота над виконанням завдання за допомогою навідних запитань; 4) контроль результатів і за допомогою навідних запитань.

Метод використовується для розкриття теми і одночасного формування понять, що є новими у ній, тому проводять його поетапно:

1-ий етап: введення в тему, постановка завдання;

2-ий етап: постановка навідних запитань викладачем і збір інформації студентами для відповідей на них;

3-ій етап: систематизація отриманої інформації;

4-ий етап: відповіді студентами на поставлені навідні запитання;

5-ий етап: підведення підсумків вивченої теми за допомогою метода навідних запитань.

Метод розкриття теми через ланцюжок запитань. Даний метод використовується для

розкриття складних для розуміння студентами тем, які охоплюють значну кількість навчальних проблем. Студенти йдуть шляхом пізнання, орієнтуючись на цілу низку запитань, заздалегідь підготовлених викладачем. Умовою застосування методу розкриття теми через ланцюжок запитань є те, що студенти повинні мати деяке уявлення про об'єкт вивчення.

Пропонуємо цей метод застосовувати для формування збірних кулінарних понять через ланцюжок запитань. Наприклад, поняття первинна обробка сировини є збірним, бо складається із окремих процесів, назви яких теж виступають самостійними поняттями. Формування цього поняття через ланцюжок запитань можна представити таким чином: «Яка послідовність обробки овочевої сировини? Що таке сортування і його роль у первинній обробці овочів? Що таке калібрування і його роль у первинній обробці овочів? Що таке миття і його роль у первинній обробці овочів? Що таке очищення, його види, його роль у первинній обробці овочів? Що таке доочищення, за яких умов його здійснюють? Що таке промивання, його роль у первинній обробці овочів? Що таке нарізування, його роль у первинній обробці овочів?»

Розподілити функції учасників навчального процесу за цим методом можна таким чином:

Функції викладача:	Функції студентів:
1) введення студентів у проблему; 2) постановка завчасно підготовлених запитань, які спрямовують думки студентів на шлях правильного розуміння завдання; 3) аналіз відповідей студентів.	1) знаходження відповідей на запитання викладача; 2) участь у розв'язанні проблеми; 3) висловлення пропозицій за заданою проблемою.

Серед креативних методів виділяємо: метод «АБВ», метод «шпаргалок», метод замальовування та записування ідей. Особливість цих методів полягає в тому, що студентам пропонується не лише дати відповідь на поставлене проблемне запитання, але й відобразити свої знання у таблиці, «шпаргалці» або навіть схематично замалювати.

Метод «АБВ» використовують перед вивченням нової теми, для активізації уваги студентів, пробудження в них інтересу до вивчення нового матеріалу, а також для контролю знань. Студентам пропонується записати в таблиці відомі їм поняття з заданої теми в алфавітному порядку.

Наприклад, перед вивчення теми «Первинна обробка овочевої сировини», таблиця буде такою:

Метод «АБВ»	Мала група №
Тема: «Первинна обробка овочевої сировини»	
А	Нарізування, напівфабрикат
Брусочки, бочечки	Очищення, очисна машина, овочі
Відходи, виїмки, вирізування	Промивання, півкільця, прості способи нарізування, плоди
Горішки, груші, гребінці	Роликова мийна машина
Дочищення	Сортування, скибочки, соломка, стружка, спіраль, січення
Е	Т
Є	У
Ж	Фарширування, фігурні способи нарізування
Зірочки	Х
І	Ц
Й	Часточки, часничок
Калібрування, карвінг, кубики, кульки	Шашки, шпалки, шестерні
Л	Щ
Миття, механічний спосіб очищення	Ю

Використовуючи даний метод, викладач організовує роботу студентів поетапно:

1-ий етап: робота у парах: кожен збирає поняття на задану тему. Потім відбувається обговорення результатів з партнером та обрання найважливіших, на їхню думку понять, які заносяться в таблицю в алфавітному порядку, як показано вище.

2-ий етап: пари об'єднуються в групи по 4 особи та опрацьовують обидва аркуші, визначаючи 10 найголовніших, на їхню думку, понять, які знову заносяться у таблицю.

3-ій етап: групи з 4-х осіб об'єднуються по дві та разом опрацьовують попередні два аркуші, визначаючи 10 найголовніших, на їхню думку, понять.

