

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

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

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

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

Збірник наукових праць

Випуск тридцять восьмий

**Київ-Вінниця
2014**

УДК 378.14
ББК 74.580
С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Випуск 38 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. — 518 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № від квітня 2014 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № від квітня 2014 р.).

Редакційна колегія:

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

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

Статті збірника подано в авторській редакції.

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

Рецензенти:

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

ISBN 978-966-2337-01-3

УДК 378.14
ББК 74.580

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

РОЗДІЛ 1

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

УДК 371.64/.69

А.М. Гуржій, В.В. Лапінський
м. Київ, Україна

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ — ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Нині в освіті України, як і в усьому світі, склалась ситуація, яку можна схарактеризувати як виникнення і становлення нового освітнього середовища, необхідними складниками якого на всіх рівнях (від учня до управління навчальним закладом і системою освіти в цілому) стали інформаційні технології [2; 6]. Маючи можливість аналізувати досвід систем освіти тих країн, які в галузі впровадження ІТ в освіту суттєво випереджають нашу країну, ми можемо, аналізуючи доступні нам відомості, проектувати діяльність щодо створення і розвитку навчального середовища, заснованого на інформаційних технологіях, і не повторювати вже зроблені помилки.

Нову еру інформатизації освіти у США можна вважати започаткованою документом федерального рівня: «The Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice/ Report of the Web-Based Education Commission to the President and the Congress of the United States, 2000» — оскільки, розпочинаючи з його опублікування, у США інформатизація освіти вже має пріоритетом не наповнення навчальних закладів апаратними засобами, а створення мережної освітньої інфраструктури [8].

Становлення нового навчального середовища супроводжується суттєвими витратами. За оцінками експертів, інвестиції в світову систему освіти, спрямовані на використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні, протягом 2005-2009 рр. збільшились від 17 млн. до 20,8 млн. доларів США [1].

Європейський союз у Лісабонській стратегії на 2000-2010 рр. визнає електронне навчання (e-learning) інструментом побудови динамічної конкурентоздатної економіки, заснованої на знаннях, створення простору навчання протягом життя [5].

Велика Британія вийшла на перше місце в Європі із забезпечення доступу викладачів до інформаційних і комунікаційних технологій, їх компетенції і мотивації до використання ІКТ у навчальному процесі. Частка таких викладачів складає 60,2 %. Приділяється значна увага поширенню передового педагогічного досвіду. З цією метою розроблено систему «5Е» — : Беріть участь, Досліджуйте, Пояснюйте, Розробляйте, Оцінюйте (англ.: Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), що репрезентує зразки передового педагогічного досвіду і містить описи критеріїв визначення якості навчання. Існує система загальнодоступних банків електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), як фінансованих державою, так і корпоративних. Система «5Е» набула значного поширення в англomовних країнах [7].

Показовими щодо важливості застосування електронних освітніх ресурсів (ЕОР) у системі освіти можуть бути дані, отримані в Південній Кореї, і відображені на рисунку 2. Південна Корея є країною, в якій процес упровадження електронних освітніх ресурсів у навчання і створення навчальних середовищ, заснованих на використанні ІКТ є завершеним. Ефективність зазначених навчальних середовищ виявляється, за даними [9], практично в усіх галузях, але порізно.

Знаковим можна вважати те, що в освіті застосування ЕОР надає можливість урізноманітнити програми навчання. У державному секторі воно забезпечує ще й суттєве збільшення кількості залучених до навчання осіб.

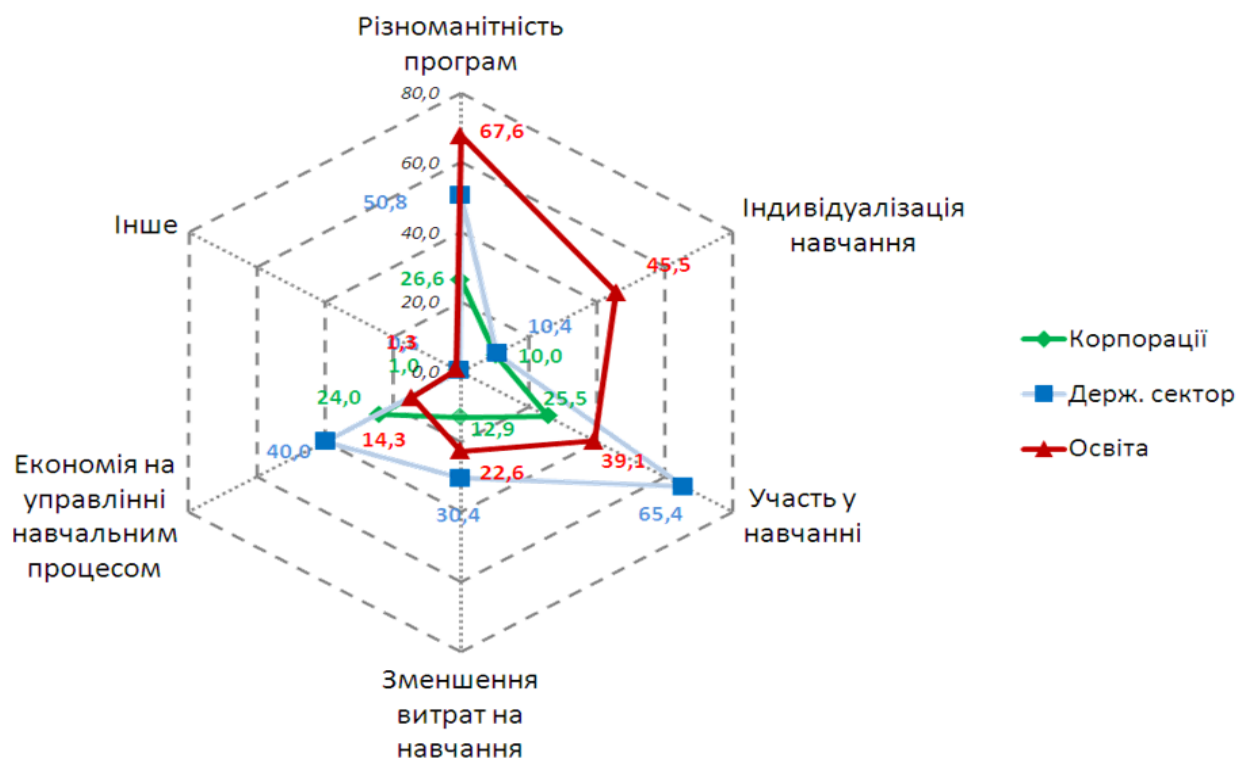


Рис. 1. Діаграма порівняння важливості використання електронних засобів навчання у різних галузях (за матеріалами [9])

Водночас, деякі дослідження вказують і на те, що: «Прогрес ІКТ у школі відбувається нерівномірно і по-різному для різних шкіл і різних технологій. Картина досягнень не виглядає цілісно, хоча досягнення зростають в окремих випадках: у певних умовах, з деякими учнями і в деяких дисциплінах» (зі звіту про дослідження England Harnessing Technology Schools Survey, 2008, Vesta, UK, 2008, матеріали якого відображено в [1]). Прикладом можуть бути результати, отримані в системі освіти Фінляндії, яка є однією з найкращих у світі. Незважаючи на те, що забезпеченість засобами ІКТ фінської системи освіти становить практично 100 %, тільки 30 % фінських учителів використовують їх на уроках (згідно зі звітом Організації економічного співробітництва і розвитку — ОЕСР). Багато хто з них просто не розуміє, яким чином технологічні інновації можуть змінити школу [1].

Починаючи з 80-х років минулого століття в Україні набуває розвитку індустрія створення ЕЗНП. З огляду на важливість ЕОР як складників дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу, до їх якості мають висуватись вимоги, не менш жорсткі, ніж до підручників, аудіовізуальних засобів навчання, інших традиційних засобів навчання.

Забезпеченість загальноосвітніх закладів України засобами ІТ нині дозволяє говорити про наявність передумов створення нового навчального середовища, основою якого стають ІТ (рис. 2).

Оскільки ЕОР є засобом навчання, його зовнішня, призначена для впливу на суб'єкт навчання (взаємодії з учнем) частина, незалежно від її програмно-апаратної реалізації, має відповідати вимогам, визначеним психофізіологією суб'єктів навчання і цілями навчання. Окремо слід зазначити, що взаємозв'язок між цілями навчально-виховного процесу і необхідними властивостями засобів навчання достатньо ґрунтовно досліджений у процесі створення засобів і розроблення методик застосування демонстраційного фізичного експерименту та технічних засобів навчання [3].

**Узагальнені статистичні матеріали моніторингового дослідження
«Стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх
навчальних закладах» наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
14.12.2011р. № 1431**



Рис. 2. Узагальнені результати моніторингу стану впровадження ІКТ у загальноосвітніх навчальних закладах

1. За формою подання навчального матеріалу

2. За розташуванням і формою зберігання

3. За способом відтворення

4. За організаційними формами навчання

5. За структурою програмного забезпечення

6. За охопленням змісту навчання

Рис. 3. Можливі підходи до класифікації ЕОР та визначення їх місця у навчально-виховному процесі

ЕЗНП як підклас електронних освітніх ресурсів (ЕОР) виконують кілька важливих дидактичних функцій, поєднуючи в собі:

- засіб зберігання і відтворення змісту навчання;
- засоби унаочнення навчального матеріалу;
- модель (моделі) об'єктів вивчення;

– середовище і засоби перетворювальної діяльності учнів над моделями об'єктів вивчення;

– засоби організації управління навчальним процесом [6].

Для класу об'єктів «електронні освітні ресурси», виходячи з викладеного вище, можна запропонувати певну класифікацію, яка не може претендувати на універсальність і вичерпність, але є такою, що відображає всі необхідні складники апаратного і програмного забезпечення і має практичне застосування (рис. 4).

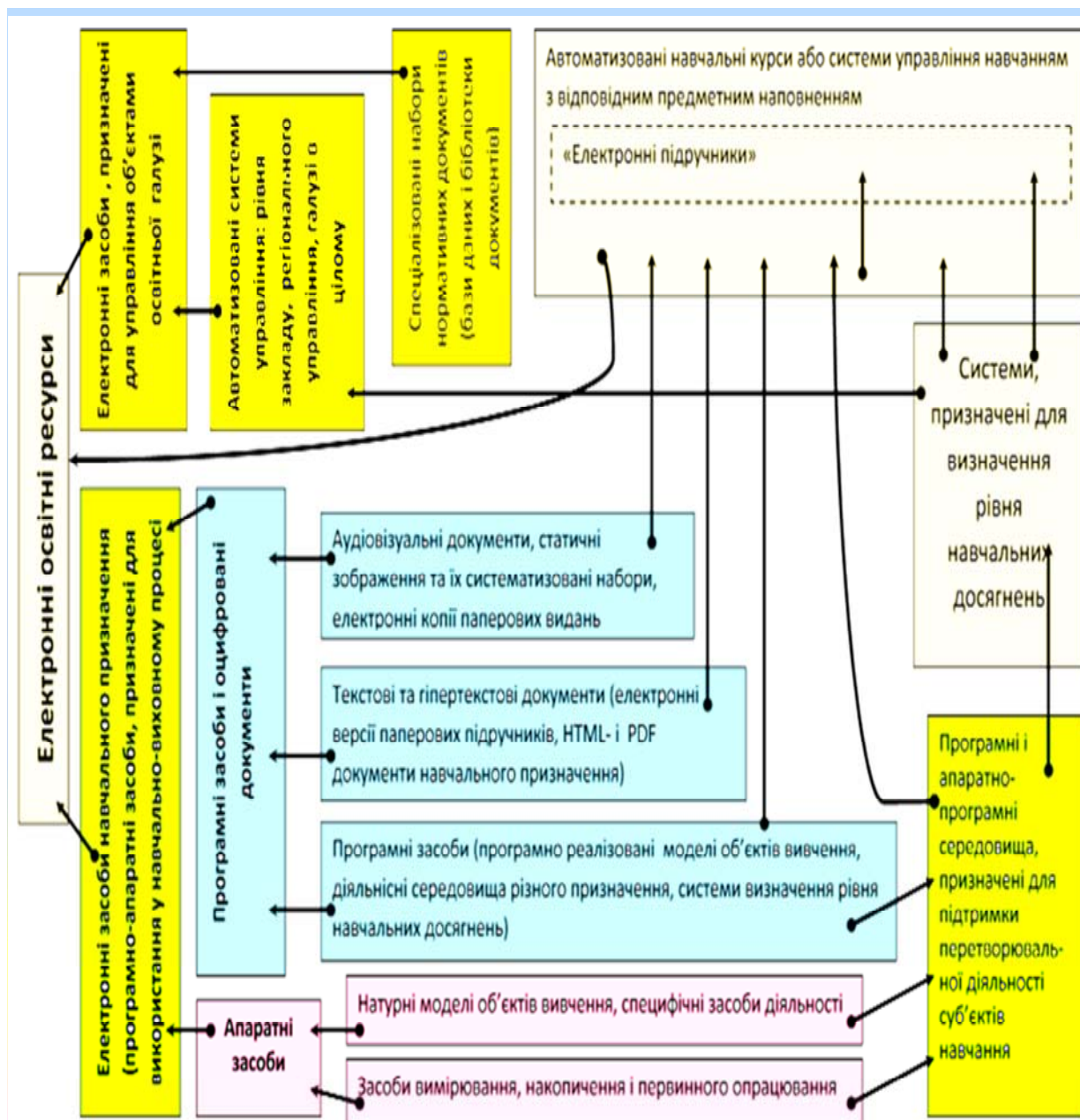


Рис. 4. Структура та складники класу ЕОР

Виокремлення ознак віднесення об'єктів класу «ЕОР» виконувалось, переважно, із застосуванням підходів до класифікації 1, 3, 4, 6, тобто за видами навчально-виховної діяльності, її організаційними формами, охоплення видами навчання тощо.

Нині забезпечення навчально-виховного процесу ЕЗНП здійснюється головним чином на комерційних засадах. Більшість розроблень минулих років є недоступними для навчальних закладів, оскільки не тиражуються і не надходять у продаж. Деякі з них поширюються «із рук у руки», без відповідного ліцензійного супроводу (ППЗ серії «Фізика», розробки підприємства

«Квазар Мікро», ППЗ сім'ї GRAN та деякі інші, затребувані вчителями завдяки їх високій якості й ефективності).

Структурна схема ЕЗНП типу АНК



Рис. 5. Автоматизований навчальний курс (АНК) як один із можливих варіантів ЕОР

Включення до класу ЕОР підкласів «електронний підручник» (рис. 4), «автоматизований навчальний курс» (рис. 5) тощо забезпечує певну вільність у трактуванні не чітко детермінованих визначень і термінів, можливість розширення підкласів, яка необхідно виникне з моменту появи нових апаратних засобів. Створення ЕОР є дуже непростим процесом, але він відбувається в усіх країнах, науковий потенціал яких визначається наявністю необхідних для цього кадрів.

У ідеальному випадку, кожний ЕОР і ЕЗНП як представники класу, мають проектуватись і створюватись із використанням структури, яка забезпечує квазіінтелектуальне управління поданням навчального матеріалу й управлінням навчанням (рис. 5). Нині зазначена вимога виконується тільки частково і лише у небагатьох ЕОР.

Наявність системи керування ЕОР з елементами штучного інтелекту робить можливим використання адаптивного навчання, протоколювання дій суб'єктів навчання забезпечуватиме можливість отримання даних, необхідних для його вдосконалення. Розроблення подібних систем управління навчальним контентом і процесом навчання, розпочате в Україні більше 20 років тому, має бути пріоритетним напрямом.

Результати дослідження ринку ЕОР України, проведеного у 2011-2013 роках, надають можливість дійти певних висновків.

Перш за все, слід зазначити, що в Україні кількість активних розробників якісних ЕЗНП протягом зазначених років дещо збільшилась, але якість сучасних програмних продуктів здебільшого недостатня. Зокрема, у ЕОР майже не використовуються натурні зйомки, що є важливим для ЕОР природничих дисциплін, майже відсутні спроби спонукати суб'єкт навчання до виконання перетворювальної діяльності з об'єктом вивчення або його моделлю.

Навіть там, де це явно недоцільно, вони замінюються анімованими зображеннями. Значна кількість ЕЗНП не забезпечує деяких необхідних режимів роботи (конструювання уроків, тестів; протоколювання дій суб'єкта навчання; робота в локальній мережі тощо).

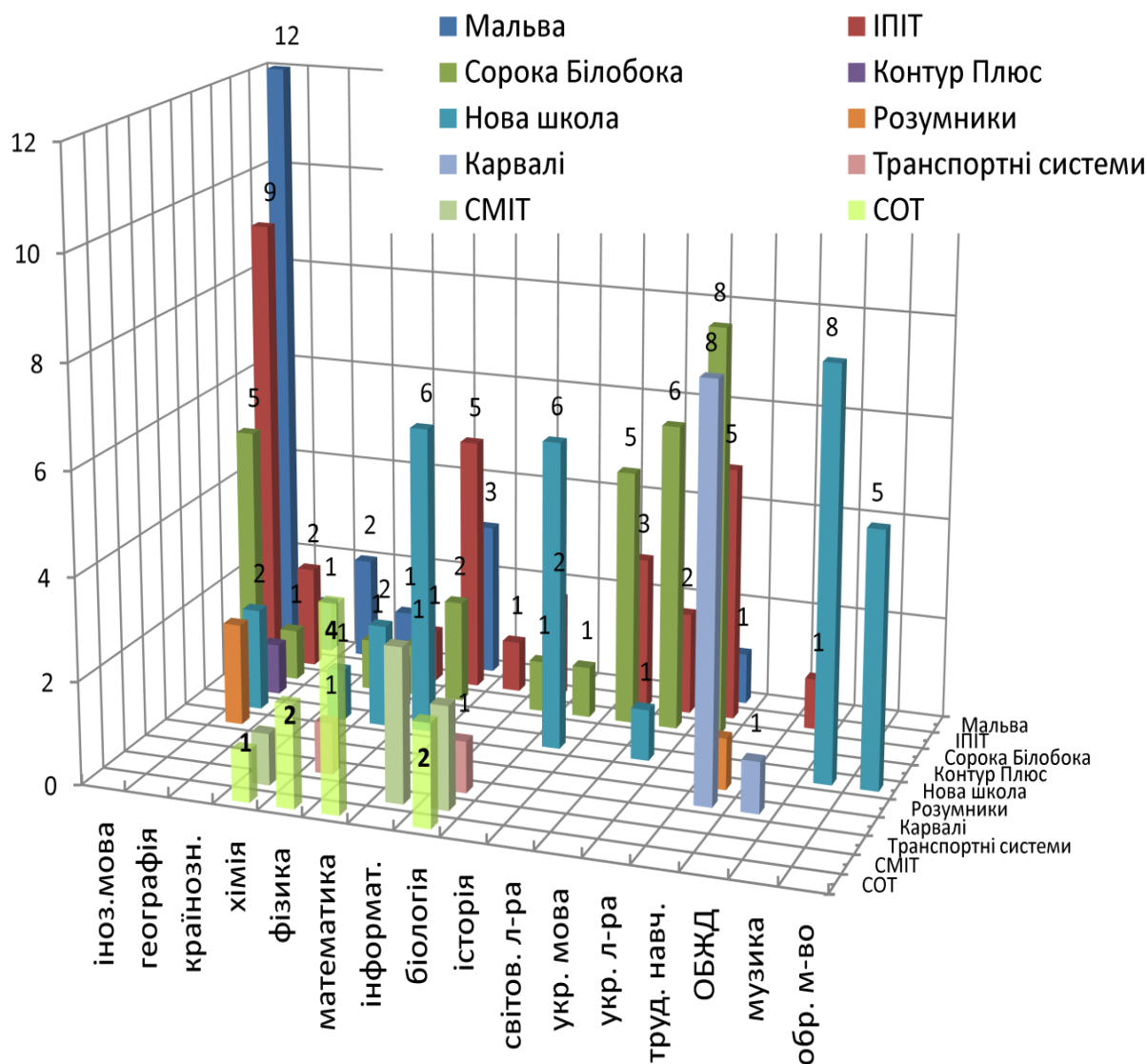


Рис. 6. Забезпеченість закладів освіти України ЕОР станом на 2011 рік

Водночас, як видно з візуалізованих на рисунках 6-7 даних, на перший погляд, стан забезпечення навчально-виховного процесу ЗНЗ України можна вважати близьким до задовільного — вже у 2011 році майже для всіх навчальних предметів існували й були доступними для придбання вчителями (закладами освіти) електронні освітні ресурси у формі ЕЗНП або аудіовізуальних матеріалів (рис. 6). Але значна частина з них не мала відповідних грифів, або мала грифи, термін дії яких закінчувався.

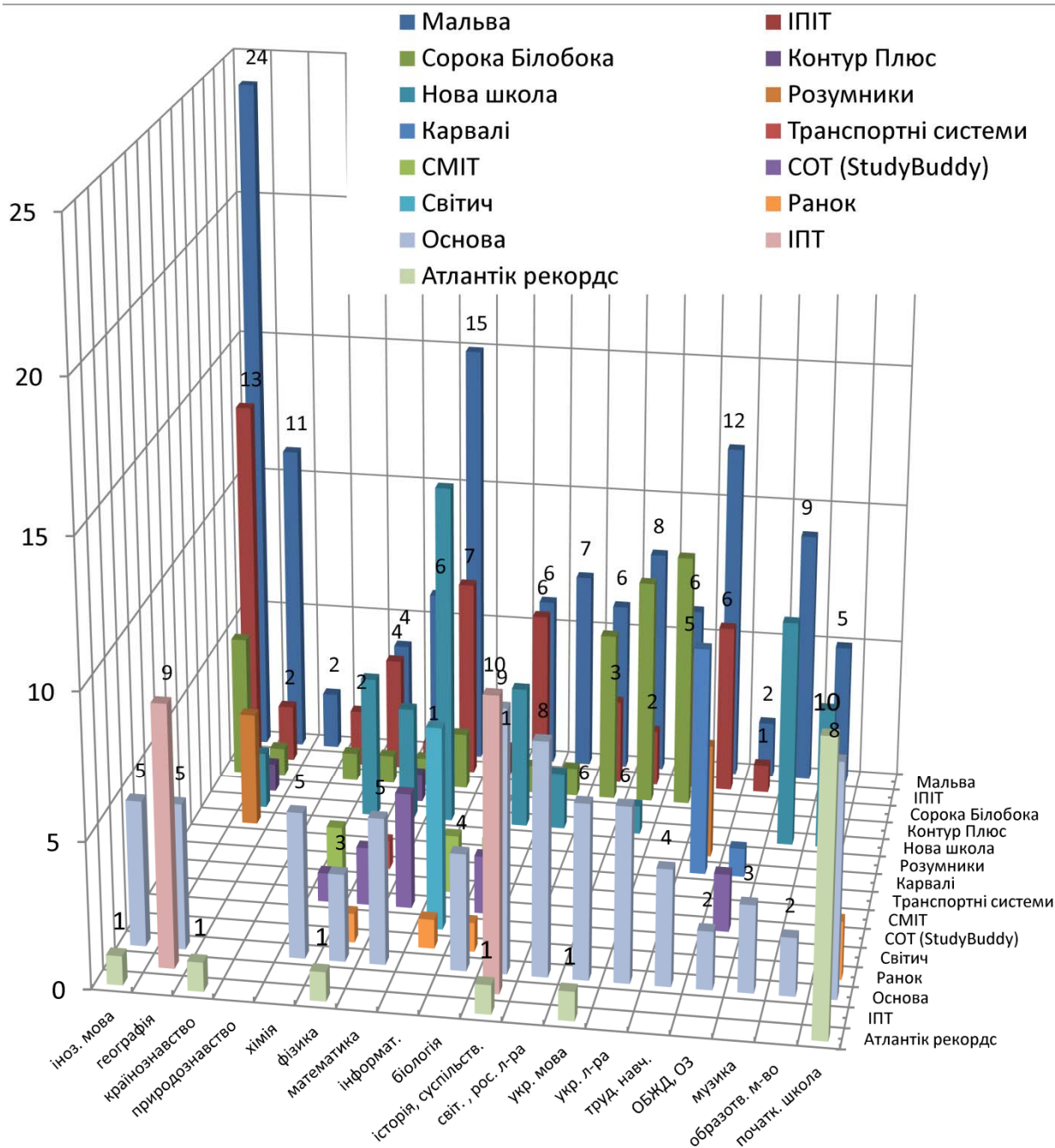


Рис. 7. Забезпеченість закладів освіти України ЕОР станом на 2013 рік

Більшість навчальних предметів можна викладати з використанням сучасних засобів навчання, які доступні для легального придбання. Більш прискіпливий аналіз (урахування відповідності чинним програмам, забезпеченості навчання по класам, профільного навчання тощо) вказує на те, що незважаючи на досить велику кількість ЕЗНП, яким надано відповідні грифи МОН України (близько 680 найменувань), реально ж доступними для використання є менше половини.

Збільшення кількості ЕОР, доступних для використання в навчально-виховному процесі, у 2013 році зумовлене не тільки збільшенням кількості виробників програмного продукту, але й появою нових технологій його створення, зберігання й відтворення (рис. 7).

Нові можливості, що надаються розробникам ЕОР у зв'язку з появою нових апаратних і програмних засобів, викликають появу нових форм і засобів подання ЕОР. Зокрема, з появою нових засобів створення анімованих зображень, з'явилась можливість створення відеороликів

тривалістю до 30-90 хвилин, які можна відтворювати на побутових відео програвачах. Такі аудіовізуальні засоби навчання займають нішу навчальних кінофільмів. Але якість зображення, яка, зазвичай, обирається на основі компромісу між дуже високими можливостями, що надаються сучасними засобами створення відео контенту, і обмеженими можливостями масових засобів його відтворення, не завжди задовольняє навіть мінімальні вимоги до засобів навчання, сформульовані й перевірені в процесі створення традиційних технічних засобів навчання і методик їх застосування [3].

Серед ЕОР, доступних для використання, практично відсутні засоби, які б наближались у своїй реалізації до схеми, поданої на рис. 5, тобто були б повноцінними АНК.

Узагальнюючи викладене вище, можна дійти висновку, що введення засобів ІКТ у формі ЕОР у навчально-виховний процес потребує глибокого аналізу можливостей, які надаються зазначеними засобами щодо створення навчальних впливів, і особливостей їх сприйняття і використання суб'єктами навчання.

Дослідження процесу навчання як об'єктивно обумовленого, такого, що має певну, наперед визначену мету, виконувались багатьма дослідниками. Розглядаючи цей процес, деякі з них виокремлювали його частинні характеристики — соціальну мотивацію, генетично обумовлену схильність дитини до пізнавальної діяльності, процеси запам'ятовування — забування, інші складники динамічної системи, яку утворюють суб'єкт навчання і середовище навчання. Разом з тим, навіть чільний представник школи необіхевристів, Б. Скіннер (B. Skinner), назвав одну зі своїх робіт «The science of Learning and The Art of teaching», засвідчуючи тим самим неможливість повної детермінованості навчально-виховного процесу, частково відносячи формування навчальних впливів і саме навчання до сфери мистецтва. Тому, на нашу думку, необхідно дотримуватись певної поміркованості у визначенні співвідношення і пріоритетності технічного (технологічного) і особистісно зорієнтованого складників навчання, без надання апіорних переваг будь якому. Необхідно враховувати й те, що кожний ЕОР опосередковує педагогічний досвід і майстерність його творців.

Створення електронних освітніх ресурсів, яке нині набуло значного великого поширення в країнах з високим рівнем розвитку систем освіти, є процесом, необхідним для її розвитку. Цей процес відбувається і в Україні, але його результативність далека від бажаної. Нескладні розрахунки показують, що повністю комерціалізувати розроблення і виробництво ЕОР в умовах України майже неможливо, тому слід повернутись до підтримки цього процесу на рівні держави. Завдання інформатизації освіти України, яке є актуальним вже більше 25 років, залишається невиконаним повною мірою, оскільки система створення й упровадження в освітянську практику цифрових освітніх ресурсів нині далека від досконалості [2].

Література:

1. Барбер М. Открытая лекция на тему «Как хорошие образовательные системы могут стать еще лучше?» 22 мая 2010 года в ГУ-ВШЭ, [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.hse.ru/data/2010/05/28/1216998819/Barber%20present.ppt>
2. Гуржій А. М. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів / А. М. Гуржій, В. В. Лапінський // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. Вип. 15. — Херсон : ХДУ. — 2013. — С.3 — 5.
3. Гуревич Р. С. Напрями дослідження розвитку інформатизації сучасної освіти / Р.С. Гуревич // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Сер. Педагогіка і психологія : зб. наук. ст. — Вінниця, 2010. — Вип. 32. — С. 27-32.
4. Доповідь про стан та розвиток інформатизації в Україні за 2009 рік — К. : Кабінет Міністрів України [Текст] — 2009. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://zakon.rada.gov.ua/signal/na005120.doc>
5. Исследование ОЭСР — цифровые учебные ресурсы как системная инновация, отчет по Финляндии, 2009 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://he.ntf.ru/DswMedia/091111_dokladonis.pdf
6. Лапинский В. В. Педагогические требования к цифровым образовательным ресурсам / В. В. Лапинский // Современные достижения в науке и образовании: сб. трудов III Междунар. науч. конференции, 16-23 сент. Тель-Авив [Текст], 2009. — С.163-165.

7. Primary Connections 5Es — teaching and learning model // Background Information for Teachers — January 2010. — [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://primaryconnections.org.au/about/teaching>
8. The Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice // Education Publications Center U.S. Department of Education — 2000 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www2.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/WBECReport.pdf>
9. Dae Joon Hwang, Sungkyunkwan University, Korea [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://elearning-russia.ru/upload/doc/B5.pdf>

Розглянуто проблеми, пов'язані з упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освіту. Безумовно, що рівень забезпеченості загальноосвітніх середніх навчальних закладів України цифровими освітніми ресурсами недостатній і вимагає як докладання зусиль розробниками і вченими, так і державного фінансування.

Ключові слова: електронні освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології в освіті, аудіовізуальні засоби навчання.

Рассмотрены проблемы, связанные с внедрением информационно коммуникационных технологий в образование. Определено, что уровень обеспеченности общеобразовательных средних учебных заведений Украины цифровыми образовательными ресурсами недостаточный и требует как приложения усилий разработчиками и учеными, так и государственного финансирования.

Ключевые слова: Электронные образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии в образовании, аудиовизуальные средства обучения

Problems associated with the introduction of information and communication technologies in education considered. Certainly the availability of digital educational resources for general secondary education in Ukraine there is insufficient and calls for the implementation efforts by developers and scientists, and state funding.

Keywords: e-learning resources, information and communication technologies in education, audiovisual learning tools.

УДК 81.33

Т.Р. Брига
м. Львів, Україна

ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА ЯК ГАЛУЗЬ МОВОЗНАВСТВА

Постановка проблеми. Стан розвитку науки ХХ ст. характеризується зміцненням взаємодії гуманітарних, природничих і технічних дисциплін, що обумовлено досягненнями кібернетики, інформатики, семіотики, які внесли суттєві корективи у зміст і компетенцію низки наук.

Прикладна лінгвістика традиційно пов'язана з різноманітними аспектами лінгвістичного забезпечення людської комунікації, які можна звести до єдиної проблеми оброблення інформації, що функціонує у суспільстві у вигляді текстів. Це проблеми лінгводидактики мов, орфографії, транслітерування, перекладу, термінології, дешифрування тощо.

Аналіз попередніх досліджень. Загальні проблеми прикладної лінгвістики досліджували як вітчизняні так і зарубіжні мовознавці: А. Баранов, Н. Бардіна (прикладна лінгвістика), О. Гринбаум (комп'ютерні аспекти стилеметрії), Л. Бондарко, Л. Вербицька (синтаксичні структури і стилістична діагностика), Р. Кобрин (лінгвістика в картографії), Г. Мартиненко, С. Чебанов (стилеметрія), З. Партико, Е. Савенкова, О. Селіванова, Б. Коваль, Н. Городецький, та інші. Серед зарубіжних дослідників питаннями прикладної лінгвістики займалися: Х. Фергюсон, В. Відовсон, М. Холідей, У. Чейф, Т. Гівон, Дж. Гринберг (функціональна та типологічна теорії лінгвістики), У. Лабов, Д. Хаймз, Дж. Гамперц, Дж. Фішман, Л. Мілрой (антропологічна лінгвістика, соціолінгвістика), Грабе В., Каплан Р. (корпусна лінгвістика).

Мета статті. Історія розвитку лінгвістики як науки характеризується переважною увагою до фундаментальних теоретичних досліджень. Сучасний прагматичний час зумовив активізацію

досліджень у сфері практичного застосування накопичених лінгвістичних досягнень і, відповідно, активний розвиток такої лінгвістичної науки, якою є прикладна лінгвістика.

Виклад основного матеріалу. Прикладна лінгвістика є повноправним розділом мовознавства, спрямованим на розв'язання практичних завдань різних галузей науки й техніки, повсякденного життя людини, суспільства на підставі теоретичного доробку досліджень мови й мовлення. Російський дослідник А. Баранов подає дефініцію прикладної лінгвістики як «діяльності по прикладанню наукових знань про устрій та функціонування мови в нелінгвістичних наукових дисциплінах і в різних сферах практичної діяльності людини, а також теоретичне осмислення такої діяльності» [2, с. 23]. Прикладання наукових знань мовознавства до різних нелінгвістичних дисциплін є ознакою таких дисциплін як соціо-, психо-, нейролінгвістики, лінгвокультурології тощо. Знання про мову застосовуються у філософії, логіці, літературознавстві і т.ін. Особливо вагомим є положення про те, що прикладна лінгвістика має власне теоретичне осмислення, адже без установа категорійно-понятійного апарату, предмета й об'єкта, завдань, проблем, принципів і настанов неможлива будь-яка наукова галузь. Об'єктом прикладної лінгвістики є практичні завдання, для розв'язання яких потрібно залучення доробку мовознавства, а предметом — способи їх розв'язання.

Як самостійна лінгвістична дисципліна прикладна лінгвістика виокремилася у другій половині ХХ ст., хоч завдання прикладного характеру (наприклад, створення алфавітів, систем письма, орфографії, різних словників і довідників, транслітераційних і транскрипційних систем, навчання іноземній мові, тлумачення й коментування текстів, перекладу тощо) мовознавство вирішувало ще з давніх-давен.

Термін «прикладна лінгвістика» з'явився наприкінці 20-х р.р. ХХ ст. (в англійській традиції термін «applied linguistics», як вважають, почав використовуватися у другій половині 50-х р.р.). У 1956 році в університеті Единбурга було відкрито школу прикладної лінгвістики під керівництвом Дж. Кетфорда, а у 1957 році у Вашингтоні було засновано Центр прикладної лінгвістики під керівництвом Ч. Фергюсона. Ці дві установи відрізнялися спектром завдань, але головною метою обох було поширення навчання англійській мові по всьому світу. Нині англо-американська прикладна лінгвістика набула нових дослідницьких векторів, зокрема, розробки проблем мовної політики, мовного планування, лексикографії, мовної терапії, білінгвізму та полілінгвізму, методики викладання іноземних мов, застосування мовних особливостей у сфері судочинства тощо. Деякі мовознавці залучають до прикладних лінгвістичних досліджень проблеми стилістики, генристики, аналізу дискурсу, перекладу, соціолінгвістики, конверсаційного аналізу і т.ін. [9, с. 58]. Англійською мовою виходять періодичні наукові часописи «Прикладна лінгвістика», «Міжнародний журнал прикладної лінгвістики», «Щорічний огляд із прикладної лінгвістики», «Міжнародний огляд прикладної лінгвістики».

У СРСР термін «прикладна лінгвістика» почав широко використовуватися із 50-х р.р. ХХ століття, що насамперед пов'язувалося не з методикою викладання мови, як це було на початку становлення прикладної лінгвістики в зарубіжному мовознавстві, а з розробкою комп'ютерних технологій, зокрема, автоматизованих систем інформаційного пошуку, обробки тексту тощо.

В англо-американській лінгвістичній енциклопедії зазначено, що, можливо, немає такої сфери гуманітарних і суспільних наук, яка б викликала стільки дискусій, як прикладна лінгвістика [10, с. 22].

Дискусійними є питання статусу прикладної лінгвістики як окремої мовознавчої галузі, наявності в цій дисципліні теоретичного компонента, розмежування прикладних і неприкладних лінгвістичних досліджень, співвідношення між прикладним мовознавством і комп'ютерною лінгвістикою, перекладознавством, методикою викладання мови, соціо- та психолінгвістикою тощо.

Представник Единбурзької школи Х. Відовсон запропонував розглянути відмінність між «applied linguistics» і «linguistics applied» зважаючи на те, що для розв'язання прикладних завдань потрібно застосовувати доробок не лише мовознавства, а й психології, антропології, філософії, соціології і т. ін. Тому прикладна лінгвістика є міждисциплінарною галуззю, а не власністю

лінгвістики [11, с. 124]. Загалом питання ставилося і щодо того, у якому відношенні перебувають прикладне мовознавство й мовознавство взагалі. Це питання й досі не отримало однозначної відповіді науковців. Чимало дослідників протиставляють теоретичну лінгвістику прикладній лише на підставі використання комп'ютерних технологій. Супротивники такого підходу вважають, що прикладна лінгвістика повинна мати широку сферу діяльності «по прикладанню наукових знань про устрій та функціонування мови в нелінгвістичних наукових дисциплінах і в різноманітних сферах практичної діяльності людини», а також «займатися теоретичним осмисленням такої діяльності» [2, с. 7]. Українська дослідниця Н. Бардіна підкреслює, що прикладна лінгвістика протиставлена класичній (чистій) лінгвістиці евристичними процедурними особливостями й зовнішньою орієнтацією на зміни матеріального світу, буття соціуму, втілення в життя ідей, планів, намірів [3, с. 5-14].

Лінгвісти пропонують два критерії залучення предметної сфери до прикладної лінгвістики. По-перше до неї належать ті сфери людських знань (не лише теоретичних, а й практичних, тобто вмінь, досвіду), у яких конкретні прикладні проблеми вирішуються зі зверненням до наукових знань про мову (до матеріалу фундаментального мовознавства). Прикладами таких сфер є переклад (його теорія та практика), викладання іноземних мов. По-друге, до прикладної лінгвістики залучаються й ті сфери людських знань про мову, які розглядають її в певному аспекті, готуючи тим самими базу для розв'язання цілого комплексу прикладних питань. Такими сферами є психолінгвістика, термінознавство, соціолінгвістика [6, с. 305]. С. Коваль розглядає прикладні доміанти в різних галузях мовознавства, як-от: термінознавстві, теорії мовної комунікації, нейролінгвістиці, перекладознавстві й ін. Б. Городецький включає до прикладної лінгвістики лінгводидактику, лексикографію, практичну стилістику, теорію перекладу, термінознавство, теорію штучних мов, прикладну риторичку, теорію масової комунікації, текстологію, нормування мови й мовне планування, польову лінгвістику, теорію писемності, методи лікування мовних дефектів тощо [4, с. 7]. І. Арнольд зазначає, що різні види прикладної лінгвістики спрямовані на безпосереднє виконання завдань, які ставить перед наукою практика. До прикладної лінгвістики вона залучає теоретичні основи викладання рідної й іноземної мови, лексикографію, термінознавство, практичну стилістику [1, с. 14].

Існують й інші підходи до розгляду співвідношення лінгвістичних галузей і прикладного мовознавства. Так, зважаючи на сприйняття прикладного аспекту генеративної граматики Н. Хомського та його послідовників, В. Грабе пропонує виокремити ще три сфери прикладних лінгвістичних досліджень:

- 1) функціональну та типологічну теорії, представлені в роботах М. Холідея, У. Чейфа, Т. Гівона, Дж. Гринберга;
- 2) антропологічну лінгвістику, соціолінгвістику (У. Лабов, Д. Хаймз, Дж. Гамперц, Дж. Фішман, Л. Мілрой).
- 3) корпусну лінгвістику [9, с. 36].

Багато науковців вважають такий підхід неприйнятним через необґрунтованість обмеження прикладних досліджень саме цими галузями, до яких не включено ані психолінгвістику, ані методичку викладання мови й інші галузі. До того ж невідомо, чому прикладний статус приписаний типології та функціоналізму саме в наведених версіях. Такі розбіжності у тлумаченні прикладного мовознавства зумовлюють висновок про те, що його сфера залишається нечіткою через невизначеність межі між теоретичним і прикладним аспектами мовознавчих досліджень, а також через загальну тенденцію сучасної лінгвістики до експансіонізму, який виявляється як у вторгненні до лінгвістичних студій знань різних галузей науки, так й у використанні мовознавчого доробку щодо інших галузей знань.

Одним з найбільш поширених напрямів прикладної лінгвістики є традиційний напрям використання природної мови (як рідної, так і іноземних) у процесі комунікації людей, тобто лінгводидактика мов, що складається з проблем письма (графіка), методички навчання рідної і іноземним мовам, орфографії і пунктуації та їх удосконалення, мовної культури тощо. Цей напрям має ще назву конкретного мовознавства, тобто такого, що вивчає окремі (конкретні)

мови (україністика, русистика тощо) [7, с. 426]. Функціонування кожної мови як засобу спілкування вивчається у межах функціональної лінгвістики, яка, на відміну від конструктивної лінгвістики, що вивчає мову, надає перевагу дослідженню мовлення.

Практичне використання мов є неможливим без урахування особливостей мовного спілкування та таких його складових, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код (засоби) повідомлення, які вивчаються у межах комунікативної лінгвістики.

Комунікативні процеси, що розглядаються у комунікативній лінгвістиці, аналізуються з урахуванням зв'язку конкретних мов з культурою, взаємодією мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників, які є предметом аналізу етнолінгвістики, тісно пов'язаної з так званою зовнішньою лінгвістикою, об'єктом якої є сукупність етнічних, соціальних, історичних, географічних та інших чинників як нерозривно пов'язаних з розвитком і функціонуванням мови [7, с. 423].

Посилення міжнародних зв'язків активізувало розвиток таких напрямів прикладної лінгвістики, як інтерлінгвістика, що вивчає міжнародні мови як засіб міжнародного спілкування [7, с. 424], та перекладознавство, у межах яких набули особливої актуальності питання транскрипції усного мовлення, транслітерування тощо. Теоретичним підґрунтям для розвитку цих прикладних напрямів можна вважати досягнення у галузі зіставного мовознавства (контрастивної лінгвістики, конфронтативної лінгвістики), яке на основі зіставного методу вивчає дві чи більше мов з метою виявлення їх подібностей і відмінностей на всіх рівнях мовної структури [7, с. 422].

Використання певних наукових методів спричинило появу нових напрямів у розвитку тієї чи іншої прикладної сфери. Так, наприклад, застосування методів картографування та лінгвістичної географії (нанесення на географічну карту ізоглос — меж поширення певних мовних явищ) зумовило розвиток ареальної лінгвістики (лінгвогеографії, просторової лінгвістики), що тісно пов'язана з таким напрямом прикладної лінгвістики, як картографія, тобто лінгвістичне забезпечення створення та використання географічних карт [5, с. 42].

Актуальним є і практичне використання лінгвістичних даних у стилістичній діагностиці, стилеметрії, при автоматизації певних процесів (наприклад, видавничого), які стали цікавими напрямками сучасної прикладної лінгвістики [8, с. 87].

Прикладний характер має і проблема дешифрування. Мова як явище соціальне функціонує в тісній взаємодії з суспільством: стан і розвиток мови залежить від суспільних процесів і навпаки — мова здатна впливати на стан суспільства. Близькою до зазначених напрямів є проблема прикладної термінології, але найбільш давньою прикладною сферою мовознавства можна вважати прикладну лексикографію. На сучасному етапі її розвитку цей напрям прикладної лінгвістики, окрім розробки традиційних паперових словників, збагатився таким аспектом, як комп'ютерна лексикографія, яка у поєднанні з даними ще однієї нової науки — системології — здатна продукувати такі електронні лексикографічні форми, якими є інформаційно-пошукові тезауруси.

Розвиток лінгвістичних досліджень останніх десятиліть характеризується міждисциплінарною взаємодією з іншими науками (кібернетика, інформатика, семіотика, соціологія, психологія тощо). Інтегрованість зусиль учених зумовила розвиток таких комплексних наук, як соціолінгвістика, психолінгвістика, нейролінгвістика, когнітивна лінгвістика, математична лінгвістика, кібернетична лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика тощо.

Кожну з цих наук доцільно розглядати як окремих напрям прикладної лінгвістики, який здатен дати суттєвий поштовх розвитку новітніх технологій, науково-технічному прогресу в цілому.

Особлива роль у цьому відводиться саме комп'ютерній лінгвістиці, яка охоплює питання автоматичного (машинного) перекладу, лінгвістичного забезпечення інтелектуальних систем, створення інформаційних мов, автоматичного анутовання та індексування документів, автоматичного аналізу (розпізнавання) й автоматичного синтезу тексту, комп'ютеризації навчання тощо.

Перелічені аспекти комп'ютерної лінгвістики мають безпосереднє відношення до проблем штучного інтелекту, розв'язання яких потребує комплексних зусиль дослідників різних наук.

Серед напрямів прикладної лінгвістики є й документознавство. Саме документ є втіленням лінгвістичного забезпечення людської комунікації, що полягає в обробці, зберіганні, передачі соціально значимої інформації, зафіксованої в текстах. Названі основні напрями досліджень у межах сучасної прикладної лінгвістики не становлять собою закритого списку, адже життя — процес динамічний, і розвиток науково-технічного прогресу виявляє і ще обов'язково виявить нові сфери практичного застосування мови. Однак і дослідження названих прикладних аспектів мови має дуже багатогранні і багатообіцяючі перспективи, особливо в Україні.

Висновки. Прикладна лінгвістика — напрям у мовознавстві, що займається розробкою методів вирішення практичних завдань, пов'язаних з використанням мови.

Прикладні сфери мовознавства здавна відрізнялися широкою різноманітністю. Найбільш древні з них — лист (графіка), методика навчання рідної та нерідної мов, лексикографія. Надалі з'явилися переклад, дешифрування, орфографія, термінознавство. Один з традиційних напрямів прикладної лінгвістики пов'язаний з участю в мовній політиці держави і формується як мовна політика і мовне будівництво. Одночасно з розвитком і вдосконаленням класичних областей прикладного мовознавства в другій половині ХХ в. намітився і визначився ряд нових його напрямків, які представляють собою логічне продовження історичного розвитку прикладної лінгвістики на новому етапі, обумовленому сучасною науково-технічною революцією, зміцненням взаємозв'язку суспільних, природних і технічних наук. До цих напрямків належать: обробка інформації, моделювання знань, автоматична обробка мови в її письмовій та усній формах.

Найважливішим завданням вищої освіти в Україні на сучасному етапі є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, що забезпечуватимуть нагальні потреби вітчизняного ринку праці. Значення напряму прикладна лінгвістика в сучасному суспільстві важко переоцінити, тому що мова є найважливішим засобом комунікації в суспільстві і тісно пов'язана з мисленням і свідомістю.

Технологізація суспільства, розширення функцій мови в ньому, поява нових можливостей застосування знань про мову в нелінгвістичних дисциплінах та різних сферах діяльності людини зумовлюють посилення уваги до фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики.

Загальновідомою є думка, що основи професійної майстерності майбутнього філолога формуються під час вивчення всіх дисциплін у вищому закладі освіти. Проте провідна роль у системі підготовки лінгвіста-прикладника належить прикладним дисциплінам мовознавчого циклу.

В останні десятиріччя, коли мовознавство та інші науки набули антропоцентричної спрямованості, найбільш актуальними стали питання, пов'язані з моделюванням штучного інтелекту, процедурами вербального кодування та декодування інформації і реалізацією регулятивної функції мови; мовленнєвого впливу та мовленнєвої діагностики. Необхідним стало дослідити засоби мовленнєвого трансформування світу (прикладні можливості когнітивної лінгвістики, психолінгвістики), мовленнєвого впливу (практичне застосування теорії і практики вербальної комунікації, сугестивної лінгвістики), поставити на відповідний науковий рівень мовленнєву діагностику, підвищити ефективність мовної політики, розробити відповідні методи парламентської лінгвістики, тобто тих галузей знання, що сформувалися на межі лінгвістики, семіотики, психології, соціології, інформатики та когнітології. У ХХ столітті серед прикладних проблем мовознавства на перший план вийшли завдання автоматичної обробки усних та письмових текстів, упровадження математичних методів у дослідження й опис мовних процесів. Чинні в Україні програми й навчальні плани спеціальності та спеціалізації «Прикладна лінгвістика» орієнтовані саме на ці напрями.

Література:

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. — М., 2003.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. — М., 2003.
3. Бардина Н.В. Проблемы сучасної прикладної лінгвістики // Мова. — Одеса, 2004.
4. Городецкий Б.Ю. Актуальные проблемы прикладной лингвистики Новое в зарубежной лингвистике. — М., 1983. — Вып. 12.
5. Кобрин Р.Ю. Лингвистика в картографии // Прикладное языкознание: Учебник / Л.В.Бондарко, Л.А.Вербицкая, Г.Я. Мартыненко и др. Отв. ред. А.С. Герд. - СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. - С.408 - 419.
6. Коваль С.А. О составляющих прикладной лингвистики // Мова. — Одеса, 2004.
7. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник: - К.: Видавничий центр «Академія», 2003. - 464 с.
8. Мартыненко Г.Я. Сложность синтаксических структур и стилистическая диагностика // Прикладное языкознание: Учебник / Л.В.Бондарко, Л.А.Вербицкая, Г.Я.Мартыненко и др. Отв. ред. А.С.Герд. - СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. - С.435- 450.
9. Grabe W., Kaplan R.B. Introduction to Applied Linguistics. MA — 1992
10. The Linguistics encyclopedia / Ed. by Kirsten Malmkjcer. — L.N.Y., 2004.
11. Widdowson H.G. On the limitation of linguistics applied // Applied Linguistics. — 2000. — Vol. 21.

У статті розглядається така галузь мовознавства як прикладна лінгвістика, що є повноправним розділом мовознавства, спрямованим на розв'язання практичних завдань різних галузей науки й техніки, повсякденного життя людини, суспільства на підставі теоретичного доробку досліджень мови й мовлення.

Ключові слова: мовознавство, прикладна лінгвістика, навчальний процес, міждисциплінарна взаємодія, комунікативний аспект, комплексна наука.

В статье рассматривается такая область языкознания как прикладная лингвистика, которая является полноправным разделом языкознания, направленным на решение практических заданий разных областей науки и техники, повседневной жизни людей и общества, на основе теоретической базы исследований языкознания.

Ключевые слова: языкознание, прикладная лингвистика, процесс обучения, междисциплинарное взаимодействие, коммуникативный аспект, комплексная наука.

The article considers such field of linguistics as applied linguistics that is directed to the solving practical tasks in the spheres of science and technology, people's everyday life and society, on the basis of theoretical knowledge of linguistics.

Key words: linguistics, applied linguistics, educative process, interdisciplinary interaction, communicative aspect, complex science.

УДК 378.12

О.В. Горбильова
м. Донецьк, Україна

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ІНДІЇ

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Освіта та виховання обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Індії є інтегрованою частиною загальної системи освіти, яку було створено в результаті довготривалих реформ, які почали відбуватися ще за часів правління Британської імперії, потім під час незалежності Індії від Британської імперії і продовжують відбуватися нині. Дослідження показали, що 5 % населення Індії є високоінтелектуальні та обдарованим. Але ми маємо зауважити, що, незважаючи на таку достатньо велику кількість обдарованих людей, навчання обдарованих дітей в Індії почало інтенсивно розвиватися тільки в останні десятиріччя.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у вивченні та аналізі підходів, форм і методів навчання обдарованих дітей, а також особливостей моделей навчання обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Індії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання

означеної проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дослідженню сприяють праці психологів та освітян Індії таких, як А. Басу, Н. Десай, М. Хуссейн, Р. Матрей, В. Пендс, М. Шрінівасан, які мають низку важливих фактів і суджень щодо різних аспектів навчання, виявлення, надання педагогічної підтримки, покращення якості підготовки вчителів та роботи з батьками обдарованих дітей. Аналіз попередніх досліджень щодо педагогічної підтримки обдарованих дітей в Індії показав, що це питання залишається маловивченим і потребує ретельних досліджень. Вивчення практики цієї країни дасть можливість вітчизняній педагогічній науці запозичити позитивний досвід Індії з питання педагогічної підтримки обдарованих дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відображаючи специфіку культури та традицій Індії, навчання обдарованих дітей відбувається в звичайних класах загальноосвітніх шкіл, приватних школах (наприклад, Наваюг Відялая (Navayug Vidyalaya), Відья Нікетан, Нетурхат у штаті Біхар — частково фінансованих державою або фінансово незалежних), спеціалізованих школах типу Джняна Прабодіні, де практикується роздільна форма навчання за гендерним принципом і змішана форма навчання, приватних школах типу «public schools» за місцем проживання обдарованих дітей або школах-інтернатах типу Наводая Відялая Саміті, які розташовані на території країни, Кендрія Відялая, школі Сاینк (Sainik Schools), яка готує кадетів до вступу у Військову Академію Індії та розвиває здібності спортивно обдарованих дітей, центрах для обдарованих дітей Сатсангія Керал Меморіал (CSKMS), Інноваційній Міжнародній Школі у місті Бангалор, якою керує суспільний Фонд Досліджень Обдарованих та Талановитих Дітей та ін.