4-ий етап: кожна група з 8-ми осіб презентує результати своєї роботи на плакаті, дошці тощо, як основу для подальшої роботи над темою.

Метод «шпаргалок» використовують з метою ефективного запам'ятовування інформації, розвитку в студентів здібностей виявляти ключові моменти у великому обсязі інформації, формування основних понять по даній темі. Студенти самостійно опрацьовують, структурують і записують матеріал у формі «шпаргалок», обов'язково звертаючи увагу на основні фахові поняття, які вводяться по даній темі і їх визначення. Поняття з їх визначеннями, краще записувати до шпаргалки у вигляді словничка. Працюючи у малій групі, вони розповідають про прочитане один одному, відкрито користуючись своїми «шпаргалками», щоб створити більшу «шпаргалку» й в такий спосіб прийти до створення «шпаргалки» з усієї теми.

Розподіл функціональних обов'язків учасників навчального процесу за цим методом відбувається так:

Функції викладача:	Функції студентів:
1) введення студентів у проблемну тему, пояснення форми роботи; - поділ теми на частини, а частин на розділи; - розподіл розділів теми для опрацювання в малих групах; 2) формування малих груп для створення «шпаргалок»; 3) організація презентації малими групами підготовлених шпаргалок: за розділами, частинами теми; 4) участь в обговоренні теми, допомога у створенні шпаргалки для всієї теми; 5) підбиття підсумків.	1) самостійне створення «шпаргалки» на розділ та її доопрацювання у малій групі; 2) участь у створенні колективної «шпаргалки»: з розділу, частин теми і загальної теми; 3) презентація розділу із використанням шпаргалки»; 4) презентація частини теми із використанням «шпаргалки»; 5) участь у створенні «шпаргалки» з усієї теми; 6) презентація теми із використанням «шпаргалки»

Даний метод використовують для вивчення нової теми і відповідно формування понять, які є новими у цій темі. Навчальний процес за цим методом здійснюється поетапно:

1-ий етап: викладач вводить учнів у проблемну тему, яку ділить на кілька основних частин, в свою чергу кожна частина ділиться на кілька розділів;

2-ий етап: група розбивається на малі групи (2 – 3 особи) по кількості розділів, які необхідно опрацювати по даній темі; малі групи працюють над створення «шпаргалок» по розділам; відбувається обговорення розділів з допомогою створених «шпаргалок»;

3-ій етап: малі групи об'єднуються у групи у кількості основних частин теми, працюють над створенням «шпаргалки» по частинам теми; відбувається обговорення основних частин теми з допомогою шпаргалок;

4-ий етап: колективне створення «шпаргалки» по всій темі, обговорення теми;

5-ий етап: підбиття підсумків.

Метод замальовування та записування ідей дозволяє швидко та в повній мірі використовувати розумовий потенціал студентів. Він сприяє ефективному запам'ятовуванню, концентрації думок, підвищує продуктивність праці, розширює світогляд та діапазон ідей. Його можна використовувати як для вирішення нескладних проблемних питань, так і для розробки широкомасштабних проектів.

Для проведення заняття потрібні кольорові олівці або фломастери (6 кольорів на одну групу), папір для малювання формату А4 чи А3 (по 3-5 аркушів на кожного учасника), спеціальні засоби для презентації розробок перед великою групою учасників.

Метод замальовування та записування ідей полягає в тому, що проблемна тема записується в центрі аркуша паперу. Від головної теми відходять головні гілки, які підписуються друкованими літерами. Від кожної головної гілки відходять другорядні гілки, які так само підписуються друкованими літерами і т. д. Тобто, порядок думок фіксується від загального до окремого: чим далі від центру схеми-малюнка, тим конкретнішою стає інформація. Для позначення головних і другорядних гілок використовуються різні кольори. Якщо на аркуші паперу місця для записів недостатньо, можна доклеїти ще один аркуш.

Даний метод можна використовувати не лише для вивчення проблемної теми, а і для формування понять, нових у цій темі. На головних і другорядних гілках студентам пропонується вписувати поняття, які

на їх думку є невід'ємними для розкриття даної сторони проблемної теми.