Наше дослідження виявило, що в сучасній індійській школі є два підходи до навчання обдарованих дітей: *інтегрований* (дитина адаптується до навчального середовища у загальній масі учнів) та *інклюзивний* (шкільне середовище адаптоване під потреби дитини). Інклюзивний принцип став ключовим, як підтвердження лояльності до демократії, яка передбачає рівні можливості для всіх дітей. Проте, останнім часом змінилась головна концепція навчання — від традиційного сліпого заучування напам'ять — до креативного, проблемного мислення та логічних припущень, що сприяє розвитку творчих здібностей, логічних роздумів, формулюванню нестандартних способів вирішення завдань.

Аналіз практики організації навчання обдарованих дітей в індійських школах показав, що самими поширеними формами навчання є *загальне (спеціалізовані школи) групування обдарованих дітей* або *навчання у звичайних класах* загальноосвітніх шкіл. Окрім того вчителі застосовують індивідуальні форми навчання, впроваджуючи індивідуальні програми, розроблені для кожної конкретної дитини з метою задоволення її освітніх потреб. Наразі збагачення програм для високоінтелектуальних дітей — *основна концепція навчання обдарованих дітей в Індії*.

Варто зазначити, що в Індії такі форми навчання, як часткове групування (окремі класи) та розділене навчання обдарованих дітей не знайшли підтримки у всіх фахівців та експертів з проблем навчання та виховання обдарованих дітей тому, що сегрегація обдарованих дітей не корелюється із концепцією інклюзивного навчання (inclusive education) [9].

В Індії існують два *основні методи* навчання обдарованих дітей: забезпечення обдарованих дітей можливістю працювати не за звичайними програмами, а за спеціальними програмами, які ефективніше розвивають обдарованих дітей або за звичайними програмами, але з можливістю прогресувати набагато швидше. Таким чином, в індійських школах є два найбільш поширених метода навчання обдарованих дітей:

- метод прискорення;
- метод збагачення навчальних програм.

Давайте розглянемо метод прискорення. *Першою і найпростішою формою прискорення* є перестрибування класів або подвійне просування. Але тут мають місце побоювання батьків і педагогів щодо випереджаючих темпів когнітивного розвитку обдарованої дитини і в той же час

його недостатнього фізичного, соціального та емоційного розвитку, що може спричинити виникнення практичних та соціальних труднощів, а саме труднощів в адаптації до середовища, де навчаються старші за віком діти. Проте, незважаючи на ці труднощі, радикальне прискорення є самим ефективним способом для задоволення академічних потреб обдарованої дитини в отриманні більш поглиблених знань.

Другою формою прискорення в індійських школах є вивчення конкретного предмету, в якому обдарована дитина демонструє особливі здібності, прискореними темпами. Тобто, така форма навчання дозволяє обдарованій дитині вивчати окремих предмет у старших класах, а решту предметів проходити за звичайними навчальними програмами того класу, де навчається обдарована дитина. Такі форми навчання є доцільними, якщо дитина з легкістю проходить кваліфікаційні рівні в його/її класі з одного або багатьох предметів. Якщо прискорення неможливе або небажане, вчителі долучають до навчання навчальну програму збагачення з метою надання завдань підвищеного рівня складності.

Метод збагачення навчальних програм включає:

- навчання через пошук зв'язків — (connecting);
- навчання через вирішення проблеми (learning through problems);
- навчання через творчість (learning through creating).

Навчання обдарованих дітей через пошук зв'язків застосовується для того, щоб стерти штучні кордони між шкільними предметами і дозволити дітям вивчати відповідні, значущі теми або поняття. Занадто часто дитина вивчає математичні теми ізольовано від інших предметів і від свого досвіду, який обдарована дитина набула поза школою. Вчителі конкретного класу застосовують метод «мозкового штурму», щоб утворити зв'язки навчання з іншими галузями. Наприклад, тему «гроші» можна пов'язати з такими поняттями, як прибутки і збитки (математика), дорогоцінні метали (фізика), благодійність, ощадливість (етика), монетарні системи у всьому світі (соціальні науки).

Навчання обдарованих дітей через вирішення проблем. Педагогіка в індійських класах зазвичай покладається на читання, копіювання, переписування та запам'ятовування. Альтернативний спосіб реалізації навчальної програми здійснюється через вирішення поставлених проблем. Особливістю цього методу є розробка своєї власної стратегії, а не застосування вже відомих алгоритмів.

Навчання обдарованих через творчість — ще один із способів збагачення навчальних програм для обдарованих дітей. Занадто часто оцінка навчання означає оцінку пам'яті. Занадто часто, оцінка навчання просто означає оцінку пам'яті. Один із способів збагачення навчальної програми є навчання та оцінка вищого порядку когнітивних функцій, таких як розуміння, застосування, аналіз, оцінювання і творчість (відповідно до Таксономії Блума). Діти повинні мати можливість створювати продукти, які відображають їх навчання в різних умовах (наприклад, ілюстрований збірник оповідань, ігри на вулиці, створення моделі наукової ярмарки).

Ретельний аналіз програм навчання обдарованих дітей допоміг нам з'ясувати, що в індійських школах, окрім традиційних методів, використовуються наступні нетрадиційні для європейської культури методи: метод медитації (концентрація на думках) та метод йоги (для підвищення концентрації і гнучкості тіла). Також, ми дізналися, що не всі індійські школи використовують традиційні методи лінійного прискорення або метод «подвійного розвитку». Наприклад, у спеціалізованій школі Наводая Відялая навчальний план не прискорюється, але використовується технологія збагаченого навчання, за якою обдаровані діти залучаються до роботи у «Творчих лабораторіях» згідно з різними напрямками діяльності: образотворче мистецтво, театр, ремесло, народна творчість, музика, хоровий спів та ін. Серед інших методів навчання обдарованих дітей в Індії особливе місце займають метод мультимедійного навчання та метод електронного навчання «e — Studies» (навчання онлайн), метод «репетитор-однокласник» або метод «перевір себе сам» який під час самокорекції виступає, як гарний засіб розвитку самопізнання [2].

Програми збагачення реалізуються як у загальноосвітніх школах, так і в спеціалізованих школах, Центрах Обдарованих Дітей і в спеціальному Центрі Збагачення «Mindsprings», який передбачає розвиток мислення і творчості. Програма збагачення в центрі включає три елементи: дискусія, вивчення проблеми, конструкція (дизайн). Програма розрахована на дітей 2-8 класів. Обдаровані діти розподіляються на групи: молодша (6-8 років), середня (9-12 років) та старша (13-15). Навчання платне, наприклад, 1 година навчання з покращення письмової культури коштує 300 рупій (40 грн.), відвідування занять з поезії — 300 рупій, участь в молодіжному дискусійному форумі — 500 рупій (70 грн.). Групи, в яких навчається до 10 учнів формуються за віком, інтересами та рівнем інтелектуального розвитку. До переваг навчання в цьому центрі належить те, що після закінчення навчання в кінці року дитині видається сертифікат про її досягнення в рамках обраної діяльності, що буде дуже корисним при складанні іспитів до університету або коледжу [8].

Треба зазначити, що характерною особливістю багатьох шкіл для обдарованих дітей в Індії на відміну від України є їх прихильність до збереження духовних та релігійних цінностей, традицій і культур. І вибір деяких методів навчання можна пояснити тим, що «духовна модель» навчання відповідає за всі домени фізичного розвитку обдарованої дитини, його/її життєвого досвіду, емоційного, інтелектуального і духовного розвитку. Так, діти в деяких школах починають свій навчальний день з молитви та духовних пісень (chants). Така духовна модель навчання називається «Pancha koshtas» (п'ять енергетичних оболонок). Філософія цієї моделі навчання полягає у встановленні координації між тілом, розумом, природою, душею і найвищою сутністю [7].

Прикладом «духовної моделі» навчання є перша школа для обдарованих дітей Джняна Прабодіні Прашала, яка розпочала свою діяльність у 1968 році. Саме словосполучення Джана Прабодіні на санскриті означає «той, що будить реальне знання». Школу було відкрито при Факультеті Психології Інституту Джняна Прабодіні. Цей Інститут ґрунтує свою діяльність за «кубічною моделлю інтелекту» Дж. Гілфорда, яку він зобразив за допомогою моделі куба, кожен вимір якого являє собою один зі способів виміру факторів: в одному вимірі розташовуються різні види операцій; у другому — різні види кінцевого розумового продукту; у третьому — різні види змісту [1, с. 433-456].

Класи мають як змішаний склад — половина хлопців, половина дівчат, так і роздільні класи. Вчителі школи будують систему навчання таким чином, щоб торкнутися емоційної струни кожної дитини і не тільки наповнити дитину навчальною інформацією, але і через емоційні обертони спонукати дитину діяти в напрямку правильного вирішення завдань та проблем. Навчання в школі відбувається за напрямками: фізично-кінетичний (заняття у спортивних таборих, заняття йогою, здійснення 2-3 подорожей на рік, проведення спортивного свята кожного року); емоційний (виготовлення творів мистецтва своїми руками, навчання спілкуванню через танець, музику, образотворче мистецтво); мотиваційний (читання стародавніх ведичних текстів релігійно-філософського характеру Упанішад, в яких обговорюються основні філософські ідеї, природа бога, співання пісень про героїчне минуле та оптимістичне майбутнє); інтелектуальний (використання багатої кількості підручників та довідників замість одного для вивчення матеріалу, розвиток навичок самонавчання, цілепокладання, менеджмент часу, швидкочитання, написання конспектів для самостійної роботи, використання аудіовізуальних матеріалів, оцінювання за результатами тижневих тестів, виконання проектних робіт, складання річних іспитів); лідерський (індивідуальна робота, робота в парах та групах для пошуку неочікуваних та оригінальних рішень; відвідування сіл та спілкування з селянами для зміцнення зв'язків з соціумом, прибирання в храмах та відвідування літніх таборів).

Характерними рисами навчання, які відрізняють школи Джняна Прабодіні Прашала від решти загальноосвітніх шкіл Індії є: автономія в навчанні; творче мислення; проведення поглиблених досліджень, які не лімітовані в часі; застосування методу проектної діяльності або методу самонавчання, гнучкий зміст навчальних предметів; свобода мислити нестандартно;

конкурентноспроможна атмосфера; атмосфера любові та співпричетності [6].

Інша модель навчання практикується в Інноваційній Міжнародній Школі. Містер М. Шрінівасан, засновник школи, запропонував навчальну модель, яка називається «Творча, винахідлива, продуктивна досконалість». Програма, за якою навчаються обдаровані учні акредитована ЮНЕСКО. Це складна модель навчання поєднує процес розвитку здібностей та талантів з методами досліджень, прискореного розвитку та збагачення. Метод збагачення полягає в індивідуальному адаптуванні навчального плану з урахуванням розширення й поглиблення його змісту.

Педагогічна філософія цієї школи заснована на всесвітньо відомій «теорії множинного інтелекту» американського психолога Говарда Гарднера, за якою існує дев'ять видів інтелекту, кожний з яких функціонує як окрема система та має своє походження [3]. Сутність школи розкривається у назві цієї моделі «Школа поза стінами», у якій джерело зародження знань відіграє життєво важливу роль у змістовності, динамічності навчальних планів та їх інноваційності. Послідовне викладання природничих наук, відпрацьовування та аналітична діяльність учнів приводить до розуміння загальнонаукових принципів, які використовуються у щоденній практиці та більш поглиблених наукових законів. Гра у шахи — ще один напрямок інноваційного та інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей. Діти практикуються у шахи під час перерв, обираючи самостійно своїх партнерів. Інноваційність полягає у груповому підході до розвитку інтелектуальних здібностей: діти можуть створювати групи і грати команда на команду [10; 5]. Метод збагачення програм реалізується в Академії з Інформаційних Технологій, Академії Біотехнологій, Академії Образотворчого Мистецтва, Академії Шахів, Академії Літературознавства, Академії Математичних Наук, де відомі науковці, письменники, діячі культури та мистецтва проводять заняття з обдарованими дітьми [4].

Досвідчені педагоги у своїй багатолітній діяльності визначили специфічні напрямки роботи з обдарованими дітьми: розвиток розумових здібностей; диференційований навчальний план; теорії розумових здібностей; інновації та винаходи; ідентифікація обдарованих; заохочення до творчої діяльності; інформаційні технології; розвиток навчального плану [10].

Характерною рисою навчання в школі є *метод театральних постанов*, тобто викладання таких найважливіших для Індії тем, як епос, незалежність Індії, еволюція людини, новітні технології відбувається за допомогою елементів театрального мистецтва. Велику роль у наданні педагогічної підтримки відіграють *наставники*, які тісно взаємодіють з дитиною і надають їй своєчасну допомогу, враховуючи її слабкі та сильні сторони [5].

У школі діє програма «Сполох мозку», яка впроваджує використання інформаційних технологій у навчальний процес. «Сполох мозку» — потужна платформа, яка допомагає дітям вивчати математику методом самостійної роботи завдяки наявності централізованої бази даних, в якій розроблено індивідуальні програми для кожної дитини. У цій школі використовується *метод складання індивідуального когнітивного стилю* обдарованої дитини.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у вибраному напрямку. Навчання обдарованих дітей є загальним терміном для збагачення, диверсифікації та модифікації навчальних програм з метою задоволення потреб обдарованих дітей, яким необхідна стимуляція і участь у конкурентному процесі. Ми можемо говорити про те, що в Індії використовуються як традиційні східні моделі навчання обдарованих дітей, так і елементи західних моделей навчання, які сприяють розвитку міжнародної співпраці шкіл з іншими країнами і мають дуже велику користь для всебічної освіти обдарованих дітей. Застосування сучасних підходів, форм та методів навчання, співпраця з великою кількістю міжнародних організацій допомагає обдарованим дітям адаптуватися не тільки в індійському суспільстві але і в світовому освітньому просторі.

Література:

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. — М., 1965. — С. 433-456.
2. Basu A. Gifted children need teachers who set intellectual challenges, Deccan Herald, 2013. — [Електронний

- ресурс]. — Режим доступу: <http://www.deccanherald.com/content/313552/gifted-children-need-teachers-set.html>
3. Gardner H. Multiple Intelligence: The theory in practice. — New York: Basic books, 1993. — p. 304.
4. Gifted Education and Research Assembly Activities [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://gear.ac.in/enrichment>
5. Gifted Education and Research Innovative curriculum [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://gear.ac.in/curriculum>
6. Jnana Prabodhini Prashala Motivating Intelligence for social change / Educational philosophy [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://prashala.jnanaprabodhini.org/educational_philosophy.asp
7. Limaye A. Evaluation of the quality of the Tribal Mensa Nurturing programme for gifted children by experts and the participants of the programme / University of Mumbai: Dissertation for the degree of Masters of Science in human development. — 2009 / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.templetonfellows.org/projects/docs/tribal_mensa_evaluated.pdf
8. Mindspring Programmes Schedule of programmes at the Worli Centre [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mindsprings.in/schedule-for-programmes-at-the-worli-centre.php>
9. Pandit U. Gearing up to the gifted / Education Times, 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mindsprings.in/press-releases.php>
10. Srinivasan M. The oven makes the difference between potential and the genius. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: gear.ac.in

У статті з'ясовано підходи, форми та методи навчання обдарованих дітей в індійських загальноосвітніх школах. Проаналізовано компоненти збагачення навчальних програм, а також способи їх реалізації. З'ясовано особливості моделей навчання обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Індії. Виокремлено характерні риси навчання обдарованих дітей у спеціалізованих школах Індії.

Ключові слова: підходи, форми та методи навчання, збагачення навчальних програм, прискорення змісту навчання, модель навчання, інноваційність.

В статье проанализированы основные подходы, формы и методы обучения одарённых детей в общеобразовательных школах Индии. Изучены компоненты обогащения учебных программ, а также способы их реализации. Выявлены особенности моделей обучения одарённых детей в общеобразовательных школах Индии. Выделены характерные черты обучения одарённых детей в специализированных школах.

Ключевые слова: подходы, формы и методы обучения, обогащение учебных программ, ускорение содержания обучения, модель обучения, инновационность.

There has been analyzed some approaches, forms and methods of gifted children teaching in Indian comprehensive secondary schools. Research of the components of enrichment curriculum and ways to implement them has been done. The features of gifted children education models in secondary schools in India have been distinguished. The author has also determined the characteristics of gifted children education in special schools.

Key words: approaches, methods of teaching, curriculum enrichment, acceleration of educational content, innovation, educational model.

УДК 373.5.091.313 : 004.032.6

А.В. Грицак, Д.І. Коломієць
м. Вінниця, Україна

УЧИТЕЛЮ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО СТВОРЕННЯ ОСВІТНІХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток телекомунікаційних і інформаційних технологій призвів до їх упровадження в усі сфери людської діяльності, в тому числі і в освіту, що значно розширює можливості навчального процесу: нині можна отримати спеціальність або підвищити кваліфікацію практично не виходячи за межі свого будинку, без відриву від основної діяльності; студент дістає можливість самостійно регулювати процес навчання (вибирати дисципліни, інтенсивність засвоєння знань за індивідуальним графіком...). Подібний підхід

реалізується за допомогою розробки й упровадження в навчальний процес освітніх Інтернет-ресурсів.

Аналіз наявних досліджень з проблеми. Систематичне використання комп'ютерної техніки в навчанні почалося в нашій країні з 1985 р. Ряд досліджень (М. Жалдак, Р. Гуревич, Н. Морзе та ін.) підтверджують значну роль використання комп'ютерної техніки для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Також вивчалися проблеми управління пізнавальною діяльністю учнів з використанням комп'ютера (Е. Машбиць і ін.), можливості реалізації дидактичних функцій комп'ютера при вивченні шкільних курсів (Н. Морзе та ін.).

На підставі цих досліджень, власного досвіду, ми вважаємо, що одним з найважливіших завдань сучасної шкільної освіти в Україні є створення таких умов навчання школярів, які не лише збагачують дітей знаннями, а й викликають потребу в пізнанні світу, стимулюють розвиток творчих можливостей дитини, відповідають самим передовим вимогам до організації навчального процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні школярів, на наш погляд, є одним із засобів вирішення перерахованих завдань. У зв'язку з цим, виникає потреба підготовки майбутніх учителів, які володіють інноваційними методиками навчання, уміють використовувати найрізноманітніші форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, застосовувати мультимедійні програмні засоби.

За різними даними застосування ІКТ дозволяє не лише зробити урок цікавим, а й є одним із засобів формування теоретичного мислення школярів. Інформаційні технології все ширше включаються в процес викладання різних шкільних дисциплін. Електронний підручник чи посібник, як правило, виконується у форматі, що допускає гіпертекстове представлення матеріалу і систему навігації, яка дає можливість учню оптимально переміщатися по розділах підручника, по рівнях навчального матеріалу, швидко одержувати необхідний довідковий матеріал, що активізує їх самостійну пізнавальну діяльність. Застосування мультимедійних засобів, як показує досвід, дозволяє створювати додаткові психологічні структури, що чинять на учня позитивну емоційну дію і сприяють кращому сприйняттю та запам'ятовуванню матеріалу [3, с. 123].

Мультимедійні технології дозволяють не лише передавати текст та зображення, а й забезпечують можливість інтерактивної взаємодії з учнями. Під час таких занять здійснюється управління пізнавальною діяльністю учнів, матеріал презентується у більш доступній формі, учням дається змога вільно обирати темп та послідовність вивчення нового матеріалу. Використання мультимедійних технологій дає змогу ефективніше розкрити тему, мету та план уроку, акцентуючи на них увагу учнів.

Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті за рахунок наявності численних аналітичних процедур (пошук, сортування, вивірка, порівняння інформації і т.ін.); відкритої структури дозволяє широко вносити будь-які зміни в зміст програми в залежності від результатів її апробації; дає можливість зберігати й опрацьовувати значну кількість різноманітної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компоувати її в зручному вигляді, що сприяє:

- розкриттю та розвитку індивідуальних здібностей учнів;
- формуванню в учнів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, неперервності взаємозв'язку між гуманітарними та технічними науками,
- постійному та динамічному оновленню змісту, форм і методів навчального процесу [5, с. 77].

Як показує аналіз наукових праць, значна увага в них приділяється складанню різних програм, враховуються психолого-педагогічні аспекти застосування комп'ютерної техніки і формування готовності вчителя використовувати ІКТ у своїй діяльності (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.). Погоджуємось із В. Биковим, що вирішальним чинником, який визначає результативність процесу інформатизації освіти, є не стільки досягнутий науково-

технічний рівень комп'ютеризації освіти, скільки якість і обсяг програмних засобів навчального призначення та інших інформаційних навчальних ресурсів [2, с. 150].

Невирішені аспекти проблеми. В Україні створено вже сотні програмних педагогічних засобів, але їх ще недостатньо, а якість не завжди відповідає сучасним вимогам [4]. Тому викладачі й учителі часто змушені самостійно заповнювати прогалини в методичному забезпеченні, створюючи авторські мультимедійні засоби для вивчення окремих розділів навчальних дисциплін.

Проте, як показує досвід, на теперішній день проблема підготовки студентів педагогічних ВНЗ до створення мультимедійних навчальних ресурсів ще не достатньо розроблена.

Мета статті — визначити й охарактеризувати основні вимоги, що висуваються до мультимедійних програм навчального призначення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність майбутнього педагога до застосування ІКТ в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів включає наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний. Формування цієї готовності дозволяє отримати нові, глибші знання студентів про предметні знання, створити нові засоби управління навчальним процесом, організувати новий вид навчальної діяльності студентів, підвищити ефективність цієї діяльності.

У структурі підготовки майбутніх учителів до використання ІКТ у навчальному процесі ми виділяємо два основні напрями. Перше — формування комп'ютерної грамотності студентів, під якою ми розуміємо не лише оволодіння студентами міцними навичками користувача комп'ютера, а й готовність постійно їх удосконалювати. Для цього на I і II курсах студенти вивчають основи роботи з ПК. Вивчення ж основ програмування передбачає вивчення деяких мов програмування, які дозволяють студентам самим реалізовувати свої ідеї навчальних програм і тестів. Другий напрям передбачає ознайомлення з методикою застосування комп'ютера як дидактичного засобу на уроках.

Ми вважаємо, що застосування ІКТ розвиває творчий підхід студентів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, індивідуалізувати її. Проте, з огляду на необхідність кожного разу враховувати рівень знань учнів різних класів, учителю необхідно бути готовим і до створення найпростіших мультимедійних програм навчального призначення.

Нині розроблена безліч різних електронних навчальних продуктів — це авторські курси, готові навчальні електронні видання, віртуальні лабораторні практикуми, комплексна електронна навчально-методична допомога та ін., призначені як для самостійного вивчення предмету, так і для технічної підтримки традиційної освіти. Але які б не були призначення електронного навчального ресурсу і ступінь його впровадження в освітній процес, він повинен відповідати певним вимогам.

Необхідно, щоб у роботі з програмним засобом передбачалося не лише міцне засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток активності, пізнавальних можливостей учнів, їхніх розумових здібностей. Наприклад, для того, щоб учню правильно відповісти на запитання, достатньо уважно прочитати текст і пригадати відомості, що пропонувалися йому раніше. У цьому випадку реалізується, головним чином, перцептивна мнемонічна активність. Цей вид активності важливий сам по собі, але для свідомого засвоєння знань найбільше значення має розумова активність, яка виникає в тих випадках, коли учню потрібно вирішити деяку задачу.

У програмних засобах повинна міститися інформація, що розкриває суть явищ, які вивчаються. Найбільшу увагу слід приділяти розкриттю закономірностей і принципів явищ, що вивчаються. При цьому найважливіше повинне бути виділене, щоб учень не відчував утруднень у пошуках головного, а зосередив свої зусилля на його засвоєнні.

Під час розроблення інформаційного ресурсу навчального призначення виокремлюємо такі етапи:

1. Психологічний аналіз навчальної ситуації для визначення того типу діяльності, в межах якої можливий ефект розвитку й вибір орієнтирів для проектування такої діяльності.

2. Логіко-предметний аналіз змісту навчального матеріалу з метою виявлення значущих одиниць навчальної інформації.

3. Психолого-методичне опрацювання змісту й побудова на цьому матеріалі системи завдань, дій і операцій, адекватно до тих, що реалізують той тип діяльності, який був виділений у результаті психологічного аналізу, підготовка сценарію навчальної програми.

4. Технічна реалізація, що включає як створення програмного продукту, так і розробку методики (технології) проведення уроку.

Зупинимося на основних особливостях інформаційного наповнення електронного навчального посібника, способах представлення інформації, постановці запитань.

Розробка будь-якого освітнього Інтернет-ресурсу починається з постановки цілей навчання, які повинні відповідати вимогам до знань, умінь і навичок, якими необхідно оволодіти студентам у результаті освоєння дисципліни. Навчальний матеріал повинен відповідати сучасному педагогічному й технічному рівню і повинен бути викладений чітко, зрозуміло, стимулюючи інтерес до пізнання; інформація повинна розкривати суть, закономірності й принципи явищ, що вивчаються, випадкову й малозначиму інформацію необхідно виключити. Слід застосовувати різноманітні форми завдань, ставити запитання, що пробуджують розумову активність учнів, як підказки доцільно використовувати аналоги, асоціації, зіставлення. Матеріал повинен послідовно розподілятися від відомого до невідомого; від простого до складного; від конкретного до абстрактного; від спостереження до міркування; від загального розгляду до детального аналізу.

Також необхідно пам'ятати, що людина отримує інформацію з різних джерел і від аналізаторів різного типу (зір, слух, дотик, нюх), у зв'язку з чим, важливим стає завдання інтеграції отриманої інформації, відтворення цілого з компонентів. Сприйняття інформації людиною є процес перетворення відомостей, що поступають у технічну систему або живий організм із зовнішнього світу, у формі, придатній для подальшого використання.

Оскільки при роботі з персональним комп'ютером не задіяні нюх, дотик і переважний обсяг інформації засвоюється візуально, необхідно враховувати й максимально використовувати особливості організації інформації для підвищення ефективності її сприйняття. Навчальний матеріал повинен бути викладений у декількох формах представлення інформації: текст, малюнок, схема, таблиця, діаграма, графік..., не зайвим тут буде і використання різних засобів концентрації уваги учнів.

Дози інформації повинні бути оптимізовані, оскільки при дуже детальному дробленні в школярів не створюється цілісне уявлення про явища, що вивчаються, зростає час вивчення дисципліни, і маленькі дози інформації не стимулюють розумової активності учнів. Якщо дози інформації в кадрі дуже великі, то процес навчання стає менш керованим і навчальний матеріал важко засвоюється.

Створюючи електронний освітній ресурс, використовуючи всі можливості сучасної техніки: мультимедіа, графіку та ін., слід пам'ятати, що одночасна подача тексту більш ніж трьох кольорів не рекомендується; бажане використання постійного формату екрану (так званих постійних зон, інформація в яких однакова в усіх кадрах); стиль тексту й графіки повинен бути суворо витриманий. Важлива роль у навчанні належить тексту, а точніше його змісту, адже саме з його допомогою студентам подається новий матеріал, завдання, допомога, довідка та ін. Тому до змісту висуваються досить високі вимоги:

- науковість — всі положення, визначення й висновки повинні бути побудовані на суворо науковій основі;
- логічність — текстовий матеріал повинен будуватися так, щоб легко простежувалися логічні зв'язки між висловлюваними поняттями;
- доступність — значення нових термінів повинне бути роз'яснене;
- однозначність — єдине тлумачення тексту різними учнями;
- лаконічність — текстовий виклад повинен бути максимально коротким і не містити нічого зайвого;

– завершеність — зміст кожної частини текстової інформації повинен бути логічно завершеним.

Особливу увагу також необхідно приділити постановці запитань, адже запитання — це дидактичний засіб, направлений на перевірку знання учнем навчального матеріалу, розпізнавання й пояснення типових помилок. Тому запитання повинне бути сформульоване чітко, у суворій відповідності до термінології і логіки викладу навчального матеріалу; поставлене конкретно, тобто визначати як зміст відповіді, так і його форму; формулювання запитання повинне бути максимально лаконічним, однозначним і інформаційно достатнім.

Створюючи мультимедійні засоби навчання, вчитель має пам'ятати, що вони повинні відповідати дидактичним, методичним і психологічним вимогам [1, с. 56], а саме:

дидактичним:

- адаптація до індивідуальних можливостей учня;
- розвиток індивідуального потенціалу учня;
- інтерактивність навчання;
- реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації;
- системність і структурно-функціональний зв'язок подання навчального матеріалу;
- забезпечення цілісності та неперервності дидактичного циклу навчання.

методичним:

- презентація навчального матеріалу на основі поєднання понятійних та образних компонентів мислення;
- виклад системи наукових понять у вигляді ієрархічної структури;
- надання учням можливості виконання різноманітних контролювальних тренувальних вправ.

психологічним:

- презентація навчального матеріалу не лише на вербально-логічному, а й на сенсорно-перцептивному рівні когнітивного процесу;
- врахування віку та специфіки професійної підготовки майбутніх робітників;
- спрямування мультимедійного засобу навчання на розвиток логічного та образного мислення учнів.

Наші спостереження показали, що кольорові ефекти впливають на емоційний стан учнів і допомагають учителю керувати їхніми емоціями, якщо наочно-ілюстративний матеріал відповідає таким вимогам:

- саме головне й суттєве доцільно виокремлювати червоним, жовтим, фіолетовим або оранжевим кольорами;
- основний зміст виконується в зеленому, синьому, блакитному або чорному кольорах;
- кольоровий контраст: світлий — темний, бляклий — яскравий мобілізує увагу;
- використання різноманітних геометричних форм подання наочно-ілюстративного матеріалу сприяє виникненню ефекту новизни, контрасту; найбільш мобілізаційний ефект надає кругла, квадратна та прямокутна форми.

Основна психолого-педагогічна цінність мультиплікації полягає в універсальності: вона дозволяє сприймати навчальний матеріал захоплено, більш яскраво, а значить, сприяє кращому запам'ятовуванню. Знання, які передаються за допомогою цього методу, відрізняються міцністю й відображаються в практичній діяльності учнів. Тому мультимедіа можна використовувати для створення емоціогенних ситуацій на всіх етапах навчального процесу.

Висновок. Створюючи мультимедійний ресурс навчального призначення, вчителю необхідно пам'ятати про те, що тільки повна відповідність освітніх мультимедійних ресурсів сукупності вимог, що висуваються до їх створення, дозволить педагогу організувати навчальний процес на оптимальному рівні.

Література:

1. Алексеева М. Б. Технология использования систем мультимедиа: Учеб.пособие / Алексеева М.Б., Балан С.Н. — СПб.: Изд.Дом «Бизнес-пресса», 2002. — 176 с.
2. Биков В. Ю. Модели організаційних систем відкритої освіти : Монографія / Биков В. Ю. — К.: Атіка, 2009. — 684 с.
3. Гуревич Р. С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика у ВПУ №4 м.Вінниці) : для педагогічних працівників ПТНЗ, СЗШ, ВНЗ і слухачів навчальних закладів та установ післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Ю. В. Бадюк, Л. С. Шевченко. — Вінниця: ТОВ «Діло», 2006. — 296 с.
4. Освіта в інноваційному поступі суспільства / Доповідь на підсумковій колегії Міністерства і науки України 17 серпня 2006 року // Освіта України. — 2006. — 14 серпня (№60-61). — С.1-21.
5. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: розв'язання творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : Навч.-метод. посіб. / Сисоєва С.О., Смілянець О.Г. — Вінниця: ЦПННМВ, 2006. — 180 с.

У статті визначено й охарактеризовано основні вимоги, що висуваються до мультимедійних програм навчального призначення. Наголошено, що створюючи мультимедійні засоби навчання, вчитель має пам'ятати, що вони повинні відповідати дидактичним, методичним і психологічним вимогам.

Ключові слова: вимоги до електронних навчальних посібників, інформаційно-комунікаційні технології навчання, мультимедійні програми.

В статье определены и охарактеризованы основные требования, которые выдвигаются к мультимедийным программам учебного назначения. Отмечено, что создавая мультимедийные средства обучения, учитель должен помнить, чтобы они отвечали дидактическим, методическим и психологическим требованиям.

Ключевые слова: требования к электронным учебным пособиям, информационно коммуникационные технологии обучения, мультимедийные программы.

In the article certain and described the basic requirements which are pulled out to the multimedia programs of the educational setting. It is marked that creating multimedia facilities of teaching, a teacher must remember, that they answered didactics, methodical and psychological requirements.

Key words: requirements to the electronic train aids, informatively and communication technologies of teaching, multimedia programs.

УДК 371.315.7:51

І.О. Гулівата
м. Вінниця, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ГЕОМЕТРИЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ ПОБУДОВИ ЗОБРАЖЕНЬ СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР

Постановка проблеми. Нині все гостріше викристалізуються протиріччя між соціальним замовленням суспільства на компетентного, конкурентоспроможного випускника загальноосвітньої школи та недостатнім рівнем його математичної грамотності й культури; об'єктивним посиленням ролі математики в усіх сферах життєдіяльності людини та чинною традиційною системою математичної освіти, зокрема її змістом, актуальністю реалізації одного з важливих завдань навчання геометрії в школі — формування і розвиток в учнів просторових уявлень, здатності й умінь здійснювати операції з просторовими об'єктами та існуючою шкільною практикою.

Педагогічна проблема, з якою стикаються вчителі на початку вивчення стереометрії — є зображення просторових фігур. Незважаючи на те, що учні мають значний запас уявлень про них, вони не можуть зобразити їх на площині.

Аналіз попередніх досліджень. Аспекти формування конструктивно-геометричних умінь та навичок учнів побудови зображень стереометричних фігур досліджували Я. Бродський,

Я. Гольдберг, О. Зенгін, В. Литвиненко, М. Лоповок, В. Савченко, І. Тесленко та інші [1; 2]. Основоположником теорії зображень в умовах педагогічного процесу, з використанням проєкційних методів у курсі стереометрії, вважають М. Четверухіна [5].

Мета статті полягає в розробці окремих елементів методики формування конструктивно-геометричних умінь та навичок учнів побудови зображень основних стереометричних фігур та розвитку просторової уяви учнів під час вивчення математики.

Виклад основного матеріалу. Побудова рисунка — це один із найважливіших і, на жаль, найскладніших видів моделювання у стереометрії. Рисунок до задачі — графічна модель геометричної конструкції, з якою пов'язана задача і яка будується для пошуку розв'язання задачі і його обґрунтування. Якість цієї моделі визначає і якість розв'язання [4, с. 24].

Л. Виготський зазначає, що побудова рисунка, який відповідає умові задачі, вимагає від учня застосування певних прийомів розумової діяльності, які спрямовані на перетворення та оперування образами.

У роботі С. Гуревича [1] діяльність учня, пов'язана з побудовою рисунка до задачі описана наступним чином:

- 1) мислене уявлення конфігурації геометричних фігур, що відповідають тексту задачі;
- 2) процес виконання з точки зору вирішального найбільш наочного зображення конфігурації геометричних фігур;
- 3) нанесення на зображення спеціальних символів;
- 4) повна перевірка відповідності рисунка геометричній задачі (її умові).

Таким чином, ключовим моментом у проблемі формування конструктивно-геометричних умінь учнів старшої школи є розвинута просторова уява, яка пов'язана з умінням створювати у свідомості учня відповідність між фігурою та її зображенням.

Використання рисунків під час навчання створює певну складність. Іноколи вони можуть нести надлишкову інформацію, тобто володіють не тільки шуканою властивістю, а й багатьма іншими, що вивчаються значно пізніше. Існування на рисунку зайвих елементів, які відображають деякі властивості зображення, ускладнює як процес виокремлення вказаних теоремою властивостей, та особливо, доведення їх існування. Учень іноді сприймає рисунок, як лабіринт, по елементах якого він змушений пройти, з тим, щоб виділити шукані поняття та уявити, які елементи рисунка відповідають деяким міркуванням. Слід зазначити, що допоміжні побудови значно ускладнюють процес сприйняття навчального матеріалу.

Незначна кількість завдань у наявних засобах навчання геометрії на роботу з рисунком негативно впливає на формування геометричних умінь та навичок побудови зображень стереометричних фігур [4]. Окрім того, багато вчителів надають цьому питанню мало уваги, вважаючи його другорядним.

Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є організація навчально-пізнавальної діяльності через поетапну візуалізацію послідовності дій під час навчання побудови зображень основних стереометричних фігур з метою усвідомлення кінцевого образу фігури, що забезпечується такими видами діяльності, як розпізнавання, переміщення, перетворення та перебудова образів, підкріплених діяльністю самого учня, і стимулює розвиток геометричного мислення, зокрема його конструктивний, просторовий та інтуїтивний компоненти. Такий підхід може бути реалізований у вигляді використання демонстраційних комп'ютерних моделей (ДКМ), що надають можливість формувати знання, уміння і навички на основі прийомів створення образів уяви, необхідних для цілісного бачення просторової фігури, при яких розвивається образне мислення учнів.

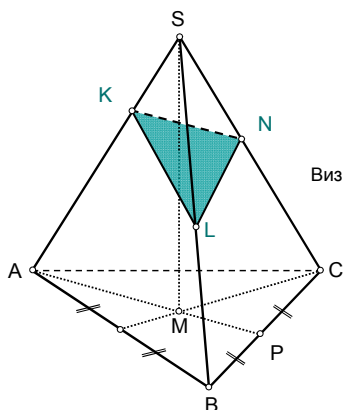
У наукових дослідженнях зазначається, що «однієї тільки наочності для ефективного засвоєння знань ще недостатньо. Під час роботи з наочністю в учнів виникають зорові образи, що, звичайно, багато чого говорять про досліджуваний предмет, але далеко не усе. Тут учні часто бувають тільки глядачами того, що показує вчитель. Активність учня досягає найвищої межі тоді, коли він сам що-небудь робить, коли в роботі бере участь не тільки голова, але і руки, коли відбувається всебічне (не тільки зорове) сприйняття матеріалу» [3, с. 106].

Задача



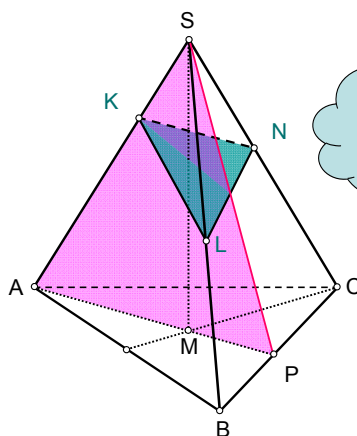
Дано зображення тетраедра $SABC$. Площина γ задана трьома точками, що належать ребрам SA , SB , SC . Побудувати точку перетину площини γ з прямою, яка проходить через вершину тетраедра S та точку перетину медіан грані ABC .

Розв'язання



Розглянемо зображення тетраедра $SABC$.
 Знайдемо положення точки M .
 Проведемо відрізок SM .
 Визначимо положення точок K, L, M .
 K належить ребру SA
 L належить ребру SB
 N належить ребру SC
 Побудуємо площину γ

Крок 1



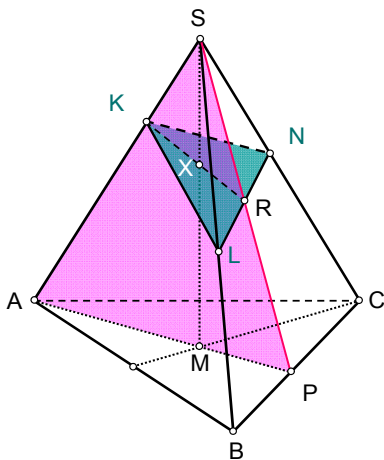
Знайдемо точку перетину прямої SM з площиною (KLN) .

Для цього слід провести допоміжну площину через пряму SM та будь-яке бічне ребро піраміди.

Проведемо допоміжну площину через ребро AS та MS .

Побудована площина (ASM) перетне основу піраміди по медіані AP , а грань SBC по відрізку SP .

Крок 2



Побудуємо лінію перетину площин (KLN) та (SAP) .

Знайдемо дві точки, які одночасно належать двом площинам.

$$K \text{ та } R = SP \cap LN$$

Отже, KR лінія перетину площин (KLN) та (ASP) .

Шукана точка належить лінії перетину площин KR

Отже, $X = KR \cap SM$

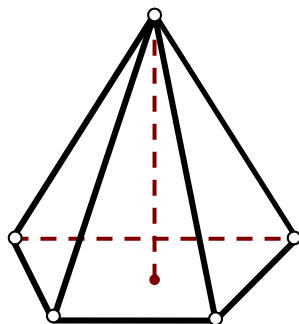
Рис. 1. Фрагмент робочого зошита учня

Тренувальні завдання

Завдання 1

На зображенні піраміди побудуйте прямі перетину площин протилежних бічних граней піраміди.

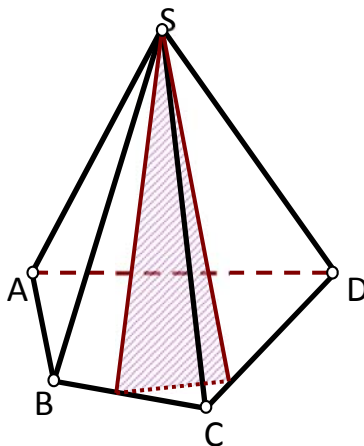
Розв'язання



Завдання 2

На зображенні чотирикутної піраміди побудуйте прямі перетину діагональних перерізів з виділеною площиною.

Розв'язання



Завдання 3

На зображенні піраміди побудуйте лінію перетину площин ASN та площини, що паралельна до основи піраміди і проходить через точку N.

Розв'язання

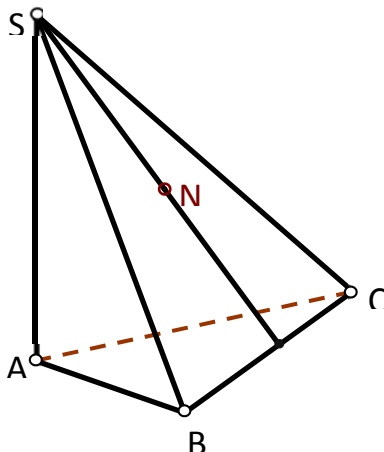


Рис. 2. Фрагмент робочого зошита учня

З метою формування умінь та навичок учнів побудови зображень просторових фігур під час вивчення стереометрії розроблена система вправ, яка реалізована у підготовленому друкованому робочому зошиті учня. Він уміщує покрокову деталізацію теоретичного матеріалу та задачі до кожного типу вправ з підготовленими рисунками (рис. 1, 2). Така заготовка є важливим елементом залучення до процесу навчання кінестетичних аналізаторів. Використання кольорової гами, порівняння зі спостережуваним об'єктом на екрані, дозволяє осмислено сприймати та усвідомлювати процес побудови, що в цілому приводить до ефективного формування конструктивно-геометричних умінь.

Кожен тип вправ підтримується відповідними ДКМ, які базуються на поетапній подачі навчального матеріалу, що супроводжується анімаційними ефектами. Застосування моделей під час розв'язування стереометричних задач з використанням динамічних зображень поєднаних з текстовою інформацією, дають можливість ефективно будувати навчальний процес та сприяють ефективному формуванню просторових уявлень і практичних умінь їх застосування під час розв'язування стереометричних задач, ураховуючи індивідуальні особливості розвитку учнів і принципи диференційованого навчання

При цьому важливо, що вчитель має нагоду працювати з класом, а не виконувати рисунок на дошці. Він бачить учня, контролює його роботу, корегує її, так як комп'ютерна модель власне komponується у варіації тих кроків, які у традиційній методиці здійснює учитель, виконуючи побудови з використанням крейди.

Побудована система різнорівневих завдань робочого зошита дозволяє спрямувати та активізувати розумову діяльність учнів, усуває прогалини в знаннях та у разі потреби надає можливість здійснювати необхідні уточнення і корекцію.

Основні характерні особливості системи вправ такі:

- навчальний матеріал передбачає приведення у логічний зв'язок отриманих учнями знань та формування нових понять;
- у вправах запропоновано ряд варіацій фігур, що розширюють геометричний кругозір учнів та сприяють накопиченню уявлень в області геометричних співвідношень;
- система вправ передбачає матеріал для застосування отриманих знань у нових заданих умовах та для розвитку навичок під час самостійної роботи;
- кожна вправа побудована таким чином, що нове геометричне співвідношення дається ізольовано, потім поступово ускладнюється у поєднанні з іншими, пов'язаними з ним співвідношеннями;
- підібрані вправи мають за мету надати достатню кількість наочних прикладів побудови зображень основних стереометричних фігур та їх перерізів (призми, піраміди, циліндра, конуса, кулі) і містить три типи задач на побудову: побудова точки перетину прямої і площини, лінії перетину двох площин, перерізу площиною;
- до кожного типу вправ запропоновано завдання на закріплення.

Завдання для формування конструктивно-геометричних умінь та навичок учнів побудови зображень стереометричних фігур поділяємо на такі типи:

- завдання на встановлення зв'язку плоских та просторових фігур;
- завдання, що передбачають побудову зображень основних стереометричних фігур та вивчення їх елементів;
- завдання відповідно до основних типів задач на побудову у стереометрії;
- репродуктивні завдання;
- завдання, пов'язані з життєвим досвідом учнів.

Вправи першого типу передбачають формування вміння виявлення закономірностей зображення плоских та просторових фігур на площині, яке необхідне для правильного усвідомлення форми зображуваної фігури, залежно від її розміщення відносно напрямку проектування та площини проекції. Корисними стануть обернені вправи на оперування вже створеним образом. Так, наприклад, можна розглянути з учнями всі можливі проекції стереометричних фігур при заданому напрямі проектування та площині проекції, здійснюючи

просторові обертання тіла. Такі вправи ефективно впливають на процес розпізнавання геометричних форм у просторі. Крім того, уявний перехід від об'ємного (тривимірного) зображення до площинного (двовимірного) і, навпаки, сприяє створенню правильного образу геометричної фігури та позитивно впливає на розвиток просторової уяви.

Завдання на знайомство з фігурою та її елементами покликані виконати роботу з формування системи уявлень про частини просторового тіла. До них належать: завдання, що передбачають доповнення фігури потрібними елементами, побудову діагональних перерізів на заготовлених зображеннях різних видів стереометричних фігур, запис усіх елементів фігури за рисунком, добування зображення просторової фігури за заданим елементом, визначення взаємного розміщення елементів фігури, визначення з яких плоских фігур може складатися просторовий об'єкт. Комплекс вправ такого типу сприяє розвитку інтуїтивного, просторового та конструктивного елементів геометричного мислення, що позитивно впливають на формування просторової уяви та уявлень про стереометричні фігури.

Наступна група завдань — це задачі на побудову у стереометрії, які необхідні для накопичення досвіду зображень плоских перерізів основних стереометричних фігур, формування конструктивно-геометричних умінь та навичок, пов'язаних з процесом побудови перерізу фігури. Серед яких виокремлено наступні: побудова точки перетину прямої з площиною, лінії перетину площин, перерізів основних стереометричних фігур площиною. Вони містять різні варіанти розміщення точок, прямих, площин, що позитивно впливає на розвиток просторової уяви учнів та стимулює їх до аналізу щодо форми перерізу.

Репродуктивні завдання робочого зошита призначені для відтворення засвоєного навчального матеріалу. Вони передбачають перевірку простого заучування об'єктів, вивчення логічної послідовності кроків побудови.

Під час вивчення планіметрії учнів навчають мислити плоскими образами, тоді як тривимірні відходять на другий план. З метою пропедевтики навчального матеріалу розроблені завдання прикладного змісту, пов'язані з життєвим досвідом учнів. Вони стимулюють практичну підготовку школярів, сприяють розвитку пізнавального інтересу до вивчення предмету.

Звертаючись до об'єктів реального простору, учні мають навчитися співставляти кожній основній геометричній фігурі ряд її натуральних моделей, вивчати їх елементи на наочно-інтуїтивному рівні. Такий підхід сприяє накопиченню геометричного досвіду, спрощує процес перетворення конкретних образів у абстрактні поняття, що є базою для узагальнень при формуванні міцних і глибоких знань.

Висновки. Застосування ДКМ під час розв'язування стереометричних задач з використанням динамічних зображень поєднаних з текстовою інформацією, дають можливість ефективно будувати навчальний процес та сприяють формуванню конструктивно-геометричних умінь учнів, просторових уявлень, ураховуючи індивідуальні особливості розвитку учнів.

Література:

1. Гуревич С. В. Методика построения чертежа к геометрической задаче при изучении геометрии основанном на идеях фузионизма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения математике» / С. В. Гуревич ; Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина. — М., 1997. — 173 с.
2. Зенгин А. Р. Основные принципы построения изображений в стереометри: пособие для учителя / А. Р. Зенгин. — М. : Учпедгиз, 1962.—107 с.
3. Ковальчук М. Б. Комп'ютерно-орієнтована методика узагальнення і систематизації знань та вмінь в процесі навчання учнів геометрії : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Б. Ковальчук ; Вінниц. нац. техніч. у-нт. — Вінниця, 2005. — 216 с.
4. Стереометрія у старшій школі : посіб. для вчителя / Я. С. Бродський, В. Ю. Грек, О. Л. Павлов [та ін.]. — Т. : Богдан, 2005. — 404 с.
5. Четверухин, Н. Ф. О развитии пространственных представлений и понятий учащихся в связи с выполнением и чтением чертежей / Н. Ф. Четверухин // Тр. науч. семинаров / под ред. Н. Ф. Четверухина. — М., 1964. — Вып. 1. — С. 5—50.

У статті запропоновано методику використання демонстраційних комп'ютерних моделей з метою формування конструктивно-геометричних умінь та навичок учнів побудови зображень стереометричних фігур.

Ключові слова: навчальний процес, методика навчання математики, стереометрія, демонстраційна комп'ютерна модель, конструктивно-геометричні вміння.

В статье предложено методику использования демонстрационных компьютерных моделей с целью формирования конструктивно-геометрических умений и навыков учащихся построения изображений стереометрических фигур.

Ключевые слова: учебный процесс, методика обучения математики, стереометрия, демонстрационная компьютерная модель, конструктивно-геометрические умения.

The proposed methods of teaching senior pupils how to build the fundamental stereometric figures with the application of the demonstrating computer models of the objects under consideration and enable to optimize the organization of the study process and promote the development of pupils' spatial imagination, construction and geometrical habits.

Key words: study process, methods of teaching math's, stereometry, a demonstrating computer model, construction and geometrical habits.

УДК 37.013.42:159.922.8:004

Н.Є. Дмитренко
м. Вінниця, Україна

ОСНОВНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. Важливим у підготовці майбутніх педагогів до подолання негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій є виявлення чинників, що обумовлюють його формування. Один з них — це заміна справжньої реальності віртуальною, в якій усе можливо і комфортно. Інший чинник, який детермінує девіантну поведінку в кіберпросторі, — це збереження анонімності особи і, отже, некараність дій, можливість здійснювати які надають інформаційно-комунікаційні технології. Ця анонімність дозволяє людині вільно, без затримки спілкуватися і робити те, що в реальному світі вона не змогла б.

Негативний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків ставить нові проблеми перед педагогікою і, зокрема, перед превентивною діяльністю. У процесі підготовки майбутніх педагогів до запобігання негативному впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків слід наголошувати на необхідності направити зусилля на ряд суб'єктів: дітей, батьків, учителів, керівників позашкільних установ і всіх дорослих, що працюють з дітьми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічних та психологічних джерел засвідчив, що вітчизняними та зарубіжними науковцями досліджено різні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Психологічні особливості впливу інформаційно-комунікаційних технологій розглядаються у дослідженнях А. Голдберга, Г. Дерменджиєвої, А. Сманцера, Дж. Сулера, Л. Тодорової, Е. Ториної.