Розподіл функцій учасників навчального процесу за даним методом відбувається таким чином:

Функції викладача:	Функції студентів:
1) введення учасників у проблемну тему й пояснення деталей методу замальовування та записування ідей; 2) формування малих груп для роботи над проблемною темою; 3) організація презентації малими групами своїх схем-малюнків; 4) обговорення результатів робіт малих груп і допомога у зведенні результатів роботи в загальну схему-малюнок (на дошці, аркуші паперу формату А1).	1) розробка малою групою (2-5 осіб), схеми-малюнка проблемної теми; 2) презентація схеми-малюнка; 3) аналіз схем-малюнків інших малих груп; 4) участь в обговоренні загальної схеми-малюнка з проблемної теми.

Зважаючи на те, що метод використовують для вивчення теми, то організують навчальний процес за цим методом поетапно:

1-ий етап: пояснення правил методу замальовування та записування ідей; наведення прикладу;

2-ий етап: формування малих груп; робота груп над створенням схеми-малюнка по темі;

3-ий етап: презентація малими групами своїх схем-малюнків; аналіз робіт;

4-ий етап: зведення результатів роботи у загальну схему-малюнок (на дошці, аркуші паперу формату

А1).

Отже, інтерактивні методи або методи співробітництва викладача як об'єкта педагогічного процесу і студента як його суб'єкта допомагають урізноманітнити навчальний процес, роблять його більш цікавим і одночасно допомагають виявити індивідуальні особливості кожного студента. Їх застосування сприяє формування фахових понять з кулінарії.

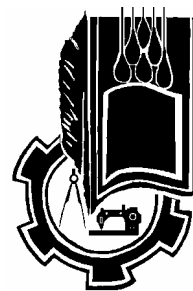
Процес формування понять можна вважати відносно завершеним, коли майбутні вчителі технологій включили їх у вже наявну в них систему понять, коли вони можуть вільно використовувати ці поняття на практиці і у нових ситуаціях, визначати й застосовувати їх у всьому різноманітті конкретних проявів.

Зазначені інтерактивні методи можна використовувати у процесі формування понять з різних навчальних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко В.К. *Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы* / Дьяченко В.К. – М.: Просвещение, 1991. – 128с.
2. Нісімчук А.С. *Сучасні педагогічні технології* / Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. – К., 2000. – 368с.
3. Пометун О., Пироженко Л. *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика* / О. Пометун, Л. Пироженко – К., 2002. – 136с.
4. *Современная дидактика: [учебник для вузов]* / Хуторской А.В. – СПб: Питер, 2001. – 544 с
5. Суворова Н. *Интерактивное обучение: новые подходы* / Суворова Н. // *Инновации в образовании*. – 2001. - №5. – С.106-107.
6. Фасоля А.М. *Особистісно-зорієнтоване навчання: дидактичний аспект* / Фасоля А.М. // *Українська мова і література*. – 2003. - №48. – С.8.

НАШІ АВТОРИ



Алинова Манся Шаранатовна – кандидат педагогических наук, профессор Павлодарского государственного педагогического института, (Республика Казахстан)

Алік Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Атаманчук Юрій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Базиль Олена Олександрівна – кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри моделювання складних систем Сумського державного університету

Берегуляк Уляна Ігорівна – аспірант Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка

Білевич Світлана Вікторівна – доцент кафедри технічних дисциплін і комп'ютерних технологій Київського державного інституту декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені М.Бойчука

Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчових і швейних технологій Слов'янського державного педагогічного університету

Борисова Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Васильченко Геннадій Юрійович – старший викладач кафедри професійного навчання Херсонського державного університету

Власюк Ольга Петрівна – завідувач відділенням автоматизації теплових процесів Київського енергетичного коледжу

Вовк Євгеній Володимирович – магістрант факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гедранович Валентина Васильєвна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор с научной и международной работы Минского института управления (Республика Беларусь)

Голіяд Ірина Семенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, вчений секретар Інституту професійно-технічної освіти АПН України (м. Київ)

Григор'єва Ольга Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гриценко Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Грона Наталія Вікторівна – аспірант кафедри методики викладання української літератури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Гуз Борис Миколайович – вчитель креслення Пирятинської ЗОШ I-III ступенів №2

Гуменюк Тетяна Броніславівна – старший викладач кафедри основ виробництва, заступник директора з навчально-методичної роботи Інституту гуманітарно-технічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту перспективних технологій, економіки та фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Гусак Регіна Вікторівна – викладач Чернігівського ліцею №22