Проблема комп'ютеризації висвітлена в працях М. Голованя, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Кадемїї, В. Ключка, В. Кухаренка, Ю. Рамського, Н. Тверезовської та ін. У цих наукових роботах значна увага приділяється вивченню необхідних і достатніх умов використання сучасних інформаційних систем навчання як засобу підвищення пізнавальної активності тих, хто навчається.

Дидактичні і психологічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання знайшли відображення у працях В. Безпалька, О. Гокуня, В. Лядуса, Ю. Машбиця, А. Пишкала, І. Синельника, С. Смирнової, О. Співаковського та інших дослідників.

Зарубіжний досвід (К. Катцер, Е. Менесіні, Й. Пізальський, П. Слі, П. Сміт, Г. Стомаєр) засвідчує, що проблема впливу інформаційно-комунікаційних технологій є новою і потребує спільних зусиль у її вирішенні. Наприклад, з 2008 року діє міжнародний проект «Віртуальне хуліганство: подолання негативного і посилення позитивного використання нових технологій в освітньому середовищі» (COST IS0801), участь у якому беруть 28 країн Європи [1].

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення основних підходів у підготовці майбутніх педагогів до запобігання негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій серед підлітків.

Виклад основного матеріалу. У системі підготовки майбутніх педагогів до запобігання негативному впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків чільне місце займає оволодіння уміннями проведення навчально-виховних заходів спрямованих на підвищення загального рівня правової свідомості дітей, молоді та батьків, рівня обізнаності з проблем порушення прав людини, навчання моделям безпечної поведінки, вироблення вміння протистояти негативним впливам, виховання поваги до прав та основних свобод людини, толерантного ставлення до потерпілих від насильства.

Майбутні педагоги мають бути обізнаними зі структурою поведінки учнів, які опиняються під негативним впливом інформаційно-комунікаційних технологій, в якій виділяють кілька взаємозалежних рівнів: мотивація, що спонукає до неадекватної поведінки; емоційні процеси, що супроводжують зазначену поведінку; процеси саморегуляції; когнітивна переробка інформації; нарешті, явища, що зовні спостерігаються, і дії.

Оволодіння майбутніми педагогами методикою поведінкової корекції, як однієї з найбільш ефективних і адекватних форм психологічного впливу на школярів, схильних до віртуальної залежності, є важливою складовою системи підготовки майбутніх педагогів до запобігання негативному впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків.

Поведінковий підхід має ряд очевидних переваг: концептуальна чіткість і відносна простота методів. Окрім того, він спрямований на поведінкові зміни і має виражений практичний характер. Психолого-педагогічний вплив може бути спрямований на ослаблення або усунення впливу інформаційно-комунікаційних технологій; посилення асертивної поведінки; розвиток здатності розуміти свої почуття; зменшення емоційних реакцій (наприклад, тривоги); формування навичок адекватного і безпечного вираження гніву, розвиток здатності розслаблятися; розвиток здатності самоутверджуватися.

Досягнення позитивних поведінкових змін у конкретному напрямі є метою корекції негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій. Психолого-педагогічна профілактика здійснюється у формі консультування, педагогічної корекції, психологічних тренінгів, психотерапії. Також вона може мати вигляд індивідуальної, сімейної або групової роботи.

При здійсненні психокорекційної роботи з підлітками, які займаються кібербулінгом чи стали його жертвами, акцентується увага на створенні ситуації взаємодовіри, взаємоповаги у спілкуванні. При цьому враховується, що довірливі слова підлітка мають залишатися таємницею. Його проблеми можуть бути обговорені з батьками й педагогами лише після прохання і за згодою підлітка. Втрата довіри, розголошення таємниці, навіть мимовільне, є великою психологічною травмою і може призвести до непередбачених наслідків [2].

З метою поглиблення правових знань підлітків і формування вміння співвідносити в житті норми моралі та права рекомендується застосовувати такі форми правового навчання, як диспути, дискусії, конференції, постійно діючі правові лекторії, конкурси, вікторини правових знань, тематичні вечори, зустрічі з працівниками правоохоронних органів, тематичні виховні години.

Під час проведення виховних заходів можуть бути розглянуті такі питання як: кібербулінг як проблема порушення прав людини; міжнародні стандарти та міжнародні механізми забезпечення прав людини; права дітей і Конвенція ООН про права дитини; Кримінальний кодекс і правила поведінки учнів і студентів у суспільстві; українське законодавство, міжнародні

документи та законодавство зарубіжних країн щодо запобігання насильства й експлуатації дітей; механізм захисту своїх прав в Україні (суд, правоохоронні органи); міжнародні механізми захисту прав людини (Європейський суд з прав людини); правові основи захисту людини від кібербулінгу; шляхи попередження кібербулінгу; негативні наслідки кібербулінгу для особистості, сім'ї, суспільства; дисципліна — свобода чи необхідність; як захиститися від насильства; що робити в кризовій ситуації; до кого і як звертатися; які основи захисту суспільства забезпечує Закон України «Про захист суспільної моралі»; безпечне користування Інтернетом, мобільним телефоном [3].

У процесі обговорення питань із проблем негативного використання інформаційних телекомунікаційних технологій з підлітками необхідно надати можливість усім учасникам висловлювати свої думки та брати активну участь у обговоренні питань.

Профілактична робота вчителя — означає будь-яку дію, яка має на меті вплинути, зменшити чи уповільнити розповсюдження негативного впливу інформаційних телекомунікаційних технологій на школярів. У сучасній профілактичній діяльності існує протиріччя: з одного боку — спостерігається збільшення знань щодо причин виникнення негативного впливу, можливостей виокремлення «груп ризику», а з іншого — все ще обмежений досвід профілактичної роботи, недостатність практично перевірених знань того, що можна зробити в цьому напрямку і відсутність комплексного підходу до підготовки майбутніх педагогів до превентивної роботи з учнями.

Окрім цього при підготовці спеціалістів у ВНЗ недостатньо використовується зміст навчальних дисциплін, обмежено використовуються шляхи залучення студентів до практичної діяльності у зазначеному напрямку, недостатньо використовуються можливості навчально-виховного простору ВНЗ для формування спеціаліста. Це підтверджують результати дослідження серед студентів, які готуються до проходження виробничої практики у загальноосвітніх закладах. Значна частина студентів вважають себе неготовими здійснювати профілактику серед учнів, з причин відсутності достатньої бази знань з проблем, практичних умінь і досвіду такої роботи (72 %); частина студентів зазначає, що мають широкий інструментарій діагностичної роботи, методичний портфель щодо проведення профілактичних заходів, але недостатньо умінь, досвіду і внутрішньої впевненості, щоб використовувати їх на практиці (21 %), і лише 7 % опитаних вважають себе готовими до роботи в профілактичному напрямку.

Таким чином, у зв'язку з необхідністю забезпечення ефективного функціонування системи соціально-профілактичної та корекційної роботи, актуальними стають питання підготовки майбутніх педагогів до профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, які в перспективі становитимуть рушійну силу швидкого реагування суспільства на нову соціальну ситуацію та її проблеми.

Важливо навчати спеціалістів ефективним технологіям профілактичної роботи і, разом з тим, висвітлювати теоретико-методологічні засади складної проблеми запобігання негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків.

Постійно створюються і оновлюються методи профілактичної діяльності, переймається закордонний досвід такої роботи, але не завжди рівень підготовки спеціаліста до роботи в цьому напрямку відповідає сучасним вимогам. Розв'язання існуючої проблеми вимагає створення професійно-орієнтованої системи підготовки студентів у вищих навчальних закладах до запобігання негативному впливу інформаційно-комунікаційних технологій серед підлітків та молоді, яка передбачає оволодіння ними відповідними теоретичним, практичним та діагностичним арсеналом засобів педагогічної профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Наведемо декілька підходів підготовки майбутніх педагогів до запобігання негативному впливу інформаційно-комунікаційних технологій:

– міждисциплінарний (Н. Пихтіна, Н. Заверико, М. Малькова) передбачає максимальне використання потенціалу психолого-педагогічних дисциплін, поєднання різних блоків дисциплін: медико-біологічних, соціальних, психолого-педагогічних, гуманітарних,

філософських. А також, розширення спектру спеціальних дисциплін і спецкурсів, присвячених питанням організації профілактики і навчання основам здорового способу життя, які б допомогли майбутньому спеціалісту глибше зануритись у проблему і набути вузькоспеціалізованих умінь і навичок;

– комплексно-інтегративний (М. Іванчук, В. Ільченко, С. Гончаренко) передбачає зв'язок між теоретичним навчанням і практичною підготовкою; використання усіх можливостей освітнього простору ВНЗ і навчальних ресурсів регіону у підготовці. Інтеграція змісту і форм навчально-практичної діяльності дає змогу сприймати проблеми, пов'язані з негативним впливом інформаційно-комунікаційних технологій, важливі поняття цілісно і водночас різнобічно;

– діяльнісно-технологічний (С. Архипова, В. Король, Е. Холостова) передбачає пряму залежність ефективності підготовки від активності самих студентів і від рівня володіння технологіями просвітницької діяльності. Мова йде про особливу форму активності, яка б дозволила студенту в спеціальній ситуації не лише усвідомити і переоцінити зміст профілактичної діяльності і явищ негативного впливу, таких як кібербулінг, але і активно впливати на ситуацію, отримувати прогнозований соціальний результат у процесі власної практичної діяльності. Навчання має спиратися на внутрішні потенції індивіда (активність, самостійність, свідомість, креативність, мобільність);

– професійно-спрямований (В. Король, Н. Назаренко, В. Сластьонін) передбачає формування спеціальних здібностей і умінь до здійснення профілактики, перехід особистості майбутнього спеціаліста від одного стану професійного розвитку (рівня готовності) до іншого, більш високого, у процесі практичної діяльності;

– підхід варіативності і гнучкості різних форм і видів діяльності, до яких залучаються студенти в процесі їх підготовки до запобігання негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків (О. Цимбал, Б. Шапіро, О. Карпенко), передбачає побудову такої системи професійної підготовки, в якій би зміст навчання і шляхи досягнення цілей освіти відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента, диференціацію технологій освітньо-виховного впливу на студента. Гнучкість має забезпечуватися за рахунок надання можливості кожному студенту визначати ту логіку оволодіння навчальним матеріалом, яка найбільшою мірою відповідає рівню його актуального розвитку (враховуючи проблемні зони і пріоритетні напрями);

– особистісно орієнтований (В. Антонюк, Т. Супряга, А. Бондар) поєднує виховання та навчання в єдиний процес розвитку, підготовки, підтримки майбутнього спеціаліста на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принципу партнерства, співпраці і гуманізації взаємин викладача і студента, включення студента в творчу діяльність, індивідуалізації освітньо-виховних впливів. Навчально-практична діяльність кожного студента, зацікавленого проблемами подолання негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій, має бути організована і спрямована викладачем (допомога у визначенні теми наукової роботи, яка б висвітлювала певний аспект профілактичної діяльності, пропозиція додаткових завдань, які б зміцнювали теоретичну базу, вдосконалювали вміння і розширювали сферу зацікавленості проблемою) [4].

У процесі навчання у вищих закладах освіти студенти залучаються до різних форм і видів навчально-теоретичної і навчально-практичної діяльності, в яких майбутні педагоги можуть отримати загальнотеоретичну і методично-практичну підготовку до запобігання та подолання негативного впливу інформаційно-телекомунікаційних технологій серед школярів, а саме: лекційна робота, спецсемінари; робота на семінарських, лабораторно-практичних заняттях; самостійна робота; практика; волонтерська діяльність; стажування; наукова робота студентів; робота у науково-студентській лабораторії; міжнародна співпраця (обмін досвідом); виховна робота зі студентами (кураторські години).

Вирішення проблеми негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій серед українських підлітків потребує спільних зусиль науковців, учителів, батьків, учнів, представників місцевої та державної влади, операторів мобільних телефонних компаній,

постачальників Інтернет-послуг тощо. Особливу увагу слід приділити підготовці майбутніх педагогів щодо запобігання негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій.

Література:

1. COST ACTION IS0801 Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings (COST IS0801) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://sites.google.com/site/costis0801>.
2. Федорченко Т.Є. Подолання агресивності як засіб профілактики дитячої бездоглядності / Т.Є. Федорченко // Пост Методика. — №2 (86), 2009. — С.37.
3. Карпушевська Л.Р. Кузнєцова О.В. Інструктивно-методичний лист щодо запобігання негативному впливу інформаційно-комунікативних технологій на формування моральної свідомості учнівської та студентської молоді [Електронний ресурс] / Л.Р. Карпушевська, О.В. Кузнєцова. — Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. — Режим доступу: http://sites.znu.edu.ua/liberal_edu/anonsy/Instruktivno_metodichij.
4. Методи та технології роботи соціального педагога / Автори-укладачі: С.П. Архипова, Г.Я. Майборода, О.В.Тютюнник. Навчальний посібник. — 2-ге вид. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. — 496 с.

Автором розкривається суть негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків, висвітлюються структурні елементи системи підготовки майбутніх педагогів до його запобігання та наводяться приклади різних підходів до підготовки майбутніх педагогів до профілактики негативного впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підлітків.

Ключові слова: підготовка майбутніх педагогів, негативний вплив, інформаційно-комунікаційні технології, віртуальне хуліганство, підхід до підготовки.

Автор раскрывает суть негативного влияния информационно-коммуникационных технологий на подростков, рассматривает структурные элементы системы подготовки будущих учителей, для его предупреждения и приводит примеры различных подходов в подготовке будущих для профилактики негативного влияния информационно-коммуникационных технологий в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, негативные воздействия информационно-коммуникационных технологий, виртуальное запугивание, подход к обучению.

The author finds out the essence of the negative influence of information and communication technologies on teens, highlights the structural elements of the training system of future teachers for its prevention and provides examples of different approaches for preparation of future teachers to prevent negative impacts of information and communication technologies on teenagers.

Key words: preparation of future teachers, negative impact, information and communication technologies, cyberbullying, approach to training.

УДК [378.091.212:005.963]:004.032.6

М.Ю. Кадемія
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОЕКТІВ ЯК ФОРМИ ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ

Постановка проблеми. У ХХІ столітті в суспільстві відбувається зміна соціально-економічних умов, що зумовлює зміну місії освіти. Завдяки стрімкому розвитку і використанню глобальної мережі Інтернет, супутникового зв'язку розширюються можливості здобуття освіти. Інформація, котра одержується від засобів масової комунікації (ЗМК) та Інтернет, немає в більшості структурно-змістовного логічного зв'язку, який подається мозаїчно й еkleктично, не вписується в рамкитрадиційної освіти і становить якісно інший тип, де, зокрема, принципово змінюється поєднання зорового і слухового сприйняття. Відбувається навмисний зсув відносин

категорій форми і змісту в бік домінування візуальної і динамічної форми «упаковки» медіа повідомлень звернених до особистості «споживача» інформації, над когнітивним змістом медіатексту. При цьому слід визнати той факт, що сучасні мас-медіа більш успішно використовують можливості комп'ютерних аудіовізуальних (екранних) технологій для досягнення своїх цілей, ніж система освіти.

Невідповідність форми представлення навчально-пізнавальної інформації стереотипам її «упаковки», що формується ЗМК, призводить до негативних наслідків для освітнього процесу.

Значний потік інформації потребує часу, додаткових знань і зусиль, досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) викладачами і буде сприяти підвищенню успішності з конкретних навчальних дисциплін. Тому і виникає суперечність між високим потенціалом мультимедійних технологій та низькою готовністю викладачів до їхнього застосування у професійній діяльності.

У цьому зв'язку актуальним є визначення психолого-педагогічних основ навчального процесу, підвищення кваліфікації викладачів на основі інтеграції ІКТ з педагогічними технологіями та забезпечення формування їхньої інформаційної компетентності. Це стимулює інтерес до пізнання дидактичних властивостей ІКТ та сприяє розкриттю можливостей мультимедійних технологій щодо викладання навчальних предметів та забезпечує не тільки навчання, а й розвиток і виховання ціннісного ставлення до комп'ютера як до засобу саморозвитку.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі використання мультимедійних проєктів у навчальному процесі присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Бухаркіної, С. Сисоевої, Є. Полат, М. Моїсеєвої, В. Стародубцева, О. Смолянінова та ін.

Можливості мультимедійного проєктування в освітньому процесі були предметом досліджень, в яких зазначається суперечність між високим освітнім потенціалом мультимедіа і недостатнім теоретичним розглядом феномена мультимедіа з позицій педагогіки. У результаті досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (у тому числі в рамках міжнародних програм DELTA і TEMPUS) дійшли спільного висновку, що впровадженню мультимедіа, проєктних технологій у більшості випадків перешкоджає незадовільна організація (дидактичні та технічні аспекти) навчального процесу. Причиною цього, на нашу думку, є відсутність у системі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів апробованих і стандартизованих курсів, спрямованих на розробку і застосування в навчальному процесі засобів навчання. Залишається відкритим і питання вибору оптимальної методичної системи побудови курсів підвищення кваліфікації, яка включала б проєктно-конструкторську діяльність педагогів, дозволяла їм діяти активно і продуктивно, підтримувала мотивацію і спрямованість на творчу самореалізацію.

Зокрема, недостатньо вивчені можливості використання методу проєктів, що одержали останніми роками високу оцінку низки зарубіжних і вітчизняних педагогів у системі післявишівської освіти та підвищення кваліфікації викладачів.

Мета статті полягає в розгляді питань організації і методики здійснення підвищення кваліфікації педагогів у галузі використання ІКТ, медіаосвіти, в проєктній діяльності та інтеграції педагогічних та ІКТ навчання, їхнього впливу на якість професійної підготовки педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних працівників вимагають створення високотехнологічних інтерактивних курсів, що дозволяють в обмежені терміни добитися розв'язання важливої задачі — освоєння теорії та практики педагогічного спілкування з використанням не тільки вербальних, а й динамічних візуальних форм комунікації.

Однією з форм підвищення кваліфікації є курси, в основу яких покладені методи навчання, що адекватні вимогам дидактики, андрагогіки, медіаосвіти і сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів. З цією метою в процес підвищення

кваліфікації має бути включена проектно-конструкторська діяльність із створення власних мультимедійних навчальних продуктів.

Складність завдання зумовлена ще тими обставинами, що теорія проектно-конструкторської діяльності викладачів, як і теорія медіаосвіти, залишаються далеко не завершеними. Окрім того, проблеми інформатизації освіти раніше розглядалися незалежно від проблем медіаосвіти, незважаючи на існуючу точку зору інтеграції медіаосвіти в усі предмети, що вивчаються.

Проблема вдосконалення процесу підвищення кваліфікації педагогів та зростання їхньої інформаційної компетентності в зв'язку із завданнями медіаосвіти, є багатоаспектною. На підставі визначення інформаційної компетентності педагога як складної інтегральної особистісної характеристики, що поєднує в собі сукупність загальнолюдських уявлень, ідей, знань (когнітивний компонент), ціннісних орієнтацій, гуманістичних уявлень, емоційного досвіду (мотиваційно-ціннісний компонент), якостей особистості, стильових та світоглядних утворень (індивідуально-творчий компонент), універсальних способів пізнання, алгоритмів поведінки і способів комунікації (операційно-діяльнісний компонент), орієнтованих на вільне існування, розвиток, самовдосконалення в історичному і технологічно зумовленому інформаційному суспільстві.

Виходячи з цього визначення, ми уточнюємо процесуальний аспект завдання підвищення кваліфікації педагогів у галузі сучасних ІКТ: для формування інформаційної компетентності необхідно вибудувати процес таким чином, щоб була можливість розвитку не тільки операційно-діяльнісного компонента, а й також когнітивного, щодо забезпечення становлення мотиваційно-ціннісного ставлення до інформації та індивідуально-творчого самовираження особистості в інформаційній діяльності.

Порівняльний аналіз завдань медіаосвіти та формування інформаційної компетентності на сучасному етапі розвитку суспільства показав їх збіг за такими напрямками:

- навчання людини ідентифікувати та інтерпретувати медіатексти (медіаінформацію), експериментувати за допомогою різних способів використання медіа, створення медіапродуктів (медіатексти);
- розвиток здатності до сприйняття, оцінки, розуміння й аналізу інформаційного змісту медіаповідомлень;
- розвиток комунікативних здібностей особистості (вербальних і невербальних, безпосереднього та опосередкованих телекомунікаційних каналів спілкування);
- розвитку здатності до критичного мислення й оцінки естетичних якостей медіатекстів;
- навчання методам і розвитку здатності до творчого самовираження за допомогою медіазасобів та ІКТ.

На нашу думку, цілі медіаосвіти повністю можуть бути віднесеними і до цілей формування інформаційної компетентності викладачів на курсах підвищення кваліфікації. На цій підставі вирішується комплексне завдання підвищення кваліфікації педагогічних працівників не тільки в оволодінні технічними засобами мультимедіа, а й у галузі використання невербальних засобів комунікації. З метою включення в процес підвищення кваліфікації педагогів естетичної, ціннісно-орієнтованої та комунікативної складових, окрім базової пізнавальної, запропонована система інтерактивних мультимедійних завдань і проектів, зміст яких стимулює самостійну та креативну роботу з перенесення знань і вмінь на професійну галузь інтересів слухачів курсів підвищення кваліфікації.

За основу тут був прийнятий прагматичний підхід, за яким акцент робиться на необхідності освоєння слухачами практичних навичок створення власних медіатекстів, наприклад, відеозйомок, відеомонтажу за допомогою комп'ютерної техніки, вміння фотографувати, сканувати зображення, обробляти на комп'ютері імпортовані зображення, готувати слайд-презентації, розмішувати матеріали в Інтернет, використовувати ефекти анімації і т. ін.

Педагогічна мета цього підходу полягає в розвитку креативних здібностей особистості в практико-орієнтованій навчальній діяльності, в оволодінні на практиці теоретичними

поняттями, такими, наприклад, як «кадр», «ракурс», «відеоряд», «композиція» та ін. Такий підхід узгоджується з сучасною педагогічною тенденцією до перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на пізнання діяльності слухачів. У теоретичному плані це означає перехід від гностичної (знаннєвої) парадигми до діяльнісної, в рамках якої основною метою ставиться формування здатності до активної діяльності, в тому числі до творчої професійної роботи. Для педагога важливо не «пред'являти» знання в їх теоретичному вигляді, а проявляти здатність застосовувати їх у конкретних практичних ситуаціях.

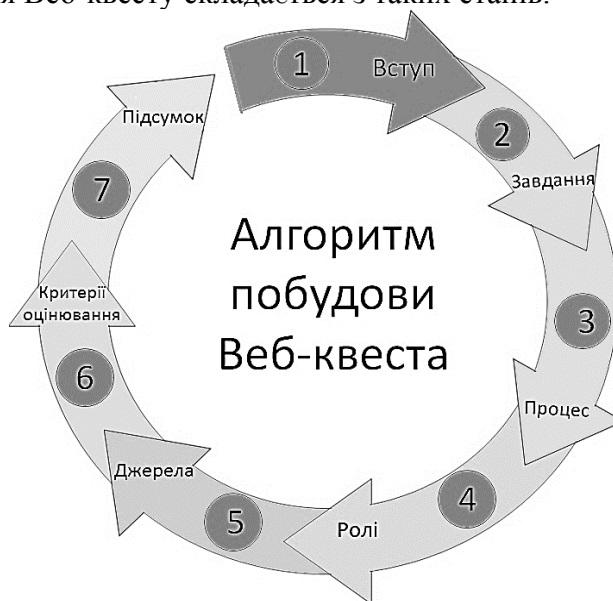
У зв'язку з необхідністю інтегрувати в процесі підвищення кваліфікації вчителів є комп'ютерні технології з педагогічними в практичній проектно- конструкторській діяльності використовуються елементи методу проектів. Відзначено, що процес навчання на основі проектної діяльності можна віднести до нетрадиційної (Г. Селевко), інтегральної (В. Гузеєв), проективної (Н. Пак) освітньої технології. З точки зору його використання до процесу підвищення кваліфікації важливим є те, що метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність, індивідуальну, парну, групову, яку слухачі виконують протягом певного відрізка часу. Цей метод органічно поєднується з груповим кооперативним навчанням. Він передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого, передбачає вміння застосовувати знання з різних галузей науки, техніки, технології, засобів масової комунікації. Таким чином, проектний метод навчання як система запланованих дій, необхідних умов і засобів для досягнення поставлених цілей відповідає принципу мультимедійності педагогічного процесу.

Мультимедійний проект як результат проектно-конструкторської діяльності викладача в процесі підвищення кваліфікації є практичним утіленням не тільки самого конкретного дидактичного засобу певного рівня складності, а й прототипом його включення до організації навчально-пізнавальної діяльності. Проект включає в себе і шлях організації навчання (як навчити?). З такої точки зору аналіз дидактичних вимог до мультимедійних проектів включає в себе і вимоги до засобів навчання, і вимоги до методів, форм і прийомів навчання.

Розгляньмо використання сучасної проектної технології Веб-квест у педагогічній діяльності викладачів, що входить до мультимедійного забезпечення навчального предмету.

Веб-квест у педагогіці — проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернету [3, с. 91].

Алгоритм створення Веб-квесту складається з таких етапів:



У процесі роботи над проектом використовується мережа Інтернет та локальна мереж Інтранет, що містять необхідне програмне забезпечення. У процесі роботи над проектом

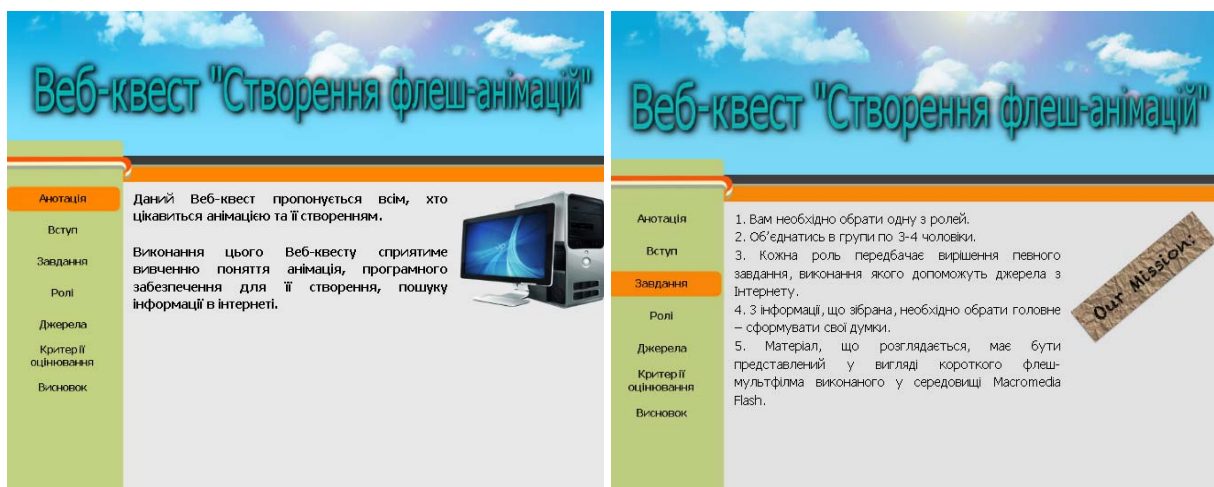
використовуються інструментальні системи: Corel Draw, Adobe Photoshop, Microsoft Publisher, MS Front Page, Movie Maker, Macromedia Flash, UV Screen Camera.

Система навчання в проектній технології здійснюється педагогами в процесі їхнього підвищення кваліфікації на курсах.

Педагогами розробляються сценарії проектів та методика їхньої реалізації в локальній мережі або за умови дистанційного навчання за змішаною моделлю (blended learning) у мережі Інтернет.

Зокрема, підвищення професійного рівня досягається шляхом участі в проектах: «Видавничі системи», «Комп'ютерна графіка», «Комп'ютер і програмне забезпечення», «Створення Flash-анімацій», «Сучасні моделі навчання», «Дистанційне навчання в Україні», «Створення електронного навчально-методичного комплексу з дисципліни» і т.ін.

Для прикладу наведемо Веб-сторінку Веб-квесту «Створення флеш-анімацій»



Робота в наведеному проекті сприятиме формуванню вмінь і навичок створення флеш-анімацій та їхнього використання в професійній діяльності.

Висновок. Як свідчать результати дослідження, якість і практична ефективність курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів значно підвищується за умови розробки і впровадження в навчальний процес методу проектів, мультимедійних технологій навчання, створення відповідних навчальних матеріалів для подальшого їхнього використання. Отже, розв'язується питання гармонізації практичної і теоретичної спрямованості навчального процесу, поєднання особистісно значущої, загальнокультурної і професійної складових процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Література:

1. Гуревич Р. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : навч. пос. / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. — 309 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень] . — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
3. Полат Е. С. Метод проектов // [Електронний ресурс] / Е. С. Полат. — Режим доступа : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth>
4. Петрова Н. П. // [Електронний ресурс] / Н. П. Петрова. — Режим доступа : <http://www.visualtech.ru/index.html>

У статті розглянута організація та методика здійснення підвищення кваліфікації педагогів на основі використання мультимедійних проектів і форм інтеграції педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, створення відповідних мультимедійних продуктів, що в подальшому використовуються в навчальному процесі.

Ключові слова: Веб-квест, інформаційно-комунікаційні технології, компетентність, метод проектів, мультимедіа.

В статье рассматривается организация и методика осуществления повышения квалификации педагогов на основе использования мультимедийных проектов и форм интеграции соответствующих мультимедийных продуктов, которые потом используются в учебном процессе.

Ключевые слова: Веб-квест, информационно-коммуникационные технологии, компетентность, метод проектов, мультимедиа.

The article considers the organization and methodology of the training of teachers through the use of multimedia projects as a form of teaching and integration of information and communication technologies and to create the products that are used in the educational process.

Key words: Webquest, competence, method projects Summary, multimedia, information and communication technologies.

УДК 37: 114: 167

Л.С. Костіна
м. Кривий Ріг, Україна

ЯКІСНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ЯК КЛЮЧОВА ДЕТЕРМІНАНТА УСПІШНОСТІ УЧНІВ: АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. В останні десятиріччя міжнародні порівняння привнесли свіжий подих у компаративну педагогіку щодо вивчення факторів високої успішності учнів. У багатьох країнах проводяться дослідження особливостей роботи різних національних і державних освітніх систем. Фактично, чим вище рівень усвідомлення країною сутності структур і інституцій інших країн, тим більша кількість країн усвідомлює багатоскладову природу освітніх систем.

Забезпечення якісного навчання — це найбільший і загальноприйнятий обов'язок сучасної держави. На глобальному рівні школа вважається найважливішим інструментом соціальної й економічної політики, спрямована на забезпечення індивідуальної реалізації, соціального прогресу і національного добробуту. Крім того, так як навчання в школі суттєво впливає на рівень зайнятості вчителів, не дивно, що виникає питання підвищення ефективності навчання в школі і пошуку шляхів його удосконалення. У цьому контексті важливості набувають професійний розвиток і діяльність учителя як фактори впливу на успішність учнівства.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемі професійного розвитку вчителів і головних складових цього процесу в Австралії присвячено багато праць видатних державних діячів і педагогів: Дж. Даукінса, Л. Мартіна, Б. Нельсона та ін. Багатогранністю й об'єктивністю дослідження різних аспектів у галузі освіти педагогів характеризуються роботи провідних науковців Д. Андерсона, Р. Барнетта, Дж. Бренсфорда, П. Кармела, К. Макінніса, Х. Тімперлей, Р. Х'юїта та ін. Особливе значення інтернаціоналізації педагогічної освіти Австралії обґрунтовано в студіях К. Тремблея, Т. Мазарола, Г. Сотара, Д. Смарта та ін.

Мета статті — дослідити зміст головних принципів здійснення професійного розвитку і підготовки вчителів в Австралії й довести безпосередній вплив цих принципів на показники індексу успішності учнів.

Виклад основного матеріалу. Треба зауважити, що рівень і інтенсивність участі в професійному розвитку в різних країнах світу відрізняються. На цьому етапі хотілося б докладніше розглянути підхід до професійного становлення вчителя в Австралії, яка має високоякісну систему освіти з відповідними показниками у міжнародному співвідношенні. Традиційно в Австралії діяльність учителя і його розвиток характеризуються чітким фокусуванням на досконалому навчанні учнів, що, в свою чергу, є могутнім засобом зростання їхньої успішності.

Загальноновизнаним фактом є те, що найголовнішим для вчителя є постійне навчання. Важливим є твердження Австралійського Урядового Департаменту освіти, науки і навчання, яке наголошує, що головним пріоритетом уряду є «підвищення якості, професіоналізму й статусу вчителя і керівників шкіл». Спираючись на це, у 2000 році була заснована Австралійська урядова програма з якісного навчання, що діє до теперішнього часу. Головна мета програми — це забезпечити якісний професійний розвиток учителів усієї Австралії [4, с. 2].

Зазвичай, ставлення до явища професійного розвитку історично формувалось з огляду на індивідуальне розуміння всіх його компонентів. Професія вчителя вважалась ремеслом, і, з цієї причини, відбувалось зосередження, головним чином, на переконаннях, розумінні, взаємовідносинах і особистостях учителів для відпрацювання свого ремесла, наскільки вони були на це спроможні. Це значить, що професійна діяльність учителів не повинна зосереджуватися тільки на індивідуальному контенті, але й враховувати інтелектуальне, духовне, фізичне, моральне, соціальне і культурне здоров'я учнів [6, с. 1]. На цій підставі, Австралійська національна програма з професійного розвитку для вчителів і керівників шкіл визначила головним пріоритетом ефективність і високу потребу в професіоналах у викладанні.

Очевидно, що професійне становлення вчителя, в першу чергу, залежить від особистості, її пріоритетів і прагнень у професійному контексті. Дослідження, проведене ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку), стверджує, що австралійські вчителі сприймаються як ті, що заслуговують довіри. Це відображається в екстенсивній автономії при виконанні обов'язків. Згідно з даними проф. МакКензі 78 % учителів середньої школи визначають як задоволеними або дуже задоволеними свободою дій [3, с. 85]. Учителі відіграють інструментальну роль у формуванні стратегій їхніх шкіл для досягнення учнівських цілей. Вони приймають рішення щодо навчального змісту, навчальних матеріалів і методів викладання. Така діяльність як визначення і адаптація навчального плану до місцевого контексту, створення методів оцінювання учнів і забезпечення прозорості при атестації об'єднує вчителів для стимулювання рівноправного навчання та зростання співпраці в умовах школи. Одним з результатів довірливого сприйняття австралійських учителів є те, що вони, зазвичай, палко бажають і готові отримувати зворотний зв'язок.

Крім того, не останню роль у становленні вчителя-професіонала в Австралії відіграє реєстрація, або акредитація, вчителів. Процес відрізняється залежно від юрисдикції, але складається з мінімальних вимог до участі в діяльності з професійного розвитку: огляд класної кімнати, саморефлексія, незалежна експертна оцінка, підтримка наставника (ментора), співбесіда, портфоліо вчителя, учнівська успішність або результати навчання самого вчителя [3, с. 76]. Необхідно додати, що багато австралійських учителів активно підтримують «рефлексивне навчання», з яким вони ознайомилися ще на початку свого навчання в освітніх закладах [2, с. 60]. Частково, рефлексивна практика виявилась вагомим мотивом для вчителів-початківців шукати можливості професійного розвитку. Виявляється, що практично кожен учитель, який адекватно сприймає і розуміє важливість професійної реалізації, відчуває відповідальність за свій розвиток в якості професіонала. За даними опитування А. Джетнікової (п'ять австралійських учителів-початківців штату Квінсленд) головними пріоритетами професійного розвитку вчителя є управління поведінкою, володіння цифровими технологіями, введення до сучасної програми розвитку, урядові зміни з моменту випуску з інституції.

Спираючись на дані опитування, А. Джетнікова з'ясувала, що в той час, коли університет готує вчителів-початківців до змісту дисципліни, вони бажають відповідного й постійного професійного розвитку на місці працевлаштування [2, с. 63]. Також, на їхню думку, необхідно дотримуватися постійних навчальних змін на політичному рівні. Молоді вчителі зазначають, що незадоволені ПР, який відбувається на базі школи, і тридцятьма годинами, відведеними на реєстрацію. Фактично, це дуже мало для вчителів-початківців.

Необхідно зазначити, що для австралійського вчителя є обов'язковим проходження курсу з використання освітніх технологій. Однак, Австралія вже достатньо довго досліджує і впроваджує стратегії для покращення дистанційного навчання, тому що багато людей

географічно далекі від джерела освіти. Це викликало появу підґрунтя для створення гнучких підходів щодо поставки освіти в інші країни. Прикладом є Teaching and Learning for a Sustainable Future (Викладання і навчання для підтримки майбутнього). Це мультимедійний посібник (путівник) з професійного розвитку, розроблений для вчителів, тих, хто викладає, навчає вчителів і студентів. Матеріал знаходиться в двох формах: веб-сайт <http://www.unesco.org/education/tlsf> і як Інтернет CD-ROM. Це викликано прагненням максимізувати його поширення й адаптацію в освіті вчителів, як на початковому рівні, так і на рівні післядипломної підготовки. Teaching and Learning for a Sustainable Future (Викладання і навчання для підтримки майбутнього) розроблено таким чином, щоб учителі змогли, навіть у віддалених куточках, зрозуміти нові концепції сталого розвитку і освіти для підтримки їхнього майбутнього або майбутнього в маленьких групах.

Цілі програми є такими:

1. Оцінка можливостей і цілей освіти для сталого майбутнього, і який внесок роблять дисципліни, які вони викладають;
2. Розуміння концепцій і тем, які стосуються сталого розвитку, і їхнє співвідношення з навчальним планом;
3. Уміння використовувати широкий спектр інтерактивних стратегій і стратегій викладання і навчання, орієнтовані на учні, які зміцнюють знання, критичне мислення, цінності і громадянськість, цілі освіти для сталого майбутнього.

Цілі програми дають можливість переорієнтувати навчальний план і викладання таким чином, що навчальний досвід учнів допоможе їм передбачувати стале майбутнє й активно стимулювати свої можливості для креативного мислення. На додаток, цей ресурс навчає учня користуватися цією технологією.

Програма має 25 модулів, кожен з яких базується на:

1. 5 заголовках — вступ, цілі, види діяльності, подяка;
2. Навчальній діяльності, забезпечуючи доступ до інформації, багато джерел інформації (через використання звичайної навігаційної панелі, банери, іконки);
3. Емпіричних стратегіях, що сприяють аналізу і розумінню інформації в різних формах; упровадженні ідей, які учні розробили для своїх навчальних планів і практик; осмисленні ідей у зв'язку з глибоким розумінням освіти для сталого майбутнього через Learning Journal.

Програма надає зв'язки з багатьма інтернет сайтами, щоб забезпечити різні перспективи або альтернативні точки зору. Ці посилання можна використовувати для:

1. Додаткових джерел інформації;
2. Збагачення критичного мислення про нові концепції сталого розвитку й освіти для підтримки майбутнього;
3. Додаткових і альтернативних джерел професійного розвитку;
4. Збагачення контексту і забезпечення інформацією в не книжкових форматах для розвитку навчальної діяльності учнів.

Ця технологія може використовуватися для збагачення навчального досвіду учнів, розширюючи їхній доступ до ресурсів і через використання правильних навчальних і проектних принципів у розробці матеріалів.

У світлі останніх реформ австралійського уряду вирішальну роль відведено новим Національним стандартам для вчителів. Стандарти, в деякій мірі, будуть засобом трансформації педагогічних кадрів для покращення якості діяльності вчителів і успішності учнів зараз і надалі [5, с. 5]. Австралійські освітяни стверджують, що ядром стратегії професійного розвитку вчителів, її головними пріоритетами, є:

- розвиток здатності вчителя застосовувати інноваційні методи викладання для поліпшення учнівських знань і навчальних можливостей;
- наявність безпечного навчального середовища;
- забезпечення даних про оцінювання і зворотний зв'язок з батьками;
- залучення до професійного навчання;

– наявність професіоналів, освічених і шанованих працівників у і за межами шкільного середовища;

– прагнення набути і розвинути якості лідера.

Необхідно зауважити, що професійний розвиток учителя в Австралії передбачає, в першу чергу, акцент на особистісних якостях і цінностях учителя в рамках професійної реалізації. Так, Дж. Трент вважає, що особистість учителя відіграє важливу роль у його розумінні професійного розвитку, який здійснюється через партнерство школи й університету. Особистість сформувала не тільки участь учителя в самому партнерстві, а й те, як учитель може бути задіяний у діяльності інших співтовариств за межами партнерства [7, с. 2]. Таким чином, особистість учителя «матеріалізується» в процесі співпраці і використанні спеціальних методів навчання, практик і матеріалів. Дійсно, така матеріалізація особистості вчителя підкріплює логічне обґрунтування партнерства шкіл і університетів з метою підготувати вчителя до реформ й підтримувати прагнення до професійного неперервного вдосконалення.

Проф. Т. Еспленд, президент Австралійської Асоціації підготовки вчителів, разом зі своєю командою розробили комплекс головних принципів здійснення професійного розвитку і підготовки вчителів, враховуючи потреби і пріоритети не тільки останніх, а й керівників навчальних закладів і наставників майбутніх учителів у всіх сферах освіти [1, с. 4]. Ці принципи є конгруентними з діючою системою професійних стандартів Австралійського Інституту навчання і шкільного лідерства (AITSL). Принципи професійної реалізації вчителя можна представити, як такі:

1. Професійний розвиток і підготовка вчителя потребують підтримки й виклику з боку інших, окремих керівників навчального курсу.

2. Професійний розвиток і підготовка вчителя потребують визнання етапів у кар'єрі вчителя і змісту роботи.

3. Професійний розвиток і підготовка вчителя вимагають керівництва і втручання освітян і експертів з дисциплін.

4. Чинником професійного розвитку можна вважати характерну для підготовчого процесу ускладненість (дилема, іронія або парадокс).

5. Центральною фігурою в процесі професійного становлення вчителя має бути наставник (учитель або директор). Це людина, яка живе і працює в освітньому, соціальному і політичному контекстах, задіяна в процес прийняття рішень щодо навчального курсу і є лідером, якого поважають.

6. Професійний розвиток і підготовка вчителя вимагають визнання комплексної взаємодії факторів впливу на унікальність учителів і роботу директорів. За словами Т. Еспленд жоден професійний стандарт не в змозі досягнути таких труднощів.

7. Професійний розвиток і підготовка вчителя повинні активно залучати вчителів і директорів до постійного генерування професійного знання. Мета цього процесу — залучення майбутніх учителів професійними практиками до досліджень і запитів, які є підґрунтям просвітництва і покращення професійної діяльності.

Висновки. Отже, виходячи з вищезазначених положень, професійна реалізація вчителя в Австралії, що спирається на перераховані принципи, буде більш точною і привабливою, так і змістовною і дійсною. Крім того, очевидно, що австралійські вчителі критично ставляться до своєї професійної діяльності, і чітко розуміють, що для них є пріоритетним і домінантним. Вони розглядають навчання не лише, як професію, роботу, а цінують школи й професійні асоціації як громади для відпрацювання практичних навичок, де їхня професійно квітуча особистість може постійно зростати і розвиватися. У свою чергу, відбувається кореляція якості професійної діяльності вчителя і якості ефективного навчання учнів через щоденну багатоаспектну професійну практику вчителів і фокусування на особистості і навчальних потребах учнів.

Література:

1. Aspland, T., Elliott, B., & Macpherson, I. Empowerment through professional development. Australian and New Zealand Councils for Educational Research. [Electronic resource]. — Mode of access: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=research_conference.
2. Jetnikoff, A. What Do Beginning English Teachers Want From Professional Development? / A. Jetnikoff // Australian Journal of Teacher Education. — Vol. 36, No. 10, 2011, P. 53-64.
3. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia [Electronic resource]. — OECD, 2011. — Mode of access: <http://www.oecd.org/australia/48519807.pdf>.
4. Phillips, P. Professional Development as a Critical Component of Continuing Teacher Quality P. Phillips // Australian Journal of Teacher Education. — Vol. 33, No. 1, 2008, P. 1-13.
5. The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). National Professional Standards for Teachers [Electronic resource]. — Melbourne, 2011. — Mode of access: http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf.
6. Timperley, H. A. Background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders [Electronic resource]. — Melbourne: AITSL, 2011. — Mode of access: http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/.
7. Trent, J. Teacher professional development through a school-university partnership. What role does teacher identity play? / J. Trent // Australian Journal of Teacher Education. — Vol. 37, No. 7, 2012, P. 1-22.

У статті автор наводить переконливі аргументи щодо кращого розуміння зростання інтересу до професійного розвитку вчителя, демонструє різні підходи до визначення пріоритетів і принципів професійної діяльності вчителя. На думку автора, освіта вчителя є ключовим питанням для провідних секторів розвитку будь-якої країни світу. Професійний розвиток вчителя розглядається як потужна й ефективна передумова тривалого покращення успішності учнів.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя, пріоритети професійної діяльності, принципи професійної реалізації.

В статье представлены убедительные аргументы, касающиеся правильного понимания возросшего интереса к профессиональному развитию учителя, демонстрируются разные подходы к определению приоритетов и принципов его профессиональной деятельности. По мнению автора, образование учителя является ключевым вопросом для ведущих секторов развития любой страны мира. Профессиональное развитие учителя рассматривается как эффективное условие постоянного улучшения успеваемости учеников.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, приоритеты профессиональной деятельности, принципы профессиональной реализации.

In this article the author provides a cogent argument for understanding better the take-up of teacher professional development and shows different approaches to defining the priorities and principles of teacher performance. In the author's view, teacher education is a key issue in basic development sectors of any country of the world. The way the author sees it, teacher professional development is a powerful and effective premise for sustained improving student outcomes.

Key words: teacher professional development, teacher profession priorities, principles of teacher performance.

УДК 378. 091(73)

Т.В. Ларіна
м. Ніжин, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВИТИ

Постановка проблеми. Новий вектор розвитку освітнього процесу в сучасному українському контексті спрямований на його децентралізацію, перерозподіл повноважень між освітніми суб'єктами. Вочевидь, нові вимоги до якості освіти та освітнього продукту обумовлюють переосмислення ролі вчителів, діяльність яких має розглядатися у контексті сучасного імперативу «навчання упродовж життя». Практичне втілення цього гасла відбувається

через партнерську діяльність науково-дослідних установ та навчальних закладів, які реалізують програми підготовки вчителів, у державній системі післядипломної освіти, через аспірантуру, докторантуру, самоосвіту. Нині, акцент ставиться на забезпеченні наступності та інтеграції усіх ланок підготовки кадрів, що обумовить безперервність професійного розвитку вчителів. Також, необхідно визначити шляхи та механізм перерозподілу функції організації професійного розвитку вчителів з метою підвищення його ефективності.

Аналіз попередніх досліджень. До проблеми забезпечення постійного фахового удосконалення звертаються у своїх дослідженнях українські вчені І. Зязюн, В. Олійник, Л. Пуховська, Н. Ничкало та інші. Удосконалення професійно-педагогічної діяльності вчителів стало предметом досліджень багатьох американських учених (Д. Гудлед, Л. Дарлінг-Хеммонд, Р. Елмор, Д. Коен, Р. Марзано, Д. Равич, Ч. Фіни).

Аналіз сучасного стану професійного удосконалення вчителів в Україні дозволяє стверджувати про наявність державної системи підвищення кваліфікації, яка забезпечує, за термінологією ЮНЕСКО, керований професійний розвиток, але її ефективність на сучасному етапі знизилась, оскільки відбувається модернізація всередині самої системи, йде пошук нових концепцій підготовки фахівця, проходять апробацію різні освітні практики, відбувається активне експериментування зі змістом, методами, формами навчання. Більше того, сам учитель не завжди готовий проявити ініціативу, взяти відповідальність за власний професійний розвиток на себе.

Вважаємо доцільним скористатися надбаннями американського досвіду реформування професійного розвитку вчителів, а саме ідеєю про необхідність перетворити його у щоденну співпрацю колег-професіоналів у шкільному середовищі.

Мета статті полягає у розкритті перспективних напрямів реформування організації професійного розвитку вчителів в Україні.

Виклад основного матеріалу. Нова позиція вчителя, як фахівця, який своїми діями координує процес учнівської діяльності, потребує часу для повного усвідомлення самим учителем нових реалій, а також власного бажання до змін. Така трансформація відбувається у процесі практичної діяльності вчителів, під час обговорення роботи з колегами. Тільки за умови перенесення освітньої інновації з площини знань у площину їхнього застосування можливо реальне якісне перетворення, під час якого ця інновація набуває нових форм, розкриває усю «повноту» педагогічного потенціалу.

Ефективність у професійного розвитку вчителів визначається умовами його організації. Під організаційно-педагогічними умовами професійного розвитку вчителів розуміємо сукупність дій та взаємодій, яка обумовлює ефективність організації цього процесу, з урахуванням соціальної ситуації та актуальних проблем учителів. Загальною умовою, що інтегрує всі компоненти професійного розвитку, перетворюючою його у навчання упродовж життя, є реалізація принципу добровільності, вмотивованості кожного вчителя до підвищення професіоналізму.

До організаційних належать: проведення досліджень щодо визначення функцій учителя в умовах інформаційного суспільства; перерозподіл відповідальності між державним та недержавним секторами освіти; формування стандартів учнівської та вчительської діяльності; узгодженість стандартів програм акредитації, ліцензування навчальних закладів, сертифікації вчителів; структурованість та підпорядкованість професійних об'єднань: місцеві, регіональні, штатні, національні, міжнаціональні; добровільний характер участі; кваліфіковане керівництво; наявність ресурсної бази; систематичність та наступність заходів; встановлення партнерських відносин з вищими навчальними закладами та бізнесовими структурами. Разом з організаційними умовами, що впливають на ефективність організації професійного розвитку вчителів, необхідно зважати на педагогічні умови, які визначаються як певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якості особистості [1, с. 97].

Під педагогічними умовами розуміємо наявність зумовлених та залежних зв'язків між мотиваційним, цільовим, змістовим операційно-діяльнісним, контрольно-корегуючим та оцінно-результативним компонентами професійного розвитку.

В освітній галузі складається нова ситуація: з'явилися і поширюються недержавні інноваційні освітні структури, проте їхня кількість складає незначний відсоток у порівнянні з державними структурами. Головною проблемою нинішніх українських об'єднань є відсутність масової підтримки, обмеженість фінансових ресурсів, брак кваліфікованих кадрів, формалізм у діяльності. Не дивно, що на запитання соціального опитування «Чого найбільше потребує сучасна школа, щоб якомога успішніше виконувати покладені на неї навчально-виховні й соціальні завдання?» участь громадськості в управлінні ЗНЗ була визначена вчителями передостанньою з причин. Особиста участь у діяльності громадських об'єднань отримала у викладачів також найнижчий рейтинг важливості [2].

Вважаємо за можливе сформулювати певні пропозиції щодо опрацювання й адаптації американського досвіду організації професійного розвитку вчителів до вітчизняного освітнього контексту за умов його децентралізації.

1. У *стратегічному* напрямі вважаємо за необхідне здійснення таких кроків: 1) визнання на державному рівні ролі професійних асоціацій у створенні державно-громадської системи управління освітою. На жаль, ознайомлення з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та аналіз запропонованих у ньому напрямів діяльності щодо створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління освітою свідчить про те, що асоціації (професійні об'єднання) залишаються поза увагою авторів. На наш погляд, змінити ситуацію можливо за умови визнання обов'язкового прийняття будь-якого управлінського рішення лише після публічного обговорення в асоціації. Інший шлях — створення груп — розробників, до складу яких мають включатися як представники офіційних установ, так і члени професійних об'єднань; 2) делегування громадським об'єднанням функцій розробки та експертної оцінки стандартів професійної освіти, інновацій, результатів реформ. Члени асоціацій, як представники різних напрямів, можуть бути залучені до розробки концепції національної системи моніторингу і оцінювання якості освіти. Оскільки мова йде про якість як шкільної так і професійної освіти, то й можливості для участі різних асоціацій прогнозуються. Одним з механізмів вимірювання якості надання освітніх послуг є акредитація. Отже, розробка критеріїв, проведення експертних візитів, аналіз поданих матеріалів мають делегуватися від міністерства до професійних організацій. Асоціації могли б стати місцем для публічного захисту результатів роботи навчальних закладів, презентації передового педагогічного досвіду, новацій та експериментів. За умови визначення співвідношення впливу (відповідальності) державних органів та професійних організацій це можуть бути спільні заходи чи окремі (одні проводять — інші оцінюють), але вони мають бути партнерськими, тобто цікавими та корисними для усіх учасників. Вони можуть бути і конкуруючими, але в сучасних умовах, коли необхідно долати професійну ізолюваність, варто думати про партнерство; 3) запровадження альтернативних програм професійного розвитку в асоціаціях на етапі фахової підготовки та неперервного професійного розвитку упродовж кар'єри. Це дозволить створити конкурентне середовище, яке має стимулювати до пошуку та впровадження інноваційних форм та методів професійного розвитку в офіційних та неофіційних програмах, покращення української освіти загалом.