Даниско Оксана Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Джеджула Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін Вінницького державного аграрного університету

Динько Володимир Анатолійович – аспірант Інституту професійно-технічної освіти АПН України

Дуб Олена Іванівна – аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ємельянова Ольга Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент Воронежського державного педагогічного університету (Російська Федерація)

Жидкова Наталія Миколаївна – вчитель історії та правознавства Менецької районної гімназії Чернігівської області

Значенко Олена Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Золотухіна Вікторія Миколаївна – проректор з навчально-методичної роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

Льченко Олена Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ірклієнко Вікторія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ісаснко Тетяна Костянтинівна – доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Кадемія Майя Юхимівна – доцент кафедри технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Кадубовська Світлана Сергіївна – викладач кафедри романо-германських та східних мов Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка

Кажуро Татяна Івановна – асистент Минского інститута управління (Республіка Беларусь)

Калинин Александр Владимирович – кандидат економічних наук, доцент Воронежского государственного педагогического университета (Российская Федерация)

Калязін Юрій Володимирович – кандидат технічних наук, доцент кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кільдеров Дмитро Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Кільдерова Лілія Володимирівна – аспірант кафедри трудового навчання і креслення Інституту гуманітарно-технічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Кіросір Лідія Миколаївна – асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Клак Інна Вікторівна – викладач кафедри методики навчання Національного університету біоресурсів та природокористування України (м. Київ)

Коваленко Віктор Федорович – доктор біологічних наук, професор, дійсний член УААН (Інститут свинарства УААН, м. Полтава)

Козлова Тамара Андреевна – кандидат економічних наук, доцент Воронежского государственного педагогического университета (Российская Федерация)

Кондель Володимир Миколайович – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Корець Микола Савич – доктор педагогічних наук, кандидат фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, директор Інституту гуманітарно-технічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Корець Олександр Миколайович – аспірант кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Котикова Ольга Павловна – кандидат педагогічних наук, доцент Минского інститута управління (Республіка Беларусь)

Котов Павло Дмитрович – асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кузьменко Павло Іванович – завідувач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кулик Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лебедик Леся Вікторівна – Полтавський університет споживчої кооперації України

Левченко Надія Григорівна – аспірантка лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки АПН України

Літвінчук Світлана Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики психолого-педагогічних дисциплін Миколаївського державного аграрного університету

Марченко Аліна Вікторівна – асистент кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Миронович Юлія Миронівна – старший викладач Полтавського інституту економіки і права

Міненко Наталія Євгенівна – доцент кафедри політології Донецького національного університету

Міняйло Валентина Іванівна – вчитель II категорії Полтавської спеціалізованої школи №5

Москвич Микола Петрович – заступник директора з наукової роботи, член обласної спеціальної дослідницької групи «Проектування як метод пізнання в освітній галузі «Технологія», вчитель трудового навчання Великопавлівської спеціалізованої школи Зіньківського району Полтавської області

Нищак Іван Дмитрович – доцент кафедри педагогічних технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Носова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету

Ольга Власюк – пошукач

Охріменко Анатолій Іванович – старший викладач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Павленко Євген Миколайович – викладач кафедри методики навчання Національного університету біоресурсів та природокористування України (м. Київ)

Пашико Людмила Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри методики і змісту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

Переславецва Ольга Сергіївна – магістрант факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Пилипенко Сергій Володимирович – кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Погорлецький Дмитро Сергійович – асистент кафедри професійного навчання Херсонського державного університету

Прилукова Олена Олександрівна – магістрант факультету технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Примаков Альберт Всеволодович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної фізики Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Разумна Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійного навчання Херсонського державного університету

Ратовська Світлана Вікторівна – старший викладач філії РВНЗ, Кримський гуманітарний університет (м. Армянськ)

Реутова Ірина Миколаївна – асистент кафедри вищої математики Приазовського державного технічного університету (м. Маріуполь)

Рутковська Олена Миколаївна – вчитель креслення Гадяцької спеціалізованої школи I-III ступенів №4

Савенко Ігор Васильович – старший викладач кафедри професійної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Самойленко Наталія Юрївна – аспірантка Інституту професійно-технічної освіти АПН України (м. Київ)

Саркисян Гаяне Феликсовна – старший преподаватель кафедри інформаційних технологій і вищої математики Минского інститута управління (Республіка Беларусь)