2. В *організаційному* напрямі мають відбутися такі дії: 1) створенню об'єднання має передувати ґрунтовна аналітична робота, під час якої з'ясовуються питання доцільності організації, мотиви діяльності кожного її члена; 2) процедура реєстрації громадських об'єднань має бути спрощеною; 3) у структурі асоціацій мають бути місцеві, регіональні та національні осередки, які орієнтуються, налагоджують та підтримують зв'язки з міжнародними об'єднаннями; 4) відповідальність за розробку актуальних питань покладається на комітети, групи, комісії у складі організації; 5) на щорічних конференціях повинні заслуховуватися звіти про проведену роботу та використані фінанси, координуватися робота асоціації, обговорюватися перспективи діяльності; 6) для підвищення ефективності діяльності має відбуватися ротация

керівних кадрів; 7) забезпечити наявність можливостей реального та віртуального спілкування, що передбачає періодичні друковані видання, Інтернет сайти, підготовку аналітичних досліджень з проблем, публікацію монографій; 8) залучити до активної діяльності щодо прийняття рішень про розвиток освіти в регіоні шкільні ради місцевих громад. Це дозволить збалансувати інтереси фахівців, школи та регіону, забезпечить підтримку ініціатив учителів, спрямованих на потреби місцевої громади та надасть їм фінансову та моральну допомогу щодо проведення досліджень, участі у заходах, підготовці друкованих матеріалів. Індивідуальний професійний розвиток фахівців має бути складовою частиною загального плану освітньої політики регіону.

3. За *індивідуально-особистісним* напрямом мають здійснитися кроки зі 1) сприяння підвищенню мотивації вчителів щодо власного професійного розвитку; 2) визначення стандартів майстерності вчителя, які мають розроблятися за участю вчителів, адміністраторів, батьків та використовуватися як модель професійного розвитку; 3) оновлення змісту професійного розвитку. Практика свідчить, що часто провайдери програм професійного розвитку як у США так і в Україні розглядають його як щось таке, що має початок і кінець. Професійний розвиток — це тривалий процес, а не продукт. Тому, перше питання, яке мають вирішити розробники програм професійного розвитку — перейти до «процесуального мислення», що дозволить учителям зрозуміти навчання як живий, органічний процес, який відбувається впродовж усього професійного життя. Ефективність результату забезпечується активною професійною позицією вчителя щодо рефлексії досвіду, проектування власного освітнього маршруту, створення автентичної бази фахових знань; 4) здійснення фінансової підтримки ініціатив учителів щодо власного професійного розвитку. Розподілення фінансів може відбуватися шляхом проведення конкурсів пропозицій, проєктів; 5) досягнення вчителів, які відображені у високих навчальних результатах їх учнів мають стати підставою для призначення на вищі посади у кар'єрі.

4. У *корпоративному* напрямі має відбутися: 1) перенесення акценту з професійного розвитку на курсах, семінарах, майстер-класах на школу з охопленням усього колективу вчителів та адміністрації. Активна фаза процесу повинна ґрунтуватися на аналізі потреб учнів, учителів. Цілі модернізації повинні відповідати загальним орієнтирам розвитку освіти у регіоні та стандартам професійного розвитку. Роль професійних об'єднань на цьому етапі складається у проведенні збору статистичних даних школи, залучення вчителів до активної діяльності, координації дій. Головним завданням асоціацій має стати поширення культури співпраці, перетворення шкільного середовища на спільноту, що навчається. Колегіальна допомога та оцінювання повинні стати щоденною практикою вчителів, оскільки, як свідчать статистичні дослідження, вчителі визнають головним джерелом професійного розвитку саме досвід колег. Професійні спільноти, об'єднуючи фахівців різної кваліфікації та спеціалізації, допоможуть усунути недоліки ізольованої вчительської діяльності, розширити кордони навчального середовища, забезпечать учителів різноплановою допомогою та оцінюванням; 2) створення шкіл професійного розвитку, в яких мають об'єднатися зусилля вчителів, викладачів університетів, студентів задля удосконалення шкільної практики та подальшого фахового розвитку учасників партнерства. Професійні асоціації мають бути при цьому середовищем, у якому ідеї проходять експертизу та обговорення; 3) удосконалення атестаційного процесу педагогічних працівників шляхом проведення її після атестації усього навчального закладу. Загальні показники розвитку школи повинні відображати досягнення спільної для усього колективу цілі, а не обмежуватися констатацією рівня успішності учнів, або кількістю відвіданих учителями курсів професійного розвитку. Оцінювання результатів педагогічної діяльності слід делегувати як експертам незалежних професійних об'єднань так і «замовникам» — батькам, представникам громади, іншим суспільним інституціям; 4) переосмислення та активізація роботи профспілки щодо моніторингу стану викладацького контингенту (кваліфікація, результативність діяльності, громадська думка тощо), визначення актуальних проблем практичної діяльності вчителів, пропозиції щодо вибору форм професійного розвитку, підтримка створення ініціативних груп та спільнот, сприяння налагодженню партнерських стосунків між освітніми інституціями та

представниками громадськості. В умовах скорочення учнівського контингенту, коли зменшується навантаження вчителів професійні спільноти мають захищати професійні інтереси вчителів, їх права перед адміністрацією, скористатися можливістю приділити цей час професійному розвитку.

5. У *функціональному* напрямі діяльність об'єднань має бути спрямована на 1) формування активної позиції фахівців щодо власного професійного розвитку. Відповідальність за нього учителі візьмуть на себе за умови їх активного залучення до його планування та дизайну. Стандарти та цілі процесу мають бути чіткими і зрозумілими для педагогів. Це можливо за умови формулювання стандартів фахівцями, кваліфікація та професійний досвід яких є авторитетними для вчителів. І навіть у випадку залучення фахівців високої кваліфікації, стандарти та розподіл відповідальності мають пройти попереднє обговорення в широкому колі освітян; 2) поширення програм професійного розвитку, спрямованих на формування важливих компетентностей учителя: педагогічні та предметні, щодо інтеграції теорії та практики, співробітництва і взаємодії, оцінки якості, мобільності, управління, компетентностей щодо навчання упродовж життя. Професійні об'єднання мають відігравати вирішальну роль у мобілізації великого потенціалу вчительства для запровадження ініціатив на місцях, підвищення результатів освітнього процесу.

Узагальнення пропозицій щодо визначення освітньої політики у питаннях професійного розвитку вчителів в Україні з урахуванням позитивного досвіду діяльності професійних асоціацій США систематизовано у таблиці 1 [3].

Таблиця 1

Рекомендації щодо використання прогресивних ідей діяльності американських асоціацій освіти в українському освітньому просторі

Рівні	Рекомендації щодо можливостей використання прогресивних ідей професійних асоціацій США в українському освітньому просторі.
Стратегічний	Залучення об'єднань до створення освітньої політики країни, зміцнення їхньої автономії у розв'язанні професійних питань, охопленні програмами професійного розвитку фахівців упродовж кар'єри.
Організаційний	Удосконалення структури, забезпечення узгодженості діяльності усіх осередків, налагодження партнерських стосунків з усіма зацікавленими в освітніх результатах інституціями.
Індивідуально-особистісний	Сприяння підвищенню мотивації вчителів щодо власного професійного розвитку, визначення стандартів майстерності вчителя, які мають розроблятися за участю вчителів, адміністраторів, батьків та використовуватися як модель професійного розвитку.
Корпоративний	Поширення культури співпраці, створення сприятливих умов для соціального партнерства.
Функціональний	Забезпечення безперервного професійного розвитку фахівців на базі компетентнісного підходу, мобілізації вчительського потенціалу.

Висновки. Порівнюючи професійні об'єднання в Україні та Сполучених Штатах доходимо висновку про існування незначної кількості фахових організацій українських учителів та його значною політизованістю та формалізмом діяльності. Існують значні перешкоди для успішної діяльності об'єднань в Україні — від значних фінансових затрат при юридичному оформленні організації до неможливості здійснити будь-які перетворення завдяки бюрократизму жорстко централізованої системи. Тому навіть існуючи професійні асоціації не складають консолідованого громадського руху. Головною проблемою нинішніх українських об'єднань є відсутність масової підтримки, обмеженість фінансових ресурсів, брак кваліфікованих кадрів, отже, нездатність повноцінно реалізувати свої завдання. Процес професіоналізації таких об'єднань поступово набуває силу, але він усе ще далекий від оптимуму і не завжди відповідає вимогам часу.

Проте, світовий досвід загалом, Сполучених Штатів зокрема, свідчить що недержавні професійні організації є основою громадянського суспільства та вирішальним чином впливатимуть надалі на архітектуру не тільки професії вчителів, а і суспільства в цілому.

Література:

1. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. — Ростов н.Д.: Феникс, 1998. — 512 с.
2. «Молодь на порозі самостійного дорослого життя». Статистичні дані за результатами Всеукраїнського опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Київ, Інститут педагогіки НАПН України, 2012. — 21 с.
3. Ларіна Т.В. Професійний розвиток вчителів у американських асоціаціях освіти. Автореф. дис... кан.. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Валеріївна Ларіна, АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. — К., 20013. — 22 с.

У статті розглянуто можливі кроки реформування вітчизняної організації професійного розвитку вчителів у векторі його децентралізації. Визначено організаційно-педагогічні умови підвищення його ефективності.

Ключові слова: фаховий розвиток, професійні асоціації, післядипломна освіта, організаційно-педагогічні умови.

В статье рассматриваются возможные шаги реформирования организации отечественного профессионального развития учителей в векторе его децентрализации. Определены организационно-педагогические условия повышения его эффективности.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональные ассоциации, последипломное образование, организационно-педагогические условия.

The article deals with defining the perspectives of enhancement of Ukrainian professional development system. On the basis of the analysis of more than two hundred American professional associations the author puts forward organizational and pedagogical conditions of the improvement.

Key words: professional development, professional associations, in-service training, organizational conditions.

УДК 373.5.091.212.3:82

О.Б. Петрович
м. Вінниця, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначено, що одним із завдань української системи освіти є «розвиток у дітей і молоді творчих здібностей, їх підтримка, формування навичок самоосвіти й самореалізації особистості» [1]. Розвиток творчих здібностей школярів є однією з центральних проблем у педагогічній науці, оскільки прогрес суспільства передбачає постійне оновлення знань, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і способів їх утілення. Одним з головних педагогічних завдань за цих умов постає раннє виявлення, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей, що пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях.

Однак, освітня робота з обдарованими учнями в умовах уроку обмежена, оскільки досить складно розробляти завдання з урахуванням підготовки, інтересів, розумових можливостей кожної дитини. Тому ця діяльність повніше реалізується в позакласній роботі.

На сучасному етапі при організації позакласної роботи з обдарованими дітьми в системі шкільної літературної освіти виникає чимало проблем. Найголовнішими причинами цього є такі:

- перевантаженість шкільних програм;
- зниження інтересу сучасної молоді до книги;
- захоплення школярів телебаченням, відеопродукцією, комп'ютерними іграми та Інтернетом, зокрема соціальними мережами;
- загальне зниження культурного рівня (підлітки перестали відвідувати театральні вистави, виставки живопису та концерти живої музики);
- відсутність свідомої мотиваційної спрямованості учня на навчання відповідно впливає на його успішність, тому у свій дозвілєвий час вони прямують не до бібліотек, театрів, концертних зал, а до комп'ютерних салонів;
- ускладнень при організації позакласної роботи додають також і деякі праці вчених, у яких використовується лише поняття «позашкільна робота» і не згадується зовсім — «позакласна робота». Такий підхід негативно впливає на навчання, бо вносить невизначеність і безсистемність у навчально-виховний процес і ускладнює його.

За таких умов обдаровані учні почувають себе некомфортно. Тому зростає значущість та необхідність досліджень, спрямованих на усунення вищезазначених суперечностей шкільної літературної освіти, вивчення сутності обдарованості особистості, визначення підходів і педагогічних умов її розвитку не лише на уроках, а й у позакласній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми виявлення й розвитку обдарованих школярів присвячено низку психолого-педагогічних студій С. Рубінштейна, Дж. Гілфорда, Дж. Фріман; Ж. Брюно, Р. Малві, Л. Назарета, Р. Пажеса, Ж. Террас'є, І. Рензуллі, а також М. Бургіна, Л. Коваль, М. Лейтеса, В. Моляко, Л. Попової, А. Савенкова, В. Чудновського, Н. Шумакової та ін.

Питання розвитку креативних здібностей учнів, особливості їх формування в навчальній і позанавчальній діяльності вивчалися Р. Грановською, В. Дружиніним, Б. Коссовим, С. Мірошник, В. Моляко, О. Леонтьєвим, В. Рибалко та ін.

Аналіз наукових джерел вказує на те, що позакласній роботі, як складовій професійно-педагогічної діяльності, приділяли увагу О. Абдулліна, Ю. Бабанський, В. Лозова, Л. Кондрашова, О. Куцевол, Г. Троцько та ін. Проте недостатньо досліджена проблема організації позакласної роботи з літератури з урахуванням особистісно зорієнтованої освітньої парадигми.

Мета статті — з'ясувати сучасні підходи до організації позакласної роботи з обдарованими старшокласниками в системі літературної освіти в середній ланці загальноосвітньої школи.

Результати дослідження. Реформування освіти детермінує принципово нову якість навчання і виховання підростаючого покоління, здатного до самоосвіти, самопізнання, осмисленого визначення подальшого життєвого шляху. Ключова позиція в цьому процесі належить особистості вчителя, у професійній діяльності якого проведення уроків невіддільне від позакласної роботи з предмета, що забезпечує безперервність та гуманізацію навчання, розвиває творчі здібності школярів.

Більшість учених (Ю. Гільбух, О. Ковальов, В. М'ясищев, М. Лейтес, Ф. Клікс, В. Колвейт, Г. Нойнер, К. Перлет, В. Сієрвальд, К. Хеллер), досліджуючи цю проблему, відзначали, що обдарованість — особливий вид творчих здібностей, який дозволяє досягати високих результатів у певній сфері діяльності.

Зокрема, дослідження Дж. Гілфорда трактують обдарованість як таку, що передбачає оригінальність (здібність продукувати ситуації, незвичність відповідей, рішень, нестандартність), семантичну гнучкість (здібність виділяти функції об'єкта й пропонувати різноманітні способи його використання), образну адаптивну гнучкість (здібність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості) і семантичну стихійну гнучкість (здібність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації).

Значний педагогічний вплив на розвиток креативних якостей школярів має позакласна робота. Усе це вимагає нових науково обґрунтованих підходів до її організації з обдарованими дітьми.

По-перше, різноманітні види позакласної роботи з української літератури сприяють більш

різnobічному розкриттю індивідуальних здібностей дитини, які далеко не завжди проявляються на уроках. Це пояснюється багатьма причинами, а саме: позакласна робота, на відміну від навчальної, нерегламентована часом, вона характеризується відсутністю оцінювання учнів, нерегламентованим спілкуванням суб'єктів навчально-виховного процесу між собою, свободою вибору змісту, форм, засобів, методів позакласної роботи, добровільністю участі.

По-друге, беручи участь у різних видах позакласної роботи з української літератури, діти збагачують особистий досвід, літературні знання, а також удосконалюють уже набуті вміння та навички.

По-третє, різноманітна позакласна робота сприяє розвитку спільного інтересу в учнів до словесної творчості, а також підвищує їхню пізнавальну активність та інтелект.

По-четверте, цілеспрямоване і вміле використання вчителем різноманітних форм позакласної роботи допомагає школярам подолати суперечності між «Я»-ідеалом і «Я»-реальністю. Тобто дасть можливість для усвідомлення свого реального місця у світі.

У методичній літературі позакласна робота вважається тим дієвим засобом, який мобілізує учнів на пошук знань, допомагає повніше задовольнити їхні інтереси, створити гарантію успіху й озброїти елементами самопізнання, необхідність яких вимагається темпами розвитку науково-технічного прогресу.

На думку М. Фіцули, позакласна робота — це «різноманітна освітня й виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи» [5, с. 333].

Вітчизняна та зарубіжна навчально-виховна практика свідчить, що позакласна робота розширює можливості щодо формування творчої особистості підлітка, сприяє його самовизначенню в особистісній, соціокультурній, професійній сферах, залученню його до різних видів творчої діяльності, позитивному ставленню до загальнолюдських цінностей, розвитку емоційної сфери. Саме позакласна робота допомагає педагогам вивчити потенційні можливості та інтереси школярів, допомогти реалізувати їх, створює сприятливі можливості для налагодження міжособистісних стосунків у колективі тощо. Так, адже саме в підлітковому віці відбувається формування цінностей, поглядів на суспільство, мораль, норми поведінки. Психологами доведено, що підлітковий вік характеризується потенційною можливістю дослідження навколишнього світу й себе в ньому. Інтелектуальний потенціал у цей період уже аналогічний інтелекту дорослої людини.

В. Роменець, досліджуючи психологію творчості дітей підліткового віку, вказує на такі їхні риси, як бажання самостійності у формуванні індивідуальності, прагнення до пошуку ситуації з метою випробування себе в гострому вчинкові, передчуття глибокого, а не поверхового смислу реальності, справжності, а також здатність «роздвоювати» предмет на річ і на її уявлюване значення [4, с. 177].

Наразі в педагогічній науці виразно схарактеризовано такі підходи до організації навчально-виховного процесу: *творчий, проблемний, культурологічний, особистісно зорієнтований та індивідуально-диференційований*.

Творчий підхід характеризується вмінням учителя залучити учнів до активного інтелектуального пошуку, створювати і впроваджувати в технологію навчання нові методи й прийоми, моделювати навчальні ситуації й активно діяти в нестандартних умовах.

Проблемний підхід до організації різних форм позакласної роботи забезпечує створення таких умов, у яких учні обмінюються думками, сперечаються, доводять істинність своїх суджень. У процесі цих дискусій під час зіткнення різних позицій формуються переконання, розвиваються навички системного розгляду літературних фактів, явищ, різних ситуацій у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, відшліфовуються комунікативні вміння та навички, стилі й манери спілкування. Школярі, які зіткнулися з різноманітним причинно-наслідковим зв'язком, глибоко усвідомивши їх, здобувають вправність в аналізі літературних явищ, установку на активний теоретико-пізнавальний і практичний пошук комунікативних засобів вирішення ситуацій. Запровадження в практику позакласної роботи зі школярами дискусій, бесід

проблемного характеру, диспутів сприяє появі в підлітків прагнення задовольняти свої пізнавальні й виховні потреби в процесі самоосвіти й самовиховання.

Культурологічний підхід націлює на розгляд освіти як підсистеми культури, механізму культуригенезу. Його теоретичною основою є філософські розвідки М. Бахтіна, у яких розуміння культури інтерпретується як «діалог у великому часі культури», спілкування культур. Результатом взаємодії культури й освіти стає поява нового типу суб'єкта культури, особистості, яка здатна не тільки ефективно діяти в рамках існуючої культурної реальності, а і створювати культурні програми майбутнього; має автономну рефлексивну свідомість, здатність до самоорганізації; визнає як домінуючі цінності свободу і вибір; сприймає культурну конвергенцію та діалог культур.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти, крім вивчення художніх текстів в історико-літературному контексті та застосування на уроках літературознавчих понять, націлює словесників на викладання літератури з урахуванням розвитку культури.

Науковці О. Ніколенко та О. Куцевол визначають такі засади культурологічного підходу необхідні під час вивчення художнього твору:

- знання етапів (періодів) історії світової культури, їх своєрідності та значення для духовного розвитку людства;
- урахування зв'язків філософії з видами мистецтва, зокрема й літературою;
- з'ясування значення міфології та релігійних традицій для розвитку літератури й мистецтва, ролі міфологізму у творчості митців;
- визначення типу художньої свідомості та її відображення у творах певних епох;
- вивчення діалогу культур, його впливу на літературний процес та мистецтво;
- розуміння специфіки видів мистецтв та взаємозв'язків між ними;
- дослідження зв'язків літературних напрямів, течій, стилів з естетичними пошуками в інших видах мистецтв;
- розуміння національної специфіки культур різних країн та їх відображення в художніх творах;
- розкриття значення окремих митців в історії культури, їх роль у культурному поступі країни та людства [2, с. 33].

Основними напрямками викладання літератури з погляду культурологічного підходу є:

- включення культурологічних знань і зв'язків у процес вивчення літературного твору;
- організація діалогової діяльності учнів.

В організації навчально-виховної діяльності старшокласників мають домінувати евристичні (частково-пошукові) та проблемно-пошукові методи.

При здійсненні культурологічного підходу такі діалогічні форми навчання, як рольові ігри, лекція, семінар, «Мозкова атака» та дискусія активізують розумову діяльність обдарованих школярів, сприяють зацікавленню творами української літератури, розвивають логіку та критичність мислення, мовленнєві вміння й навички, допомагають висловити власну позицію щодо прочитаного.

Підготовка шкільною молоддю різноманітних видів дослідження (читацьких, біографічних, художніх, бібліографічних, краєзнавчих, історичних, мистецтвознавчих, перекладознавчих, літературознавчих) сприяє розвитку необхідних читацьких умінь і навичок, пробуджує інтерес до аналітичної роботи з літературним текстом. Серед видів навчальної діяльності, що впливають на розвиток пошукових умінь і навичок учнів, доцільно вказати на такі: складання бібліографії до теми дослідження; збір матеріалу та його обробка; складання плану дослідження, визначення його мети, завдань та гіпотези; підготовка рефератів, доповідей і повідомлень проблемно-дискусійного та компаративного характеру; написання робіт на конкурс МАН.

У процесі вивчення літератури з погляду культурологічного підходу в обдарованих школярів формуються такі вміння:

- знаходити в художньому творі відбиток традицій народу;
- знаходити й характеризувати історико-культурні факти, відображені в літературних творах;
- знаходити й оцінювати проблеми, характерні для конкретної історичної епохи;
- аналізувати «вічні» духовні проблеми й образи, відображені в літературному творі;
- використовувати культурологічний коментар до літературного твору для збагачення своїх фонових знань;
- використовувати різноманітні джерела інформації для збагачення культурологічних знань (довідкову, енциклопедичну літературу, засоби масової інформації, музеї, бібліотеки);
- складати історико-культурний коментар до літературного твору, використовуючи різноманітні джерела інформації.

На *індивідуально-диференційованому та особистісно зорієнтованому підходах* у навчально-виховному процесі акцентують увагу І. Бех, Ю. Красовицький, В. Рибалка, М. Якиманська та ін.

Проблема розвитку творчої особистості з погляду розвитку її якостей та створення психолого-педагогічних умов для здійснення *особистісно зорієнтованого підходу* до реалізації творчого потенціалу в умовах педагогічного процесу висвітлена в наукових працях В. Рибалки [3]. Учений намагається створити цілісну модель креативної особистості, що базується на класифікації здатності особистості до творчої діяльності певного профілю, пропонує шляхи реорганізації навчально-виховної роботи з учнями, удосконалення індивідуальної самостійної творчої діяльності здібних, обдарованих підлітків на основі психологізації навчального процесу.

Позакласна робота дає змогу реалізовувати *диференційований підхід* до навчання й виховання школярів при збереженні єдиного й обов'язкового навчального плану. *Індивідуальний підхід* до організації навчально-виховного процесу полягає у створенні певної системи дій і ставлення викладача до учня. Він не лише сприяє підвищенню якості знань школярів, а й активізує їхню пізнавальну діяльність. Такий підхід має забезпечити використання методів, що впливають на окрему особистість з урахуванням її особливостей і можливостей, створення умов, у яких кожен індивід почувається комфортно в колективі, із задоволенням іде на заняття, активно працює, засвоює знання, набуває вмінь та навичок, виконує творчі завдання, розв'язує проблемні ситуації, є учасником пошуку, не об'єктом, а суб'єктом навчання, партнером учителя, отримує задоволення від навчання.

Отже, обдарований учень потребує такого навчання, яке забезпечувало б розвиток її творчого мислення, самостійності й активності в навчальній діяльності, уміння набувати нові для себе знання, а не заучування чужих висновків, слів і думок. Тому основними ознаками педагогічних підходів, орієнтованих на роботу з обдарованими школярами під час позакласної роботи, є саме ускладнення змісту навчального матеріалу; збільшення обсягу теоретичного матеріалу; виконання підлітками індивідуальних завдань; упровадження науково-дослідницької, пошукової, експериментальної, проектної діяльності; підвищення рівня самостійної роботи; створення умов для реалізації природних обдарувань особистості.

Висновок. Позакласна діяльність обдарованих школярів більшою мірою, ніж урочна, має можливість орієнтуватись на власні індивідуально-творчі інтереси особистості, які достатньо загальні та разом з тим достатньо конкретні для того, щоб утворити цільову функцію оптимізації навчально-виховного процесу.

Тому складна та багатоаспектна проблема організації позакласної роботи з обдарованими учнями у форматі шкільної літературної освіти потребує якісних нововведень на рівні теорії та практики. Ряд науковців сходяться на тому, що всі численні підходи до організації навчально-виховного процесу, по суті, декларують гуманістичні цілі та реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти, тобто різними шляхами досягають освітньої мети.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — К., 2002. — С. 137-155.
2. Куцевол О. М. Культурологічний аналіз / О. М. Куцевол, О. М. Ніколенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України — 2006. — № 6. — С. 33.
3. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник / В. В. Рибалка. — К. : ІЗМН, 1996. — 236 с.
4. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. — К. : Либідь, 2001. — 288 с.
5. Фіцула М. Педагогіка : навч. посібник / М. Фіцула. — К. : Академія, 2002. — 528 с.

У статті окреслюються проблеми та розглядаються сучасні підходи організації позакласної роботи з обдарованими підлітками в системі літературної освіти загальноосвітньої школи.

Ключові слова: позакласна робота, обдаровані діти, літературна освіта, підходи організації навчально-виховного процесу.

В статье очерчиваются проблемы и рассматриваются современные подходы к организации внеклассной работы с одаренными подростками в системе литературного образования общеобразовательной школы.

Ключевые слова: внеклассная работа, одаренные дети, литературное образование, подходы к организации учебно-воспитательного процесса.

The article deals with the problems and the modern approaches of organization of out-of-class activity with gifted children in the system of literary education at secondary school.

Key words: out-of-class activity, gifted children, literary education, approaches of organization of education.

УДК 372.834

Л.Т. Рябовол
м. Кіровоград, Україна

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКУ ПРАВОЗНАВСТВА ЯК СИСТЕМНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Постановка проблеми. Урок правознавства — це етап навчання правознавства, тематично і змістовно цілісний та завершений, обмежений у часі встановленими нормами; забезпечує навчання правознавства, правове виховання і розвиток учнів, формування правової предметної компетентності. Він є підсистемою цілісної системи навчання правознавства, у зв'язку з чим повинен містити (відобразити) основні її компоненти, забезпечувати їх реалізацію. Наразі структурою уроку правознавства охоплюються такі взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти (системні показники), як: учитель правознавства; учні; мета уроку; зміст (конкретний навчальний правознавчий матеріал); система методів, прийомів та засобів, які використовуються на уроці; результати уроку. Системоутворюючим компонентом є навчальні, розвивальні та виховні цілі й завдання уроку, обумовлені головною навчально-виховною метою курсу правознавства та конкретним змістом.

Викладене дозволяє стверджувати, що кожний урок будь-якого типу залежить як від особистості учня (особливостей його сприймання, мислення, пам'яті, волі, ставлення до дійсності, здібностей, інтересів, інтелектуального рівня), так і від особистості вчителя, його професійного рівня. У зв'язку з цим, особливого значення набуває підготовка вчителя до уроку, що й обумовлює актуальність дослідження даного питання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки вчителя до уроку достатньо глибоко досліджена на загальнодидактичному рівні такими науковцями, як: В. Бондар, Н. Волкова, А. Кузьмінський, І. Малафіїк, В. Омеляненко, І. Підласий, О. Савченко та ін. У методиці навчання суспільствознавства це питання розробляли К. Баханов, О. Пометун,

М. Студенікін та ін. Окремі аспекти та особливості підготовки вчителя до уроку правознавства вивчали Б. Андрусишин, А. Гуз, Г. Кашкар'юв, О. Крапанева, О. Певцова, І. Усенко та ін. Проте, комплексного дослідження цього питання проведено не було, чим і обумовлені тема і мета даної статті.

Метою статті є встановлення та характеристика заходів, які в системі забезпечують повноцінну та якісну підготовку вчителя до уроку правознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка вчителя до уроку повинна бути системною, передбачати здійснення педагогом певної сукупності послідовних взаємоузгоджених дій. І. Підласий визначив таку підготовку як розробку комплексу заходів, вибір такої організації навчально-виховного процесу, за якої в даних конкретних умовах забезпечується найвищий кінцевий результат [5, с. 533]. Підготовка вчителя права до уроку, вважає О. Певцова, є особливо важливим етапом його професійної діяльності і має здійснюватися до початку навчального року [4, с. 169].

Особливості підготовки вчителя обумовлюються вимогами, які висуваються до сучасного уроку правознавства, а саме: врахування закономірностей процесу навчання, реалізація на уроці компетентнісного та діяльнісного підходів, дидактичних принципів; тема уроку має визначитися навчальною програмою та календарно-тематичним планом учителя; цілі та завдання уроку мають бути чітко визначені, взаємопов'язані, спрямовуватися на досягнення головної мети курсу; зміст уроку має визначитися відповідно до навчальної програми та цілей уроку з урахуванням рівня підготовки учнів, має бути якомога тісніше пов'язаний з сучасними реаліями, процесами та явищами, що відбуваються в найближчому оточенні учня та у суспільстві в цілому; урок повинен мати достатньо динамічну структуру; урок має бути тематично та змістовно цілісним і завершеним, посідати певне місце в системі уроків правознавства, сприяти розвиткові правової компетентності учнів та відповідних предметних компетенцій; урок має бути тісно пов'язаний з попередніми та наступними уроками, забезпечувати реалізацію внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків; оптимальним має бути використання часу, методів, прийомів, засобів навчання на уроці, а також дидактичне й технічне забезпечення; контроль навчальних досягнень учнів на уроках має проводитися систематично; роботу учнів на уроці слід організовувати у різних формах: індивідуальній, груповій, колективній, самостійній тощо.

В основі підготовки вчителя до уроку правознавства — загально- дидактичне положення, вироблене І. Підласим, відповідно до якого, під час цієї роботи вчитель здійснює діагностування, прогнозування та проектування (планування). У цілому підготовча робота зводиться до «пристосування» навчальної інформації до можливостей класу, оцінки і відбору такої схеми пізнавальної праці, яка дасть максимальний ефект. Діагностика полягає: 1) в з'ясуванні всіх обставин проведення уроку: можливостей, мотивів діяльності і поведінки, інтересів і здібностей, необхідного рівня навченості учнів, характеру, особливостей і практичної значущості навчального матеріалу, структури уроку; 2) в аналізі витрат часу в процесі навчання на актуалізацію опорних знань, засвоєння нової інформації, узагальнення і систематизацію, контроль і корекцію знань, умінь. Прогнозування спрямоване на оцінку різних варіантів проведення і вибір оптимального варіанту уроку. Заключною у підготовці вчителя до уроку є стадія прогнозування (планування), тобто створення програми управління пізнавальною діяльністю учнів [5, с. 533-534].

Умовно підготовку вчителя до уроку правознавства можна поділити на два етапи: 1) загальна (попередня) підготовка до викладання навчального предмета, курсу; 2) підготовка до конкретного уроку. Перший етап загальної підготовки має включати такі дії вчителя:

– вивчення положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти щодо визначення мети і завдань, змісту освіти та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з освітньої галузі «Суспільствознавство» і зокрема суспільствознавчого компонента в основній (людина у правових відносинах) та старшій (людина у правовій сфері) школі;

- вивчення навчальної програми курсу правознавства та пояснювальної записки до неї з метою усвідомлення і конкретизації цілей, завдань та змісту навчання даного курсу, з'ясування можливостей їх реалізації;

- аналіз програм інших навчальних предметів з метою визначення можливостей реалізації у навчанні правознавства міжпредметних зв'язків;

- складання календарно-тематичного плану на півріччя (рік) — розподіл учителем часу на вивчення всіх тем, передбачених програмою, з визначенням відповідних календарних термінів з урахуванням кількості тижневих годин, відведених на вивчення предмета навчальним планом та розкладом занять;

- попереднє знайомство зі складом учнів у тих класах, в яких учитель викладатиме. Воно може бути проведене за допомогою збирання і аналізу відгуків учителів, які вже працювали у цих класах;

- вивчення стилю (методики) роботи вчителів, які вже працювали в цих класах. Виконання передостанньої та останньої позицій як складових підготовки вчителя до уроку є доцільним і необхідним з огляду на важливість попереднього визначення методів і технологій навчання, які за певних умов можуть бути ефективно застосовувані для організації навчання в різних класах або різних групах учнів у межах одного класу;

- вивчення ступеня матеріально-технічного забезпечення навчання правознавства, що охоплює: забезпечення учнів навчальною літературою, передусім підручниками з правознавства; наявність у кабінеті правознавства (суспільствознавства) наукової літератури, яка допоможе учням у підготовці до семінарських занять, сприятиме поглибленому вивченню правознавства, а також навчально-методичної літератури, примірників нормативно-правових актів, вивчення яких передбачене програмою тощо; оснащення кабінету технічними засобами навчання.

Другий етап — підготовка вчителя до конкретного уроку — передбачає:

- визначення теми уроку відповідно до програми та календарно-тематичного плану;
- формулювання мети і завдань конкретного уроку (освітніх, розвиваючих, виховних).

Урок не може зводитися тільки до передавання від учителя до учнів певного обсягу відомостей, передбачених програмою, натомість, повинен спрямовуватися на загальний розвиток, розвиток творчих здібностей, пізнавальної самостійності; на формування особистості школяра, його світогляду, моральності, правосвідомості, правової культури;

- визначення обсягу і змісту навчального правознавчого матеріалу, який учні мають засвоїти в межах теми відповідно до програми;

- аналіз виховного і розвиваючого потенціалу правознавчого матеріалу і продумування способів його реалізації на уроці;

- вивчення можливостей інтеграції змісту різних навчальних предметів з даною темою уроку правознавства;

- аналіз мети та змісту попереднього і наступного уроків з метою встановлення між ними логічного зв'язку, для визначення і врахування місця уроку (його теми, мети, змісту) в загальній структурі конкретного курсу правознавства і його ролі в досягненні головної навчально-виховної мети, для забезпечення системності й послідовності навчання правознавства;

- вибір, обґрунтування та визначення структури форми організації навчання, яка найбільшою мірою сприятиме засвоєнню учнями конкретного навчального матеріалу. Вибір типу уроку, акцентує В. Бондар, — акт не формальний, саме з цією процедурою тісно пов'язане питання про якість знань учнів [2, с. 164]. Обрання оптимальної форми навчання зможе забезпечити приведення у відповідність цільового, процесуального та результативного компонентів навчання;

- визначення форм організації навчальної діяльності учнів (індивідуальної, парної, групової, колективної) з метою реалізації індивідуального та диференційованого підходів на уроці;

– відбір технологій, методів та прийомів навчання правознавства, які зможуть забезпечити засвоєння учнями змісту, досягнення цілей конкретного уроку, отже, сприяти реалізації мети усього курсу;

– аналіз методично-дидактичного апарату підручника з теми з метою максимального використання його дидактичного потенціалу на уроці;

– вивчення вчителем додаткової наукової та навчальної літератури з теми для забезпечення найбільш повного й різнобічного її висвітлення, з'ясування змін, внесених у нормативно-правові акти, вивчення яких передбачене темою, що стає особливо важливим, якщо у підручнику ці зміни не знайшли свого відображення; доцільним є і ознайомлення вчителя із судовою практикою вирішення питань у межах теми, що вивчається;

– складання поурочного плану-конспекту — прикінцевий підсумковий результат підготовки вчителя до уроку, в якому мають відобразитися практично всі, попередньо перелічені, підготовчі дії вчителя.

Серед теоретиків та практиків існують різні підходи до форми, обсягу, ступеня деталізації плану-конспекту. Деякі з них обстоюють необхідність складання розгорнутого плану, інші допускають розробку стислої моделі змісту теми та етапів навчальної діяльності учнів на уроці.

О. Король виходить з того, що підготовка уроку — це значною мірою суб'єктивний процес педагогічних роздумів. План-конспект є їх підсумком, отже, його обсяг і форму не варто регламентувати. Кожен учитель застосовує свої міркування в такому обсязі, який вважає за необхідний і достатній для якісної організації праці на уроці. Наразі критерієм якості плану-конспекту є те, наскільки він «спрацював» на уроці [3, с. 97-98].

Б. Андрусишин та А. Гуз розглядають план-конспект уроку правознавства як робочий документ, який повинен максимально допомагати вчителю вирішувати поставлені перед ним завдання. Вони не радять робити такий план об'ємним (переписувати увесь текст підручника), вважають, що тоді увага вчителя буде зосереджена на кожній його букві. Науковці наголошують, що план-конспект повинен повністю відображати структуру заняття; щодо його форми, на їх думку, вона може бути довільною, але досить зручною для швидкої орієнтації [1, с. 145].

План-конспект уроку правознавства — це модель навчального заняття. У ньому розкриваються: перебіг уроку; діяльність учителя й учнів на кожному етапі навчання; час та форми діяльності; методи, засоби і прийоми навчання; формулюються основні питання, завдання для учнів, висновки, узагальнення. О. Певцова обстоює необхідність складання достатньо розгорнутого плану-конспекту і вважає, що добре продуманий і правильно побудований урок суттєво впливає на якість підготовки школярів [4, с. 173, 175].

У дидактиці та методиці навчання суспільствознавства і, зокрема правознавства, переважає думка, відповідно до якої написання розгорнутих планів-конспектів уроків є обов'язковим для вчителів-початківців. Ця вимога виведена безпосередньо з практики: ще ніхто не зміг стати майстром, не усвідомивши організацію майбутнього уроку в усіх її деталях, вказує І. Підласий. Тільки тоді, коли більшість структур стають звичними, можна переходити до скорочених записів, поступово зменшуючи обсяг плану, перетворюючи його в конкретну програму дій [5, с. 534].

План-конспект уроку правознавства повинен містити наступні інваріантні структурні компоненти: дата проведення уроку і його порядковий номер відповідно до календарно-тематичного плану вчителя правознавства; клас, в якому проводиться урок; тема, що визначається за програмою та календарно-тематичним планом; мета (освітня, виховна, розвиваюча); конкретні завдання уроку, які витікають з мети і можуть передбачати формування загальнонавчальних та предметних умінь і навичок тощо; методично-дидактичне забезпечення уроку; поняття та терміни, формування яких планується на уроці; тип уроку відповідно до теми і мети; можливо, очікувані результати. Після цього розкривається «Хід уроку» — найбільша за обсягом складова плану-конспекту, в якій детально випикується все, що буде відбуватися на уроці відповідно до структури обраного типу, а саме: етапи уроку з орієнтовним розподілом часу; зміст навчального матеріалу; методи і прийоми вчителя на кожному етапі уроку тощо.

Ретельність підготовки і майстерність проведення навчального заняття є чинниками, які обумовлюють ступінь його ефективності. Підвищенню якісного рівня такої підготовки сприяє систематичне проведення аналізу (самоаналізу) уроків з метою визначення і усунення певних недоліків у практиці роботи вчителя. Аналіз (самоаналіз) уроку правознавства може проводитися за наступними критеріями:

1. Яке місце уроку в темі, розділі, курсі? У чому його специфіка?
2. Чи правильно були сформульовані навчальна, виховна і розвиваюча цілі уроку? Чи були вони досягнуті у процесі уроку?
3. Які завдання вирішувалися на уроці: навчальні, виховні, розвиваючі? Які завдання були головними? Чи були вони вирішені на уроці?
4. Наскільки повно відібраний навчальний матеріал сприяв розкриттю теми? Чи здійснювався цей відбір з дотриманням таких вимог, як: точність, конкретність; оптимальне співвідношення фактичного та теоретичного матеріалу; його практичне значення; стимулювання розвитку мислення, пам'яті, уваги, мови учнів; урахування їх життєвого досвіду?
5. Наскільки повно були враховані особливості класу, окремих груп учнів, індивідуальні особливості дітей?
6. Наскільки обґрунтованим є вибір типу уроку та його структура?
7. Чим керувався вчитель, готуючись до уроку: методичними рекомендаціями, передовим досвідом, додатковою літературою тощо?
8. Наскільки обґрунтованим є вибір форм і методів навчання?
9. Аналіз результатів навчання.
10. Оцінка (самооцінка) уроку.

Висновки. Підготовка вчителя до уроку правознавства — це системна діяльність, сукупність взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих заходів комплексного характеру, які мають здійснюватися в логічній послідовності. Особливості такої підготовки обумовлюються вимогами, які висуваються до сучасного уроку правознавства. Всю підготовчу роботу вчителя умовно можна поділити на два етапи: загальна (попередня) підготовка до викладання навчального предмета, курсу; підготовка до конкретного уроку. Наразі особливу роль відіграє поурочний план-конспект, складання якого є прикінцевим підсумковим результатом такої підготовки. Розробка плану-конспекту — це, фактично, моделювання майбутнього уроку, тобто, формулювання його теми, мети та конкретних завдань; перелік понять і термінів, формування яких планується на цьому уроці; обрання типу уроку відповідно до теми і мети; передбачення очікуваних результатів; детальне розкриття «Перебігу уроку» — детальний опис усього, що буде відбуватися на уроці відповідно до структури обраного типу, а саме: етапи уроку з орієнтовним розподілом часу; зміст навчального матеріалу; методи і прийоми вчителя на кожному етапі уроку; основні питання, завдання для учнів; висновки, узагальнення. Ефективним засобом підвищення якісного рівня підготовки вчителя до уроку правознавства є систематичне проведення аналізу (самоаналізу), що сприяє встановленню та усуненню певних недоліків у роботі вчителя. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження пов'язуються з розробками підготовчих заходів до проведення конкретних уроків правознавства, складанням відповідних планів-конспектів.

Література:

1. Андрусишин Б. І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» : [підручник] / Андрусишин Б. І. Гуз А. М. — К. : Знання, 2008. — 301 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : [навчальне видання] / Бондар В. І. — К. : «Либідь», 2005. — 262 с.
3. Король О. В. Методика викладання українського народознавства в школі : [навчально-методичний посібник] / Король О. В. — К. : ІЗМН, 1998. — 368 с.
4. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : [учебник для студентов высших учебных заведений] / Певцова Е. А. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 400 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. пед. вузов] : в 2-х кн. / Подласый И. П. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.

У статті охарактеризована підготовка вчителя до уроку правознавства як системна діяльність, сукупність послідовних взаємопов'язаних дій; міститься опис змістового наповнення першого (загальна підготовка) та другого (підготовка до конкретного уроку) етапів; обґрунтовано значення плану-конспекту як підсумкового етапу системної підготовки вчителя до уроку; викладено критерії аналізу (самоаналізу) уроку.

Ключові слова: навчання правознавства, урок правознавства, підготовка вчителя до уроку правознавства, план-конспект уроку, аналіз (самоаналіз) уроку правознавства.

В статті охарактеризована підготовка учителя к уроку правоведения как системная деятельность, совокупность последовательных взаимосвязанных действий; описано содержательное наполнение первого (общая подготовка) и второго (подготовка к конкретному уроку) этапов; обосновано значение плана-конспекта как итогового этапа системной подготовки учителя; изложены критерии анализа (самоанализа) урока.

Ключевые слова: обучение правоведению, урок правоведения, подготовка учителя к уроку правоведения, план-конспект урока, анализ (самоанализ) урока правоведения.

The article contains a description of the lesson the teacher training of law as a system of activity, consistent set of interrelated activities; description of the semantic content of the first (general training) and second (preparation for a particular lesson) stages; proved the value of outline as the final stage of preparation of the teacher for the lesson; described criteria analysis (introspection) lesson.

Key words: teaching law, law lesson, teacher training lesson law, compendium of lesson, analysis (introspection) lesson law.

УДК 54:929 Реформатський

В.В. Сайковська
м. Черкаси, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.М. РЕФОРМАТСЬКОГО

Постановка проблеми. Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтацію в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності — спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей студента. Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчих сил, здібностей та нахилів особистості. Ці ідеї беруть витоки з педагогічної спадщини викладання хімії.

Мета статті — розкрити внесок видатного вченого С. Реформатського у формування основ методики хімічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток методики навчання хімії завжди був нерозривно пов'язаний з рівнем хімічної науки, оскільки видатні хіміки кожної епохи, як правило, займалися і викладацькою діяльністю, побудованою на основі сформульованих ними теоретичних концепцій. Істотний внесок у методику хімії зробили А. Лавуазьє, Д. Дальтон, С. Канніцаро та інші вчені [10, с. 6].

Розробка окремих наукових ідей методики навчання хімії належить ще М. Ломоносову. Учений написав низку підручників на основі атомістичної теорії, з точки зору якої хімія визначалася як наука про склад, властивості та перетворення речовин. М. Ломоносов вважав, що у навчанні хімії потрібно використовувати методи хімічної науки, зокрема, експеримент, що дозволяє вивчати речовини і процеси з якісної і кількісної сторони. Одночасно він надавав велике значення застосуванню математичних і фізичних методів.

Важливим етапом розвитку методики хімії було відкриття Д. Менделєєвим періодичного закону. Після створення вченим підручника нового типу «Основи хімії» елементи стали вивчати за групами періодичної системи. Цей шлях викладання неорганічної хімії і наразі є пріоритетним

у вищих і середніх загальноосвітніх навчальних закладах.

У працях Д. Менделєєва ми вже знаходимо чітко сформульовані цілі та завдання викладання хімії. Він вказує на шкоду догматичного викладання, на необхідності ознайомлення учнів зі шляхами, якими одержані наукові висновки, що сприяли розвитку творчого підходу до вивчення.

Багато уваги проблемам методики хімії приділяв О. Бутлеров. В основу викладання ним було покладено теорію хімічної будови органічних речовин, яка допомагає розкрити загальні генетичні зв'язки між органічними речовинами, що сприяє розвитку ідей про матеріальну єдність світу. Підручник «Вступ до повного вивчення органічної хімії» О. Бутлерова є одночасно викладенням його методичних прийомів [11, с. 6].

У радянський період методика навчання хімії була включена як обов'язковий предмет у навчальні плани і виділилася в окрему галузь педагогічної науки. Цей період пов'язаний з іменами вчених—хіміків, для яких методична наука стала головною справою їхнього життя і які зробили вагомий внесок у її розвиток: В. Верховський, С. Созонов, С. Крапівін, П. Лебедев, К. Парменов, Л. Сморгонський, Д. Кірюшкін, П. Глоріозов, С. Шаповаленко, Л. Цветков та багато інших.

Плеяда цих науковців акцентувала увагу на свідомому і міцному засвоєнні провідних ідей, основних понять хімії, цілеспрямованому використанні змісту, методів навчання хімії для формування загальнонавчальних і спеціальних умінь, активного застосування знань для розв'язання навчальних проблем, роботи з підручниками, довідковою літературою, використання хімічних дослідів [3, с. 11].

До видатних науковців, освітніх діячів періоду відродження держави кінця XIX — початку XX ст. належить і С. Реформатський.

Працюючи над створенням програм хімічних дисциплін, які професор викладав у Київському університеті, Київському політехнічному інституті, на Київських вищих жіночих курсах, у Київському медичному інституті, С. Реформатський розв'язував питання визначення змісту та структури навчального матеріалу, методів навчання, послідовності формування наукових понять у студентів, розробляв організаційні форми навчання хімії. Досягнення мети і розв'язання завдань, поставлених у програмах з хімії, вимагали подальшого удосконалення методики викладання.

Основу науково-педагогічного доробку вченого становлять підручники «Начальный курс органической химии» [7], «Введение в химический анализ и таблицы качественного химического анализа» [4], «Элементарные сведения по химии» [8]. Підручники були видані професором С. Реформатським у той час, коли він був обраний професором Київського університету Святого Володимира, завідуючим кафедрою органічної хімії. Одночасно був директором, деканом і викладачем на Вищих жіночих курсах [9, арк. 13]. Маючи великий досвід науково-педагогічної діяльності, професор Сергій Миколайович Реформатський утілював його у розробку підручників.

Аналізуючи праці С. Реформатського можна зазначити, що при написанні підручників з хімії автор забезпечував науковість матеріалу, точність, доступність викладу, чіткість формулювань, правил, законів, ідей, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами. Основний матеріал проілюстрований рисунками, схемами, діаграмами. Для кращого розуміння матеріалу наведено велику кількість прикладів.

Методика вивчення хімії, як будь-яка наука, має свою структуру, теоретичну основу, проблематику і досить складну систему понять [3, с. 5]. Залежність між основними компонентами навчання відображає схема (рис. 1) [1].

За С. Реформатським, послідовність викладання навчального предмета повинна відображати систему самої науки, основами якої є зазначена дисципліна, і відповідати дидактичним вимогам, що стосуються змісту навчання.

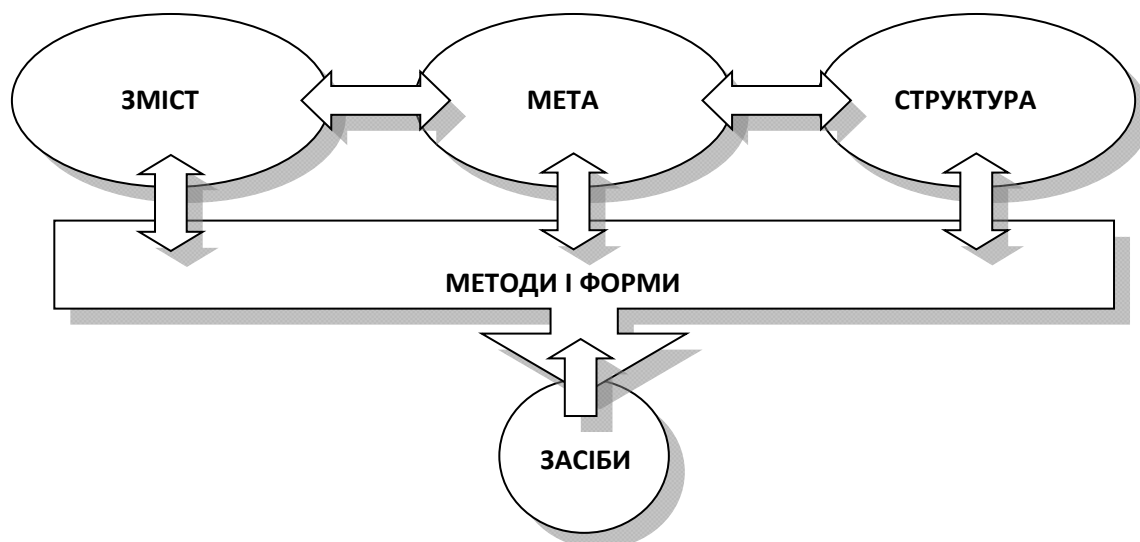


Рис. 1. Залежність між основними компонентами навчання

У визначенні змісту, мети та структури курсів хімічних дисциплін професор С. Реформатській керувався такими принципами:

- науковості, або відповідності навчального матеріалу рівню розвитку наукових знань;
- наочності;
- оптимального наближення теоретичних знань до початку курсу;
- розвитку понять;
- історизму;
- політехнізму.

Принцип науковості полягає у висвітленні доступною мірою в змісті навчальної дисципліни основних напрямів розвитку наукових знань, теоретичного рівня науки. Цей принцип посідає чільне місце у визначенні змісту курсів при підготовці студентів вищих навчальних закладів. Так, явище радіоактивності було відкрито Антуаном Анрі Беккерелем у 1896 році та підтвержене у працях П'єра Кюрі і Марії Склодовської-Кюрі двома роками пізніше. За внесок у розвиток науки подружжю Кюрі у 1903 році було присуджено Нобелівську премію. Це відкриття було революційним у науці кінця ХІХ — початку ХХ століття, а навчальні видання, що з ним ознайомлювали — новаторськими. У підручнику С. Реформатського «Элементарные сведения по химии» міститься цілий розділ «Радиоактивность», у якому ґрунтовно висвітлюється історія відкриття та суть цього явища [8, с. 68-78].

Дослідження педагогічної спадщини С. Реформатського виявили, що використання принципу наочності у навчанні хімії учений реалізував, перш за все, у формі лекційного демонстраційного експерименту та студентського навчального і науково-дослідного експерименту. За їх допомогою педагог встановлював правильне співвідношення наукових фактів і узагальнень, що сприяло свідомому засвоєнню знань про основні хімічні явища і способи пізнання об'єктивності світу, формував науковий світогляд студентів. Це доводять численні спогади його учнів та колег, аналіз підручників ученого.

Навчально-педагогічне значення демонстраційного експерименту у реалізації принципу наочності в навчанні хімії С. Реформатський розглядав творчо і комплексно: хімічний демонстраційний експеримент сприяє розумінню студентами програмного матеріалу; активізації процесів мислення та підвищенню ефективності навчання; формуванню природничо-наукової картини світу. Водночас під час демонстрування студенти наочно ознайомлювалися з технікою хімічного експерименту, з правилами поводження з хімічними реактивами і матеріалами, хімічним посудом, приладами.

На думку С. Реформатського, досліди мають бути насамперед чітко і логічно пов'язані з темою лекції чи лабораторного заняття і виступати органічною частиною заняття в цілому,

наочними, нетривалими (у разі їх використання на лекціях), бездоганними щодо техніки їх виконання.

Відомо, що теорія відіграє випереджувальну роль у навчанні. Тому перед авторами підручників завжди поставала проблема розміщення теоретичного і фактичного матеріалу у змісті навчальної дисципліни, аби теорія не вивчалась догматично, а слугувала поясненню і узагальненню фактів, усвідомленому здобуванню знань. Так, у підручнику С. Реформатського «Элементарные сведения по химии» [8] вивчення періодичного закону Д. Менделєєва пропонується наприкінці курсу на основі здобутих студентами знань про фізичні та хімічні явища, склад та будову молекул неорганічних речовин, їх класифікацію та властивості. Така побудова курсу сприяє усвідомленому засвоєнню одного з найважливіших законів хімії.

На відміну від цього, одну з провідних теорій органічної хімії — теорію будови органічних сполук — С. Реформатський пропонує вивчати на початку курсу. У підручнику «Начальный курс органической химии» читаємо: «Учение о взаимном соотношении атомов в частице носит название теории строения органических соединений. Она явилась около 65 лет тому назад. Основателями ее были: англичанин Купер, немцы Кекуле и Эрленмейер и наш соотечественник Бутлеров» [7, с. 21]. Далі на основі вчення про валентність автор знайомить читачів з основними положеннями теорії, правилами написання структурних формул сполук, зі складністю та різноманітністю органічних речовин, їх класифікацією та властивостями.

Ще відомі вчені К. Тімірязєв, І. Мічурін, а також їх послідовники показали, яких успіхів можна досягти, знаючи закони розвитку і вмюючи їх застосовувати в конкретних умовах. Відомий Д. Менделєєв відкрив закон розвитку в неорганічному світі й озброїв хіміків для успішної дослідницької роботи. Відкриття радіоактивності, трансуранових та інших штучно добутих елементів — яскраві приклади цього. Вчення про розвиток у неорганічному світі повною мірою відображено у підручниках з хімії С. Реформатського, як і вчення про взаємозв'язок речовин і явищ.

Наприклад, підручник С. Реформатського «Элементарные сведения по химии» побудований у такий спосіб, що дає змогу набути нових знань, усвідомлюючи провідні ідеї й окремі положення, важливі у пізнавальному і світоглядному відношенні, а саме:

- залежність властивостей неорганічних речовин від будови і зумовленість застосування їх властивостей;
- рух пізнання до дедалі глибшої суті і зумовленість перетворення речовин дією законів природи;
- розвиток хімії під впливом вимог науково-технічного прогресу;
- зростання ролі хімії у створенні нових матеріалів, у вирішенні сировинної, енергетичної, продовольчої, екологічної проблеми.

Принцип розвитку понять чітко простежується, наприклад, у підручнику «Элементарные сведения по химии» [8]. С. Реформатський, описуючи поняття про хімічну реакцію, рекомендує вивчати його поетапно. Спочатку тільки за однією ознакою — перетворення одних речовин в інші, що відрізняє хімічні реакції від механічних змін та інших фізичних явищ. Потім іде ознайомлення ще з двома ознаками:

- 1) зміною внутрішньої енергії в системі;
- 2) певними відношеннями між масами реагуючих речовин.

Наступний етап у розвитку поняття про хімічні реакції — розгляд їх на основі атомно-молекулярної й електронної теорій.

За С. Реформатським, спочатку формування науково-хімічних понять іде на основі розгляду предметів і процесів із зовнішнього боку без теоретичного пояснення. Потім матеріал програми поглиблює знання про суть виучуваних об'єктів на основі атомно-молекулярної теорії, потім електронної, включаючи теорію електролітичної дисоціації.

Принцип історизму та діалектичного розвитку логічно й історично пов'язує етапи і послідовність формування фактів і явищ, теоретичних положень у певну закономірну наукову систему. Він полягає не у вивченні історії розвитку дисципліни, а у створенні умов, які сприяють

здобуванню студентами знань у реальних умовах шляхом розуміння того, як у процесі розвитку окремі факти перетворюються на теорії. Цей принцип аналізує зв'язок минулого, сучасності і майбутнього. Наприклад, пошук шляхів систематизації хімічних елементів привів Д. Менделєєва до відкриття періодичного закону. Численні проблеми, пов'язані з поясненням взаємного впливу атомів у молекулах органічних речовин на основі електронної будови, також є відображенням питань, що виникали в історії розвитку органічної хімії. Ці питання повною мірою висвітлені у підручниках С. Реформатського.

У змісті навчання хімії велику увагу професор приділяв вивченню основ хімічних виробництв. Проте, як стверджував С. Реформатський, у кожному виробництві не все треба вивчати, а тільки розкривати його наукові основи, звертати увагу на те, що є типовим для хімічного виробництва, та за яких умов здійснюються хімічні реакції. Це і буде, на думку професора, розкриття в змісті хімії політехнічної освіти.

Реалізація принципу політехнізму у тісному поєднанні з історичним підходом до побудови курсів хімічних дисциплін у працях С. Реформатського знайшли прояв у вивченні виробництв не тільки у науково-технічному плані, а й таких, що розвиваються у конкретному суспільстві в певних соціальних та політичних умовах.

Наприкінці XIX-початку XX століття основними організаційними формами навчання хімії в університетах виступали лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів, які з успіхом використовував у своїй роботі С. Реформатський.

Під час своєї плідної педагогічної праці у Київському університеті Святого Володимира, Київського політехнічного інституту, Київському медичному інституті та Київському фармацевтичному училищі С. Реформатський удосконалював якість навчання, формував стійкий інтерес до предмета, забезпечував проведення всіх передбачених програмою лабораторних дослідів і практичних занять, організовував практичні заняття, формував уміння і навички поводитись з хімічним посудом і реактивами.

Значне місце у навчальному процесі педагога займали лекції, семінарські заняття, різноманітні за формою проведення. При проведенні лекцій, практичних він використовував засоби навчання і виховання в комплексі, включаючи технічні засоби.

Аналізуючи праці вченого, виявлено наступне: у лекційних курсах розкриваються основні теми розділів з хімічних предметів без обтяжливих деталей, наводяться методичні вказівки для самостійного опрацювання. Лекція супроводжується дослідями і демонстраціями. Після прослуховування лекцій і занесення в свій лекційний журнал отриманих від лектора важливих вказівок, студент опрацьовував розділ вдома самостійно за підручником, розв'язуючи при цьому відповідні задачі, що є в підручнику після кожного розділу. У запитаннях містився основний зміст того, що обов'язково мав засвоїти кожний студент. С. Реформатський вважав, що лекції, які є обов'язковою складовою навчального процесу повинні розкривати історію становлення курсу хімії, аби краще розуміти розвиток самої науки, а відтак здобувати ґрунтовні знання.

Розробляючи лабораторні та практичні заняття, вчений намагався розвивати у студентів спостережливість, активне сприйняття, осмислення і засвоєння матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність молоді, розвиваючи при цьому інтерес до навчального матеріалу, використовувати на практиці засвоєний матеріал і розуміти, що хімічна наука тісно пов'язана з життям та навколишнім світом. На лабораторних заняттях студент мав спочатку вдуматись — що і для чого він буде виконувати за певний відрізок часу і лише тоді виконувати все, що відповідає меті завдання. Студент має записати в свій журнал коротке резюме розділу і відмітити всі незрозумілі для нього місця у вигляді запитань. Після того, як дослід проведений, він має в своєму робочому журналі коротко описати дослід і його результат. Запис усіх реакцій у йонному вигляді із позначенням зарядів має бути обов'язковим.

Такі ж принципи реалізуються у збірнику С. Реформатського «Определение молекулярных весов на основании теории Вант-Гоффа // Сборник работ лаборатории органической химии университета имени Святого Владимира» [6]. Праця ґрунтується на використанні різних способів пізнавальної діяльності студентів під час оволодіння знаннями, уміннями і навичками.

Також у цьому збірнику передбачено тематичний контроль, пов'язаний із перевіркою рівня знань, умінь та навичок студентів у межах певного розділу чи великої теми.

У програмах навчальних дисциплін Сергій Миколайович планував лабораторні і практичні заняття з урахуванням їх головної мети — формування професійних і практичних навичок, надаючи змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному студентові оволодіти навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, волі та працездатності.

Висновок. У науково-педагогічних працях С. Реформатського поступово формувалися загальнотеоретичні основи методики хімії як напряму педагогічної науки, що наприкінці XIX — на початку XX століття набувала широкого впровадження.

Література:

1. Буринська Н.М. Методика викладання хімії. Теор. основи / Н.М. Буринська. — К.: — Вища шк., 1987. — 225 с.
2. Войтенко З.В., Корнілов М.Ю., Сунцова І.П., Ягупольська Л.Н., Ягупольський Л.М. Видатні імена в історії хімічної науки в Україні: С.М. Реформатський та його знаменита реакція. Навчальний посібник для хімічних факультетів вищих навчальних закладів. — К.: РВЦ «Київський університет», 1997, - 92 с.
3. Лукашова Н. Розвиток методики навчання хімії в Україні // Шлях освіти.—2006.— № 3.— С. 50-55.
4. Реформатский С.Н., Михайленко Я.И. Введение в химический анализ и таблицы качественного химического анализа. - К., 1904. - 47 с.
5. Реформатський С.Н. Определение молекулярных весов на основании теории Вант-Гоффа// Сборник работ лаборатории органической химии университета имени св. Владимира. /С.Н.Реформатский - К. 1907. — 47 с.
6. Реформатский С.Н. Элементарные сведения по химии. - Изд. 2-е. - К., 1929. - 120 с.
7. Реформатский С.Н. Начальный курс органической химии. // Пятнадцатое издание. Государственное издательство. Москва-Ленинград. 1926 г. С-547.
8. Реформатский С.Н. Элементарные сведения по химии/С.Н.Реформатский — К.: Издательство Сорабкоп, 1924. — 87 с.
9. Центральний державний історичний архів України., м. Київ, Ф.№707. 1912. Реформатський С.Н - оп. 80, Спр.405. «Именной указатель профессорско-преподавательского состава Киевского университета фонда 707, Управления Киевского учебного округа». На 16 листах.
10. Чернобыльская Г.М. Методика обучения химии в средней школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 336 с.

У статті розкривається внесок видатного вченого С. Реформатського у формування основ методики хімічної освіти кінця XIX — початку XX століття. Аналізуються науково-методичні досягнення С. Реформатського у галузі хімії, що набули широкого впровадження для сучасної вищої освіти.

Ключові слова: С. Реформатський, форма навчання, методологія хімічної освіти, принципи: наочності, науковості, розвиток понять, історизму, міцності знань.

В статье раскрывается вклад выдающегося ученого С. Реформатского в формировании основ методики химического образования конца XIX — начала XX века. Анализируются научно-методические достижения С. Реформатского в отрасли химии, которые приобрели широкое внедрение для современного высшего образования.

Ключевые слова: С. Реформатський, форма обучения, методология химического образования, принципы: наглядности, научности, развитие понятий, историзма, прочности знаний.

The contribution of the outstanding scientist S. Reformatsky into the formation of the foundations of chemical education methodology in late 19-th and early 20-th centuries is revealed. Reformatsky's scientific and methodological achievements in the field of chemistry which have been widely implemented into the contemporary higher education are analyzed.

Key words: S. Reformatsky, mode of study, chemical education methodology, principle of visual methods, principle of scientific approach, development of understanding, historical method, sound knowledge.

СУТЬ ТА ФУНКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи освіти України стратегічним завданням, як наголошується в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, є «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; формування особистості, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [3]. Сучасні умови діяльності освітніх закладів висувають підвищені вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Особливе значення надається проблемі розвитку в учнів пізнавальних інтересів. Проте ми можемо чітко простежити невідповідність зростаючого обсягу навчальної інформації обмеженим можливостям учнів у засвоєнні навчального матеріалу у відповідні терміни і фактичним обсягом знань, необхідних їм для подальшої успішної навчальної діяльності. Тому гостро постає проблема вивчення пізнавальних бар'єрів як невід'ємної частини навчальної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Існує велика кількість поглядів на природу, сутність, функції, види бар'єрів. Деякі дослідження перетинаються в своїх суттєвих частинах, інші мають суперечності в основних положеннях. Залежно від підходу до розуміння сутності цього явища науковці досліджують різні аспекти бар'єрів. Так, існують численні праці, присвячені дослідженню психологічних бар'єрів у загальному значенні (С. Архангельський, Л. Божович, О. Леонтьєв, А. Лук, А. Маслоу, Б. Паригін, А. Шевирев); бар'єри професійної діяльності вчителя (Ф. Вафін, Н. Городецька, А. Маркова, М. Подимов); окремі праці розглядають особливості бар'єрів творчості (І. Бурганова, Ф. Вафін, К. Карамова, Ю. Крижанська, А. Сафіна); бар'єри, що виникають у процесі вивчення навчального предмету (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, Н. Сопілко, Н. Яковлева); сенсові бар'єри (Л. Божович, М. Неймарк, Г. Фрумова) та інші аспекти. Бар'єри як детермінуючі чинники динамізації діяльності на різних її етапах вивчалися в працях Р. Шакурова та його учнів. При цьому виділялися такі види бар'єрів як: ціннісно-орієнтаційний, предметно-перетворювальний, бар'єр невизначеності і дефіциту інформації про отриманий результат.

Проблема пізнавальних бар'єрів представлена в різних галузях наукового знання і висвітлена багатьма дослідниками. Бар'єри пізнавальної діяльності як перешкода у творчому пошуку досліджувалися Б. Кедровим. Пізнавальні бар'єри як невід'ємна частина освітньої діяльності набули подальшого розвитку у дослідженнях А. Бакуліна, Л. Геращенко, А. Горміна, А. Коржуєва, О. Домиревої, А. Пилипенка, А. Пінського, Н. Черненко та інших. Д. Богоявленська, Н. Мараховська, Н. Менчинська, Д. Хамблін розкрили поняття пізнавальних бар'єрів в аспекті труднощів при освоєнні навчального матеріалу з різних предметів, Н. Кузнєцова, Ю. Сенько — у галузі гуманітарної освіти. Однак слід зазначити, що на теперішній день ця проблема далека від свого остаточного рішення і вимагає подальшого активного дослідження. Перш за все, доцільно, ґрунтуючись на сутності поняття «пізнавальний бар'єр», виявити причини появи й особливості функціонування, саме у цьому полягає **мета нашого дослідження**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретичних джерел показав, що пізнавальні бар'єри навчальної діяльності переважно розглядаються як труднощі, які заважають засвоєнню, відтворенню й використанню фрагментів навчального матеріалу та особистісному розвитку та виникають у зв'язку із помилковим сприйняттям, усвідомленням, розумінням предметів або явищ, обумовленими негативним результатом суб'єктивно-об'єктивної взаємодії учасників освітнього процесу та засобів його супроводу.

Уперше в науковій літературі поняття «педагогічний бар'єр» обґрунтовано Л. Ярославською як складне педагогічне явище, що викликане факторами внутрішнього й зовнішнього характеру та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [6, с. 16].

Також слід зазначити, що І. Глазкова, уточнюючи визначення «педагогічний бар'єр», обґрунтовує бінарну суть педагогічного бар'єра, виокремлюючи не лише його негативні функції (перешкоджання, стримування, зниження ефективності й успішності педагогічного процесу), а й підкреслюючи позитивні функції (стимулювання, спонукання, підвищення ефективності діяльності суб'єктів педагогічного процесу) за умови його подолання [1, с. 53]. Обґрунтовуючи класифікацію педагогічних бар'єрів, дослідниця, з-поміж бар'єрів навчальної діяльності, виокремлює пізнавальні бар'єри.

У психолого-педагогічній літературі з-поміж причин виникнення пізнавальних бар'єрів у навчанні дослідники несистематизовано перераховують різні причини. Здебільшого виділяються причини соціального та індивідуального плану. До причин індивідуального плану належать біологічні і психологічні, що визначаються рівнем підготовленості учня, його стилем навчальної діяльності, до причин соціального плану — всі ті обставини, що залежать від соціального оточення учня.

Під причинами виникнення пізнавальних бар'єрів у навчальній діяльності в цьому дослідженні розуміються будь-які обставини, що визначаються психічними та фізичними можливостями учня, а також умовами його життя, виховання і навчання, які є бар'єром на шляху засвоєння знань та реалізації вмінь.

Перш за все, причиною появи пізнавальних бар'єрів можуть виступати базові дидактичні протиріччя: між відомим та невідомим; між знаннями та вміннями; між складністю пізнавального завдання та наявністю способу його вирішення.

Іншою підставою для виникнення пізнавального бар'єру може виступати необхідність вибору з переліку наявних можливостей (шляхи вирішення, відповіді, оцінки), такі ситуації ускладнюються умовою аргументації причин вибору, визначенням критеріїв здійснення вибору.

Потенційними індивідуально-психологічними детермінантами виникнення пізнавальних бар'єрів виступають:

- характеристики когнітивної сфери: властивості уваги, характеристики пам'яті, мислення, уяви та рівень сформованості мовлення;
- особливості мотиваційної сфери: вираженість орієнтації на успіх або уникнення невдач, інтенсивність потреби в досягненні, сила потреби в засвоєнні нового знання, зміст мотивів вивчення предмету або дисципліни;
- індивідуальні якості особистості: ригідність, закритість до інновацій, несамостійність, пасивність, емоційна нестабільність, безвідповідальність, високий рівень особистої тривожності.

Психологічними механізмами пізнавального бар'єру, як зазначає О. Домирева, є відтворення перешкоди, що виникла, усвідомлення її деструктивного впливу на процес і результат навчальної діяльності, переживання порушення діяльності, актуалізація внутрішніх ресурсів для виходу з кризи [2, с. 6]. Дослідниця вважає, що пізнавальні бар'єри можуть виникати на будь-яких етапах навчальної діяльності учнів, мають певний вплив на перебіг та успішність її реалізації, виконуючи формування її основних структурних компонентів (за Д. Ельконіним): мотивація, навчальне завдання, навчальні дії та операції, контроль та оцінка результатів діяльності [5, с. 56]. Ми частково погоджуємося з цим твердженням, однак слід зазначити, що пізнавальний бар'єр як структурний компонент навчальної діяльності є більш притаманним етапам навчального завдання, навчальної дій та операції, на інших двох (мотивація, контроль та оцінка результатів діяльності) він має супутній характер.

На першому етапі нехтуючи формуванням внутрішніх пізнавальних мотивів провокується виникнення мотиваційних бар'єрів: незадоволеність існуючим положенням, емоційний дискомфорт, неспокій і тривога через недолік або відсутність інформації про необхідні способи

вирішення та можливості отримання до них доступу в цій ситуації; тоді як учні з мотивацією, спрямованою на процес і зміст навчання, практично не зустрічають перешкоди при здійсненні навчальної діяльності.

Навчальне завдання представляє собою пізнавальний бар'єр, який учневі необхідно подолати для досягнення мети: вирішити поставлене питання, задачу, проблемну ситуацію тощо. Він виражається в смислового розходженні свідомості або на рівні поняття, або на рівні формулювання суті навчального завдання, або на рівні способу його виконання. Під його впливом мобілізуються енергетичні ресурси суб'єкта, актуалізується досвід, знання, вміння, здібності, регулюється склад і структура дій, що виконуються.

На стадії навчальних дій та операцій пізнавальні бар'єри актуалізують необхідні знання для вибору способів і засобів вирішення завдання. Наявність у того, хто вчиться, змістовної рефлексії, при якій він здатний критично розглядати особливості своїх розумових дій, сприяє конструктивному подоланню пізнавального бар'єру на цьому етапі. Учень з формальною рефлексією не готовий до дій у змінених умовах, тим більше в умовах пізнавального бар'єру.

Контроль та оцінка виконаної діяльності пов'язані з пізнавальними бар'єрами спілкування, а так само з бар'єром «неузгодженості», тобто невідповідністю результату діяльності вимогам. Учень, контролюючи й адекватно оцінюючи свою діяльність та її підсумки, не відчуває цих пізнавальних бар'єрів. Низький рівень розвитку самоконтролю перешкоджає конструктивному подоланню пізнавальних бар'єрів останнього етапу навчальної діяльності.

Опираючись на пізнавально-центричну концепцію виникнення бар'єрів навчальної діяльності І. Глазкової, ми можемо стверджувати, що пізнавальні бар'єри у навчальному процесі виступають «джерелом» появи інших бар'єрів (мотиваційні, емоційні, комунікативні, контролю та оцінки), оскільки усвідомлення пізнавального бар'єру, який у навчальній діяльності є зовнішнім бар'єром, спричиняє появу іншого внутрішнього [1, с. 105].

Л. Фестінгер у своїй праці «Теорія когнітивного дисонансу» когнітивний, або, по-іншому, пізнавальний дисонанс трактував як розбіжність інформації, якою володіє суб'єкт, зі сприйняттям існуючої ситуації. Тобто, отримуючи предметні знання, учень може зіткнутися з протиріччями, які викликають у нього почуття дискомфорту. Цим суперечливими знанням учений приписав якийсь мотиваційний статус, за рахунок якого почуття дискомфорту може бути усунуто [4]. Отже, ми можемо стверджувати, що при появі пізнавального бар'єру учень буде всіма силами прагнути його позбутися та буде намагатися обходити стороною такі ситуації, в яких дискомфорт може посилитися.

Проте, якщо пізнавальні бар'єри тимчасово не долаються, то стають гальмом для учнів на шляху оволодіння ним ЗУН, призводять до неуспіху в навчальній діяльності. Вплив тривалості неуспіху позначається не тільки на результатах роботи тих, хто навчається, а й на формуванні та розвитку його особистості. Це призводить до зневіри в своїх можливостях. Прагнення до успіху замінюється станом емоційної напруженості.

Таким чином, пізнавальний бар'єр пізнавальної діяльності як складне педагогічне явище виконує наступні негативні функції (за І. Глазковою): гальмування (уповільнює процеси мислення та волі, стримує активність), деструктивна (виявляється в невдоволеності самим собою, заниженій самооцінці), консервативна (пов'язана з гальмуванням духовного потенціалу особистості, що веде до розвитку замкнутості, позбавляє людину її енергії та рушійності), стримуюча (полягає в пригніченні життєдіяльності людини щодо задоволення її потреб), руйнівна (зупинка та навіть розпад діяльності), блокуюча (полягає в тому, що бар'єри стають перешкодою на шляху будь-якої діяльності, зупиняють її та не дають можливості подальшого розвитку), пригноблення (постійно блокуючи життєдіяльність людини, її потреби, бар'єр послабляє та підриває її функціональні можливості, що знову веде до зниження ефективності діяльності) [1, с. 58].

Розглядаючи пізнавальний бар'єр як педагогічний засіб, слід вказати на його розвивальний потенціал, який полягає у бар'єрах оптимальної складності. Якщо бар'єр суб'єктивно не переживати як дефіцит чого-небудь, як утруднення, то він не реалізує свою розвивальну

функцію. Розвивальна функція втрачається і в тому випадку, якщо бар'єри занадто великі, в цьому випадку активність блокується, діяльність припиняється, якщо замалі — пізнавальні процеси гальмуються за відсутності достатнього імпульсу та стимуляції.

Для розвитку особистості учня важливе значення має оптимальна складність пізнавального бар'єру навчальної діяльності та реально наявні в учня можливості, які можуть бути розкриті і використані для усунення бар'єру з мінімальною допомогою дорослого. За таких умов процес пошуку способу вирішення утруднення викликає мобілізацію всіх пізнавальних сил, наявного досвіду у навчальній діяльності учнів, сприяє самореалізації та самоактуалізації особистості, стимулює творчу активність тощо.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши та узагальнивши підходи до визначення поняття «пізнавальний бар'єр» вітчизняними та зарубіжними вченими, слід зазначити, що бар'єр є родовим поняттям, від якого походить такий вид як «педагогічний бар'єр». У свою чергу пізнавальний бар'єр навчальної діяльності — це тип педагогічного бар'єру, який крім бінарної сутності, ще має поліфункціональний характер, завдяки чому, як педагогічний засіб оптимальної складності, він активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів та має розвивальний вплив на особистість.

Механізмом пізнавального бар'єру є мобілізація внутрішніх ресурсів, що викликає відхилення від нормативної діяльності та стимулює перебудову психологічної структури особистості. Пізнавальні бар'єри виникають там, де є невідповідність між наявною системою знань і новими вимогами.

Значущість проблеми пізнавальних бар'єрів вимагає, на наш погляд, системного аналізу цього феномена, виявлення їх типології та пошуку методів і прийомів використання у педагогічній діяльності.

Література:

1. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія / Ірина Яківна Глазкова. — Бердянськ : Видавництво О. В. Ткачук, 2013. — 416 с.
2. Домырева Е. А. Исследование когнитивных барьеров в учебной деятельности младших школьников : автореф. дисс. канд. псих. наук : 19.00.07 / Домырева Елена Александровна. — Курск, 2002. — 16 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 - 2021 роки [Текст] // Вища школа. — Київ, 2013. — № 2 (104). — С. 86-106.
4. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. — СПб. : Ювента, 1999. — 317 с.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
6. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Ігорівна Ярославська. — Харків, 2010. — 178 с.

У статті розглядається сутність пізнавальних бар'єрів навчальної діяльності учнів як педагогічного явища та засобу, їх безпосередній вплив на кожен структурний компонент навчально-пізнавальної діяльності. Аналізуються причини виникнення пізнавальних бар'єрів і механізм їх дії. Особлива увага приділяється розгляду функціональної наповнюваності та розкриттю розвивального впливу пізнавальних бар'єрів на навчальну діяльність.

Ключові слова: бар'єр, пізнавальний бар'єр, причини виникнення пізнавальних бар'єрів, механізм та функції пізнавальних бар'єрів, навчальна діяльність.

В статтє рассматриваются сущность познавательных барьеров учебной деятельности учащихся как педагогического явления и средства, их непосредственное влияние на каждый структурный компонент учебно-познавательной деятельности. Анализируются причины возникновения познавательных барьеров и механизм их действия. Особое внимание уделяется рассмотрению функциональной наполняемости и раскрытию развивающего воздействия познавательных барьеров на учебную деятельность.

Ключевые слова: барьер, познавательный барьер, причины возникновения познавательных барьеров, механизм и функции познавательных барьеров, учебная деятельность.

The article deals with the essence of cognitive barriers of educational activity of pupils as pedagogical phenomena and tool, and their direct impact on each structural component of educational and cognitive activity. There is an analysis of the causes of cognitive barriers and mechanism of their action. Particular attention is paid to the functional fullness and disclosure of developmental impact of cognitive barriers on educational activity.

Key words: barriers, cognitive barrier, the causes of cognitive barriers, mechanism and functions of cognitive barriers, educational activity.

УДК 373.31:37.032

І.О. Січко
м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО ПРИРОДИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Постановка проблеми. У пошуках засобів гуманізації виховного процесу в сучасній школі педагогічна наука і практика орієнтується на самоцінність людської особистості школяра, її внутрішні ресурси і саморозвиток. Велику увагу у шкільному вихованні необхідно приділяти створенню і забезпеченню умов, які сприяють повноцінному особистісному розвитку кожної дитини.

Наразі важливою проблемою педагогіки є також питання формування особистісного ставлення учнів до природи. Йдеться не лише про необхідність розширення екологічних знань учнів, а головним чином про те, що серед імперативів екологічної поведінки щодо природи має превалювати аксіологічна визначеність, оскільки в основі ставлення особистості до навколишнього світу мають лежати її цінності, способи взаємозв'язку свідомості й буття. Відтак, ціннісне, особистісне ставлення індивіда до природи — важливий компонент екологічної культури особистості.

Аналіз досліджень і літератури. Ідея формування особистісного ставлення учнів до природи має давнє історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток її загальних положень зробили А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Філософські та соціально-культурологічні аспекти взаємодії людини з природою знайшли відображення в наукових доробках В. Вернадського, Е. Гірусова, С. Глазачева, М. Дробнохода, С. Шмалей, В. Крисаченка, Г. Філіпчука та ін. Психолого-педагогічні підходи до формування взаємин із природним середовищем були предметом наукових досліджень А. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, С. Дерябо, С. Запорожця, О. Киричука, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, І. Суравегіної, В. Ясвіна та ін.

Актуальними в контексті нашого дослідження також є праці, що розкривають проблеми формування в молодших школярів ціннісного ставлення до природи (Г. Волошина, Л. Різник, Л. Шаповал, Н. Пустовіт).

Метою нашої статті є — визначити й охарактеризувати психолого-педагогічні умови, за яких процес формування особистісного ставлення учнів до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи буде ефективним.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі об'єкт педагогічних дій — учень — є особистістю з відповідним рівнем сформованої свідомості та самосвідомості, психічних процесів, властивостей, які розвиваються і формуються у процесі навчання. Виховний процес у сучасній школі має бути зорієнтованим на особистість школяра, формування його моральної свідомості, моральних цінностей, що проявляються у його поведінці та ставленні до навколишнього середовища.

З цією метою у навчальному процесі важливого значення набуває екологічне виховання учнів. Екологічне виховання — систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в

учнів екологічної культури. Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природи — середовища перебування людини, яка має бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі. Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею [1, с. 22].

Становлення цінностей — це їх виникнення, утворення в процесі розвитку особистості. Вони часто приймаються від середовища, або являють собою цінність зворотного напрямку, що рухається від особистості до середовища, коли людина відмовляється від ідентифікації з сімейними цінностями чи цінностями культури. Ціннісне відношення до природи є різновидом її суб'єктивного відношення. Розглядаючи це питання В. М'ясищев виділив три стадії розвитку суб'єктивного відношення, показавши динаміку цього процесу від випадкових відчуттів через свідому регуляцію факторів, що викликають ті або інші емоції, до обумовленості діяльністю особистості існуючими в неї суб'єктивними відношеннями. Також С. Рубінштейн наголошував, що у становленні особистості важливе місце посідає саме виховання через емоційний вплив [2, с. 585].

На думку К. Платонова, «відношення правильніше розглядати не як властивість особистості, а як атрибут свідомості, поряд з переживанням і пізнанням, які визначають різні прояви її активності» [3, с. 126].

Виникає природне запитання: чи необхідно для становлення ціннісного відношення до природи в цілому формувати ціннісну орієнтацію на кожний природний об'єкт окремо? Безумовно, такої необхідності немає. Завдяки механізму стереотипізації екологічні ціннісні орієнтації можуть транслюватися особистістю спочатку на родинні природні об'єкти, а потім, охоплюючи ширше коло об'єктів, можуть розповсюджуватися й на природу в цілому.

Сприйняття природних об'єктів може характеризуватися низкою специфічних особливостей, властивих процесу соціальної перцепції, тобто сприйняттю людиною інших людей.

По-перше, на відміну від неживих предметів, об'єкти природи, так само як і «соціальні об'єкти», можуть поводитися активно щодо сприймаючого їх суб'єкта.

По-друге, при сприйнятті природних об'єктів увага сприймаючого зосереджена насамперед не на самому процесі породження образу як такого, а на інтерпретації його значення і оцінюванні.

По-третє, сприйняття природних об'єктів, так само як і соціальних, може характеризуватися високим ступенем нерозчленованості пізнавальних і емоційних компонентів, великою залежністю від мотиваційно-сислової структури діяльності сприймаючого суб'єкта [3, с. 139-140].

Ціннісні орієнтації характеризуються єдністю емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів.

Емоційний компонент включає систему почуттів, зв'язаних у людини з відповідним об'єктом, або подією. Когнітивний компонент становлять оцінні судження й переконання, що сформувалися на основі певних знань про об'єкт. Поведінковий компонент — це схильність до реальних позитивних або негативних дій відносно об'єкта [4, с. 35]. Гармонія емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів дозволяє набагато легше сформуватися екологічно доцільній поведінці.

Виховати екологічно досвідчену особистість не так просто, як видається на перший погляд, бо людська особистість є дуже складною. На думку В. Сухомлинського, чи не найважливішою якістю справжнього виховання є знання духовного світу дітей.

У методиці екологічного виховання за В. Сухомлинським можна виділити наступні принципи: природовідповідності; цілісності; неперервності.

Принцип природовідповідності — це відповідність людини природі. Людина складається з основних елементів природи, вона сама по собі є проекцією світу в зменшеному вигляді. Також навчально-виховний процес повинен відбуватися відповідно до законів природи, у процесі виховання використовувати природні, вікові та індивідуальні особливості дітей.

Принцип цілісності — це цілісність людського і природного середовища, їх взаємодія, взаємозалежність. Тісне спілкування між ними допомагає в навчанні і вихованні. Виходячи з цього, природа — єдине ціле. «У цьому цілому — своя гармонія і постійність, взаємозв'язки і залежності, вона єдина і нерозривна з нами, з людиною. Кожен з нас — «природа, що стала людиною». Людина доти могутня й непереможна, поки вона вірна законам природи» [5, с. 554].

Екологічна виховна система Василя Сухомлинського базується на ідеї «гармонії природних впливів». Це — природа, праця, співпереживання, творчість, слово, краса. З кожної «точки кристалізації» виходять умовні промені, які можна назвати напрямками формування особистості школяра екологічної свідомості. Вони розкривають зміст, форми, методи і принципи екологічного впливу, який сприяє формуванню екологічної свідомості і поведінки молодших школярів.

У творах видатного педагога природа визначається як провідний фактор екологічного виховання. Він писав: що «багаторічний досвід навчально-виховної роботи переконує, що природа не тільки об'єкт пізнання, не тільки сфера активної діяльності наших вихованців, а й частина їх буття, взаємовідносин, всього ладу їх життя. Природа — величезної ваги виховний екологічний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного виховного процесу» [6].

Екологічне виховання школярів на сучасному етапі потребує психологічної включеності особистості в світ природи з подальшим поетапним конструюванням системи особистісного ставлення до природи (теоретичним, емоційно-ціннісним, практично-дійовим). Це забезпечує дотримання логіки формування екологічних знань, використання їхнього пізнавального та виховного значення у навчально-виховному процесі. Саме в цьому полягають особливості екологічного виховання на засадах «глибинної екології», яке передбачає формування усвідомлення єдності і цілісності природи, унікальності та неповторності живих систем, взаємозв'язку та взаємозалежності явищ природи, розуміння людини як невід'ємної ланки у взаємозалежностях природи, утвердження поваги людини до всіх форм життя, гармонійного розвитку людини і природи [7, с. 91].

Також Б. Лихачов організацію взаємин із навколишнім середовищем розглядає як один з основних компонентів цілісного педагогічного процесу, розуміючи під цим надання освіти екологічної спрямованості, орієнтованої на розвиток ціннісних ставлень у системі «природа — людина — суспільство» [7, с. 91-92].

Використовувані з цією метою у навчально-виховному процесі еколого-психологічні тренінги, інтегрально-пошукові групові та рольові ігри, творча «терапія», «мозковий штурм», імітаційне моделювання спрямовані на актуалізацію особистої причетності, емоційної сфери, формування смислотворчих мотивів екологічного змісту, що забезпечує систематизацію світоглядних установок учнів.

Виховання в школярів бережливого ставлення до природи, самостійної оцінки її об'єктів не терплять прямого втручання ззовні, проявів педагогічного тиску. Умови формування особистісного ставлення учнів до природи визначалися нами з огляду на психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості і пристосування до нових вимог, які висуває перед учнем школа, сім'я, суспільство. На перших порах сприймання молодших школярів досить розвинуте, домінує мимовільна увага, спрямована на нові, яскраві, несподівані та захоплюючі об'єкти. Це слід враховувати педагогу у процесі ознайомлення учнів з об'єктами природи, аналізуючи з дітьми позитивні і негативні дії людини на навколишнє середовище і формуючи таким чином особистісне ставлення учнів [3, с. 374].

Також формування загальнолюдських цінностей, у тому числі бережливого ставлення до природи відбувається в процесі естетичного виховання, яке різнобічно впливає на людину, збагачуючи її життя.

Естетичне навантаження притаманне великій кількості предметів і явищ навколишнього середовища. Естетичне середовище в цьому розумінні безпосередньо, активно, щоденно впливає

на працю і відпочинок, творчість і поведінку людей. Воно створює безперервний естетичний фон.

Естетичне виховання включає в себе пізнання, почуття і мораль, що є невід'ємною частиною педагогічного процесу у формуванні ціннісних орієнтацій учнів [8, с. 343].

У навчально-виховному процесі спостереження за поведінкою звірів і птахів, роздуми над цікавими природними явищами мають поєднувати в свідомості дітей знання з декількох навчальних предметів. Отже, необхідно формулювати у свідомості учня взаємозв'язок між уроками з природознавства та, наприклад, літературою. Це має проводитись задля того, щоб учень розумів повну картину світу, а не лише якийсь окремих аспект [7, с. 91-92].

Висновки. Отже, навчальна діяльність має великий вплив на розвиток свідомості молодшого школяра. У цей віковий період активно проходить процес становлення особистості учня, розвиваються його морально-естетичні погляди, зокрема на природне середовище і свою роль у ньому. У процесі нашого дослідження ми сформулювали психолого-педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій особистості до природи: забезпечення загальної спрямованості навчально-виховного процесу школи на розв'язання завдань формування в учнів ціннісного особистісного ставлення до природи, інтеграційного підходу до усвідомлення особистістю природних цінностей у процесі викладання природничих і гуманітарних дисциплін та класної й позакласної виховної роботи з учнями, формування в учнів особистісних екологічно доцільних стратегій поведінки і взаємин з природою.

Отже, процес розвитку відношення до природи в першу чергу детермінований ціннісними орієнтаціями особистості, що обумовлюють її сензитивність до тих чи інших стимульних елементів. Ціннісні орієнтації особистості відіграють провідну роль у системі факторів, що визначають процес розвитку відношення особистості до світу природи.

Література:

1. Шмалей С. В. Екологічна особистість: монографія. Київ. : Бібліотека офіційних документів, 2009. — 232 с.
2. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. — СПб. : Пітер., 2005. — 713 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М. : Наука, 1986 — 254 с.
4. Бех І.М. Духовні цінності в розвитку особистості//Педагогіка і психологія, 1997. - № 1.
5. Романюк Л.В. Психологічні механізми становлення ціннісного ставлення до природи // Актуальні проблеми психології. Т. 7 вип. 20, ч.2 — Житомир, 2011. — с. 138 — 142 — ISSN 2072-4772.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. // Рад. Школа. К. : - 1977 Т.5 — с.536-562.
7. Панов В. Екологічна психологія: досвід побудови методології. — М., Наука, 2004. — 197 с.
8. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / Под. ред. В.В.Давидова. — М.: Педагогіка, 1991. — 480 с.

У статті розглянуто питання формування особистісного ставлення учнів до природи. Автор намагається визначити й охарактеризувати психолого-педагогічні умови, за яких процес формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи буде ефективним.

Ключові слова: особистість, екологічне виховання, сприймання, особистісно-ціннісне ставлення, моральні якості, педагогічний такт, педагогічне спілкування, вчитель.

В статье рассматривается вопрос формирования личностного отношения учащихся к природе. Автор стремится определить и охарактеризовать психолого-педагогические условия, при которых процесс формирования личностного отношения учащихся к природе в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы будет эффективным.

Ключевые слова: личность, экологическое воспитание, восприятие, личностно-ценностное отношение, моральные качества, педагогический такт, педагогическое общение, учитель.

The article examines the issue of forming personal relationships students to nature. The author seeks to identify and characterize the psychological and pedagogical conditions under which the process of forming personal relationships of students to the nature of psychological-pedagogical context in the educational process in secondary schools will link effective. The article discusses ways to influence the formation of students' personal attitude towards nature.

Key words: personality, environmental education, vospiyatie, personal-value relation, moral quality, pedagogical tact, pedagogical communication, teacher.

ПРИНЦИПИ, ЗМІСТ І МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ПРИ РІЗНИХ ФОРМАХ ЇХ ВЛАШТУВАННЯ В США

Кожна держава повинна приділяти першочергову увагу благополуччю родини і дитини.

Актуальність дослідження. Ретельне вивчення соціальних основ організації та функціонування різних форм улаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, в США і, зокрема, принципів, змісту і методів здійснення соціального виховання таких дітей у спектрі діяльності різних інститутів соціалізації дітей у контексті реформування американської системи освіти сприятимуть подальшій демократизації освіти і суспільства загалом.

Турбота про дитину лежить, насамперед, на його власних батьках.

Якщо батьки не проявляють турботи про свою дитину або вона є неналежною, то варто розглянути питання про піклування про неї з боку родичів батьків дитини, про передачу дитини на виховання в іншу родину або про всиновлення, якщо буде потреба, про переміщення дитини в спеціальну установу.

Уряди повинні визначати ефективність національних служб, що займаються турботою про дітей, і розглядати відповідні міри.

Передача дітей на виховання повинна регулюватися законодавством.

Основна мета всиновлення полягає в забезпеченні постійної родини для дитини, турботу про яку не можуть проявляти його власні батьки.

Установи або служби опіки й піклування повинні переконатися у взаєминах між дитиною, яку всиновлюють, і майбутніми прийомними батьками до його всиновлення.

Постановка проблеми. Американський досвід різних форм соціального влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування потребує детального аналізу та подальшого дослідження.

За *метою* нами обрано — теоретично охарактеризувати і проаналізувати принципи, зміст і сутність форм опіки дітей, позбавлених батьківського піклування в США.

Аналіз попередніх досліджень. У США відомі дослідження, що містять аналіз підходів до здійснення соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування (В. Альберт, Л. Дорн, С. Катс, Дж. Моліно, С. Паркер, П. Шталь, А. Таруло)

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що у справі соціального захисту дітей, позбавлених батьківського піклування заслуговує на увагу американський досвід різних форм їх влаштування. При розгляді всіх питань, що стосуються передачі дитини для піклування не його власними батькам, головним міркуванням повинне бути забезпечення інтересів дитини.

Сімейні форми влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування. Аналізуючи праці американських дослідників стосовно сімейного виховання та розглядаючи сучасні тенденції сімейного виховання в США, можна твердити, що сім'я в американському суспільстві і в ХХІ ст. залишається найзначимішим із соціальних інститутів, які здійснюють соціальне виховання дітей [3, с. 25].

Як зазначає Л. Дорн [3], саме в сім'ї американські діти набувають перший і найбільш інтенсивний досвід соціального співжиття.

Крім того, емоційні зв'язки в сім'ї, як свідчать американські дослідники [4] неповторні. І з цим не можна не погодитись. Позбавлення дітей батьківського піклування часто викликає у них емоційний дисбаланс, хронічний стан душевного дискомфорту. З цим пов'язується не лише зростання дитячої злочинності, а й збільшення кількості самогубств у підлітків у США [7, с. 9].

Тому сімейним формам влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, у США приділяється особлива увага.

Сімейний патронат

Соціально-педагогічна робота з дітьми і сім'ями в США здійснюється у двох напрямках — робота в домашніх умовах і зовнішня робота з сім'єю.

Робота в домашніх умовах включає такі види послуг: соціальний захист, сімейна терапія, денний догляд.

Зазначимо, що у США догляд за дітьми є проблемою для багатьох сімей, особливо тих, де матері працюють. Денний догляд вважається соціальною послугою вдома, навіть якщо вона надається поза домом. Багато штатів прийняли програми, у яких денний догляд субсидіюється державою. Денний догляд часто здійснюється у невеликих приватних будинках і в центрах, що мають ліцензії [1 с. 51].

Іноді, незважаючи на значну допомогу сім'ї з боку служб соціального захисту, умови проживання в сім'ї продовжують залишатися не відповідними для дитини. У цих випадках мобалізуються служби, що надають послуги за межами дому.

Якщо ж дорослий непрацездатний упродовж тривалого періоду часу, не може забезпечувати та виховувати дитину, тоді вдаються до таких послуг: **передача дитини на виховання, усиновлення, притулки домашнього типу, інституціональне піклування, передача справи до суду** [1, с. 52].

Усиновлення

Зауважимо, що інститут усиновлення в США (загальне позначення терміна — «adoption») має свою цікаву історію становлення та розвитку.

У США першим зареєстрованим усиновителем вважається губернатор Массачусетса Вільям Філ (Sir William Phil), який усиновив дитину в 1693 році. У його заповіті вперше з'явилося слово «усиновлення», що згодом було запроваджено в колоніальну норму, і це дозволяло на законних засадах змінювати свою родинну належність.

Незважаючи на те, що інститут усиновлення був відомий сімейному праву Стародавніх країн (Вавилону, Афінам, Риму), тобто ще до нашої ери, **Закон про усиновлення дітей 1851 р., прийнятий у штаті Массачусетс**, став першою правовою спробою врегулювання відповідної проблеми на законодавчому рівні у США, зокрема спочатку лише у вказаному штаті.

Законом 1851 р. уперше в історії США було визначено, що усиновлення повинно відбуватися виключно за рішенням суду, за яким дитина в публічному судовому процесі набувала правового статусу «усиновленої». Цей Закон, як зазначив С. Катз, мав «обмежити право батьків укладати договори щодо дітей (фактично в яких предметом виступала дитина. — О.Р.) або передавати їх будь-кому в інший спосіб» [6, с. 157].

Здійснюючи загальну характеристику Закону про усиновлення дітей штату Массачусетс 1851 р., зазначимо, що він був невеликого обсягу (всього 8 статей), далеко не врегулював усіх проблемних питань щодо усиновлення і не містив керівних принципів, визначених згодом на міжнародному рівні ст. 21 Конвенції про права дитини від 20 листопада 1989 р., прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН. Зазначимо, що ця Конвенція поки що не стала частиною національного законодавства США, оскільки її не ратифікував Сенат Конгресу США [2].

У ст. 21 Конвенції про права дитини 1989 р. вказується, що «держави-учасниці, які визнають і / чи підтримують існування системи усиновлення, забезпечують урахування інтересів дитини в першочерговому порядку...» [2]. Таким чином, загальною метою усиновлення є забезпечення і захист інтересів дитини, позбавленої батьківського піклування. Однак положення Закону про усиновлення дітей 1851 р. не забезпечували досягнення цієї мети. Відповідний нормативний акт став першою спробою правового врегулювання проблеми у штаті Массачусетс, а потім і в інших, що був спрямований проти зловживання батьківськими правами.

Отже, відповідно до ст. 1 Закону про усиновлення дітей штату Массачусетс 1851 р., будь-який мешканець цього штату в окрузі, в якому він проживав, мав право звернутися до судді із заявою щодо надання дозволу на усиновлення дитини, яка не була його власною за народженням [6].

Згідно із ст. 2 Закону 1851 р., якщо батьки цієї дитини були живими або живим принаймні один з них, або помер той з батьків, у кого дитина перебувала на утриманні (годувальник), батьки або один з батьків мали (мав) дати письмову згоду на її усиновлення. Якщо батьки померли, цю згоду міг дати законний опікун дитини. У випадку відсутності законного опікуна, батьків дитини згоду на її усиновлення міг дати близький родич. Якщо у дитини не було жодного близького родича, суддя, який розглядав заяву, мав призначити відповідну особу діяти в якості представника дитини, який давав або не давав згоди на усиновлення [6].

На нашу думку, у випадку відсутності будь-яких родичів і призначення суддею певної особи представником дитини, яка мала дати згоду на її усиновлення, обговорювалася можливість про залучення у справі посадової особи відповідного органу влади, який би представляла інтереси дитини від штату.

У ст. 3 Закону 1851 р. вказувалося: якщо дитина досягла 14-річного віку або є старша, усиновлення не повинно було відбуватися без її згоди [6].

У Законі Массачусетсу 1851 р., усиновлення мало такі ж правові наслідки для дитини та усиновителя (усиновителів), як і у випадку природного зв'язку батьків і дітей, народжених у законному шлюбі, але усиновлений не мав права на спадок. На нашу думку, відповідна правова норма спрямовувалася на захист майнових інтересів рідних дітей усиновителя, якщо вони у нього були. Проте, як вказує професор С. Катз, усиновлені могли успадкувати майно усиновителів на підставі заповіту. (Вважаємо, це мало місце, коли усиновитель не мав власних дітей. — О.Р.). Навіть, якщо не було заповіту, але усиновлений жив з усиновителем тривалий час, суд, як правило, визнавав за ним право на спадщину [5, с. 157].

Згідно із ст. 7 Закону про усиновлення 1851 р. природні (біологічні. — О.Р.) батьки або батьки такої дитини (на нашу думку, тут йдеться про дитину, яка повторно всиновлювалася іншими усиновителями) позбавлялися всіх законних прав щодо дитини, так, ніби ніколи не було жодних відносин з нею, і ця дитина мала звільнитися від усіх правових зобов'язань стосовно них, обов'язку їх підтримувати та слухатися [6].

Отже, Закон про усиновлення дітей штату Массачусетс 1851 р. став першою спробою законодавчого врегулювання відповідної проблеми в США і на його основі згодом було прийнято подібні нормативні акти, в тому числі типові.

Притулки домашнього типу можуть бути створені державними агентствами або приватними організаціями, які не мають з цього прибутку.

Притулки домашнього типу, що мають ліцензії, розраховані орієнтовно на 8 осіб. У таких притулках є постійний штат молодих соціальних працівників, а також працівників, які ведуть господарство, помічників і фахівців, що консультують дітей та їх сім'ї.

Мета притулків такого типу — створити середовище, максимально наближене до сімейного.

Цей тип служби корисний з низки причин: притулки є певним виходом із ситуації в тих випадках, коли немає можливості передати дітей на виховання в сім'ї; притулки домашнього типу можуть задовольнити потреби дітей у плані спілкування з однолітками; у випадках, коли ще не підтверджені права сім'ї, яка бере дитину на виховання, такий притулок може служити тимчасовим притулком для дитини.

Інституційне піклування

Воно не належить у США до категорії ефективних, оскільки в найменшій мірі створює «нормальне» середовище для виховання.

Аналіз праць американських дослідників [8], засвідчив, що проблема підготовки вихованців у притулках для сиріт або інших закритих державних установ для сиріт до самостійного життя складна, багатогранна і багаторівнева. Вона базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів — причин, які породжують зазначену проблему: 1) стану фізичного й психічного здоров'я вихованців; 2) причин, які обумовили надходження дітей до закладу, особливостей їх до інституційного життя і виховання; 3) особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах закладу, рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

До першої групи факторів американські дослідники [10] відносять: зачаття при згвалтуванні, патологію вагітності й пологів, післяпологові інфекції, штучне вигодовування, сенсорну деривацію в дитинстві, дитячі захворювання, відсутність адекватної медичної допомоги, психоматичне захворювання, яке призводить до низького рівня фізичного й психічного здоров'я вихованців.

Доінституційне життя вихованців в асоціальной сім'ї або на вулиці найчастіше пов'язане з негативним і травматичним життєвим досвідом: зубожіння, недоїдання, фізичне, психічне й сексуальне насильство, кримінальне середовище, асоціальна або антисоціальна спрямованість виховання, бідне соціальне середовище й вузький соціальний досвід, дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція, іноді з 10-13 років.