Сас Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Семеновська Лариса Аполлінаріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Сергієнко Наталія Вікторівна – асистент кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Сидоренко Віктор Костянтинівич – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Синенко Людмила Олександрівна – завідувач теплоенергетичним відділенням Київського енергетичного коледжу

Сиротенко Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

Сиротюк Микола Васильович – асистент Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка

Скирденко Олег Іванович – кандидат технічних наук, доцент кафедри професійного навчання Херсонського державного університету

Соляр Лариса Володимирівна – викладач Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка

Стрельніков Віктор Юрійович – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри культурології та історії Полтавського університету споживчої кооперації України

Сулаєва Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Сушенцев Олександр Єгорович – науковий співробітник лабораторії змісту професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти АПН України (м. Київ)

Сушенцева Лілія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторією управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти АПН України (м. Київ)

Тверезовська Ніна Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання, Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Титаренко Валентина Петрівна – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики технологічної освіти, декан факультету технологій та дизайну Полтавського

державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Титаренко Ольга Олександрівна – кандидат сільськогосподарських наук, асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Тонкович Ирина Николаевна – кандидат химических наук, доцент кафедри информационных технологий и высшей математики Минского института управления (Республика Беларусь)

Турчина Людмила Александровна – директор филии РВНЗ, Крымский гуманитарный университет (г. Армянск)

Узгорок Марина Юриевна – старший преподаватель Минского института управления (Республика Беларусь)

Філіппова Лариса Леонідівна – викладач кафедри методики навчання Національного університету біоресурсів та природокористування України (м. Київ)

Хлопов Андрій Михайлович – старший викладач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Хом'яківський Юрій Людвигович – старший викладач кафедри фізики і математики Вінницького державного аграрного університету

Хоменко Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Цина Андрій Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Цина Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Чемшиш Валентина Григорівна – методист вищої категорії трудового навчання, креслення та профорієнтації Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

Чередніченко Галина Анатоліївна – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету харчових технологій (м. Київ)

Шара Світлана Олексіївна – керівник центру підготовки до незалежного тестування, здобувач кафедри культурології та історії Полтавського університету споживчої кооперації України

Шиян Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Шовкопляс Оксана Анатоліївна – завідувач лабораторії стандартних електронних засобів навчання факультету підвищення кваліфікації та педагогічних інновацій Сумського державного університету

Юрченко Надія Миколаївна – викладач російської мови та методики викладання Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я. Франка

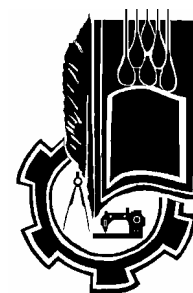
Юсупова Маргарита Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інженерної і комп'ютерної графіки» Одеського національного морського університету

Яценко Людмила Іванівна – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Dr Czeslaw Galek – absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie, adiunkt w katedrze pedagogiki Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu – Polska

Jolanta Wilsz – Jan Dlugosz University, Częstochowa, Poland

ЗМІСТ



ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

<i>Віктор Сидоренко (Київ, Україна)</i> УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	3
<i>Ніна Тверезовська (Київ, Україна)</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВНЗ АГРАРНОГО СПРЯМУВАННЯ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	8
<i>Роман Гуревич (Вінниця, Україна)</i> РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО ПЕДАГОГА.....	12
<i>Ольга Емельянова (Воронеж, Росія)</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	17
<i>Євген Кулик (Київ, Україна)</i> МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	20
<i>Віктор Коваленко (Полтава, Україна)</i> АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АГРАРНІЙ НАУЦІ ТА ОСВІТІ.....	24
<i>Віктор Стрельников (Полтава, Україна)</i> КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ.....	26
<i>Вікторія Золотухіна (Полтава, Україна)</i> ІННОВАЦІЙЦНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	36
<i>Мансія Алинова (Павлодар, Казахстан)</i> ОТРАСЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССІОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	40
<i>Валентина Гедранович (Мінск, Білорусь)</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ.....	43
<i>Jolanta Wilsz (Częstochowa, Poland)</i> IMPLICATIONS OF THE THEORY OF CONSTANT INDIVIDUAL TRAITS OF PERSONALITY FOR OCCUPATIONAL ADAPTATION PROCESS.....	45