Відповідно до аналізу третьої групи факторів, основними недоліками виховної роботи з дітьми, позбавленими батьківського піклування, які перебувають на державному забезпеченні, американські практики соціально-педагогічної роботи з дітьми вважають [10]:

- закритий характер середовища установи, відсутність постійних і глибоких контактів із широким соціумом, який затрудняє соціалізацію вихованців;
- масовий, знеособлений характер виховання, диференційований підхід до дітей у процесі їхнього виховання й навчання в інституційних закладах;
- високий ступінь регламентації побуту вихованців, монотонність життя, недостатній ступінь волі вибору і «вільних зон розвитку» дитини;
- авторитарний стиль спілкування на рівні «дорослий-дитина» і, як наслідок, на рівні «дитина-дитина»;
- недоліки програм виховання і навчання, які не повністю враховують проблеми розвитку дітей, викликаних відсутністю сім'ї.

Як правило, у результаті перебування американських дітей, позбавлених батьківського піклування, в державних закритих інституційних закладах у них, при виході в доросле життя, часто спостерігається недостатній рівень психофізіологічного, психічного та інтелектуального розвитку.

Тобто, недостатність повноцінного соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в інституційних закритих закладах формує низку типових негативних стереотипів їхнього соціального поведіння в самостійному дорослому житті. Тому, завдання щодо формування позитивного соціального досвіду і співжиття в суспільстві американські практики [10] вбачають в організації в інституційних закладах цілеспрямованої навчально-виховної і розвиваючої роботи з формування життєвої компетентності дітей, позбавлених батьківського піклування.

У зв'язку з цим, на думку американських практиків [8], вплив сукупності зазначених факторів формує специфічні фізіологічні й психологічні особливості виховання американських дітей, що залишилися без батьківського піклування, в інституційних закладах.

Наголосимо, що у XXI ст. у США великі установи (типу притулку), що збереглися, для сиріт ще функціонують, але тому, що забезпечують спеціалізоване лікування або короткочасний притулок для дітей, які чекають, що їх передадуть на виховання або відправлять у невеликі притулки домашнього типу. Ці діти зазвичай мають серйозні емоційні порушення і направляються сюди судами для консультування і терапії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, об'єднує всі виховні сили американського суспільства: сім'ю, школу, суспільство. Існуюча в США система різноманітних форм утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, (таких як інституційне піклування, притулки домашнього типу, усиновлення, сімейний патронат) має необмежені можливості якісно вирішувати їх проблеми та вдосконалювати систему опіки.

Література:

1. Капська А. Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. / А. Й. Капська, Л. М. Завацька, С. В. Грищенко. — К. : Слово, 2011. — 245 с.
2. Конвенція ООН про права дитини (ООН ; Міжнародний документ від 20 листопада 1989 року зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/>
3. Dorn L. Peace in the family / L. Dorn // A workbook of ideals and action. — N.Y., 1983. — p. 25.
4. Encyclopedia of Social Work (National Association of Social Workers). — N.Y. — 1997. — Vol.2. — P. 2238-2247.
5. Katz S. N. Family Law in America / Katz S. N. — 1-ed. — New York, 2003. — 268 p.
6. Massachusetts Adoption of Children Act, 1851 [Electronic resource]. — Available at : <http://www.cwla.org/>
7. Molineux J. B. Family therapy : a practical man / J. B. Molineux. — Springfield, 1985. — 375 p.
8. Parker S. W. The impact of early institutional rearing on the ability to discriminate facial expressions of emotion : An event-related potential study / Parker, S. W., Nelson, C. A. // Child Development. — 2005. — № 76. — P. 54—72.
9. Stahl P. M. Children on consignment: A handbook for parenting foster children and their special needs / Stahl P. M. — Lexington, MA: Lexington Books, 1990.
10. Tarullo A. R. Institutional rearing and deficits in social relatedness: Possible mechanisms and processes / Tarullo A. R., & Gunnar M.R. // Cognition Creier Comportament. — 2005. — № 9. — P. 329—342.

Стаття присвячена дослідженню принципів, змісту і методів соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, при різних формах їх влаштування в США. Виділено характерні особливості функціонування інституційних форм опіки над дітьми, позбавлених батьківського піклування та їх становлення.

Ключові слова: діти, позбавлені батьківського піклування, усиновлення, сімейний патронат, інституційне піклування

Статья посвящена исследованию принципов, содержания и методов социального воспитания детей, лишенных родительского попечения при различных формах их устройства в США. Выделены характерные особенности функционирования институциональных форм опеки над детьми, лишенных родительского попечения.

Ключевые слова: дети, лишенные родительского попечения, усыновление, семейный патронат, институциональное попечение.

The article is dedicated to the investigation of principles, content and methods of the social accomplishment of children deprived of parental care in the USA. Characteristic features of institutional form of the child custody are highlighted in the article.

Key words: children, deprived of parental care, adoption, family foster care, institutional custody.

УДК 37.378.146.372

Н.В. Тарапака, Н.П. Гагаріна
м. Кіровоград, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Вхідження України до єдиного європейського освітнього простору є пріоритетним завданням як для системи вищої освіти в цілому, так і для кожного вищого педагогічного навчального закладу зокрема. Згідно з новими концепціями освітнього процесу у вищій школі основними є тенденції оцінювання навчальних досягнень студентів, майбутніх вихователів, за допомогою *тестів*. Педагогічне тестування є сучасним, діагностичним, об'єктивним та ефективним засобом контролю знань студентів.

У теперішній час вища школа знаходиться на шляху переходу до інтенсивних методів навчання, здійснюється пошук більш ефективних форм педагогічного контролю. У зв'язку з цим зростає актуальність наукових досліджень з проблеми якості підготовки, так як успішне вирішення цієї проблеми може істотно підвищити професійну підготовку майбутніх фахівців з

дошкільної освіти. Упровадження нового Базового компоненту дошкільної освіти потребує інтеграції, проектування у освітній діяльності вихователів. Ці завдання можуть виконати лише професійно підготовлені вихователі, які навчалися за новітніми освітніми технологіями, відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкілля.

Мета статті — уточнити дефініції тестового контролю, розкрити його можливості в практиці навчання майбутніх вихователів.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Науково-методичні засади педагогічної діагностики висвітлювалися в роботах В. Аванесова, Я. Болюбаша, І. Булах, Л. Бурлачука, Ю. Мальованого, М. Мруги, П. Підкасистого, С. Смирнова, Д. Чернилевського [1; 2; 3; 4; 5].

Виклад основного матеріалу. Систематичне отримання викладачем об'єктивної інформації про перебіг і результати навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу й професійно-педагогічної підготовки загалом, оскільки освітній процес реалізується через взаємодію його учасників. Канал зворотного зв'язку є надзвичайно важливим для викладача, оскільки дає можливість діагностувати й оцінювати результати освітнього процесу, прогнозувати наступний етап навчання на основі досягнутого, диференціювати методи навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, коректувати свої професійні дії. Для студента зворотний зв'язок дає можливість побачити свої недоліки й досягнення, отримати оцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності, поради щодо її коректування. Тобто контроль педагога за процесом і результатом праці спрямовано як на діяльність студентів, так і на власну діяльність, а також на взаємодію студентів і педагога. Успішне вирішення цих завдань багато в чому буде визначати загальний рівень якості вищої освіти.

Тестовий контроль за результатами освітнього процесу в вищому навчальному закладі, як один із видів педагогічного контролю, є складовою менеджменту освіти. Якісні показники підготовки майбутніх вихователів допомагає визначити моніторинг якості їхньої підготовки. З'ясуванню сутності моніторингу може посприяти його співставлення з контролем. У синонімічному аспекті поняття «моніторинг» іноді підміняється поняттям «контроль». В українському педагогічному словнику тлумачення терміну «моніторинг» поки ще відсутнє. Але значення слова «монітор» (англ. *monitor* від лат. *monitor* — той, що контролює) говорить про подібність функцій двох понять, тобто контролю і моніторингу. The All Nations English Dictionary пропонує такий варіант перекладу дієслова *monitor v.* — to watch, to listen, to examine. The All Nations English Dictionary. Copyright 1992 by All Nations.— спостерігати, слухати, перевіряти; а дієслова *control v.* — керувати, регулювати, контролювати, перевіряти. Як бачимо, переклад частково тотожний. Моніторинг і контроль мають багато спільного:

- контроль, як і моніторинг, забезпечує зворотний зв'язок, інформує про стан справ;
- об'єктами контролю, як і моніторингу, можуть бути і процес, і результат навчальної діяльності; суб'єктами моніторингу і контролю можуть бути адміністрація, завідувачі кафедр, викладачі і самі студенти;
- контроль і моніторинг можна співвідносити за видами, формами і методами (попередній контроль — вхідний моніторинг; поточний контроль — проміжний моніторинг; підсумковий контроль — вихідний моніторинг; тематичний контроль — вибірковий моніторинг; фронтальний контроль — комплексний моніторинг). Вважаємо, що контроль заклав фундамент для створення моніторингу, який є багатограним процесом, до складу якого невід'ємно входить контроль. Необхідно приділити увагу співвідношенню процесів моніторингу, оцінювання і особливостям, які тісно пов'язані з ними.

Вперше ідею всестороннього контролю знань, умінь та навичок теоретично в своїй праці «Велика дидактика» обгрунтував Я. Коменський. Надалі в дидактичних системах інших педагогів також достатньо уваги приділялось контролю над засвоєнням знань. Так, А. Дістерверг уперше висловив думку про використання форм контролю та його неперервності [6].

У сучасній дидактиці здійснюється інтенсивний пошук шляхів керівництва навчальним процесом на всіх його стадіях, від розробки його змісту до перевірки результатів, зокрема

використання об'єктивних методів діагностики, які дають повні й точні відомості про якість навчального процесу. Одним із таких методів, який набув широкого використання в останні роки, є дидактичне тестування. Відтак, існує необхідність визначення особливостей використання дидактичного тестування як одного з найбільш ефективних методів педагогічної діагностики в умовах сучасної вищої школи. Тестування є одним з методів педагогічного оцінювання, яке може здійснюватись з різною метою і відповідно бути формуючим (або поточним) та підсумковим. Для кожного випадку мають бути розроблені спеціальні тести, що відповідають меті та завданням цього тестування.

Вивчаючи науковий підхід В. Аванесова [1] і А. Майорова [4], під професійно зорієнтованим педагогічним тестом, ми розуміємо систему специфічних завдань певного змісту, з поступовим ускладненням з метою об'єктивної оцінки структури, рівня та якості підготовки студентів до професійної діяльності. Проте у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до питання класифікації тестів, які використовуються для оцінювання знань. Так, Л. Банкевич, Л. Бечмен, В. Коккота, М. Портал, С. Суворов, Дж. Харріс пропонують класифікувати педагогічні тести відповідно до мети тестування. І. Зварич, В. Ландсман розрізняють тести, що використовуються під час проведення різних видів контролю. Г. Артюшин, Н. Давидкіна та інші науковці розрізняють тести за структурою побудови [6].

Для діагностування успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами. В. Аванесов використовує термін «педагогічний тест» і визначає його як систему репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно і ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості студентів [1].

Одним із завдань тестового контролю є визначення того, які саме знання, уміння, навички можуть бути виміряні за допомогою педагогічного тесту. Будь-яка навчальна дисципліна визначається як система знань, як система видів навчально-пізнавальної діяльності, як елемент структури навчального плану. У підготовці дидактичних тестів як методу діагностики важливо врахувати перші два аспекти. Компоненти системи знань навчальної дисципліни досить різні — це понятійний апарат, теоретичні твердження, різноманітні точки зору на педагогічні явища, терміни, опис педагогічних процесів і явищ, педагогічні теорії і закони тощо, які у сукупності становлять тезаурус дисципліни. Загальнопедагогічна підготовка покладена в основу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дошкільниками. Педагогічна підготовка у ВНЗ не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує зорієнтовуючі, розвивальні, теоретичні, методологічні і діяльнісні функції. Педагогічна теорія озброює майбутнього вихователя методом теоретичного аналізу, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їх розвитку.

Дидактичне тестування надає викладачеві можливості перевірити базові знання, поєднуючи різний зміст навчального матеріалу та різні типи тестових завдань. Окрім того, дидактичне тестування дає змогу побачити результати навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах засвоєння знань, умінь, навичок: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез.

При розробці тестів важливо наскільки вони відповідають запроектованим цілям навчання, освіти, розвитку студентів. Найважливішими критеріями якості дидактичних тестів визначаються: надійність — ступінь стійкості результатів, тобто отримання стійких результатів, безвідмовність, довготривалість, збереженість при заданих умовах; валідність — відповідність отриманих результатів цілям тестування; визначеність — простота тесту, його зрозумілість усій групі студентів; об'єктивність — мінімальність суб'єктивного впливу тих, хто проводить тестування, і досягнення при цьому максимальних результатів; точність — визначає мінімальну похибку, з якою можна провести вимірювання цим методом; ефективність — тест, який забезпечує при інших рівних умовах більшу кількість відповідей за одиницю часу, є більш

ефективним.

Дидактичне тестування як метод діагностики навчальних досягнень студентів може бути ефективним лише за умови відповідності означеним критеріям та якісного складання тестових завдань. На наш погляд, технологія складання дидактичних тестів включає декілька послідовних етапів:

1. Визначення мети тестування (що оцінюється: знання, уміння, якого рівня тощо); виділення вимог до оцінювання знань, умінь, навичок (розробка шкали оцінювання, модель інтерпретації отриманих балів).

2. Визначення змісту матеріалу, що підлягає тестуванню, кількості завдань, установлення рівня їхньої складності.

3. Складання тестових завдань: створення інструкції тестового завдання; розробка запитальної частини тестового завдання; створення відповіді на тестове завдання.

4. Процедура валідації тестових завдань.

5. Внесення коректив (за необхідності) у зміст тестових завдань.

Розвиток соціального, психологічного та інших напрямлень тестування дозволяє зазначити, що тестологія — це наука про принципи розробки, наукової апробації та ефективного застосування тестів, здійснення тестування та аналізу результатів у різних галузях діяльності.

А. Майоров у своїх дослідженнях висуває гіпотезу про те, що тести не тільки більш якісний, але і значно більш об'єктивний спосіб оцінювання, де об'єктивність тестування досягається шляхом стандартизації процедури проведення та шляхом стандартизації і перевірки показників якості окремих завдань для майбутніх вихователів і тестів уцілому [4].

З досліджень А. Малихіна видно, що перевагами тестового контролю є: оперативність контролю і економія часу, що витрачається на перевірку рівня знань студентів; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість контролю широкого діапазону набутих знань; перевірки результативності самостійної роботи студентів з теми або розділу навчального курсу; більш об'єктивна оцінка набутих знань, умінь, навичок і уникнення при цьому можливості суб'єктивізму з боку викладача; забезпечення індивідуального підходу; можливість швидкого інформування студентів про результати тестування; використання ПК, що підвищує ефективність тестового контролю [5]. Зовнішнє стандартизоване тестування дозволяє реалізувати ряд важливих функцій: діагностична, контролююча, розвиваюча, мотиваційна, організаційна.

Поступово тестовий контроль стає не тільки засобом визначення рівня навчальних досягнень, але і сучасної технології навчання та розвитку студентів. Об'єктивна оцінка рівня навчальних досягнень дозволяє майбутньому вихователю самоідентифікувати себе в зовнішньому середовищі, визначити свій рейтинг за визначеними показникам, виявляти та мобілізувати свої можливості для досягнення результату, намітити план актуальних дій відповідно до власної мотивації та системи цінностей.

Нами визначено, що розробка тесту підсумовуючого контролю передбачає не тільки експертну оцінку змістовної значимості всіх елементів курсу, але і забезпечення конструктивної та критеріальної валідності. Тільки статистично значимі показники валідності та надійності тесту можуть слугувати обґрунтуванням рекомендувати його для сертифікації в якості діагностичного інструменту.

Слід зазначити, що тестовий контроль знань студентів не суперечить іншим формам педагогічного контролю, які ґрунтуються на безпосередньому спілкуванні викладача зі студентами. Проте, саме тестовий контроль надає викладачеві об'єктивну інформацію про рівень знань студентів, про прогалини в їхній підготовці, про причини цих прогалин.

Тестові завдання з дошкільної педагогіки мають важливе значення в навчальному процесі педагогічного ВНЗ, а саме для майбутніх вихователів. Вони дозволяють викладачеві відслідкувати процес передачі знань, динаміку засвоєння і розвитку здатності вільного володіння та оперування теоретичною і методичною інформацією. За нашими дослідженнями тести для майбутніх вихователів включають педагогічну майстерність вихователя ДНЗ,

педагогічну техніку вихователя ДНЗ, культуру спілкування вихователя дошкільного закладу, взаємозв'язок педагогічної і театральної, акторської діяльності, професійну етику вихователя ДНЗ, самовдосконалення та самоосвіту вихователя ДНЗ, методику педагогічного впливу на дітей, батьків, риторичну культуру вихователя дошкільного закладу, інтерактивні технології навчання у фаховій підготовці і професійній діяльності вихователя.

Сучасний етап розвитку освітньої системи передбачає збільшення обсягу та ускладнення змісту соціокультурного досвіду, необхідного для засвоєння дітьми дошкільного віку, а відповідно і пошук найбільш ефективних форм освітньо-виховної роботи, вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Дошкільним навчальним закладам потрібен вихователь, котрий спроможний створювати умови для всебічного розвитку та саморозвитку дітей. Одним із шляхів вирішення проблеми та перевірки якості підготовки і є тестування.

Найбільше поширення в педагогічній практиці педагогічних вищих навчальних закладів знайшли наступні форми тестових завдань:

- тестові завдання закритої форми, коли пропонується декілька варіантів готових тверджень, з яких потрібно вибрати одне, що є істиним;
- тестові завдання відкритої форми, яка допомагає студенту оволодіти ключовими поняттями навчальних дисциплін;
- завдання на відповідність, коли необхідно встановити відповідність елементів однієї множинності елементами іншого;
- тестові завдання на встановлення правильної послідовності тих чи інших дій, процесів, операцій.

Для визначення психолого-педагогічної готовності студентів до взаємодії із дошкільниками нами запроваджені тести, які включають наступні компоненти діяльності:

- мотиваційну направленість на взаємодію з дошкільниками;
- володіння різноманітними мовними прийомами організації взаємодії з дошкільниками;
- рефлексію професійної діяльності;
- якості мислення: гнучкість, логічність, дедуктивність;
- сформованість суб'єкт-суб'єктної позиції взаємодії з дошкільниками;
- емоційність.

Тестові завдання з дошкільної педагогіки мають важливе значення в навчальному процесі педагогічного ВНЗ. Вони дозволяють викладачеві відслідкувати процес передачі знань, динаміку засвоєння і розвитку здатності вільного володіння та оперування теоретичною і методичною інформацією. За допомогою тестів можна визначити основні компетенції вихователів: праксеологічні, мовленнєво-комунікативні, креативні, морально-етичні, інформаційно-медіальні. Майбутні вихователі під час навчання у ВНЗ мають набути знань і практичних умінь для складання тестів, які будуть необхідні їм у роботі з дітьми. Готовність до навчально-виховної роботи в дошкільному закладі становить базис професійної підготовки до педагогічної діяльності і потребує пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки.

Висновки. На основі проведених нами досліджень ми можемо зробити висновок про те, що педагогічне тестування є однією з найбільш технологічних форм оцінки рівня навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ. Отже, створення і застосування тестового контролю знань студентів є необхідною умовою діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Тестовий контроль може використовуватись для актуалізації знань студентів, встановлення рівнів успішності академічних груп та окремих студентів, аналізу різних форм і методів навчання, підсумкового оцінювання. Систематизовані матеріали з питань діагностики та розроблена технологія моніторингу якості підготовки майбутніх вихователів із системою оцінювання його діяльності допоможуть фахівцям дошкільної освіти конструктивно й об'єктивно підходити до здійснення моніторингових досліджень за необхідними параметрами.

Література:

1. Аванесов В.С. Роль тестов в современной организации управления учебным процессом в высшей школе. Тез. докл. / В.С. Аванесов // Материалы Международной конференции «Экономика и управление высшей школой».- Красногорск, 12-14 мая 1992.- С.152-153.
2. Горбатов Д.С. Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход / Д.С. Горбатов // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 105-110.
3. Долинер Л.И. Компьютерные тесты успеваемости как средство оптимизации учебного процесса/Л.И. Долинер // Вестник Московского ун-та. Серия 20. — Педагогическое образование. — 2004. — № 2. — С. 25-56.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). — М.: Народное образование, 2000. — 352 с.
5. Малихін А. Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі / А. Малихін // Рідна школа. — 2006. — Червень. — С. 9-11.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. — 672с, с. 295.

У статті акцентується увага на тестовому контролі як засобі виміру якості підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: тест, підготовка, вихователь, якість.

В статье акцентируется внимание на тестовом контроле как способе измерения качества подготовки будущих воспитателей в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: тест, подготовка, воспитатель, качество.

In article the attention is focused on test control as a way of measurement of quality of training of future tutors in a higher educational institution.

Key words: test, preparation, teacher, quality.

УДК 376.32 + 378.147

Ю.Й. Тулашвілі
м. Рівне, Україна

МЕТОДИКА ПОБУДОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Постановка проблеми. Становлення в Україні інформаційного суспільства створює людям з порушеннями зору сприятливі умови для опанування способами та методами соціально-трудової та громадської діяльності в суспільстві за рахунок оволодіння новітніми інформаційними технологіями. Це забезпечує таким особам ширші можливості доступу до активної участі в суспільних відносинах соціуму.

Одним із напрямків освіти людей з порушеннями зору є створення в професійній та вищій освіті навчального середовища підготовки таких осіб до використання комп'ютерних технологій. Відповідно до цього зміст навчальної підготовки осіб з порушеннями зору повинен відповідати соціально-дидактичній меті, яка полягає в досягненні відповідного рівня соціальної адаптації та професійної реабілітації через опанування такими людьми сучасними способами та методами соціально-трудової діяльності.

Аналіз стану досліджень і публікацій. Проблема побудови навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору розглядається нами у контексті фундаментальних підходів до визначення поняття «Зміст освіти». Так, В. Леднев та Ю. Бабанський визначають зміст освіти як «частину загальнолюдської культури, яка подається індивіду для засвоєння, і відібрана та структурована таким чином, що б її засвоєння спрямовувало та детермінувало розвиток особистості відповідно до цілей виховання» [3].

У працях Д. Чернілевського підхід до визначення змісту освіти розкривається через загальні принципи його побудови. Він визначає, що «зміст освіти — це педагогічно адаптована система знань, умінь і навиків, досвіду творчої діяльності, емоційно ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості» [2, с. 229].

Загальні принципи, які були сформульовані А. Хуторським, передбачають формування змісту освіти через [2, с. 231]:

- урахування соціальних умов і потреб суспільства;
- відповідність змісту освіти цілям обраної моделі навчальної підготовки;
- доступність і природовідповідність по відношенню до суб'єкта освіти;
- єдність змістової і процесуально-діяльнісної сторін навчальної підготовки;
- структурну єдність змісту навчання на різних рівнях підготовки.

Відповідно до цих принципів нами були визначені етапи адаптування та конкретизації навчальної інформації та окреслені особливості побудови змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору [5].

Метою статті є розкриття методики побудови змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору на засадах його адаптування та конкретизації.

Виклад основного матеріалу. Особливості добору змісту навчання для здійснення професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору полягає в тому, що навчальний матеріал потрібно сформулювати таким чином, щоб ефективно забезпечити його сприймання за умови, коли у суб'єкта освіти зоровий аналізатор є пошкодженим або повністю виключається його застосування в процесах чуттєвого пізнання. У цьому випадку значна частка навчального матеріалу сприймається зороводепривованою особою через аналізатори слуху та дотику. Як наслідок, процес навчання в закладах освіти, де навчаються особи з порушеннями зору, забезпечується переважно словесними методами подання навчальної інформації.

Застосування словесних методів навчання, а саме словесно-інформаційного, в процесі організації навчальної діяльності осіб з порушеннями зору, в умовах, коли їх навчання здійснюється інклюзивно, потребує проведення семантичного аналізу з подальшим корегуванням дидактичного матеріалу.

Перехід на комп'ютерні засоби навчання поклав початок науковим напрямам, що розвивають різноманітні підходи до подання знань у стислому, компактному, зручному для сприймання вигляді. Логічне структурування, продукційні моделі та семантичні мережі знаходять все ширше застосування у процесах спрощення і оптимізації передачі навчальної інформації, що створює відповідні умови для напрацювання нових методів формалізації дидактичного тексту. Одним із таких напрямів формалізації навчального матеріалу є понятійно-тезисний підхід, що використовує апарат семантичних мереж [4, с. 48].

Відповідно до цього, формалізацію навчального змісту професійної комп'ютерної підготовки пропонуємо здійснювати із застосуванням таких операторів формування змісту:

- на етапах теоретичного навчання за словесно-інформаційними методами

$$P \in \{S|Q(S)\} = \{Q|Q(p) \cap S|S(p)\}, \quad (1)$$

а саме, поняття про об'єкт праці P (зміст професійної компетенції) належить вислову-тезі Q , в якому розкривається характеристична ознака S цього об'єкту, тобто множина висловлювань-тез в яких йдеться мова про об'єкт праці є одночасно і множиною характеристичних ознак об'єкта праці;

- на етапах практичної підготовки в процесі застосування репродуктивного навчання

$$Q \in S(p) = \{S|S(Q) \cap Q(p) \neq 0\}, \quad (2)$$

а саме, характеристична ознака S розкривається в практичній вправі Q , виконання якої формує образ об'єкту праці P , тобто множина характеристичних ознак об'єкту праці, що розкриваються в практичній вправі, одночасно розкривають сам об'єкт праці.

Результатом здійснення навчальної діяльності осіб з порушеннями зору на цих етапах є

набуття ними нових знань, умінь та навичок, що забезпечить успішний перехід на вищі рівні професійної комп'ютерної підготовки, навчання на яких здійснюється із застосуванням продуктивних, практично-дослідницьких та імітаційних методів.

Процеси навчання та учіння особистості з порушеннями зору можна визначати як результат інтеграції всіх психічних процесів (сенсорно-перцептивного, інтелектуального та психомоторного), які реалізуються поєднанням таких освітніх процесів: сприймання матеріалу, що вивчається; розвиток мислення; закріплення в навчальній діяльності професійно значимих компетенцій, що базуються на формуванні компенсаторних пристосувань до роботи з комп'ютерною технікою. Розкриємо методи формалізації навчального матеріалу для кожного з означених нами видів навчання.

На етапі теоретичного навчання комп'ютерної професійної підготовки особа з порушеннями зору здійснює перше знайомство з технічними засобами комп'ютерних технологій у процесі оволодіння словесно-інформаційним матеріалом за темою «Архітектура та характеристика основних пристроїв ПК». Так, поняття «конфігурація (будова) ПК» на теоретичному занятті за традиційною формою подання дидактичного матеріалу може бути викладена таким фрагментом навчального змісту: «Персональний комп'ютер є універсальною технічною системою. Його конфігурацію (склад устаткування) можна гнучко змінювати в міру необхідності. Існує поняття базової конфігурації, яку вважають типовою. Поняття базової конфігурації може мінятися. У даний час у базовій конфігурації розглядають наступні пристрої: системний блок, монітор, клавіатуру, мишу. Системний блок персонального комп'ютера служить для компактного розташування в металопластмасовому корпусі центральних та деяких зовнішніх пристроїв комп'ютера».

Результати проведення семантичного аналізу вище поданого поняття про об'єкт вивчення Р (конфігурація ПК), який був виконаний у координатах Вислів-теза — Характеристична ознака, подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Семантичний аналіз фрагменту навчального змісту

№	Вислів-теза Q	Характеристична ознака S
1	Персональний комп'ютер є універсальною технічною системою	Є універсальною технічною системою
2	Існує поняття базової конфігурації ПК, яку вважають типовою	Типова конфігурація (склад устаткування)
3	В даний час в базовій конфігурації розглядають наступні пристрої: системний блок, монітор, клавіатуру, мишу	Базова конфігурація ПК
4	Системний блок персонального комп'ютера служить для компактного розташування в метало-пластмасовому корпусі центральних та деяких зовнішніх пристроїв комп'ютера	Для компактного розташування

За результатами проведення семантичного аналізу цього фрагменту змісту можна зробити такі висновки:

1. Сполучення Q1-S1 за смыслом має загальний характер, характеристичні ознаки S2 та S3 є тотожними, а тому не відіграють значної ролі в процесі утворення уяви незрячої людини.

2. Вислів-теза Q4 вміщує нові понятійні об'єкти (центральні та зовнішні пристрої) для розкриття у подальшому, утворюючи семантичний зв'язок із наступними фрагментами навчального змісту.

3. Поряд з характеристичними ознаками, які є достатніми для суб'єкта навчання «в нормі», для повного сприймання навчального матеріалу особою з порушеннями зору слід додати характеристичну ознаку S5. Вона матиме такий зміст: «прямокутний вертикальний або горизонтальний металопластмасовий корпус системного блоку». Ця характеристична ознака для незрячого користувача буде становити опорну базову ознаку, за якою він зможе розпізнавати системний блок на дотик. Тому вона повинна бути розміщена на початку викладу.

Ураховавши висновки, семантична структура змісту фрагменту навчального матеріалу може бути опрацьована та подана таким чином:

$$S3;Q3;S5 \rightarrow Q4;S4.$$

Розгорнемо зміст фрагменту навчального матеріалу: «За базовою конфігурацією (склад устаткування) ПК складається з системного блоку, що має прямокутний вертикальний або горизонтальний металопластмасовий корпус, з монітору, на який виводиться зображення і з клавіатури, за допомогою якої в комп'ютер вводяться команди та різна інформація. Всі центральні та деякі зовнішні пристрої комп'ютера для компактного розташування знаходяться у середині системного блоку».

Готуючись до подання теоретичного матеріалу викладач, який буде здійснювати навчання осіб з порушеннями зору, має дотримуватись основної умови — структурувати зміст фрагментів навчального матеріалу таким чином, щоб утворити суцільний логічний зв'язок усіх фрагментів змісту освіти, коли наступна доза навчальної інформації буде доповнювати та розширювати попередню.

Метод формування змісту практичних завдань на етапах з репродуктивним навчанням повинен враховувати особливості професійної комп'ютерної підготовки, що полягає в розвитку компенсаторних пристосувань у людини з порушеннями зору. Компенсаторні пристосування виникають під впливом виконання навчальних вправ, що розкривають сутність об'єкта професійної діяльності Р через комбінації структури завдань, яка утворюється певним переліком навчальних об'єктів (НО), місцеположення яких визначається характеристичною ознакою S.

Оператор формування змісту (формула 2) практичної підготовки дозволяє визначити НО з множини характеристичних ознак об'єкта професійної діяльності, які в подальшому подаються як елементи практичних вправ. Запропонований нами метод багаторазово повторювальних навчальних об'єктів (БПНО) дозволяє математично, із застосуванням твірної функції, виконати процес компонування змісту практичних вправ [5].

Процедура компонування та аналізу елементарних дій у процесі добірки БПНО повинна здійснюватися з дотриманням таких припущень:

1. Кількість НО для практичної вправи в процесі формування психічного образу об'єкта професійної діяльності повинна бути чітко визначена і не перебільшувати за доцільну для сприймання.

2. Перелік НО визначається кваліфікованим викладачем або іншим експертом.

3. Кожен НО має бути охарактеризований через Q та S по відношенню до Р.

4. Кваліфікований викладач визначає вхідні умови для складання твірної функції.

5. Обчислюємо твірну функцію з метою отримання коефіцієнтів поліному, що утворюються сполученням НО, піддаємо сполучення аналізу з метою наповнення конкретним змістом.

6. Формування змісту навчальних вправ із застосуванням принципу поетапного формування розумових дій шляхом підбору матеріалу таким чином, що кожне наступна вправа містить елементи новизни.

Проілюструємо процедуру добору та складання практичних вправ для оволодіння матеріалом за темою «Основи створення форматowanego тексту в процесорі Word». Процес добору змісту практичної роботи розпочинається з визначення її мети відповідно до планування практичних занять у робочій програмі. Так, для означеної теми формуємо мету практичної роботи: «Навчитись використовувати текстовий процесор Word для створення файлів, що вміщують текст із форматкуванням».

Відповідно до окресленої мети визначимо певну кількість НО, що в подальшому будуть задіяні для структурування навчальних вправ, які формуються за принципом БПНО. Структурування навчального змісту кожної вправи полягає в визначенні послідовності НО для засвоєння у вигляді ланцюгів БПНО, які формуються за різними комбінаціями, що не повторюються, і своєю послідовністю виконання під час практичної підготовки осіб з порушеннями зору забезпечують досягнення поставленої дидактичної мети практичної роботи.

Так, у процесі добору змісту першого практичного заняття ми виділили п'ять НО. Для кожного НО визначається його характеристична ознака, що задає частоту можливої появи у ланцюгу БПНО. Позначаємо НО літерами латинської абетки для зручності у подальших обчисленнях:

a — запуск програми на виконання — зустрічається не більше одного разу;

b — створити новий файл — зустрічається не більше одного разу;

c — встановлення розміру шрифту — не більше двох разів (наприклад, розмір — 12 pt та розмір — 14 pt);

d — встановлення типу шрифту — один або два рази;

f — збереження файла — зустрічається не більше одного разу.

З метою автоматизації обчислення здійснюємо в широко доступній системі комп'ютерної математики Mathcad 8 Professional.

Складаємо поліномну твірну функцію з врахуванням характеристичних ознак НО. Отриманий вираз піддаємо операції алгебраїчного спрощення:

$$(a \cdot x) \cdot (b \cdot x) \cdot (1 + c \cdot x + c^2 \cdot x^2) \cdot (d \cdot x + d^2 \cdot x^2) \cdot (f \cdot x) \text{ collect , x } \rightarrow$$

$$\rightarrow a \cdot b \cdot c^2 \cdot d^2 \cdot f \cdot x^7 + (a \cdot b \cdot c \cdot d^2 + a \cdot b \cdot c^2 \cdot d) \cdot f \cdot x^6 + (a \cdot b \cdot d^2 + a \cdot b \cdot c \cdot d) \cdot f \cdot x^5 + a \cdot b \cdot d \cdot f \cdot x^4$$

Застосовуємо отриманий результат для структурування змісту практичних вправ. Операцію набирання тексту позначимо через t і введемо у вправу.

Зміст практичних вправ структурований за принципом БПНО, буде складатися з таких комбінацій (0 — це відсутність НО, 1 — це наявність НО).

Таблиця 2

Структура змісту практичних вправ

Практична вправа	Порядковий номер НО								
	a	b	c	d	t	c	d	t	f
1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
2	1	1	0	1	1	0	1	0	1
...
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Складаємо Практичну вправу № 1:

Завдання:

Створити файл із текстом «Природа — вічне джерело натхнення», що набраний шрифтом *Arial*.

Послідовність виконання:

НО a — запуск програми текстового процесора Word на виконання.

Для запуску:

Комбінація клавіш *Ctrl Esc* відкриває головне меню кнопки Windows *Пуск*.

За допомогою клавіш *стрілочка вниз* знаходимо підменю *Все програми* і натискаємо клавішу *Enter* або клавішею *стрілочка вправо* переходимо на список встановлених програмних додатків.

За допомогою *клавіш-стрілок* знаходимо *Microsoft Office* і натискаємо клавішу *Enter* або клавішею *стрілочка вправо* переходимо на список програм пакету *Microsoft Office*.

Переміщайтесь за допомогою *клавіш-стрілок* поки не знайдете *Microsoft Office Word 2007*. Після чого для його запуску натисніть клавішу *Enter*.

Відбувається запуск текстового процесора *Microsoft Office Word 2007*.

НО b — створити новий файл.

Створюємо новий документ — натискаємо клавіші *Ctrl N*.

НО d — встановлення типу шрифту.

Встановлюємо тип шрифту. Натискаємо комбінацію клавіш *Ctrl Shift F*. Вводимо *Ar*. Натискаємо клавішу *Enter*.

Набираємо текст.

У слові «Природа» перша літера повинна бути великою. Натискаємо клавішу *Shift* та вводимо *П*. Решта літер малі, тому відпускаємо клавішу *Shift* і здійснюємо набір тексту повністю. «Природа — вічне джерело натхнення». НО f - збереження файлу.

Зберігаємо файл документу на диску командою *Сохранить* — натискаємо клавіші *Ctrl S*.

У відкритому вікні *Сохранить как...*, про що нам сповістить голосовий синтезатор, натискаємо клавішу *Табуляція* і уважно слухаємо повідомлення голосового синтезатора. Після оголошення команди *Имя файла* вводимо назву *Вправа1*. Натискаємо клавішу *Табуляція*. Після оголошення команди *Тип файла* клавішею *стрілочка вниз* знаходимо розширення файлу *Документ RTF*. Файл буде збережено з розширенням *rtf*. Клавішею *Табуляція* переходимо на *Окей* та натискаємо клавішу *Enter*. Вправу закінчено».

Важливим моментом у процесі виконання кожної наступної практичної вправи є систематичне повторення вивченого на попередніх заняттях матеріалу. Тому, на кожному етапі процесу формування змісту практичних вправ нами здійснювалось визначення добірки багатократно повторюваних навчальних одиниць. У процесі комп'ютерної підготовки застосування методу БПНО забезпечує потрібну безперервність навчання, яка характеризується рівномірністю і поступовістю оновлення змісту, періодичністю повторення і закріплення навчального матеріалу. Досвід проведення занять із незрячими студентами показує, що за одне практичне заняття необхідно подавати не більше п'яти нових прийомів дії. Лише тоді досягається необхідний рівень засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Запропоновані нами методики формалізації навчального змісту теоретичної та практичної підготовки дозволяють адаптувати та конкретизувати матеріал, що подається, тобто він стає більш доступним для суб'єктів освіти з порушеннями зору як у процесі проведення аудиторних занять, так і під час самостійної роботи.

Література:

1. Нікольський Ю. В. Дискретна математика / Ю. В. Нікольський, В. В. Пасічник, Ю. М. Щербина. — К. : Видавнича група ВНУ, 2007. — 368 с.
2. Педагогіка вищої школи: підручник / [Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничний]; за ред. Д. В. Чернілевського. — Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. — 408 с.
3. Понятие о содержании образования и его источниках [Электронный ресурс] — (Педагогика © 2014 All Rights Reserved.) — Режим доступа : <http://paidagogos.com/?p=79>. — Название с экрана.
4. Титенко С. В. Генерація тестових завдань у системі дистанційного навчання на основі моделі формалізації дидактичного тексту / С. В. Титенко // Наукові вісті НТУУ «КПІ». — 2009. — № 1(63). — С. 47-57.
5. Тулашвілі Ю. Й. Особливості побудови змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору / Ю. Й. Тулашвілі. [Електронний ресурс] : Теорія і методика професійної освіти : Електронне наукове видання. — № 3. — Режим доступу : <http://www.tmpre.gb7.ru/docs/3/12tulpvi.pdf> — Назва з екрану.

У статті розкрита методика формування змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору. Це дає можливість реалізувати в технології навчання принципи індивідуального та диференціального підходу, спеціального педагогічного управління навчально-розвивальним процесом суб'єктів освіти з порушеннями зору.

Ключові слова: методика формування змісту, професійна підготовка, комп'ютер, особи з порушеннями зору.

В статті раскрыта методика формирования содержания обучения профессиональной компьютерной подготовки лиц с нарушениями зрения. Это дает возможность реализовать в технологии обучения принципы индивидуального и дифференциального подхода, управления учебно-развивающим процессом образования людей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: методика формирования содержания обучения, профессиональная подготовка, компьютер, люди с нарушениями зрения.

In the article the method to creating learning content in the professional computer training for people with vision impairments is submitted. This makes it possible to implement the principles of learning technologies for individual and differential treatment, management of developmental process of education for people with vision impairments.

Keywords: *the method to creating learning content, professional training, computer, people with vision impairments.*

УДК 796.015

М.А. Шевчук
м. Вінниця, Україна

ПОРІВНЯННЯ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ЮНИХ АКРОБАТІВ ПРИ ПОЧАТКОВОМУ ВІДБОРІ

Постановка проблеми. Вивчення проблеми спортивного відбору та питання удосконалення системи ранньої спортивної спеціалізації на сучасному рівні привертає увагу збоку фахівців різного профілю як у нас в країні, так і за кордоном.

Пошук талановитих дітей проводиться безперервно. Науково обґрунтовані методи відбору дітей у дитячо-юнацькі спортивні школи, а також прогнозування їх майбутніх результатів стає важливим етапом і невід'ємною частиною сучасної системи підготовки спортсменів, від новачків до майстрів спорту міжнародного класу [1; 2; 3].

Важливим компонентом у підготовці спортивних резервів, як говорить В. Філін, є рання ефективна система відбору перспективних підлітків [9].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Протягом багатьох років творчі думки вчених і практиків (В. Бальсевич, В. Запорожанов, В. Платонов) спрямовані на пошук ефективних критеріїв можливостей оцінити перспективність досягнення спортивних результатів у різних видах спорту [1; 6].

Спортивні здібності — комплекс рухових, морфо-функціональних, психофізіологічних і психічних проявів, які мають складну динамічну структуру та сформовані при постійному взаємозв'язку різних чинників і факторів зовнішнього середовища [1].

Акробатика є одним із видів спорту, який належать до групи складнокоординаційних, який характеризується злагодженістю спеціальних технічних дій спортсменів з метою безпомилкового виконання та досягнення високого спортивного результату [7]. Технічні елементи мають різну спрямованість, вони включають в себе як динамічні, так і статичні характеристики, які в поєднанні з музично-хореографічними діями утворюють комбінаційну композицію. Успішна реалізація цих дій висуває високі вимоги до психічних і фізичних можливостей спортсмена.

Акробатичним елементам характерні нестандартні ациклічні рухи перемінної інтенсивності. Багатогранність акробатики, динамічність виконуваних дій потребують у момент виконання технічних елементів м'язових зусиль та силового розвитку всіх груп м'язів спортсмена.

У спортивній акробатиці важливий рівень розвитку абсолютної м'язової сили та здібність проявляти значні м'язеві зусилля у потрібний момент змагальної діяльності. Ефективність технічних дій акробата залежить не тільки від його вміння виконувати технічні елементи, але й від швидкості виконання цих дій (у більшості це стосується при виконанні динамічних вправ). Цим обумовлений «вибуховий характер», тому в силовій підготовці особлива увага приділяється розвитку здібності до прояву зусиль саме «вибухового характеру».

В акробатичних вправах м'язові напруження проявляються у статичному режимі, без зміни довжини м'язів (упор, стійка, рівновага, піраміди), у протидіючому режимі при зменшенні довжини м'язів (стійка силою, стрибки, кидки), у поступальному режимі, коли збільшується довжина м'язів (приземлення, ловля, зіскоки).

Ураховуючи різноманітність видів акробатики та функціональних обов'язків спортсменів-акробатів (верхні, середні, нижні), потрібно зазначити про необхідність переважного розвитку вибухової сили у стрибунів, статично-динамічної сили та силової витривалості у нижнього та середнього і взаємозв'язок усіх перерахованих раніше характеристик у верхнього акробата [7].

Акробатика висуває високі вимоги і до швидкісних можливостей спортсмена. Швидкість акробатів має специфічний характер. Вона проявляється в суттєво обмежувальній просторовій сфері і виражається в швидкості виконання технічних дій, у швидкості відповідної рухової реакції на сигнали, які надходять до акробата від зорового, тактильного і вестибулярного аналізатора, в залежності від рухів, задіяних частин тіла спортсмена, ступеня і напрямку його зусиль.

Після зміни в правилах змагань зі спортивної акробатики, суттєво підвищилась значимість рівня рухової активності. Вмінням відтворювати композицію у високому темпі, виконувати велику кількість складних технічних і музично-хореографічних елементів.

Не менш важливу роль у виконанні багатьох технічних елементів відіграють такі фізичні якості, як координація і гнучкість. Координаційні здібності допомагають швидко і правильно засвоювати нові рухи, своєчасно їх застосовувати при зміні положень тіла або акробатичної стійки, а прояв гнучкості дозволяє виконати технічні дії з великою амплітудою, що необхідно для успішного виконання багатьох елементів [2; 4].

Мета дослідження — вивчити показники фізичної підготовленості дітей 6-7 років, які відібрані для занять у секцію спортивної акробатики.

Методи: 1) Теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури за темою дослідження; 2) Контрольні тестування; 3) Методи математичної статистики.

Організація дослідження. Дослідження проводилось на базі Обласної ДЮСШ зі складно-координаційних видів спорту (м.Вінниця). Для перевірки ефективності застосованої методики, проводився експеримент, в якому брали участь 60 дітей 6-7 років (30 хлопчиків і 30 дівчаток).

Для визначення початкового рівня фізичної підготовленості акробатів 6-7 років, використовувались спеціально підібрані тести, за допомогою яких визначалися найбільш важливі рухові якості дітей, які необхідні для навчання акробатичним вправам.

Результати дослідження. Досліджене питання, яке пов'язане з розвитком і удосконаленням фізичних якостей спортсменів, увійшло в спортивну науку як один з базових моментів у формуванні раціональних рухових якостей.

Кожний вид спорту висуває свої специфічні вимоги до фізичних якостей. Ю. Курамшин розділяє фізичні показники в окремих видах спорту на провідні, доповнюючі і другорядні [5; 8].

В акробатиці провідними якостями є координація, гнучкість та силові здібності, доповнюючими — швидкісні здібності, а другорядною є витривалість.

Прискорений розвиток максимальної сили є тим важливим критерієм, який дозволяє вже в дитячому віці стверджувати про перспективність дитини в подальшій його спортивній орієнтації.

Основа швидкості — рухливість нервових процесів, швидкість і ефективність м'язово-нервово імпульсу, а також енергетичні особливості. Швидкість як фізична якість визначається поперемінною частотою скорочення і розслаблення м'язів.

Швидкісні якості акробатів проявляються у латентному періоді рухової реакції, часі поодинокого руху, частоті руху, різкості (швидкий початок руху — початок групування, повороту, стрибка).

Незважаючи на те, що гнучкість людини переважно обумовлена в розвитку генетичними впливами, важливим є визначення вікової динаміки й діагностики її розвитку в системі спортивного відбору.

Фізіологічне поняття координації полягає в погодженні діяльності окремих органів і систем у цілісний фізіологічний процес.

У спортивній акробатиці спортсмени мають володіти високими координаційними можливостями, високим рівнем розвитку функції балансування та функції рівноваги.

На першому етапі експерименту ми провели низку тестів, для визначення вихідного рівня фізичної підготовленості дітей і одержали наступні результати.

Так середньостатистичне значення в тестові «Міст з положення лежачи», що характеризує рівень розвитку гнучкості, у дівчат 6-ти років становить 45,2 см ($S = 3,36$), а у дівчат 7-ми років — 44,8 см ($S = 2,76$). У тестові «Нахил тулуба вперед із положення сидячи», що також характеризує зазначену фізичну якість, у дівчат 6-ти та 7-ми років, нами отримані наступні результати: 15,47 см ($S = 2,97$) та 14,93 см ($S = 2,76$) відповідно. Як видно з таблиці 1 середньостатистичні показники дівчат 6 та 7 років у зазначених тестах статистично достовірних відмінностей не виявлено ($p > 0,05$).

Як видно з результатів, представлених у таблиці 1, 6-ти та 7-ми річні дівчата на першому етапі дослідження не мають статистично вірогідних відмінностей за результатами показаними в тестах, що характеризують рівень розвитку силових якостей ($p > 0,05$).

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості дівчат 6-7 років ($n = 30$) груп на початку проведення констатуючого експерименту

№	Тести	6 років		7 років		P
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
1	Міст з положення лежачи, см	45,2	3,36	44,8	2,76	$p > 0,05$
2	Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	15,47	2,97	14,93	2,09	$p > 0,05$
3	У висі спиною до гімнастичної стінки утримання кута — згинання і розгинання ніг, разів	3,6	0,51	3,47	1,01	$p > 0,05$
4	Підтягування, к-ть разів	2,47	0,52	2,57	0,43	$p > 0,05$
5	Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, к-ть разів	3,73	1,8	3,97	1,16	$p > 0,05$
6	Стрибок у довжину з місця, см	137,67	5,29	140,2	4,97	$p > 0,05$
7	Біг на 30 м з упору присівши, с	11,12	0,35	11	0,21	$p > 0,05$
8	Проба «Ромберга», с	7,13	1,96	7,73	2,15	$p > 0,05$

Так середньостатистичне значення, одержане нами під час проведення тесту «У висі спиною до гімнастичної стінки утримання кута — згинання і розгинання ніг» у дівчат 6-ти років становить 3,6 разів ($S = 0,51$), а у дівчат 7-ми років — 3,47 разів ($S = 1,01$); «Підтягування»: 2,47 разів ($S = 0,52$) та 2,57 разів ($S = 0,43$) у 6-ти та 7-ми відповідно; «Згинання і розгинання рук в упорі лежачи» 3,73 разів ($S = 1,8$) у 6-ти річних дівчат, та 3,97 разів ($S = 1,16$) у 7-ми річних.

Проведені розрахунки дозволяють констатувати, що за середньостатистичними показниками швидко-силових та швидкісних якостей дівчата 6-7 років не мали статистично вірогідних відмінностей на 1 етапі дослідження ($p > 0,05$).

Для визначення стійкості вестибулярного аналізатора на статичне навантаження застосовувалась вправа «Проба Ромберга». Зазначимо, що ця якість відіграє важливу роль в акробатиці. Дівчата 6-ти річного віку показували результати від 4 с до 10 с, а середньостатистичне значення в цій групі становить 7,13 с ($S = 1,96$). У дівчат 7-ми років мінімальне середньостатистичне значення одержане в цьому тесті 5 с, а максимальне 11 с.

Показники фізичної підготовленості досліджуваних хлопчиків представлена у таблиці 2.

Висновок. Проведені розрахунки дозволяють констатувати, що за середньостатистичними показниками, отриманими в тестах для визначення рівня розвитку гнучкості, сили, швидко-силових якостей, власне швидкості та вестибулярної стійкості, хлопчики і дівчатка 6-7 років не мали статистично вірогідних відмінностей на 1 етапі дослідження ($p > 0,05$).

Отримані нами результати дають можливість попередньо зробити припущення про обдарованість дітей та рівень фізичної підготовленості. На основі даних дослідження були розроблені рівні розвитку рухової функції дітей. Виявлено на першому етапі, 23 % дітей

показали результати високого рівня, 54 % дітей середнього рівня та 31 % низького рівня підготовленості.

Таблиця 2

Показники фізичної підготовленості хлопчиків 6-7 років (n = 30) груп на початку проведення констатуючого експерименту

№	Тести	6 років		7 років		P
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
1	Міст з положення лежачи, см	46,27	2,90	44,33	3,42	p > 0,05
2	Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	16,40	1,99	15,73	2,52	p > 0,05
3	У висі спиною до гімнастичної стінки утримання кута — згинання і розгинання ніг, к-ть разів	3,67	1,40	3,53	0,74	p > 0,05
4	Підтягування, к-ть разів	2,87	0,83	2,67	0,9	p > 0,05
5	Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, к-ть разів	4,30	0,99	4,27	0,88	p > 0,05
6	Стрибок у довжину з місця, см	141,07	6,08	140,93	5,43	p > 0,05
7	Біг 30 м з упору присівши, с	11,20	0,37	11,00	0,40	p > 0,05
8	Проба «Ромберга», с	7,47	2,23	7,27	2,31	p > 0,05

Порівняльний аналіз показників фізичних якостей дітей 6 і 7 років, свідчить про недостатній рівень фізичної підготовленості дітей (незалежно від статті і віку), які відібрані в групи початкової підготовки зі спортивної акробатики. Отримані результати вказують на нерівномірний розвиток і виховання фізичних якостей у дітей, що підтверджує присутність «своїх» сенситивних періодів розвитку не тільки в процесі життя, але і в кожному конкретному віці.

Література:

1. Бальсевич В.К. Методологические принципы исследований по проблеме отбора и спортивной ориентации [Текст] / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. — М., 1980. — № 1. — С. 31-33.
2. Бальсевич В.К. Физическая активность человека [Текст] / В.К. Бальсевич. — Киев : Здоров'я, 1987. — 226 с.
3. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. — М.: Физкультура и спорт, 1988. — 331 с. — (Наука - спорту).
4. Кольцова Н.Г. Физическое воспитание детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Г. Кольцова // Теория и методика физического воспитания. — М.: Просвещение, 1973. — С. 172-179.
5. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: Учеб. пособие / Курамшин Ю.Ф., В.И. Попов. — СПб., 1999. — 384 с.
6. Платонов В. Н. Отбор и прогнозирование перспективных спортсменов / В. Н. Платонов, В. Л. Запорожанов. — Киев : Здоров'я. 1994. — 52 с.
7. Програма ДЮСШ зі спортивної акробатики. — 2010 р.
8. Серова Л.К. Профессиональный отбор в спорте / Л.К. Серова. — М.: Человек, 2011. — 160 с.
9. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта / В.П. Филин. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — 120 с.

У статті визначена проблема раннього спортивного відбору та спеціалізації у спортивній акробатиці. Проаналізовано показники фізичної підготовленості, як один із основних критеріїв спортивного відбору дітей для занять акробатикою. Визначено рівень фізичної підготовленості хлопчиків та дівчаток 6-7 років, Обласної дитячо-юнацької спортивної школи зі складно-координаційних видів спорту (м. Вінниця), при відборі до груп початкової підготовки. За даними дослідження сформульовані висновки.

Ключові слова: акробатика, фізична підготовленість, початковий відбір, фізичні якості.

В статті определена проблема раннего спортивного отбора и специализации в спортивной акробатике. Проанализированы показатели физической подготовленности, как один из основных критериев спортивного отбора детей для занятий акробатикой. Определен уровень физической подготовленности мальчиков и девочек 6-

7 лет, Областной детско-юношеской спортивной школы по сложно-координационным видам спорта (г.Винница), при отборе в группы начальной подготовки. По данным исследования сформированы выводы.

Ключевые слова: *акробатика, физическая подготовленность, начальный отбор, физические качества.*

In this article the problem of early sports specialization and selection of sports acrobatics. Analysis of indicators of physical fitness as one of the main criteria for selection of children for sports acrobatics classes. The level of physical fitness of boys and girls 6-7 years of regional junior sports school with hard-ordination sports (Vinnitsa), in the selection of groups of basic training. According to the research findings generated.

Key words: *acrobatics, physical training, initial screening, physical qualities.*

РОЗДІЛ 2

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

УДК 377.111.3

Д.Д. Айстраханов
м. Киев, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Результатом моделирования профессиональной компетентности выпускников профессионально-технических учебных заведений машиностроительного профиля (далее — ПК) должна стать такая ее модель, которая позволяет решить, так сказать, «триединую» задачу, а именно комплексно оценивать, планировать и оптимально управлять непосредственно ПК и, как следствие, личностью выпускника ПТУ машиностроительного профиля и его будущей профессиональной деятельностью на основе влияния модельных решений на педагогический процесс. Методология дает ответ на вопрос о том, какие методологические подходы (парадигмы, принципы, идеи, ценности и т.п.) следует соблюдать в процессе организации, осуществления и оценки результатов моделирования ПК.

Большинство специалистов по профессиональной диагностики считают, что следует соблюдать несколько методологических подходов (А. Маркова [1], В. Ягупов [2] и др.). Рассмотрим методологические требования к моделированию ПК следующих подходов:

1) методология гуманистической педагогики (полисубъектный (диалогический) подход в единстве с личностным и деятельностным подходами). Полисубъектный (диалогический) подход:

- следует всегда помнить, что мы моделируем и, соответственно, диагностируем выпускника ПТУ машиностроительного профиля как лицо, которое бесспорно необходимо уважать, признавать его право на индивидуальность и защиту его данных (соблюдение этических правил психодиагностики);

- учесть результаты самооценки выпускником своей профессиональной компетентности и обеспечить возможность сопоставить ее с оценками экспертов, коллег и исследователей. Для этого целесообразно использовать методы рейтинговых оценок и построения рейтингов ПК;

- моделировать и диагностировать коммуникативную компотенту;

- оценку ПК на уровнях ПТУ, регион, государство проводить только на основе индивидуальных оценок ПК, для чего использовать методы выборочных обследований.

Личностный подход:

- важно учесть индивидуальность выпускника ПТУ машиностроительного профиля, его жизненный, профессиональный и производственный опыт и потенциал, которые имеют склонность интегрально проявляться в ПК и в определенных ситуациях взаимокompенсировать друг друга;

- при моделировании ПК важно учесть два аспекта: внешний — соответствие выпускника ПТУ машиностроительного профиля будущим должностям, внутренний — насколько будущая профессиональная деятельность соответствует данному лицу и ее сущности

как социального и профессионального субъекта, ее профессиональной подготовленности, психофизиологическим качествам.

Деятельностный подход:

– субъектность и предметность являются требованиями любой профессиональной диагностики, поскольку диагностируется и моделируется выпускник ПТУ машиностроительного профиля как субъект учебно-воспитательного процесса и результат педагогического процесса — ПК, есть предметность;

– выяснить согласованность всех сфер психики выпускника ПТУ машиностроительного профиля: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной, поведенческой, праксеологической, оценочно-результативного и рефлексивной. Особое внимание при этом следует обратить на сферу — праксеологическую, которая составляет основу профессиональной субъектности выпускника ПТУ машиностроительного профиля;

– предметность ПК предусматривает ее конкретизацию, определение четкого предмета моделирования.

2) методологические требования системного подхода:

– личность выпускника ПТУ машиностроительного профиля моделировать как субъекта учебно-воспитательного процесса, то есть учитывать влияние всех сфер его психики, жизненного, социального и производственного опыта и потенциала на будущую профессиональную деятельность и на ее результативность;

– моделировать и диагностировать ПК как потенциальную деятельность на основе классической структуры любой деятельности (по А. Леонтьеву), а именно таких компонент: целевой-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивной, операционно-процессуальной, результативной и рефлексивной;

– личность выпускника ПТУ машиностроительного профиля и его будущую профессиональную деятельность моделировать в единстве и в системе профессионально-технического учебного заведения;

– моделировать ПК как открытую систему, то есть учитывать влияние окружающей среды, а именно требования современных работодателей к выпускникам ПТУ.

3) методологические требования генетического или динамического подхода:

– обеспечить возможность моделировать ПК в динамике, а также и в перспективе, то есть предоставить моделированию прогностический характер;

– при моделировании ПК пытаться охватить два аспекта: статический (актуальный), а именно описание, классификацию, конкретизировать уровни сформированности (развитости); динамический — рассматривать ПК как процесс с установлением того в ней, что может подлежать определенным законам развития, совершенствованию, коррекции, а также целенаправленному воздействию на основе задач оптимального управления;

– не всегда успешные результаты в учебной деятельности выпускника ПТУ машиностроительного профиля также будут проявляться в реальной профессиональной деятельности.

4) методологические требования компетентностного подхода:

– моделируется деятельностная характеристика выпускника ПТУ машиностроительного профиля, демонстрирующая его способность и готовность работать на определенном рабочем месте;

– способность выпускника ПТУ машиностроительного профиля квалифицированно осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с должностными компетенциями;

– ПК как в статике, так и в динамике;

– учитывать активную субъектную позицию, при которой выпускник ПТУ машиностроительного профиля знает и осознает свои должностные компетентности и способен осознанно их реализовывать.

5) методологические требования антропологического подхода (системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса). Как биопсихосоциальный объект человека изучают многие дисциплины. Среди них есть собственно биологические (например, анатомия, физиология и т.д.), а также такие, которые основываются на биологических исследованиях (медицина, гигиена, психология, экология и др.). Все эти дисциплины тесно взаимосвязаны между собой, ведь организм человека — это целостная система, от слаженной работы составляющих которой зависит его здоровье и, как следствие, успешная профессиональная деятельность [3]:

– выпускник ПТУ машиностроительного профиля во-первых, изучается как представитель биологического вида, во-вторых, он рассматривается как член общества, в-третьих, изучается предметная деятельность выпускника ПТУ машиностроительного профиля, в-четвертых, изучаются закономерности развития конкретного выпускника ПТУ машиностроительного профиля.

б) методологические требования этнопедагогического подхода:

– выпускник ПТУ машиностроительного профиля должен обладать лучшими чертами своего народа;

– выпускник ПТУ машиностроительного профиля должен знать традиции, историю и достижения своей профессии, родного ПТУ, отрасли;

– выпускник ПТУ машиностроительного профиля должен на всю жизнь четко осознать кто он: генерал Карбышев или Вернер фон Браун. Однако, в условиях глобализации и требования мобильности рабочей силы этот пункт может быть не обязательным как не актуальный.

В литературе вопросы методологии моделирования обсуждаются явно недостаточно [4].

Методология моделирования профессиональной компетентности выпускников профессионально-технических учебных заведений машиностроительного профиля может заключаться в выполнении следующей цепи этапов:

ОБЪЕКТ — ЗАДАЧА — МОДЕЛЬ — МЕТОД — ПРИМЕНЕНИЕ

на каждом шаге построения модели ПКВПТНЗМП. Здесь «модель» понимается в широком смысле этого понятия.

1 шаг. Содержательное описание объекта моделирования, такое описание системы называют концептуальной моделью. Описание объекта моделирования (ПК) следует провести как можно полнее, т.е. рассмотреть ПК с точки зрения требований рассмотренных выше методологических подходов. При этом структурные компоненты ПК следует понимать как множества элементов — показателей сформированности. Такое представление ПК важно для обеспечения универсальности описания и применения для моделирования различных математического аппарата, средств, методов, видов моделей и т.п. Таким образом, особенно важным при описании профессиональной компетентности является вопрос о выборе соответствующих показателей сформированности выбранных структурных компонент. Следует помнить, что «важным также является то, что абстрактный характер факторов ... ограничивает возможности их (точного) измерения или количественной оценки вследствие «особенностей» проявления. Поэтому каждый из факторов ... нужно понимать как элемент некоторой нечеткого множества ..., на котором «по договоренности» определен способ измерения «величины» этого фактора» [9, с. 31].

2 шаг. Подготовка информационной базы моделирования. Для количественного анализа ПК этот шаг является необходимым условием методологии ее моделирования. На этом этапе осуществляется сбор имеющейся информации и ее анализ, который заключается не только в выяснении принципиальной возможности получения информации требуемого качества, но и в анализе затрат на подготовку или приобретение информационных массивов [5]. Избранные показатели сформированности должны быть измеряемыми, то есть для количественного анализа должна быть предусмотрена возможность теми или иными методами квалитетрии, используемые в предметной области показателя (педагогика (в частности оценка знаний,

умений, навыков), психология (психодиагностические обследования, профессиональная пригодность), медицина и др.), фиксировать числовые значения конкретного показателя сформированности.

По сути, каждому показателю сформированности должна быть поставлена в соответствие методика его исследования, которая может быть уже известной и апробированной, или же возникает необходимость ее создания. На этом этапе возможен просмотр множеств структурных компонентов ПК с точки зрения количества показателей сформированности, как в сторону его уменьшения, так и подбором показателей-«синонимов», то есть показателей сформированности тождественных по содержанию, но для которых существуют методики исследования. Единицы измерения показателей сформированности профессиональной компетентности значения не имеют и могут быть различными. Количество показателей сформированности профессиональной компетентности может быть сколь угодно большим. Для минимизации количества показателей возможно использование методов математической логики и теории множеств, будет рассмотрено позже.

На этом шаге начинается задача перехода к единой шкале измерения показателей сформированности (нормализация значений показателя сформированности). Каждый показатель сформированности ПК колеблется в пределах от минимального до максимального значения в своей шкале измерения, причем он может быть стимулятором (чем выше значение показателя, тем лучше, например, оценка за определенный предмет, толерантность, опыт работы по специальности и т.д.) или дестимулятором (чем выше значение показателя, тем хуже, например, количество пропущенных занятий, конфликтность и др.). Разбивка показателей сформированности на стимуляторы и дестимуляторы необходимо для использования различных формул нормализации значений при численном реализации модели ПК для унификации направления оценки числовых значений показателей сформированности по принципу «чем выше значение показателя, тем лучше» и облегчения выполнения следующего шага, нивелирования влияния точности методов измерения показателей сформированности на точность модели ПК.

3 шаг. Построение математической модели. Этот этап заключается в формализации концептуальной модели, т.е. в представлении ее в виде определенных математических зависимостей (функций, уравнений, неравенств, тождеств и др.).

В литературе вопросам математического моделирования и его разновидностям уделяется достаточно много внимания [6-8 и многие другие], хотя, на наш взгляд, моделирование и сейчас остается больше искусством, чем процессом, который поддается формализации. Например, в литературе утверждается, что для построения математической модели «... необходимо, прежде всего, определить тип математической модели, исследовать возможность ее применения к поставленной практической задаче, уточнить перечень отобранных для моделирования факторов и типа взаимосвязей между ними. Затем определяют систему критериев, ограничений и значение управляемых параметров, в случае необходимости строят целевую функцию. В случае невозможности получения решения приходится просматривать модель и осуществлять определенные упрощения, например, производить замену нелинейных зависимостей линейными, стохастических — детерминированными, исключать определенные факторы из модели, разделить модель на подмодели т.д.» [5]. Однако, вероятнее всего, такие рекомендации адресованы специалисту-математику по проблемам моделирования, например, сложных систем [10].

В педагогической литературе по проблемам моделирования педагогических систем и процессов утверждается, что «результатом реализации социокультурного процесса ... обычно считается достижение в определенной степени той цели, которая выбиралась перед его началом. Поэтому обсуждать результат реализации процесса имеет смысл только в плане его измерения таким образом, чтобы на конечном этапе можно, в интервале [0, 1] выбрать такое значение, которое бы соответствовало «доле» достижения поставленной цели.

«Крайние» значения интервала при этом можно интерпретировать как «безрезультатную»

(значение 0) и, соответственно, как «полномасштабную» (значення 1) реализацию процесса; все же другие значения из этого интервала интерпретировать как «часть» («долю») достижения цели процесса, а в условиях введения масштабируемого коэффициента 100 — представлять результат в виде процентов.

Итак, для того, чтобы получить возможность оценивать результат реализации социокультурного процесса, нужно определить способ отображения ... согласно которому также должны быть установлены правило и процедура «измерения» досягаемости процессом ... поставленной цели» [14, с. 31-32].

Возможны следующие ситуации: «одна задача исследования — многие модели», «одна задача исследования — одна модель» и «многие задачи исследования — одна модель». Следует заметить, что предусматривается корректное построение модели, которое удовлетворяет всем формальным требованиям к модели ПК. В первой ситуации исследователю необходимо только выбрать ту модель, которая, например, менее трудоемка при ее реализации на практике или исходя из других соображений. Второй случай не оставляет другой возможности, как проводить дальнейшие исследования единой модели, даже несмотря на ее сложность и другие обстоятельства (например, отсутствие разработанного математического аппарата исследования). Считаем, что при моделировании ПК целесообразно стремиться к третьему случаю, когда универсальность модели позволяет использовать для решения определенных задач исследования широкий спектр методов, в частности математических, из различных разделов математики и других дисциплин.

На основе построенной модели формулируются задачи исследования и предлагаются методы решения, если они уже разработаны, или специально разрабатываются методы решения поставленных задач. Задачи на основе модели ПК возможны следующие:

- задача диагностирования (оценки) ПК на уровнях «выпускник-ПТУ-регион-государство»;
- задача планирования: определить, при каких значениях показателей сформированности достигается заданный уровень ПК;
- задачи исследования ПК, т.е. исследование взаимосвязи и влияния отдельных показателей сформированности определенной структурной компоненты ПК с другими;
- задача прогнозирования ПК и ее элементов;
- задачи оптимального управления формированием ПК;
- задачи исследования закономерностей развития ПК на уровнях «выпускник-ПТУ-регион-государство».

Заметим, что для поставленных задач методы решения известны, но, учитывая специфику ПКВПТНЗ, некоторые из них модифицированные и описаны в следующих разделах.

Обязательной процедурой расчетов для целей данного исследования является нормализация значений показателей сформированности, т.е. пересчет их значений в разных шкалах измерения в интервал значений от 0 до 1.

Численная реализация модели заключается в разработке алгоритмов, выборе пакетов прикладных программ [11] или разработке собственных программных средств и непосредственном проведении вычислений [5].

Как кажется, на практике реализация этого и следующего шагов возможна только специалистом-математиком, причем важно, что от того, какой математик: «чистый» или «прикладной», будет его осуществлять в значительной степени зависит результат моделирования [4]. Поэтому, в идеале, при моделировании ПК этот шаг желательно выполнить один раз и навсегда, чтобы эту методологию моделирования ПК могли использовать в своих исследованиях широкие круги ученых — представители разных дисциплин, в частности педагоги.

4 шаг. Проверка адекватности модели. По сути этот шаг является продолжением задач предыдущего шага, но в связи с важностью его целесообразно рассматривать отдельно, так как «анализ численных результатов позволяет решить вопрос о степени соответствия модели

реальной системе или явлению (по тем свойствам системы, которые были выбраны как существенные). По результатам проверки модели на адекватность принимается решение о возможности ее практического применения, направлений ее коррекции. При корректировке модели могут уточняться существенные параметры и ограничения, осуществляется оптимизация модели, которая заключается в ее упрощении при сохранении заданного уровня адекватности» [5].

5 шаг. Применение модели. Моделирование не самоцель, а мощный инструмент преобразования действительности. Фактически, именно этот шаг является восхождением от математических абстракций к насущным проблемам педагогики вообще и проблемам формирования ПК в частности, в отличие от третьего шага, когда осуществлялся переход от педагогических проблем к математическим абстракциям.

Считаем, что каждый показатель сформированности каждой из выбранных структурных компонент ПК является результатом действия определенной педагогической системы или ее элементов, действий педагогов и др.. на выпускника ПТУ машиностроительного профиля вообще и на его профессиональную компетентность в частности. Задача заключается в исследовании и совершенствовании на основе модельных решений (осуществляется переход от нормализованных рассчитанных значений показателей сформированности к «реальным» шкалам их измерения) механизмов, цепочек действий, процессов, технологий, дидактики и др. по формированию ПК.

Литература:

1. Маркова А.К. Психология профессионализма: [текст]. — М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
2. Ягупов В.В. Методологія діагностування інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів / Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, Вип. 39. — К. : Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. — С.274-279.
3. <http://school.xvatit.com>
4. Орлов А.И. Теория принятия решений. Учебное пособие. — М.: Издательство «Март», 2004.
5. <http://lib.lntu.info/books/fbd/mbg/2012/12-33/page11.html>
6. Методологія математичного моделювання ризиків загроз екологічній безпеці України [Текст] : дис... д-ра техн. наук: 05.13.02 / Качинський Анатолій Броніславович ; Національний ін-т стратегічних досліджень. — К., 1995. — 265 л.
7. Elsom-Cook M. Student modelling in intelligent tutoring systems // Artificial Intelligence Review. — 1993, vol.7, n.3-4. — p.227-237.
8. Thagard P. Computational Philosophy of Science. - Massachusetts Institute of Technology, 1988. — 240 p.
9. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів [текст] : монографія / Євген Олександрович Лодатко. — Слов'янськ: СДПУ, 2010. — 148 с. — 9 таб.; 11 рис.
10. Айстраханов Д.Д. Професійна освіта як складна система / Д.Д. Айстраханов // Теорія і методика управління освітою. Журнал [Електронне наукове фахове видання]. = 2012. — №8. Режим доступу до журн.: <http://www.umo.edu.ua/elektronne-naukove-faxove-vidannya-qteorya-ta-metodika-upravlnnya-osvtoyuq>
11. Айстраханов Д.Д. Програмне забезпечення моделювання професійної компетентності випускників професійно-технічних закладів / Д.Д. Айстраханов // Теорія і методика управління освітою. Журнал [Електронне наукове фахове видання]. — 2013. — №10. Режим доступу до журн.: <http://www.umo.edu.ua/elektronne-naukove-faxove-vidannya-qteorya-ta-metodika-upravlnnya-osvtoyuq>

Сформульовано методологічні підходи до моделювання професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів машинобудівного профілю. Показані етапи моделювання професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів машинобудівного профілю, сформульовані завдання дослідження моделей професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів машинобудівного профілю.

Ключові слова: професійна компетентність, моделювання, математична модель.

Сформулировано методологические подходы к моделированию профессиональной компетентности выпускников профессионально-технических учебных заведений машиностроительного профиля. Показаны этапы моделирования профессиональной компетентности выпускников профессионально-технических учебных заведений машиностроительного профиля, сформулированы задачи исследования моделей профессиональной

компетентности выпускников профессионально-технических учебных заведений машиностроительного профиля.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, моделирование, математическая модель.

Formulated methodological approaches to the modeling of professional competence of graduates of vocational schools engineering profile . Shows the steps of modeling professional competence of graduates of vocational schools engineering profile , formulated the research problem models of professional competence of graduates of vocational schools engineering profile.

Key words: professional competence, modeling, mathematical model.

УДК 316.346.32.053.6

С.В. Алексеева
м. Київ, Україна

НАУКОВІ ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Актуальність проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Розвиток ринкових відносин в Україні зумовлює впровадження таких форми господарювання, що орієнтуючи на ефективне використання ресурсів, вимагає використання інтелектуального потенціалу особистості. У системі таких змін усе більш важливе місце займає кар'єра, яка дозволяє більш повно розкривати та використовувати інтелектуальний потенціал працівників.

Комплекс проблем, пов'язаних з підготовкою особистості до побудови й реалізації професійної кар'єри інтенсивно досліджувалися вченими Західної Європи та США з середини минулого століття. Для робіт, присвячених цій проблематиці, характерним є послідовність і комбінація ролей, які людина виконує протягом усього життя з огляду на послідовність посад, що обіймає співробітник в організації. Відповідно до цього, подається диференціація професійної кар'єри за спрямованістю кар'єрного руху (горизонтальна, вертикальна); за часом проходження кар'єрних шаблів (нормальна, швидкісна); за підставами просування або змінами, що відбуваються (прогресивний та регресивний типи). Вітчизняними дослідниками кар'єра частіше розглядалася як динаміка становища й активності людини в трудовій сфері.

Нині, все більшого розповсюдження набуває підхід за якого кар'єра розуміється як стиль життя, що містить у собі не тільки професійне просування але й професіоналізацію впродовж усього життя, зокрема, від динамічного процесу вибору, придбання та реалізації певної професії до неперервної освіти, постійного підвищення професійного рівня, а також, можливості зміни професії при певних вимогах ринку праці. А отже, поняття професійної кар'єри можна інтерпретувати як процес самореалізації людини, розвитку її професійних знань, навичок, професійно важливих особистісних якостей, що надають можливість закріпити за собою певний соціальний і професійний статус.

Метою даної статті є узагальнення основних підходів до розвитку професійної кар'єри в сучасних концепціях професійної педагогіки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Вивченню проблеми професійної кар'єри у педагогіці присвячені дослідження А. Борисюка — професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: етапи, типи професійної кар'єри [1]; Д. Закатнова — психолого-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до вибору кар'єри у процесі професійно-технічної освіти [2]; Р. Калениченко — психологічні аспекти індивідуальної кар'єри: основні мотиви, типи, стадії та етапи вибору [3]; В. Куриленка — планування кар'єри і мотивація праці: взаємозв'язок, проблеми і шляхи вирішення [4]; А. Поплавської — проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів [5].

Виклад основного матеріалу. Останнім часом, у світовому просторі все більшого визнання набуває концепція сталого розвитку, яка була одностайно схвалена у 1992 році учасниками Конференції ООН (Ріо-де-Жанейро, Бразилія), її сутність полягає у гармонійній узгодженості процесів економічного та людського розвитку. Особливістю цієї концепції є проблема розвитку людини, якому надається пріоритетне значення. Людина визнається найважливішою ланкою суспільства, активним суб'єктом економічної діяльності та суспільного життя. Ініціатором і рушійною силою такого розвитку виступає сама людина. Роль держави полягає у її стимулюванні до саморозвитку, створенні сприятливих умов, наданні необхідної допомоги та підтримки.

У контексті нової концепції, забезпечення сталого розвитку людини, її творчого потенціалу, залучення до активних дій визнаються першочерговими передумовами подальшого прогресу і мають стати головною метою кожної демократично орієнтованої держави. Вагомим аргументом на користь такого підходу є досвід розвинених країн, які досягли значних темпів зростання національної економіки та, як наслідок цього, підвищення загального рівня життя завдяки масштабному інвестуванню галузей освіти та професійної підготовки тобто таких, що забезпечують якісний розвиток людини та її потенційних ресурсів.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.» (2002) наголошено, що освіта має активно сприяти відтворенню інтелектуального і національного потенціалу суспільства, формуванню нової ціннісної системи, яка зумовлює зміни в її змісті, призводить до пошуку інноваційних підходів у підготовці майбутніх фахівців. Нормативні програмні документи, зокрема «Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 р.» (2012), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський простір» (2004), спрямовують розвиток вітчизняного освітнього простору на збагачення інтелектуального потенціалу нації, збереження зв'язків між поколіннями на основі передачі молоді досвіду, традицій і цінностей минулого, залучаючи до духовного надбання людства, допомагаючи побудувати стратегію духовно-збагаченого життя.

Практична реалізація концепції розвитку людських ресурсів забезпечується узгодженістю таких механізмів як входження людини в професійне середовище, оволодіння стандартами і цінностями професійної спільноти, процесу активної самореалізації, безперервного професійного саморозвитку та побудови професійної кар'єри. Відомо, що сходження до вершин професії є процесом нелінійним й імовірнісним, який охоплює тривалий період онтогенезу людини з початку розвитку професійно-орієнтованих інтересів та схильностей, проходить крізь усе життя і завершується з припиненням професійної діяльності. Спрямовання на розвиток професійної кар'єри уможливорює реалізацію особистісної концепції людини, її талантів, ціннісних орієнтацій, що гарантує професійне просування.

Особистість, яка вільно та свідомо обирає для себе сферу реалізації професійної кар'єри, з урахуванням власних інтересів та можливостей, здатна до продуктивної праці і виявляє стійке прагнення до підвищення професійної майстерності. Кар'єроорієнтований та освічений працівник більш схильний до інновацій, раціоналізації і професійного зростання. Орієнтація особистості на успішну реалізацію професійної кар'єри допомагає виявити й розвинути професійно важливі якості у сфері трудової діяльності; озброює людину знаннями та навичками, що сприяють адаптуванню до мінливих обставин на ринку праці та розв'язанню проблемних ситуацій, які виникають на шляху професійного становлення та розвитку.

Концептуальні положення щодо підготовки майбутніх фахівців, зорієнтованих на успішну професійну кар'єру, знайшли відображення в Законах України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [2000], «Про внесення змін до деяких законів України щодо зменшення впливу світової фінансової кризи на сферу зайнятості населення» [2008], а також у Національній доктрині розвитку освіти [2002], Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні [2004], Постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» №842 від 17.09.2008 р., «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь

України» на 2009—2015 роки» № 41 від 28.01.2009 р., Наказах Міністерства освіти, науки, молоді і спорту України № 699 від 28.07. 2008 р. «Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії» з програмою реалізації на 2008-2014 роки».

Визначимо характерні ознаки терміна професійна кар'єра в науковому розумінні. Насамперед, важливим є розуміння кар'єри, з одного боку, як процесу, а з другого — як результату, тобто певного підсумку процесу професійної діяльності. Професійна кар'єра — це свідомо обраний шлях просування до вершин професійної довершеності, професійної самодостатності й утвердження себе в суспільстві. Найважливішою детермінантою професійної кар'єри є уявлення про свою особистість, так звана професійна «Я-концепція», яка втілюється у багатоаспектних кар'єрних вирішеннях. Критеріями вдалої кар'єри є задоволення життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і професійний успіх (об'єктивний критерій). Об'єктивна сторона кар'єри — це послідовність професійних позицій, які займає особистість, а суб'єктивна — це те, як людина сприймає власну кар'єру, який спосіб її професійного життя і власної ролі в соціумі. Зокрема, польський учений Я. Щепанський вважає, що, досліджуючи проблему кар'єри необхідно розглядати професійне зростання працівника, яке відбувається в результаті зростання його освітнього рівня, кваліфікації, а також нагромадження досвіду до більш складної праці.

Однією з ознак розвитку особистості у плані професійної діяльності є позитивні кар'єрні орієнтації. Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації індивіда на основі навчання в початковий період розвитку кар'єри. Вони достатньо стійкі і можуть залишатися стабільними протягом тривалого часу. Ці орієнтації визначаються особистісною концепцією, талантами, спонуканнями, мотивами і цінностями. Ними керується особистість, обираючи кар'єру.

Кар'єрні орієнтації особистості — це вимоги індивіда, які він висуває до себе як до професіонала і до обраної ним професійної діяльності. Критерії кар'єрних орієнтацій особистості багато в чому визначаються інтересами і нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Урахування цих факторів, значно збільшує ймовірність вибору особистістю тієї кар'єри, яка буде приносити йому найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати свій особистісний потенціал.

Підходи до вивчення професійної кар'єри можуть бути різними, наприклад: розгляд кар'єри як такої, що викликана зміною якістю і кількістю робочих місць на ринку праці; вивчення кар'єри з позицій мотивів, цінностей, процесу прийняття рішення про зміну робочого місця тощо. Але, найбільш актуальними, є дослідження проблеми професійної кар'єри як моделі професійного шляху, що включає переміщення особистості з нижчих позицій професійної діяльності на вищі.

Проблема розвитку професійної кар'єри з педагогічного аспекту зумовлює вивчення формування готовності учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри, активізації процесу її самореалізації. Відомо, що реалізація професійної кар'єри проходить у послідовних життєвих етапах, які відбуваються протягом усього трудового життя. Молодій людині необхідно навчитися адекватно розподіляти свої сили на весь період кар'єри, вміти прогнозувати можливі підйоми і спади у цьому процесі, планувати її розвиток. Професійну кар'єру як траєкторію свого руху створює сама особистість і важливо підготувати молодих фахівців до успішної її реалізації. Необхідно навчити молодь визначати правильно цілі кар'єри, об'єктивно оцінювати індивідуальні навички, ділові якості, бути готовими до реалізації цього процесу.

Поняття готовності молоді до вибору й успішної реалізації професійної кар'єри містить такі складові, зокрема: визначення та оцінювання власних професійних нахилів та здібностей; вибір професії з урахуванням, з одного боку, таких нахилів та здібностей, а з іншого боку — ситуації на ринку праці; одержання хорошої освіти за обраною професією; формулювання і постійне уточнення професійних цілей; активний пошук відповідної роботи з наданням переваги перспективності перед надійністю чи вигідними стартовими умовами; формування навичок самостійного планування кар'єри; постійне вдосконалення і розвиток свого інтелектуального капіталу шляхом додаткової освіти та набуття цінного досвіду роботи; підготовку до переходу на наступну сходинку професійної кар'єри шляхом отримання краще оплачуваної та

перспективнішої посади; професійну мобільність, під якою ми розуміємо здатність і готовність особистості за необхідності не лише змінити місце роботи, але й освоїти нову професію. Реалізація професійної кар'єри — це індивідуальний процес, який залежить від умінь об'єктивно оцінювати та аналізувати власні здібності, можливості і бажання, проводити само маркетинг, уміти адаптуватися до певних умов ринку праці з метою успішної побудови індивідуальної кар'єри.

Висновки. Розвиток професійної кар'єри складається з декількох етапів. У сучасних концепціях професійної педагогіки виокремлюють первинний та вторинний етапи. На первинному етапі відбувається формування фахівця, отримання ним необхідних професійних знань, умінь, навичок. Кінцевим результатом цього етапу є формування готовності до реалізації професійної кар'єри. На другому етапі відбувається перетворення фахівця на професіонала, накопичення і реалізація професійного досвіду, розгортання професійної активності. Це період характеризується постійною ідентифікацією з професією, систематичним набуття професійно важливих якостей, гнучким стилем професійної діяльності, що забезпечує професійну мобільність, здатністю та уміннями проектувати власну професійну кар'єру.

Література:

1. Борисюк А. С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен : [етапи, типи проф. кар'єри] / А. С. Борисюк // Проблеми заг. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — Т. 9, ч. 4. — С. 94–101. — Бібліогр.: 11 назв.
2. Закатнов Д. О. Психолого-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до вибору кар'єри у процесі професійно-технічної освіти / Закатнов Д. О. // Все для вчителя. — 2008. — Листоп. (№ 11). — С. 26—29. — Бібліогр.: 6 назв.
3. Калениченко Р. А. Психологічні аспекти індивідуальної кар'єри : [осн. мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри] / Р. А. Калениченко // Проблеми та перспективи формування нац. гуманіт.-техн. еліти : зб. наук. пр. / АПН України, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». — Х., 2006. — Вип. 9/10. — С. 129–135. — Бібліогр.: 13 назв.
4. Куриленко В. В. Планирование карьеры и мотивация труда: взаимосвязь, проблемы и пути решения / В. В. Куриленко // Формування ринкової економіки : зб. наук. пр. / Держ. вищ. навч. заклад «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана» [та ін.]. — К., 2007. — Т. 2 : Спец. вип. : Управління людськими ресурсами: проблеми теорії та практики, ч. 1. — С. 418—429 : табл. — Бібліогр.: 9 назв.
5. Поплавська А. П. Проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів / А. П. Поплавська // Проблеми заг. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2005. — Т. 7, вип. 1. — С. 250–260. — Бібліогр.: 21 назва.

У статті висвітлено проблему розвитку професійної кар'єри у сучасних концепціях професійної педагогіки. Проаналізовано характерні ознаки терміна «професійна кар'єра» у науковому розумінні. Визначено основні складові професійної кар'єри у педагогічному аспекті. Розглянуто поняття кар'єрних орієнтацій, професійного просування та готовності до вибору і реалізації кар'єри.

Ключові слова: професійна кар'єра, етапи, типи професійної кар'єри, кар'єрні орієнтації, професійне просування, готовність до вибору і реалізації кар'єри.

В статье рассматривается проблема развития профессиональной карьеры в современных концепциях профессиональной педагогики. Проанализированы характерные признаки профессиональной карьеры в научном понимании. Определены основные составляющие профессиональной карьеры в педагогическом аспекте. Рассмотрено понятие карьерных ориентаций, профессиональное продвижение и готовность к выбору и реализации карьеры.

Ключевые слова. Профессиональная карьера, этапы, типы профессиональной карьеры, карьерные ориентации, профессиональное продвижение, готовность к выбору и реализации карьеры.

In the article the problem of development of professional career is examined in modern conceptions of professional pedagogies. The characteristic signs of professional career are analysed in the scientific understanding. The basic constituents of professional career are certain in a pedagogical aspect. The concept of quarry orientations, professional moving and readiness toward a choice and realization of career, is consider.

Key words. Professional career, stages, types of professional career, quarry orientations, professional advancement, readiness to the choice and realization of career.

СУЧАСНІ ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ ДО ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ У ПТНЗ

Вступ. Економічні відносини, які швидко розвиваються, зміни в сфері ринкової економіки і зростаючий попит на кваліфікованих робітників зумовили нові більш вагомні вимоги щодо підготовки обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах (далі — ПТНЗ). Досягти успіхів у професійній кар'єрі можливо, на нашу думку, за умов конкурентоздатності майбутнього кваліфікованого робітника з професії обліковець з реєстрації бухгалтерських даних на ринку праці. Тому одним із основних завдань системи професійно-технічної освіти є підготовка конкурентоздатного кваліфікованого робітника, який має володіти високим рівнем економічної компетентності. На теперешній час роботодавцям потрібна не здобута кваліфікація робітника у вибраній професії, а набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного інформаційного світу.

У рішенні цих завдань для одержання відповідного рівня економічної компетентності важливу роль відіграє професійно-технічна освіта. Однак виникає проблема, що полягає у невідповідності існуючої мети та змісту професійно-технічної освіти вимогам ринку праці. Тому останнім часом активно обговорюється питання підготовки обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у ПТНЗ на принципах і засадах компетентнісного підходу як такого, що забезпечує підготовку робітника відповідно до вимог теперешнього часу.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Проблемам підготовки кваліфікованих спеціалістів присвячені праці багатьох учених (Н. Гавриш, І. Гушлевська, Ю. Варданян, Г. Данилова, І. Єрмаков, В. Калінін, М. Левочко, В. Савченко, Л. Фалевич, А. Тупчій, А. Хуторський та ін.), які розглядають сучасні вимоги щодо підготовки робітників відповідних кваліфікацій.

Перспективність такого підходу полягає в тому, що в учня формуються економічні компетентності, які потенційно зроблять майбутнього робітника з професії обліковець незалежним, мобільним, рішучим, самостійним при розв'язанні будь-яких проблемних питань.

Виклад основного матеріалу. Для визначення відповідності професійної підготовки вимогам ринку праці та складовим фахової компетентності майбутнього кваліфікованого робітника з професії обліковець з реєстрації бухгалтерських даних нами було проаналізовано освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) робітника за професією 4221 «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» та національну рамку кваліфікацій. Зазначимо, що учень, який хоче здобути професію обліковця з реєстрації бухгалтерських даних, має вивчити вимоги суспільства до обраної професії і кваліфікаційну характеристику.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики випускники професійно-технічного навчального закладу з професії 4121 «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» призначаються для роботи в організаціях, підприємствах, установах усіх форм власності на посади обліковця, рахівника, конторського службовця, ведуть статистичний облік; грошові операції; облікові і нормувальні роботи. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці узагальнюється зміст освіти робітника, визначаються цілі його освітньої та професійно-технічної підготовки, місце робітника у структурі господарства держави, вимоги до його компетентності. Національна рамка кваліфікацій роз'яснює шляхи досягнення на кожному із кваліфікаційних рівнів відповідних стандартів: знань; умінь; комунікації; самостійності і відповідальності. Упровадження цього документу зумовлює взаємозв'язок між ринком освітніх послуг та ринком праці, що приведе у відповідність якість професійної освіти до потреб замовників послуг.

Щоб дослідити, як на сучасному етапі можна досягти ефективного формування економічної компетентності майбутнього робітника з професії обліковець, необхідно визначитися із наступними проблемними питаннями:

- розкрити вимоги роботодавця на основі якісних характеристик майбутнього робітника;
- обґрунтувати функції обліковця, характеристики, якими має володіти обліковець на основі кваліфікаційних вимог;
- розробити модель компонентів професійної компетентності майбутнього робітника.

На основі встановлених обов'язкових вимог до освітньо-кваліфікаційного рівня обліковця можна сформувати структурні компоненти економічної компетентності, якими має володіти майбутній робітник. Але для цього необхідно визначитись із вимогами, що висуваються до обліковця.

Сучасне суспільство вимагає висококваліфікованих робітників і їх постійного професійного вдосконалення. У суспільній структурі професійна освіта є однією з основних ланок, пов'язаною двосторонніми зв'язками зі сферами: виробничою, споживчою, інформаційною, державно—бюджетною. Саме освіта формує професійний рівень, надаючи майбутнім кваліфікованим робітникам знання, необхідні для практичної діяльності.

На теперішній час професія обліковця з реєстрації бухгалтерських даних — це продукт постіндустріальної економіки, який підтримується переважно приватним капіталом. При цьому вона зазнає впливу всіх явищ, притаманних економіці в цілому. Тому набувають актуальності питання, пов'язані з підготовкою кадрів, зорієнтованих на майбутній розвиток облікової справи. Щоб вирішити психолого-педагогічний аспект проблеми формування економічної компетентності майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних ми можемо визначити вимоги до професійних якостей робітника.

Для поліпшення якості підготовки обліковців важливе значення має підвищення професійних умінь у навчанні. Активне професійне навчання забезпечує розвиток абстрактного мислення учнів у процесі вивчення предмету «Бухгалтерський облік», формування світогляду, професійних якостей і розуміння значення ролі і престижу професії. Водночас вивчення цього предмету має прищепити учням навички культури облікової праці, виховати любов не тільки до професії, а й до праці як основного джерела матеріального і духовного багатства суспільства.

Зупинимося на вимогах до обліку, що визначила вітчизняний науковець Р. Косміна, яка вказує на: 1) об'єктивність, точність, обґрунтованість; 2) економічність і раціональність; 3) простоту і зрозумілість; 4) своєчасність; 5) законність [1, с. 34].

Аналіз довідника кваліфікаційних характеристик дозволив зробити висновок: змістом діяльності обліковця може бути теоретична і практична підготовка, що дозволить самостійно приймати рішення в професійній діяльності для: 1) здійснення загального керівництва фінансовою діяльністю підприємств туристського бізнесу; 2) забезпечення ефективної роботи облікової служби, контролю за правильністю ведення бухгалтерського обліку; 3) організації обліку відповідно до потреб внутрішніх і зовнішніх користувачів; 4) відповідальності за результати виконання задач, пов'язаних із фінансовою діяльністю об'єкта господарювання; 5) вміння прогнозувати економічні результати діяльності фірми; 6) опановування нових форм бухгалтерської звітності; 7) готовності до змін характеру і змісту праці; 8) оволодіння навичками ділового спілкування іноземною мовою [2].

Узагальнення кваліфікаційних вимог до обліковця і вимог роботодавців до нього дозволило Н. Климову виділити кілька блоків вимог до робітника. Так блок «політична зрілість» передбачає виховання патріотизму, політичної культури робітників. Блок «високий професіоналізм, ділові та творчі якості» передбачає творчий пошук як критерій ділової зрілості, компетентності, відповідальності, самостійності, ґрунтовні знання, потреба у безперервному оновленні та удосконаленні знань. Блок «духовна культура» передбачає відкритість, вміння працювати в колективі, здатність переконувати, принциповість, непідкупність, оптимізм, демократизм у спілкуванні, вимогливість до себе та інших, культурний кругозір, потреба в постійному самовдосконаленні, розвиток естетичного смаку, скромність, вміння мислити

логічно та висловлювати власні думки [3, с. 234-235].

На наш погляд, з точки зору ведення обліку в сучасних умовах господарювання, він повинен відбуватися в єдиній системі показників, що діє на всіх підприємствах, тому перелік зазначених вимог є недостатнім. Надана інформація має бути високої якості та ефективна, задовольняти вимоги як зовнішніх, так і внутрішніх користувачів. Тому бухгалтерська інформація включає мінімальну кількість показників, що задовольняють максимальне число її користувачів на різних рівнях управлінської ієрархії, а при її одержанні використовується принцип найменших затрат праці та часу.

Підсумовуючи вищевикладене, можна сказати, що облікова інформація є основним інструментом для прийняття альтернативних управлінських рішень. Отже, основною вимогою до обліку можна поставити принцип здійснення важливих підприємницьких процесів: прогнозування, планування, нормування, аналіз і контроль, комп'ютерна кваліфікація.

Аналіз вимог, що висуваються до обліку, дозволив визначити обсяг теоретичних знань і практичних знань, умінь та навичок, якими має володіти сучасний обліковець і застосовувати їх у практичній діяльності, зокрема:

- збір і обробка інформації про господарську діяльність підприємства;
- систематизація облікових даних з метою їх узагальнення про господарську діяльність підприємства;
- забезпечення необхідною обліковою інформацією для відмінного управління підприємством;
- забезпечення збереження активів та раціонального використання матеріалів і фінансових ресурсів.

Вимоги, що висуваються до бухгалтерського обліку:

- співставність показників плану й обліку або єдність у методології планування і обліку;
- єдина система на всіх підприємствах галузі і значною мірою в усьому народному господарстві;
- своєчасне представлення необхідної для управління облікової інформації;
- всі господарські операції повинні обліковуватися в момент їх завершення;
- правдивість і точність обліку;
- облік повинен бути простим;
- економічність обліку.

Слід зазначити, що обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, безпосередньо виконує роботу пов'язану з господарським обліком, і до нього висуваються такі вимоги: порівнянність, точність і об'єктивність, зрозумілість і доступність, своєчасність, економічність і раціональність. Порівнянність необхідна для оцінки і контролю за виконанням планових, бюджетних і кошторисних завдань та для проведення аналітичних процедур і ґрунтується на єдиних методологічних засадах побудови планових і фактичних показників протягом довгострокових періодів.

Точність і об'єктивність обліку означають, що всі облікові дані мають бути правильними і відображати реальний стан та результати діяльності, тобто з максимальним ступенем достовірності і точності документально фіксувати як досягнення, так і недоліки в роботі підприємства.

Зрозумілість і доступність обліку означають, що представлена користувачу облікова інформація має бути зрозумілою, чітко характеризувати усі аспекти діяльності підприємства. При цьому необхідно враховувати рівень обізнаності різних користувачів з економічних питань.

Своєчасність обліку полягає в забезпеченні дотримання встановлених термінів передачі облікової інформації користувачам, яка використовується ними для прийняття управлінських рішень, розробки конкретних заходів, спрямованих на досягнення мети створення підприємства, оперативного керівництва і контролю за раціональним використанням усіх видів ресурсів, здійснення постачальницької, виробничої і збутової діяльності відповідно до поставлених завдань, контролю розрахункових операцій тощо.

Економічність і раціональність обліку означає, що він має бути максимально дешевим за умови виконання вимог щодо його достовірності, повноти і своєчасності. Це досягається шляхом раціональної організації обліково-обчислювальних робіт з використанням комп'ютерних технологій. Автоматизація обліку зменшує період для опрацювання облікових даних і передачі інформації, потрібної для управління підприємством, і, відповідно, дає можливість скоротити кількість працівників, залучених до облікового процесу.

Професійна підготовка забезпечує певний фаховий рівень робітників і використовує та об'єднує найважливіші напрями педагогічної діяльності: виховання, освіти, навчання. Вона також ураховує мету, зміст, методи і форми організації навчання. Від змісту і методів підготовки робітників залежать можливості розвитку даної сфери діяльності і людської культури в цілому. Основою навчання є виховання і освіта майбутніх робітників. Щоб підготувати кваліфікованого робітника-обліковця, потрібно дати йому практичні навички роботи. Набуття професійного досвіду має відбуватись у навчальному закладі.

Досвід свідчить, що кваліфікований робітник, підготовлений на основі існуючої професійної підготовки, не завжди знає і уявляє собі коло питань, завдань, які має виконувати в умовах виробництва. Такий недолік вирішується, перш за все, формуванням відповідної системи професійних умінь, професійних завдань, моделі робітника - обліковця і виробничих умов. Слід підкреслити, що важливою і обов'язковою складовою успішної діяльності є створення належних умов праці. Це характерна особливість вимог до сучасних працюючих, що також потрібно врахувати в процесі підготовки кваліфікованих робітників.

Кваліфікований робітник тепер — це творча особистість, невід'ємною складовою сфери діяльності якої є дотримання соціально-економічних та професійних вимог [4, с. 137-145].

Щоб підвищити ефективність професійної підготовки, наблизити майбутнього обліковця до роботи на підприємстві з різними формами власності і з використанням національного положення стандарту бухгалтерського обліку (НП(с)БО) у нашому навчальному закладі розроблено навчальний посібник «Бухгалтерський облік», робочий зошит для проведення лабораторно-практичних робіт з предмету «Бухгалтерський облік» та навчально-методичний посібник з предмету «Основи статистики», які мають гриф МОН України та методичні рекомендації щодо написання дипломних робіт.

Відповідно до розроблених нами вимог до кваліфікацій майбутнього робітника з професії обліковець з реєстрації бухгалтерських даних у сучасних умовах (об'єктивність, точність, обґрунтованість; економічність і раціональність; простота і зрозумілість; своєчасність; законність; принцип здійснення основних підприємницьких процесів: прогнозування, планування, нормування, аналіз і контроль, комп'ютерна кваліфікація) визначимо перелік основних функцій обліковця та проаналізуємо їх.

Вітчизняний науковець Л. Чижевська пропонує класифікувати функції обліковця на макроекономічні та мікроекономічні. Макроекономічна функція, на думку автора, полягає у наданні зовнішнім користувачам (інвесторам, кредиторам, акціонерам, економічним агентам, суспільству в цілому) інформації про діяльність підприємства. Цим самим бухгалтер впливає на розміщення та рух капіталу в країні або за її межами. Наступним проявом макроекономічної функції є складання статистичної звітності, що забезпечує інформацією систему національних рахунків, а через це — характеристику економічного життя країни в цілому [5].

Мікроекономічні функції обліковця проявляються через надання інформації для керівників підприємства з метою управління ним. При цьому бухгалтер-професіонал спрямовує свої зусилля на здійснення спеціальних внутрішніх процедур. Як вказує вчена, можна виокремити деякі чинники, що впливають на реалізацію функцій бухгалтера, а саме: рівень кваліфікації, професійний досвід, організаційні та інші індивідуальні здібності бухгалтера, вимоги нормативних документів і внутрішніх положень підприємства, а також розкриває самі функції бухгалтера за роллю в системі управління підприємством, класифікуючи їх на: організаційну, виконавчу, управлінську, стратегічну, соціальну.

На думку Ю. Ковбаси, бухгалтерський облік містить такі функції: формування повної і достовірної інформації про діяльність підприємства; контроль за наявністю, рухом і використанням необоротних і оборотних засобів підприємства та джерел їх формування; формування та оцінка собівартості продукції, на основі чого з'являється можливість виявити резерви підвищення ефективності виробництва і уникати втрат; своєчасна підготовка звітів про фінансові результати діяльності [6].

Практика свідчить, що на вакантну посаду фахівця — обліковця шукають завжди досвідченого працівника, який володіє сукупністю практично засвоєних на високому рівні знань, умінь і навичок у певній галузі діяльності [4].

А щоб стати добрим обліковцем з реєстрації бухгалтерських даних, необхідно мати добру теоретичну та практичну підготовку [7, с. 9]. Бути добрим обліковцем — це означає:

- 1) вміти точно обчислювати;
- 2) вміти правильно комбінувати;
- 3) вміти охайно записувати;
- 4) вміти чесно вести книгу.

Для підготовки робітників — обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у ПТНЗ має важливе значення принцип зв'язку теорії з практикою. Діяльність кваліфікованого робітника визначається не тільки виконанням визначеної роботи на основі співвідношення взаємозв'язку теорії і практики. Кваліфіковані обліковці мають розуміти свою справу, її зміст, етапи облікової процедури, її парадокси і небезпеку. Лише завдяки такому шляху вони отримують можливість зрозуміти незрозуміле, довести недоведене, знайти пропущене, заново сформулювати нові проблеми і в цьому віднайти щастя.

В практичній роботі обліковець має *знати*: нормативні, методичні та інші інструктивні матеріали з організації та ведення бухгалтерського обліку і складання фінансової звітності; основи облікової політики, систему реєстрів бухгалтерського обліку, порядок і способи реєстрації інформації, правила документообороту і технологію оброблення облікової інформації на підприємстві; систему і форми внутрішньогосподарського (управлінського) обліку, звітності і контролю.

До загальнопрофесійних вимог належать:

- раціонально й ефективно організовувати працю на робочому місці;
- дотримуватись норм технологічного процесу;
- не допускати браку в роботі;
- знати і виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці і навколишнього середовища, додержуватись норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт.

Кваліфікований робітник-обліковець повинен *вміти*: перевіряти одержані первинні документи за формою та змістом, у разі відсутності на них обов'язкових реквізитів передає їх керівнику підрозділу (відділу, управління) бухгалтерського обліку для прийняття рішення. Систематизувати одержані первинні документи, переносити інформацію, відображену в цих документах, у потрібному аналітичному розрізі до відомостей (допоміжних відомостей, аркушів-розшифровок), виводити підсумки цифрової інформації у цих документах за її видами, напрямками та періодами. На документах, дані яких включені бухгалтером до облікових реєстрів, зазначати номер відповідних облікових реєстрів і порядкові номери запису в них (номер рядка). Готувати проміжні розрахунки, необхідні для здійснення обліку господарських операцій, та подавати їх до розгляду. Готувати дані та форми документів для розрахункових операцій. Вносити записи в журнали обліку бланків суворої звітності, цінних паперів тощо. Здійснювати реєстрацію документів, які надходять у підрозділ (відділ, управління) бухгалтерського обліку. Комплектувати в хронологічному порядку документи після їх оброблення, нумерувати аркуші, складати внутрішній опис документів, засвідчувальний напис справи, підшивати або опрацювати, оформлювати обкладинку (титульний аркуш). Передавати до зберігання або вести формування, систематизацію та зберігання справ у структурному підрозділі [8].

Перед обліковцями з реєстрації бухгалтерських даних є конкретні вимоги, які висуває роботодавець, а саме: ефективно і раціонально організувати працю, дотримуватись норм технологічного процесу на робочому місці, бути своєчасними та компетентними у вирішенні і прийнятті альтернативних рішень.

Висновки. Таким чином, кожен майбутній обліковець з реєстрації бухгалтерських даних через свій світогляд виражає особисте ставлення до економічної діяльності, повсякденної праці, інших явищ громадського життя. Самостійне розширення, поглиблення професійних знань та умінь у сучасному виробництві сприяють оволодінню культурою економічного мислення особистості. Водночас, підготовка кваліфікованих робітників вимагає сукупності організаційних, педагогічних і методичних заходів, спрямованих на досягнення високого рівня продуктивності у навчанні, що передбачають використання інтегрованого підходу до змісту навчання, планування й організації навчально-виховного процесу з урахуванням вимог ринку праці, що забезпечують перетворення систематичних професійних знань у системні фахові значущі знання, вміння і навички.