<i>Czeslaw Galek (Varshawa, Poland)</i>	
KARY STOSOWANE W SZKOŁACH GALICYJSKICH NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU W ŚWIETLE POLSKIEJ LITERATURY BELETRYSTYCZNEJ I RAMIĘTNIKARSKIEJ.....	50
<i>Валентина Чемшит (Полтава, Україна)</i>	
ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ.....	55
<i>Валентина Титаренко (Полтава, Україна)</i>	
ІННОВАЦІЇ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	58
<i>Микола Москвич (Великопавлівка, Україна)</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТА«ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ. ТЕХНОЛОГІЇ».....	60
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
<i>Тетяна Гуменюк, Микола Корець (Київ, Україна)</i>	
ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НОРМАТИВНОЇ ЧАСТИНИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА, МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ.....	68
<i>Олена Джеджула, Юрій Хом'яківський (Вінниця, Україна)</i>	
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ІНТЕЛЕГЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА.....	73
<i>Наталія Мінєнкова (Донецьк, Україна)</i>	
УКРАЇНСЬКИЙ ВАРІАНТ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....	77
<i>Світлана Шара (Полтава, Україна)</i>	
ТЕХНОЛОГІЯ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	80
<i>Володимир Кондель (Полтава, Україна)</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	85
<i>Ірина Носова (Херсон, Україна)</i>	
ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЛАБОРАТОРНИХ ПРАКТИКУМІВ З ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СВІТЛІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	87
<i>Олена Базиль (Суми, Україна)</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	92
<i>Світлана Борисова (Слов'янськ, Україна)</i>	
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В НІМЕЧЧИНІ.....	96
<i>Олена Дуб (Дрогобич, Україна)</i>	
СИСТЕМА ЗНАНЬ І УМІНЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США.....	101
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ	
<i>Надія Шиян (Полтава, Україна)</i>	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	106
<i>Ольга Власюк (Київ, Україна)</i>	
МОДУЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВНЗ УКРАЇНИ.....	110

<i>Наталія Алік (Полтава, Україна)</i> ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	114
<i>Юрій Калязін (Полтава, Україна)</i> ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ «ОХОРОНИ ПРАЦІ В ГАЛУЗІ».....	115
<i>Павло Котов (Полтава, Україна)</i> ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ КЕРУВАННЯ АВТОМОБІЛЕМ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	118
<i>Світлана Літвінчук (Миколаїв, Україна)</i> ПРОДУКТИВНІ ОСНОВИ ЦІЛЕУТВОРЕННЯ У КОНТЕКСТІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	121
<i>Андрій Хлопов (Полтава, Україна)</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЯ» ТА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ.....	125
<i>Аліна Марченко (Полтава, Україна)</i> ЗАСТОСУВАННЯ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	127
<i>Тетяна Борисова (Полтава, Україна)</i> СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИРШЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З КУРСУ «КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ».....	128
<i>Світлана Білевич, Дмитро Кільдеров (Київ, Україна)</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ГРАФІЧНОГО КУРСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ.....	130
<i>Алла Хоменко (Полтава, Україна)</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ.....	134
ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	
<i>Людмила Синенко (Київ, Україна)</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	139
<i>Олена Ільченко (Полтава, Україна)</i> БЛАГОДІЙНІСТЬ НА ПОЛТАВЩИНІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС.....	142
<i>Ігор Савенко (Полтава, Україна)</i> РОЛЬ ПРОЕКТНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА.....	146
<i>Сергій Пилипенко (Полтава, Україна)</i> МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІИ ІННОВАЦІОННОГО ОБУЧЕННЯ.....	148
<i>Надія Юрченко (Прилуки, Україна)</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАТИВНЫХ	

ТЕХНОЛОГИЙ.....	150
<i>Олена Значенко (Полтава, Україна)</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ.....	155
<i>Оксана Шовкопляс (Суми, Україна)</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	157
<i>Гаяне Саркисян (Минск, Беларусь)</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИПЕРТЕКСТОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА.....	161
<i>Микола Гладкий (Полтава, Україна)</i>	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	166
<i>Наталія Сергієнко (Полтава, Україна)</i>	
СИСТЕМА MOODLE ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	169
<i>Світлана Кадубовська (Київ, Україна)</i>	
ВПЛИВ САМОСВІТНЬОЇ ТА ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ФОРМУВАННЯ В НИХ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ.....	173
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	
<i>Віктор Сидоренко, Ольга Власюк (Київ, Україна)</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	177
<i>Ніна Тверезовська, Людмила Синенко (Київ, Україна)</i>	
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО НАПРЯМУ ПРИ НАВЧАННЯ У ВНЗ.....	180
<i>Наталія Грона (Прилуки, Україна)</i>	
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	184
<i>Майя Кадемія (Вінниця, Україна)</i>	
ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	188
<i>Світлана Ратовська (Армянськ, Україна)</i>	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	191
<i>Людмила Турчина (Армянск, Украина)</i>	
ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ВЫБОРА ДАЛЬНЕЙШЕГО НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	195
<i>Леся Лебедик (Полтава, Україна)</i>	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	199
<i>Ірина Голяд (Київ, Україна)</i>	
ДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КРЕСЛЕННЯ.....	203
<i>Лілія Сушенцева (Київ, Україна)</i>	
УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	206

<i>Олександр Сушенцев (Київ, Україна)</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	210
<i>Евген Павленко (Київ, Україна)</i> РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОДНО-ХИМИЧЕСКОГО РЕЖИМА ЭЛЕКТРОСТАНЦИЙ.....	213
<i>Інна Клак (Київ, Україна)</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ СТОСОВНО ДО ПРОЦЕСУ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ВУЗУ.....	215
<i>Лариса Філіппова (Київ, Україна)</i> ДИСПУТ ЯК ОДНА З ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ...	218
<i>Ірина Реутова (Маріуполь, Україна)</i> ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ МІЖ ПРОФІЛЬНОЮ ШКОЛОЮ ТА ВНЗ.....	223
<i>Лариса Гриценко (Полтава, Україна)</i> РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ПЕРЕДУМОВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ КРЕСЛЕННЯ.....	228
<i>Людмила Яценко (Полтава, Україна)</i> МЕТОД ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ – ОПТИМАЛЬНА ПЕРЕДУМОВА ДЛЯ РОЗВИТКУ І РЕАЛІЗАЦІЇ МОРАЛЬНО-ТРУДОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	231
<i>Андрій Цина (Полтава, Україна)</i> КОНЦЕПЦІЇ КОРИГУВАННЯ ВІДХИЛЕНЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	233
<i>Ольга Титаренко (Полтава, Україна)</i> ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ – ФАКТОР ЕФЕКТИВНОГО ОНОВЛЕННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	236
<i>Володимир Динько (Київ, Україна)</i> НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ЯКІСНОГО РОБІТНИЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЛЯ СФЕРИ АВТОМОБІЛЬНОГО СЕРВІСУ.....	239
<i>Наталія Самойленко (Київ, Україна)</i> РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	244
<i>Лариса Семеновська (Полтава, Україна)</i> ТРУДОВА ПОЛІТЕХНІЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.Г. ТКАЧЕНКА.....	246
<i>Татьяна Кажуро (Минск, Беларусь)</i> МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В МИНСКОМ ИНСТИТУТЕ УПРАВЛЕНИЯ	250
<i>Ольга Котикова (Минск, Беларусь)</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	253
<i>Іван Ницак (Дрогобич, Україна)</i> РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТОВИХ ПРОГРАМ.....	256

<i>Ірина Тонкович (Минск, Беларусь)</i>	
КОНТРОЛЬНА РАБОТА КАК ОДНА ІХ ФОРМ ЕФЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕСА.....	262
<i>Галина Разумна (Херсон, Україна)</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ.....	264
<i>Олег Скирденко (Херсон, Україна)</i>	
РАЦІОНАЛЬНІ МЕТОДИ ПЛАНУВАННЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ДИСЦИПЛІНАХ ТЕХНІЧНОГО ТА ТЕХНОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	269
<i>Геннадій Васильченко (Херсон, Україна)</i>	
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗНАНЬ І УМІНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ СКЛАДНИХ ТЕМ З БУДОВИ ТА ЕКСПЛУАТАЦІЇ АВТОМОБІЛІВ.....	275
<i>Дмитро Погорлецький (Херсон, Україна)</i>	
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ДИСЦИПЛІНИ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ З АВТОТРАКТОРНОЇ СПРАВИ».....	280
<i>Валентина Цина (Полтава, Україна)</i>	
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА.....	284
<i>Олександр Корець (Київ, Україна)</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	286
<i>Тетяна Сиротенко (Слав'янськ, Україна)</i>	
МЕТОДИКА РОЗРОБКИ ТА ВИКЛАДУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ТРУДОВОМУ НАВАННІ У ТАБЛИЦЯХ І СХЕМАХ.....	288
<i>Павло Кузьменко (Полтава, Україна)</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ МЕЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІНАХ.....	298
<i>Олена Рутковська (Гадяч, Україна)</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ І МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ КРЕСЛЕННЮ.....	300
<i>Альберт Примаков (Полтава, Україна)</i>	
ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ ПРИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ.....	302
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ	
<i>Юрій Атаманчук (Умань, Україна)</i>	
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЛЬНОГО ЧАСУ.....	306
<i>Наталія Жидкова (Мена, Україна), Регіна Гусак (Чернігів, Україна)</i>	
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЧЛЕНІВ ШКІЛЬНОГО ЄВРОКЛУБУ У ПОРІВНЯЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ КУЛЬТУР НАРОДІВ ЄВРОПИ.....	308
<i>Наталія Сулаєва (Полтава, Україна)</i>	
ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	312
<i>Микола Сиротюк (Кременець, Україна)</i>	

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ МЕДІА-ОСВІТИ.....	317
<i>Лариса Соляр (Кременець, Україна)</i>	
ЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	320
<i>Галина Чередніченко (Київ, Україна)</i>	
ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	322
<i>Наталія Сас (Полтава, Україна)</i>	
ФЕНОМЕН ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОРГАНІЗАЦІЇ, ЙОГО ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА.....	326
<i>Вікторія Ірклієнко (Полтава, Україна)</i>	
СФЕРИ ПОБУТУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИКИ У НАРОДНОМУ СВЯТІ.....	329
<i>Ольга Григор'єва (Полтава, Україна)</i>	
НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ФОРМА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	330
<i>Людмила Пашко, Юлія Миронович (Полтава, Україна)</i>	
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ.....	333
<i>Тетяна Ісаєнко (Полтава, Україна)</i>	
ФАКТОРИ КОНСТРУЮВАННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	334
<i>Анатолій Охріменко (Полтава, Україна)</i>	
МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТТЯ З ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ.....	340
<i>Тамара Козлова (Воронеж, Россія)</i>	
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЄНТОВАНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	343
<i>Александр Калинин (Воронеж, Россія)</i>	
ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	346
<i>Маргарита Юсупова (Одеса, Україна)</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ПРИНЦИПУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КУРСУ «КРЕСЛЕННЯ» З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	349
<i>Марина Узгорок (Мінськ, Білорусь)</i>	
ВИДЫ И ФОРМЫ ПАТРИОТИЗМА В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	352
<i>Лілія Кільдерова (Київ, Україна)</i>	
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЯК СУЧАСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	354
<i>Валентина Міняйло (Полтава, Україна)</i>	
НАВЧАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	357
<i>Борис Гузь (Пирятин, Україна)</i>	
КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КРЕСЛЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	359
<i>Євгеній Вовк (Полтава, Україна)</i>	
СТАН ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ	

ОСВІТИ.....	360
<i>Ольга Переславцева (Полтава, Україна)</i>	
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНА ТВОРЧІСТЬ І ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ.....	361
<i>Олена Прилукова (Полтава, Україна)</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО І ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	363
<i>Лідія Кіросір (Полтава, Україна)</i>	
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	365
<i>Уляна Берегуляк (Дрогобич, Україна)</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК МЕТОДУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	368
<i>Оксана Даниско (Полтава, Україна)</i>	
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ О.Д. БУТОВСЬКОГО.....	372
<i>Надія Левченко (Київ, Україна)</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ПОНЯТЬ З КУЛІНАРІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	374
НАШІ АВТОРИ.....	379
ЗМІСТ.....	383

Інновації в педагогічній освіті європейського простору
Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

Технічний редактор – Пінчук О.Ф.
Редактори – Зелік Оксана Андріївна, Мелешко Віра Анатоліївна
Коректори – Зелік Оксана Андріївна, Мелешко Віра Анатоліївна
Дизайн та верстка – Доля Богдан Вікторович,
Нагорна Наталія Олександрівна