Література:

1. Косміна Р. М. Бухгалтерський облік: навч. посіб. / Римма Михайлівна Косміна. — К.: Вища шк., 2003. — 174 с.
2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс] / М-во праці та соц. політики України (Мінпраці та соцполітики) від 28.12.2001. — Режим доступу : <http://uzakon.com/document/spart20/inx20247.htm>. — Назва з екрана.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
4. Левочко М.Т. Вимоги сучасного виробництва до підготовки майбутнього спеціаліста — бухгалтера // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал./ Марія Теодозіївна Левочко. — 2002. — № 6. — С.137 —145.
5. Чижевська Л. В. Бухгалтерський облік як професійна діяльність : теорія, організація, прогноз розвитку : моногр. / Людмила Віталіївна Чижевська. — Житомир: ЖДТУ, 2007. — 528 с.
6. Ковбаса Ю. М. Зміст і методика професійної підготовки старшокласників з бухгалтерського обліку в умовах міжшкільного навчально-виробничого комбінату: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ковбаса Юрій Миколайович; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2005. — 20 с.
7. Чижевська Л.В. Теорія бухгалтерського обліку / Людмила Віталіївна Чижевська. — Житомир.: ЖІТІ, 1996.- 220с
8. Державний стандарт професійно-технічної освіти. Видання офіційне. —Київ.— 2006. — 58 с.

Зміни, які відбуваються останнім часом у професійно-технічній освіті спрямовані на те, щоб допомогти випускникам професійно-технічних навчальних закладів у професійній підготовці. У них мають бути сформовані та розвинуті такі якості, як творчий пошук, професійні знання, вміння, навички та професійна компетентність. У статті розкрито сучасні вимоги ринку праці щодо підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з професії обліковець з реєстрації бухгалтерських даних. Проаналізовано основні вимоги та функції майбутніх обліковців.

Ключові слова: ринок, обліковець, кваліфікований робітник, професійно-технічна освіта.

Изменения, которые происходят в последнее время в профессионально-техническом образовании направлены на то, чтобы помочь выпускникам профессионально-технических учебных заведений в профессиональной подготовке. В них должны быть сформированы и развиты такие качества, как творческий поиск, профессиональные знания, умения, навыки и профессиональная компетентность. В статье раскрыты современные требования рынка труда по подготовке будущих квалифицированных рабочих по профессии учетчик по регистрации бухгалтерских данных. Проанализированы основные требования и функции будущих учетчиков.

Ключевые слова: рынок, учетчик, квалифицированный рабочий, профессионально - техническое образование

The changes taking place recently in vocational education are aimed at helping graduates of vocational schools in vocational training. They must have formed and developed such qualities as creativity, professional knowledge, skills and competence. This article deals with current labor market demand for training of future skilled workers with occupation Accounting clerk for registration of accounting data. The basic requirements and functions of future accountants have been analysed.

Key words: market, checker, skilled workers, professional and technical education.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПРАВОВИХ ГУРТКІВ ТА КЛУБІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. На теперішньому етапі розвитку суспільства, коли відбуваються складні процеси у нашій державі та світі, зумовлені суперечностями соціального, економічного та політичного становлення, одним з основних завдань освіти є формування культурної та правосвідомої особистості ХХІ століття. Сучасні умови вимагають від молоді неабиякої активності та дієвості, а також відповідальності за своє майбутнє, а в сукупності — за майбутнє держави. Саме молодь є рушійною силою розвитку, здатною привернути увагу уряду до нагальних проблем молодих людей і населення в цілому. Проте державі необхідно забезпечити комплекс необхідних умов для формування гармонійно розвиненої особистості, громадянина своєї країни. Наразі вже не потрібно доводити, що без цілеспрямованого правового виховання молоді цієї проблеми не розв'язати.

Цілком закономірно, що в нашій статті розглядається проблема формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів високої правової культури, вмінь та навичок легальними способами захищати загально визнані суспільні цінності, залучення її до свідомої участі у громадському та духовному житті держави.

Ураховуючи тривалість історичного періоду (перебування України як «незалежної» держави у складі ССРСР, складний період становлення незалежної держави в 90-х роках), протягом якого українці мали надзвичайно мало можливостей для реалізації своїх прав та інтересів, можна з упевненістю стверджувати, що в них суттєво похитнулась віра в правосуддя, справедливість, реальність захисту своїх прав та свобод.

Окрім того, антиправові погляди і стереотипи є елементом, властивістю соціальної свідомості і національної психології, особливістю культури, традицій, способу життя. Йдеться про ігнорування суспільством права, його оцінки не як базової, фундаментальної категорії, а як другорядного явища в системі людських цінностей [1, с. 563].

Тому ми вважаємо, що правове виховання в ПТНЗ дасть змогу не лише виховати правосвідомих громадян, а й забезпечити правове майбутнє країни. Сучасність перенасичена різноманітною інформацією, яка не завжди відповідає дійсності, величезний вплив ЗМІ, Інтернету, телебачення несе «переродження» правосвідомості підростаючого покоління.

«Переродження» правосвідомості обґрунтовано визнається одним з найнебезпечніших проявів деформації правосвідомості громадян. Йому притаманна максимальна ступінь викривлення правових ідеалів, свідченням чого стає свідоме скоєння людиною навмисних, переважно тяжких кримінальних злочинів, мотивами яких найчастіше стають жорстокість, користь та ін. Особливу небезпеку становлять такі види «переродження» правосвідомості, наслідком яких є організована злочинність і корупція, що завдають значної шкоди процесу реалізації принципів верховенства права, недоторканності основних прав і свобод людини, становленню демократичної, правової держави, підвищенню рівня правової культури особистості і суспільства в цілому [2].

Для того, щоб спрямувати учнів у правильному правовому напрямі професійно-технічні заклади мають приділяти значну увагу правовому вихованню.

Виховання можна визначити як процес систематичного, організованого і цілеспрямованого впливу на свідомість людини, її духовний та фізичний розвиток, з метою формування повноцінної особистості як невід'ємної частини суспільства, зумовлений дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. У широкому розумінні — це сукупність усіх впливів на свідомість, поведінку та психіку людини, спрямованих на її підготовку до активної участі у виробничому, культурному, громадському житті суспільства. У вузькому — виховання є

планомірним впливом батьків, школи та вишу на вихованця. Одним із видів виховання є правове. Рівень правового виховання, формування правової свідомості та правової культури — один із важливих критеріїв і передумов побудови демократичної, соціальної, правової держави та громадянського суспільства в Україні.

Правове виховання — це необхідна умова підвищення правової активності трудящих, формування правової культури суспільства, подальшого зміцнення законності і правопорядку [3].

Мета статті — висвітлити основні напрямки роботи в правових гуртках та клубах, направлені на актуалізацію правового виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. В Україні, яка стала на шлях просування до демократичної, правової державності, де діють принципи верховенства права і правового закону, боротьба з деформацією правової свідомості повинна розглядатися як пріоритетний напрямок діяльності компетентних державних органів і суспільства в цілому. На рівні державної політики повинен бути розроблений комплекс спеціальних засобів протидії деформації правосвідомості, зокрема правовому нігілізму. До таких напрямків належать: завершення конституційної, правової, адміністративної, судової реформ; подолання політичної та економічної кризи; підвищення ролі та ефективності суду; удосконалення організації та забезпечення ефективності функціонування системи правоохоронних органів; здійснення ефективної профілактики правопорушень; якісна підготовка і перепідготовка юридичних кадрів, організація системи правового виховання і освіти [2].

З метою підвищення рівня правової освіти населення, створення належних умов для набуття громадянами правових знань, а також забезпечення їх конституційного права знати свої права і обов'язки видано Указ Президента України від 18 жовтня 2001 року N 992/2001 «Про Національну програму правової освіти населення». Відповідно до такої Програми, у загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти здійснюється позакласна і позааудиторна робота з правового навчання і виховання, до якої залучаються вчені, представники правозахисних організацій, працівники правоохоронних органів, інші фахівці в галузі права.

Правове виховання розглядають у широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні воно характеризується як вплив усіх правових чинників суспільного життя, у тому числі й правової системи, на формування в індивідів і колективів людей з певними правовими якостями, що відповідають досягнутому в суспільстві рівню правової свідомості та правової культури. У вузькому розумінні — це цілеспрямований, повсякденний, систематичний вплив юридичної теорії та практики на свідомість людей з метою виховання у них відповідного рівня правової свідомості, культури та зразкової правовірної поведінки [4, с. 105].

В. Ягупов [5, с. 89], розглядає соціально-правове виховання, як спрямоване на формування правової свідомості та культури ратної праці, повсякденної життєдіяльності відповідно до вимог законів, загальноприйнятих норм і принципів поведінки. Воно пов'язане з формуванням поваги до Конституції та інших законів і правових актів України. Сучасна кризова ситуація в суспільстві не сприяє формуванню відповідного правового і морального середовища для виховання молоді. Неблагополучне соціальне оточення, важкі економічні умови, недоліки в організації виховання в різних освітньо-виховних системах негативно впливають на виховання підростаючого покоління. Швидко зростає кількість молоді з неповною середньою освітою, безробітних, з грубими порушеннями суспільного порядку. Спостерігається тенденція зростання дитячої злочинності, наркоманії. Все це зумовлює актуальність правового виховання і необхідність його проведення у соціальному середовищі.

Автор звертає увагу на ряд завдань з правового виховання:

- доведення до вихованців законів і нормативних актів України та їх усвідомлення;
- систематичне інформування вихованців з поточних і актуальних правових питань;
- формування у них правової свідомості;

- прищеплення їм поваги до правових норм, принципів законності, розуміння необхідності їх дотримання;
- доведення до вихованців правових норм, які стосуються правових основ їхньої діяльності;
- вироблення у вихованців навичок і вмінь правової поведінки;
- формування почуття нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, залучення вихованців до посильної участі у боротьбі з негативними явищами, які мають місце у життєдіяльності колективу;
- подолання у свідомості окремих вихованців помилкових уявлень, негативних звичок і навичок поведінки, які формувалися під впливом негативних явищ тощо.

Ми погоджуємося з думкою М. Фіцули [6], який вважає, що одним із аспектів усебічного розвитку особистості є висока правова культура. Адже не можна вважати фізично здорову людину гармонійно розвиненою, якщо вона, маючи широкі знання, добре працюючи або навчаючись, порушує закони, права. Здатність людини розуміти правила співжиття і вимоги законів та відповідно поводитися не є вродженою, вона формується під впливом спеціальних виховних заходів, є наслідком спілкування з іншими людьми, участі в різних видах діяльності. Також автор розглядає правове виховання як виховну діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів, спрямовану на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки школярів.

Складовою частиною правової освіти є робота гуртків та клубів з правового виховання в професійно-технічних навчальних закладах, адже серед певної частини учнів досить поширеними явищами є правовий нігілізм, розчарування, відмова від боротьби за свої громадянські та загальнолюдські права. Цьому можна знайти пояснення. Молоді люди, вступаючи в ПТНЗ, починають перебувають у складній ситуації: проходить адаптація до нових умов проживання та навчання, виникає нове середовище спілкування із своєрідною субкультурою, змінюється уявлення про життєві цілі та способи їх досягнення. Викривлене розуміння культурних цінностей, романтизація деяких кримінальних проявів, чому сприяє ідеалізація злочинного середовища через масову культуру (фільми, певні музичні жанри і т.д.). У молоді зростає відчуженість від культурного спадку минулого, руйнується цінність моральних ідеалів. Потрібно зауважити, що також відбувається спад престижу читання, його високого ціннісного статусу. У свідомості молоді людини часто формується хибне уявлення про представників кримінального світу як про новітніх героїв, таких собі «лицарів без страху та докору».

Переважаюча частина молоді може проявляти антисоціальні настрої через низький рівень правової культури та правової свідомості. Вираження таких явищ можливо мінімізувати, зокрема, і шляхом здійснення належного правового виховання. Адже правове виховання покликане зміцнити життєву позицію, підвищити громадянську активність молоді.

Надзвичайно важливою складовою системи правового виховання учнів є організація роботи правових гуртків та клубів, які відіграють особливу роль в опануванні учнями вмінням використовувати свої права й свободи і водночас сумлінно виконувати правові обов'язки, що покладаються на них законодавчими та підзаконними нормативно-правовими актами, а також дотримуватись моральних вимог суспільства.

Практика показує, що організація діяльності правових гуртків, клубів не тільки позитивно впливає і сприяє розширенню та вдосконаленню правових знань, а й допомагає самореалізації молоді, виховує лідерів здатних приносити користь як безпосередньо місцевій громаді так і всьому суспільству.

Основними складовими положення (статуту), яке регламентує діяльність правового гуртка чи клубу, є: загальні засади діяльності (мета створення, основні завдання тощо); організація роботи (планування роботи, періодичність проведення засідань тощо); форми роботи; учасники (керівництво, критерії відбору учнів до складу тощо).

Правовий гурток (клуб) має свою структуру: староста, рада гуртка, лекторська група, прес-

центр, інформаційний сектор, комп'ютерний сектор, центр зв'язків з громадськістю, дебатний комітет.

Робота правових гуртків та клубів ставить за мету поглиблення знань, здобутих учнями на уроках, допомагає зробити процес пізнання цікавим і захоплюючим. Під час гурткової роботи учні набувають умінь працювати з підручником і довідковою літературою, реферувати й рецензувати, проводити опитування та брати інтерв'ю, готувати повідомлення та доповіді, виступати з ними перед учнівською та дорослою аудиторіями; відкривають можливості для формування інтелектуальних умінь учнів у результаті їх дослідницьких досліджень в архівах, бібліотеках, під час роботи з нормативно-правовими документами.

Здійснюючи правове виховання учнів та для зацікавлення їх правовими питаннями під час роботи в гуртках та клубах упроваджуються різні форми та методи виховної роботи. Заслужують на увагу такі види робіт, як: «круглий стіл», правові дебати, акції, рольові ігри, правові зустрічі, конкурси, брейн-ринги тощо.

«Круглий стіл» — одна з форм публічного обговорення чи висвітлення якогось питання, коли учасники висловлюються у певному порядку та наділені рівними правами.

Характерним для нього є:

- визначення мети обговорення (наприклад, узагальнити ідеї і думки щодо обговорюваної проблеми);
- виступи усіх учасників круглого столу мають характер опанування (кожний має висловлювати думку з приводу обговорюваного питання, а не з приводу думок інших учасників);
- всі учасники обговорення рівноправні і ніхто не має права диктувати свою волю і рішення.

«Дебати» — це гра, що має на меті допомогти сформувати в учнів навички, які необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному демократичному суспільстві. Гра «Дебати» задумана для підвищення рівня знань учнів, розвитку аналітичного мислення та вміння дискутувати. І тому брати участь у дебатах потрібно для того, щоб навчатись. Іншими словами, у дебатах важливішим є процес навчання, ніж кінцевий результат кожної гри — перемога або поразка. Граючи учні набувають досвіду, як поводити себе перед аудиторією та логічно будувати промову.

Належне місце серед різних форм роботи правових гуртків (клубів) посідають правові зустрічі, тиждень права.

«Правові зустрічі» — організація зустрічей учнів з цікавими особистостями. Організація таких заходів — один із класичних прийомів ведення позаурочної роботи, який подекуди виявляється у навчальних закладах несправедливо занедбаним. Неабияку зацікавленість учнів викликають зустрічі з адвокатами, представниками правоохоронних органів, представниками громадських молодіжних організацій, медичних центрів тощо.

Тиждень права — проводиться з метою підвищення ролі правової освіти в подальшій розбудові України як правової держави, виховання в учнівської молоді поваги до закону і прав людини. Під час заходу відбувається своєрідне поєднання різних форм роботи, до яких залучається більш широка, ніж зазвичай, учнівська аудиторія. Для того щоб проведення тижня права не перетворилось на просту формальність, надзвичайно важливо впроваджувати активні форми виховної роботи з учнями, які сприяють соціалізації особистості, засвоєнню правил поведінки в суспільстві та розвитку навичок вільної орієнтації в сучасному правовому просторі та стимулюватимуть формування в учнів відповідних компетенцій. Практичний досвід такої діяльності показав, що серед найефективніших заходів можна виділити такі: ерудит-шоу, квести, флеш-моби, «круглі столи», акції, дебати тощо.

Висновок. Узагальнюючи, відзначимо, що одним із аспектів у формуванні професійного працівника, громадянина своєї країни значну роль у навчально-виховному процесі відіграє правове виховання, невід'ємною складовою якого є організація правової роботи в гуртках та клубах професійно-технічних навчальних закладів. Тому нині потрібно докласти максимум зусиль на пошук ефективних шляхів для залучення молоді в позаурочній правовій роботі.

Головним напрямом цього процесу має стати впровадження в навчально-виховний процес нових форм і методів, які допоможуть учням у вдосконаленні набутих знань, умінь та навиків.

Література:

1. Зайчук О. В. Теорія держави і права. Академічний курс: [Підручник] / За ред. О. В. Зайчука, Н.М. Оніщенко. — К.: Юрінком Інтер, 2006. — 688 с.
2. Матузов Н.И. Правовой нигилизм и правовой идеализм как две стороны «одной медали» / Н. И. Матузов // Правоведение. — 1994. — № 2. — С. 3 — 16.
3. Зайчук О. В., Оніщенко Н.М., Теорія держави і права. Академічний курс. Підручник. Київ. Юрінком Інтер 2006 http://www.ebk.net.ua/Book/law/zaychuk_tdp/part3/1901.htm
4. Правознавство: Підручник / А.І. Берлач, С.С. Бичкова, Д.О. Карпенко, А.М. Колодій, А.Ю. Олійник, В.І. Осадчий. — К.: Всеукраїнська асоціація видавців „Правова єдність», 2008. — 792 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.
6. Фіцула М. М. ПЕДАГОГІКА : навч. посіб. / М. М. Фіцула. — 3-тє вид., стереотип. — К. : Академвидав, 2009. — 560 с. — (Серія «Альма-матер») http://pidruchniki.ws/1613030534943/pedagogika/pedagogika_-_fitsula_mm

У статті розглядаються особливості виховної роботи і значення правових гуртків та клубів у становленні особистості. У теперішніх умовах правове виховання є необхідною умовою для формування правосвідомого громадянина, патріота своєї країни, а його складовою частиною є робота в правових клубах та гуртках, які мають допомогти учням професійно-технічних навчальних закладів самовдосконалюватися.

Ключові слова: правове виховання, гурток, клуб, навчально-виховний процес, «круглий стіл», дебати, правові зустрічі.

В статье рассматриваются особенности воспитательной работы и значение правовых кружков и клубов в становлении личности. В современных условиях правовое воспитание является необходимым условием для формирования сознательного гражданина, патриота своей страны, а его составной частью является работа в правовых клубах и кружках, которые должны помочь учащимся профессионально-технических учебных заведений самосовершенствоваться.

Ключевые слова: правовое воспитание, кружок, клуб, учебно-воспитательный процесс, «круглый стол», дебаты, правовые встречи.

The article discusses the features of educational work and the value of legal groups and clubs in the formation of personality. In today's environment legal education is a prerequisite for the formation pravasvidomoho citizen, a patriot of his country, and his work is an integral part of the legal clubs and clubs that help students with vocational schools to cultivate.

Key words: legal education, group, club, educational process, «round table» discussion, legal meeting.

УДК 377.1:004

О.В. Мацейко
м. Львів, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПТНЗ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві інформаційно-комунікаційні технології застосовуються практично у всіх сферах життєдіяльності людини. Стрімкий розвиток технологій виробництва зумовлює впровадження у професійну освіту методів навчання на базі ІКТ. Система ПТО має свою специфіку, тому потребує розробки та створення адекватних електронних освітніх ресурсів (ЕОР) для підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Актуальною є проблема підвищення якості фахового навчання за допомогою електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК). Забезпечити ефективність ЕНМК у професійно-технічній освіті покликане наукове обґрунтування педагогічних умов їх застосування.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У педагогіці сформувалися певні теоретичні підходи щодо використання ІКТ у ПТНЗ. У контексті досліджень проблеми інформатизації професійної підготовки фахівців українські науковці приділяють увагу таким питанням: методології впровадження інформаційних технологій у навчальний процес (В. Биков, А. Гуржій, Р. Гуревич, А. Єршов, В. Кухаренко, В. Олійник, П. Стефаненко), інформатизації професійної підготовки (М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Коношевський, А. Кузнецов, В. Лапінський, А. Литвин, Н. Морзе, Ю. Райський, В. Сумський), застосування ІКТ у навчанні та вихованні фахівців (І. Булах, А. Верлань, М. Кадемія, Г. Козлакова, О. Співаковський). Теорію та практику створення та використання електронних навчальних систем досліджують також зарубіжні науковці: Р. Андерсон, Х. Беднарчик, О. Віштак, В. Гура, Л. Зазнобіна, А. Журін, Дж. Грім, О. Козлов, Д. Корягін, Г. Краснова, П. Образцов, І. Роберт, У. Хортон та ін.

Вивчення наукової літератури з проблем інформатизації професійної освіти, а також дослідження педагогічної практики свідчить, що питання застосування ЕНМК у професійно-технічних навчальних закладах висвітлено недостатньо. Поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти методики розроблення та застосування нових дидактичних засобів підготовки кваліфікованих робітників на основі ІКТ.

Трансформації у професійному і соціальному житті зумовлюють зміни особистісних запитів, що в свою чергу призводить до виникнення й утвердження нових форм професійного навчання. Інформатизація системи ПТО потребує внесення коректив у підходи до організації навчально-виробничого процесу, оскільки сучасні ЕОР з розряду допоміжних перетворюються на основні засоби навчання кваліфікованих робітників. Реалізація педагогічних інновацій, спрямованих на інтенсифікацію освіти, актуалізує визначення певних умов, за яких упровадження нових моделей професійної підготовки стає можливим і доцільним. Нині недостатньо уваги приділено питанню обґрунтування умов застосування ЕНМК як інноваційного засобу професійного навчання.

Метою нашої статті є визначення оптимальних педагогічних умов використання електронних навчально-методичних комплексів у ПТНЗ для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Наразі однією з головних проблем в системі ПТО є невідповідність якості фахової підготовки робітників запитам сучасного виробництва. Потужний потенціал у подоланні головних суперечностей ми вбачаємо в застосуванні у професійній підготовці кваліфікованих робітників ЕНМК з професії, під якими розуміємо сукупність сучасних компонентів освітнього процесу, а саме: комп'ютерних версій предметів професійної підготовки, баз даних віртуального супроводу процесу навчання, віртуальних лабораторних практикумів тощо [4, с. 12]. Очевидно, що сам факт наявності інноваційного засобу навчання ще не означає підвищення якості професійної освіти, тому визначення та забезпечення педагогічних умов застосування ЕНМК є важливим етапом нововведень в організацію навчально-виробничого процесу в ПТНЗ.

Під педагогічною умовою розуміють зовнішню обставину, чинник, що суттєво впливає на перебіг педагогічного процесу, тою чи іншою мірою сконструйованого педагогом, і передбачає (але не гарантує) очікуваний результат цього процесу. Педагогічна умова спеціально планується, створюється, вбудовується педагогом в об'єктивну реальність з метою вплинути на процесу, проте не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату [1, с. 119]. Стосовно професійної освіти педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця, і забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності [5]. Щодо інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ, педагогічні умови відображають відношення процесу професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників та його організації в навчальному закладі за допомогою ІКТ до нового інформаційного середовища, в якому розвивається економіка.

Оскільки умови можуть як прискорювати розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, так і гальмувати їх [2, с. 97], під педагогічними умовами застосування ЕНМК у професійній

підготовці кваліфікованих робітників ми розуміємо таку систему заходів, яка забезпечує успішне використання цього інноваційного засобу навчання фахівців.

Першою педагогічною умовою ефективного використання ЕНМК є *добір і побудова змісту педагогічних програмних засобів і технології їх застосування з урахуванням завдань та особливостей компетентнісної підготовки кваліфікованих робітників*. Оскільки загальноприйнятої дефініції компетентності ще не існує, ми звернулись до нормативно-правової бази з питань освіти. Отже, тріади «знання-уміння-навички» не достатньо для виміру сучасного рівня якості навчально-виробничого процесу, метою освіти мають бути сформовані компетентності як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях особистості [8]. Відповідно до національної рамки кваліфікацій [6], під компетентністю розуміють здатність особистості до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особистісні якості. Отже, рівень компетентності прямо пропорційний рівню кваліфікації робітника, широті його можливої професійної діяльності, вмінню самостійно приймати рішення і діяти в нових виробничих ситуаціях.

Традиційні засоби навчання тепер уже неспроможні забезпечити компетентнісний підхід у професійній освіті, головним чином, через своє «моноспрямування»: підручник — для читання, збірник завдань — для виконання вправ, демонстраційні матеріали — для візуалізації тих об'єктів або явищ, які не можна показати в реальній дійсності тощо. ЕНМК є інноваційним «поліспрямованим» засобом навчання, який забезпечує оптимальну побудову контенту, багатоканальність подання навчальної інформації, варіативність використання матеріалів.

Забезпечити реалізацію компетентнісного підходу до професійної підготовки кваліфікованих робітників можна, зокрема, дотримуючись таких вимог до дидактичних засобів навчання:

- зорієнтованість на фундаменталізацію та інтеграцію (міжпредметність) знань;
- забезпечення розвитку нелінійного мислення учнів;
- створення умов для саморозвитку учнів;
- передбачення творчої складової навчання;
- акцент на вміння учнів працювати з інформацією та ІКТ.

Наступною педагогічною умовою ефективного використання ЕНМК є *зорієнтованість методики його застосування на індивідуалізацію навчально-виробничого процесу*. Хочемо наголосити, що індивідуалізація навчально-виховного процесу за умови використання традиційних засобів навчання може бути лише відносною [9, с. 8-9], оскільки: індивідуальний підхід направлений не на окрему особистість, а є адресованим визначеній селективній групі з подібними можливостями; педагоги найчастіше беруть до уваги лише яскраво виражені особливості учнів; здійснюється несистематичний облік властивостей або станів учнів; індивідуалізація реалізується епізодично або на конкретному етапі заняття та інтегрується з неіндивідуалізованою роботою. Відомо, що професійне становлення — процес суто індивідуальний, тому під час професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників необхідно максимально наблизити відносну індивідуалізацію до абсолютної. Знизити вірогідність формування негативних психоемоційних станів, подолати труднощі, що виникають у процесі професійної підготовки дозволяють знання індивідуально-типологічних характеристик учнів, особливостей їх реагування на різні способи викладу навчальної інформації та урахування цих знань під час вибору форм використання ЕНМК. Завдання педагогів ПТНЗ — допомогти майбутнім робітникам усвідомити себе особистістю в професійній діяльності, а саме: зрозуміти потреби, інтереси, прагнення, соціальні ролі та мотиви цієї діяльності; проводити оцінювання власних професійних здібностей (знань, умінь, навичок та якостей); співвідносити їх з нормативами — суспільно значущими вимогами до професії; формувати свою лінію поведінки, власного індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки себе як професіонала [3, с. 152].

Акцент на індивідуалізацію роботи з ЕНМК висуває вимоги щодо забезпечення адаптивності цього виду ЕОР до внутрішніх і зовнішніх характеристик навчально-виховного

процесу. До внутрішніх належать ті, що безпосередньо пов'язані із суб'єктами: це функціональні обов'язки, рівень знань, стратегія сприйняття інформації, мотивація, психофізіологічні особливості, емоційний стан тощо. До зовнішніх (середовищних) чинників належать місце, час навчання, можливість формування стійких груп учнів з навчальною метою тощо.

Ще однією важливою умовою ефективного використання ЕНМК у системі ПТО є *формування у педагогів нової інтегрованої інформатично-технологічної компетентності*. Успішне впровадження ІКТ у навчально-виховний процес залежить від здатності педагогів будувати навчальне середовище по-новому, вміння пов'язувати інноваційні технології з новим поглядом на освіту та педагогіку та створювати ситуації співробітництва суб'єктів навчання [10].

Інформатично-технологічна компетентність педагогів включає:

- 1) сприйняття освіти як інформаційної системи;
- 2) цілеспрямоване застосування ІКТ-засобів;
- 3) врахування при створенні та застосуванні ЕОР ергономіки системи «людина-комп'ютер»;
- 4) всебічне інтегрування п.1-3 у педагогічну діяльність.

З одного боку, застосування ЕНМК вимагає від педагогів сформованості інтегрованої інформатично-технологічної компетентності, а з іншого — має зворотний вплив на їх індивідуально-професійний розвиток, оскільки стимулює навчатися протягом життя, сприяє професійній самореалізації, уможлиблює кар'єрне зростання, підвищує авторитет серед учнів і колег, дозволяє перейти від авторитарного навчання до педагогіки партнерства тощо.

У ситуації активного використання ІКТ у ПТНЗ з метою визначення оптимального сенсорного та когнітивного навантаження на майбутніх кваліфікованих робітників виникає потреба встановлення взаємозв'язку між процесами інформатизації та ергономізації професійної підготовки. Інформатизація передбачає швидкий доступ до необхідної навчальної інформації, мета ергономізації — представити цю інформацію максимально кількісно, об'ємно та доступно [7, с. 616-619]. Вважаємо, що необізнаність або недотримання педагогами психолого-педагогічних та ергономічних вимог роботи з ЕНМК призводять до протилежних очікуваним результатам. Так помилки у змістовному наповненні та некоректна методика використання ЕНМК через маніпулятивний вплив на особистість можуть завдати психічної шкоди учням; неправильно підібраний шрифт, різнобарв'я, нагромадження навчальних об'єктів збільшує когнітивне навантаження на індивідуумів; порушення норм технічного супроводу навчального процесу за участю ЕОР (напр., недосконалий інтерфейс) здатні шкідливо вплинути на фізіологію майбутнього фахівця тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запорукою успішного впровадження інноваційних засобів навчання є наукове обґрунтування та реалізація на практиці визначених умов їх застосування: добір і побудова змісту педагогічних програмних засобів і технології їх застосування з урахуванням завдань та особливостей компетентнісної підготовки кваліфікованих робітників, зорієнтованість методики застосування ЕНМК на індивідуалізацію навчально-виробничого процесу, формування у педагогів ПТНЗ нової інтегрованої інформатично-технологічної компетентності. Визначаючи педагогічні умови використання ЕНМК з професії ми ставили за мету забезпечити синергію педагогічних впливів на процес навчання кваліфікованих робітників, при якому сумарний ефект гарантовано буде значно вищим і стабільнішим, ніж дія кожної окремої частини. Сучасні ЕОР, зміст та технологія роботи з якими орієнтовані на компетентнісний і синергетичний підхід, здатні наблизити якість професійної підготовки до вимог сучасної економіки, сприяти професійній реалізації всіх учасників навчально-виробничого процесу в ПТНЗ.

До подальших досліджень інформатизації професійно-технічної освіти доцільно віднести низку проблем, пов'язаних з пошуком шляхів забезпечення оптимальних умов застосування інноваційних дидактичних засобів професійної підготовки фахівців різного рівня і профілю в інформаційно-освітньому просторі вітчизняних професійно-технічних навчальних закладів.

Література:

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.
2. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко ; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев; под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 318 с.
4. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / Андрій Вікторович Литвин. — Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. — 498 с.,
5. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс] / Л. В. Моторна. — Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>
6. Національна рамка кваліфікацій / Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
7. Окулова Л.П. Эргономика образования как теория проектирования системы «человек — образовательная знаковая среда» [Електронний ресурс] // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 3 (часть 3). — стр. 616-619; Режим доступу : www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7982328
8. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України від 5 травня 2008 р. № 371 [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0371290-08>
9. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт // М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
10. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. — Paris, 2011. — 95 p.].

Розглянута проблема визначення педагогічних умов ефективного застосування електронних навчально-методичних комплексів у підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

Ключові слова: інформатизація професійної освіти, електронний навчально-методичний комплекс з професії, педагогічні умови.

Рассмотрена проблема определения педагогических условий эффективного использования электронных учебно-методических комплексов при подготовке квалифицированных рабочих в ПТУ.

Ключевые слова: информатизация профессионального образования, электронный учебно-методический комплекс, педагогические условия.

The problem of determining the pedagogical conditions for the effective use of electronic teaching complexes in training skilled workers in vocational schools are analyzed.

Key words: informatization of vocational education, electronic teaching complexes, pedagogical conditions.

УДК 377

Т.В. Пятничук
м. Київ, Україна

СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Увага вчених до проблем компетентності кваліфікованих робітників пов'язана з якісними змінами, широкомасштабними технологічними інноваціями, що відбуваються в суспільстві, економіці, промисловості, міжнародних відносинах. Бурхливий розвиток науки і техніки, використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах людської діяльності, міграційні процеси вимагають формування у випускника професійно-технічного навчального закладу не тільки набору певних знань і вмінь, а формування професійної компетентності, зумовлює необхідність модернізації професійно-технічної освіти, її трансформації в професійну освіту і навчання. Формування і розвиток професійної компетентності учнів ПТНЗ вимагає урахування певних чинників: диференційоване врахування

ціннісних орієнтацій, потреб і запитів учнів, осмислення, засвоєння змісту предметів, творче використання наявних знань, доведення до досконалості виконання професійних операцій в умовах сучасної промисловості, розвиток професійних здібностей і високої кваліфікації робітника, його професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, творчого зростання.

Аналіз попередніх досліджень. Питання формування професійної компетентності, проблеми професійної підготовки кваліфікованих робітників у сучасних умовах розглядають: А. Беляєва, А. Новіков, умови, що сприяють розвитку професійної компетентності, досліджували О. Асмолов, О. Коваленко, І. Назарова, В. Сластьонін. С. Батишев розглядає питання виробничої педагогіки, підготовки робітників у професійно-технічних навчальних закладах, Р. Гуревич визначає зміни змісту, теоретичні і методичні основи навчання в професійно-технічних навчальних закладах; С. Гончаренко розглядає проблеми інтеграції і диференціації в професійній освіті; Н. Ничкало, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн — закономірності, принципи, питання теорії і методики неперервної професійної освіти; Л. Сушенцева — формування професійно мобільного кваліфікованого робітника; В. Радкевич — питання інноваційної спрямованості змісту і технологій професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначає: «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя [8, р. II]. Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні визначає її мету: «задоволення потреб особистості, суспільства і держави в освітніх послугах з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації різних категорій населення з урахуванням вимог ринку праці; забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти; підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації робітників; формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів і здібностей» [5, с. 3]. Професійно-технічна освіта в Україні є потужною частиною освітнього простору, і зважаючи на це В. Сидоренко вказує на необхідність приведення структури, змісту й організаційних форм у відповідність до вимог виробництва та потреб молоді у професійному становленні шляхом забезпечення спеціальної організації пізнавальної діяльності учнів [10].

Відповідно до «Положення про організацію навчально-виробничого процесу в ПТНЗ» №419 від 30.05.2006 р. навчально-виробничий процес здійснюється відповідно до робочих навчальних планів і програм, нормативно-правових актів, навчально-методичних документів з професійно-технічної освіти. Зміст і обсяг навчально-виробничого процесу, терміни навчання визначаються робочими навчальними планами та робочими навчальними програмами ПТНЗ [9, р. 3]. Формування професійної компетентності опоряджувальників будівельних здійснюється при вивченні циклів: загальнотехнічного, що складається з предметів: «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Основи правових знань», «Правила дорожнього руху», «Інформаційні технології»; професійно-теоретичного: «Технологія штукатурних робіт», «Технологія лицювальних і плиткових робіт», «Матеріалознавство», «Будівельне креслення», «Охорона праці», «Електротехніка»; професійно-практичного: «Виробниче навчання у навчальному закладі — штукатурні, малярні роботи, лицювальні і плиткові роботи»; «Виробниче навчання на виробництві — штукатурні, малярні роботи, лицювальні і плиткові роботи», «Виробнича практика на виробництві — штукатурні, малярні роботи, лицювальні і плиткові роботи».

Для формування професійної компетентності навчальні заклади використовують основні форми організації навчально-виробничого процесу: уроки теоретичного і виробничого навчання, і додаткові: лекції, практикуми, консультації, факультативні заняття, гуртки технічної творчості, екскурсії тощо. «Форми організації навчання — зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі. Форми організації навчання регламентують спільну діяльність учителя і колективного навчання, міру

активності учнів у пізнавальній діяльності та керівництва нею з боку вчителя» [4, с. 481].

Педагогічні працівники самостійно, з урахуванням основ педагогіки, визначають засоби і методи навчання та виховання учнів. «Педагогічні технології — технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів. Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно - професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку» [12, с. 661].

При вивченні тем спеціальних дисциплін: «Підготовка поверхонь під обштукатурювання; під облицювання; під фарбування», «Загальні відомості про штукатурні роботи; про плиткове облицювання; про малярні роботи», «Екскурсії на будівельні об'єкти для ознайомлення з технологією виконання опоряджувальних робіт» використовуються традиційні уроки, лекції, практичні роботи, лабораторно-практичні заняття, виконання учнями індивідуальних завдань (реферат, розрахункова робота, курсовий проект, проміжна поетапна та випускна кваліфікаційна робота, дипломний проект), навчальні екскурсії тощо. При вивченні достатньо складних тем теоретичного навчання «Обробка віконних прорізів», «Витягування архітектурних деталей», «Методи настилення підлоги керамічною плиткою», «Фарбування фасадів» тощо результативно проводяться уроки активного навчання (інноваційні): самостійне виконання навчальних робіт, виконання індивідуальних завдань, дискусія, мозковий штурм, дослідницька робота (розробка варіантів рішень), імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, ігрове проектування, ділові ігри тощо. При достатньо високому рівні знань і вмінь учнів (на II-III курсах навчання) при вивченні тем теоретичного циклу «Обштукатурювання фасадів будинків», «Діагональне настилення керамічної плитки», «Художнє декоративне малярне опорядження» [3; 6; 11] доцільне проведення нетрадиційних уроків за формою проведення: уроки у вигляді змагань та ігор (конкурси, турніри, ділові ігри, вікторини тощо), уроки у вигляді публічного спілкування, уроки, що опираються на фантазію, уроки, комбіновані з іншими організаційними формами навчання (урок-консультація, урок-практикум тощо), уроки, ґрунтовані на нетрадиційній (інноваційній) діяльності учнів (уроки взаємонавчання, уроки співпраці, уроки самоуправління тощо), інтегровані, бінарні уроки. Для опоряджувальників будівельних дуже ефективні нові види уроків, які визначає С. Батишев: урок-сигнал, урок вивчення раціоналізаторських пропозицій, уроки з участю передовиків і новаторів виробництва, урок-вікторина, урок-дискусія, евристична бесіда [2, с. 338-342].

Цикл професійно-практичної підготовки в професійно-технічних навчальних закладах складається з виробничого навчання, виробничої, переддипломної (передвипускної) практики і проводиться у навчально-виробничих майстернях, на полігонах, тренажерах, у навчально-виробничих підрозділах, а також на робочих місцях на виробництві за такими формами: уроки виробничого навчання в навчальних майстернях; уроки виробничого навчання на виробництві; виробнича практика на робочих місцях на виробництві; переддипломна (передвипускна) практика на виробництві; інші форми професійно-практичної підготовки. Виробниче навчання відповідно до навчальних планів включає: навчання учнів у навчально-виробничих майстернях, на дільницях і полігонах навчального закладу, де вони послідовно набувають первинні професійні уміння і навички виконання робіт; навчання учнів безпосередньо на підприємствах, будівельних об'єктах, де вони в складі навчальних груп та учнівських бригад під керівництвом майстрів виробничого навчання послідовно закріплюють одержані первинні професійні уміння та навички, навчаються використовувати сучасну техніку, механізми та інструменти, набувають потрібних практичних навичок самостійно та якісно виконувати роботи, передбачені робочими навчальними планами.

Як зазначає С. Батишев «головна мета — підвищити активність учнів, інтерес до професії, що вивчається, розвинути здатність вільно орієнтуватися у виборі методів роботи, об'єднувати розрізнені знання в чітку і закінчену концепцію» [1, с. 130]. Учні ПТНЗ мають навчитись самостійно відтворювати здобуті знання, вміти самостійно вдосконалювати свої професійні

вміння та навички, вдосконалювати свою особистість. Це завдання і змісту освіти, і технологій навчання, пріоритети яких визначаються з урахуванням поставлених цілей освіти, а також інтересів розвитку особистості майбутнього фахівця. Педагогічна майстерність викладача потребує не лише знання ним свого предмета, а й володіння методами і прийомами навчання. Метод навчання — спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємозв'язаних дій учителя і учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти [8, с. 313]. В училищах застосовуються методи виробничого навчання: за джерелами знань — словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної діяльності: репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, проблемного викладу тощо [8, с. 313]. Методи виробничого навчання — основні способи діяльності майстра та учнів, завдяки яким учні оволодівають знаннями, уміннями і навичками, професійною майстерністю, розвивають творчі здібності, розумові і фізичні сили. Специфіка методів виробничого навчання полягає в тому, що вони мають навчально-виробничий, продуктивний характер. С. Гончаренко визначає методи виробничого навчання: «перцептивні, методи розвитку самостійності і активності учнів, методи перевірки знань, умінь і навичок» [4, с. 279]. У навчальних закладах застосовуються різноманітні методи виробничого навчання. При проведенні вступних інструктажів на всіх уроках виробничого навчання використовуються словесні методи (інструктаж, бесіда, пояснення, розповідь, робота з друкованим джерелом інформації), які дозволяють у короткий термін передати велику за обсягом інформацію; розвивають абстрактне мислення; здібності до правильного, глибокого та осмисленого сприйняття навчального матеріалу і визначення сутності предметів, явищ, зв'язків та закономірностей між ними. При проведенні вступного та поточного інструктажів незамінними є наочні методи (візуальне сприйняття виконання теми уроку майстром виробничого навчання, поєднання наочної демонстрації і слова): показ об'єктів і процесів, що вивчаються, у натуральному, природному вигляді (роздатковий матеріал, макети, моделі, натуральні зразки, показ прийомів роботи, проведення дослідів); демонстрація зображень, у тому числі символічних, умовних (креслення, схеми); демонстрація за допомогою інформаційних технічних засобів. Для опанування учнями всіх тем виробничого навчання і в навчальних майстернях, і на виробництві використовуються практичні методи — вправи, лабораторно-практичні роботи, рішення виробничих і технічних задач, дослідження, самостійна практична робота учнів; вправи — основний метод виробничого навчання — основа будь-якого уроку виробничого навчання.

На початкових етапах навчання майстри виробничого навчання використовують пояснювально-ілюстративні методи — учні слухають пояснення та спостерігають за показом майстра; репродуктивні — виконання учнями прийомів та операцій за зразком, показаним майстром; виконання робіт згідно з інструкційно-технологічною карткою; контроль процесу та підсумки роботи за вказівкою майстра. При подальшому навчанні з ускладненням видів робіт використовуються продуктивні методи: частково-пошуковий — виконання завдань за технологічною карткою, яка не має інструктивних вказівок; прийняття оптимальних рішень при роботі в незвичних умовах; пошук причинно-наслідкових зв'язків; дослідницький — самостійне визначення технології та режимів виконання завдань; проведення досліджень для встановлення закономірностей та алгоритмів технологічних процесів; планування і виконання індивідуальних та кваліфікаційних робіт або курсових і дипломних проектів. При проведенні виробничого навчання на підприємствах за наявності в учнів певного досвіду майстер разом з працівниками підприємства може застосовувати проблемно-розвивальні методи: монологічне проблемне викладання; діалогічне проблемне викладання; евристичний; алгоритмічний; програмований.

У сучасних професійно-технічних навчальних закладах використовуються різні типи уроків згідно з визначенням основної дидактичної мети, що вирішується на тому чи іншому уроці. Вид уроку — це засіб його реалізації. Використання різних видів уроків виробничого навчання гарантує набуття учнями професійної компетентності. Уроки формування первинних умінь — застосовуються при опануванні тем: «Підготовка поверхонь під обштукатурювання; під облицювання; під фарбування», «Накидання розчину», «Види облицювання з плитки», тощо —

передбачають сприйняття і первинне усвідомлення нової навчальної інформації; показ нових трудових прийомів і операцій трудової діяльності; формування первинних умінь правильного виконання окремих прийомів з дотриманням правил безпеки: інструктаж; екскурсія; кіно; вправа; тренаж. Для відпрацювання складніших тем програми виробничого навчання опоряджувальників будівельних — «Виконання лузг, усенків, фасок», «Обробка віконних прорізів», «Фарбування внутрішніх поверхонь», «Методи настилення підлоги керамічною плиткою» [3; 6; 11] доцільно застосовувати уроки формування складних умінь — закріплення і розвинення умінь виконання окремих прийомів і операцій трудової діяльності з дотриманням якості в роботі; формування умінь і навичок з об'єднання декількох простих операцій в одну складну при раціональному використанні урочного часу — вправи; імітаційний тренаж; самостійна робота. При виконанні комплексних робіт з окремих тем програми «Опорядження поверхонь звичайними штукатурками», «Опорядження поверхонь спеціальними штукатурками», «Настилення підлоги плиткою», «Укладання плитки на стіну» тощо, застосовуються уроки вдосконалення вмінь та формування навичок — удосконалення та систематизація умінь при виконанні складних робіт, формування навичок при вирішенні складних виробничих завдань: аналіз конкретних ситуацій; конкурс; виконання індивідуальних робіт; дослідження. Підсумковими за декількома взаємопов'язаними темами, як правило на будівельних об'єктах, є уроки комплексного застосування знань, умінь, навичок при виконанні практичних завдань — розвинення критичності, аналітичності, логічності мислення, самостійності та творчості учнів; комплексне застосування набутих знань, умінь, навичок: ділова гра; аналіз конкретних ситуацій; виконання індивідуальних робіт; ігрове проектування. Комплексне застосування навичок виконання окремих операцій та складних і комплексних робіт, виявлення недоліків у знаннях, уміннях, навичках та їх причин, отримання даних для атестації учнів проводиться при проведенні заліків, тестувань, контрольно-перевірочних робіт, конкурсів професійної майстерності серед учнів училища.

Значну роль у формуванні професійної компетентності відіграє постановка і досягнення цілей виробничого навчання: навчальна мета передбачає: міцне засвоєння та усвідомлення обсягу знань, умінь, навичок при застосуванні у виробничій діяльності; формування і розвиток умінь у розв'язанні завдань пошукового характеру; формування готовності до оволодіння сучасними технікою та технологією виробництва; розвивальна мета передбачає формування раціонального мислення та творчості; пізнавальної активності та самостійності; вміння та навички самовдосконалення в професії; виховна мета спрямована на виховання поваги до праці, обраної професії; моральних якостей учнів як особистостей; дисципліни, сумлінності, відповідальності, ініціативи.

Висновки. Професійна компетентність опоряджувальників будівельних формується в професійно-технічних навчальних закладах при вивченні курсів: загальнотехнічного, професійно-теоретичного, професійно-практичного, з використанням традиційних і інноваційних форм, методів навчання, уроків теоретичного і виробничого навчання, з обов'язковим визначенням і досягненням цілей навчання.

Література:

1. Батышев С.Я. Подготовка рабочих кадров. — М.: Экономика.1984, - 247 с.
2. Батышев С.Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР - М.: Экономика. 1974. - 382 с.
3. Власенко А.М., Плохий В.С., Аніщенко В.М. Лицтовальник — плиточник: Навчальний посібник. — К.: Літера ЛТД, 2008. — 280 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і виправлене. — Рівне: «Волинські обереги», 2011. — 552 с.
5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні.//Професійно-технічна освіта. — 2004. №3. —С. 2-5.
6. Малярні роботи (інтегрований курс модульного навчання): Підручн. для проф.-тех. навч. закладів: У 3 ч./А.С.Нікуліна, С.Г.Заславська, Н.Г. Ничкало та ін.К.: Вікторія, 2007. — 296 с.
7. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, затв. Указом Президента України від

17.04.2002 р. №347/2002 // Освіта. — 2002. — №26. — С. 2-4.

8. Педагогічний словник / за ред. дійсн. чл. АПН України Ярмаченка М.Д. К.: Педагогічна думка. 2001. — 516 с.

9. Положення про організацію навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Наказ МОН України №419 від 30.05.2006р.

10. Сидоренко В.К. Концепція працюватиме на майбутнє держави //Професійно-технічна освіта - 2004. №1. — С.24-25.

11. Штукатурні роботи (інтегр. курс модульного навч.) Підручн. для проф.-тех. навч. Закл.: В 2 ч /За ред.. А.С. Нікуліної. К.: Вікторія, 2004. — 400 с.

12. Енциклопедія освіти /Гол.ред. ак. НАН і АПН України, Президент АПН України В.Г.Кремень. К.: — Юрінком Інтер, 2008. — 1037 с.

У статті аналізуються сучасні цикли професійної підготовки, підходи, форми, методи для формування професійної компетентності в професійно-технічних навчальних закладах будівельного профілю.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійно-практична підготовка, форми, методи навчання.

В статье анализируются современные циклы профессиональной подготовки, подходы, формы, методы для формирования профессиональной компетентности в профессионально-технических учебных заведениях строительного профиля.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-практическая подготовка, формы и методы обучения.

Modern approaches, cycles of professional preparation, form, are analysed in the article, methods for forming of professional competence in vocational educational establishments of building profile.

Key words: competence, professional competence, professional-practical preparation, forms and teaching methods.

УДК 37.091.12 : 36-051

В.Є. Робак
м. Львів, Україна

ВИБРАНІ ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ РОБІТНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

На даний час в Україні відбувається активний розвиток соціальної роботи як окремого напрямку наукових досліджень та самостійної сфери професійної діяльності. Можна стверджувати, що завершено перший етап цього процесу — сформовано необхідну нормативно-правову базу, розроблено науково-дидактичне забезпечення, триває підготовка фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, постійно розширюється кількість спеціалізацій, розробляється і вдосконалюється навчально-методичне забезпечення, на базі провідних для цього напрямку ВНЗ сформовано відповідні наукові школи.

Водночас залишається невирішеними чимало проблем. На тепер усе ще недостатньо дослідженими є питання формування змісту освіти соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до стандартів, сутнісних характеристик професійної готовності, потребує вдосконалення методична основа її формування [3, с. 56]. Розпочався перехід до дворівневої системи вищої освіти, що також потребує внесення коректив у нормативну та навчальну документацію. Зміни у соціальній політиці держави, нормативно-правовому забезпеченні цієї сфери професійної діяльності, досвід практичної діяльності соціальних служб та громадських об'єднань — усе це потребує адекватного й оперативного відображення в навчально-методичному забезпеченні навчального процесу, врахування у практичній підготовці майбутніх фахівців цієї сфери.

Однією з актуальних теоретичних проблем залишається вдосконалення змісту освіти соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Хоча це питання постійно

перебуває в полі зору дослідників і доволі активно обговорюється у науково-педагогічній літературі [1; 2; 4; 5], однак проблема спрямованості професійної підготовки саме соціального робітника, дещо випадає із широкої загальної дискусії. На нашу думку цілком безпідставно. Слід мати на увазі, що ефективність функціонування системи соціальних служб в Україні значною мірою визначається рівнем підготовки саме соціального робітника. Саме від його роботи залежать якість, обсяг, своєчасність надаваних послуг, а значить і ступінь задоволення різних груп клієнтів отриманою соціальною допомогою.

Метою статті є аналіз вибраних питань змісту підготовки соціального робітника крізь призму підготовки фахівців цього напрямку в деяких зарубіжних країнах та розробка рекомендацій щодо її вдосконалення.

Соціальна робота в Україні почала розвиватися значно пізніше ніж в інших європейських країнах, США чи Канаді. Тому досвід цих країн багато в чому для нас є цінним і повчальним. З іншого боку, на цю сферу професійної діяльності важливий вплив мають національні традиції благодійності, ментальність певного етносу, особливості реалізації соціальної політики та реалії суспільного життя. Саме у діалектичній єдності цих чинників мала би формуватися вітчизняна модель соціальної роботи.

Для соціальної роботи як і для інших професій типу «людина-людина», надзвичайно важливим є особистісні якості майбутнього фахівця. Зважаючи на це, у багатьох країнах діє добре розбудована система допрофесійної і початкової професійної підготовки (США, Великобританія, Франція). Дуже часто така підготовка здійснюється шляхом участі у волонтерській діяльності, або у процесі роботи помічником соціального працівника. У деяких країнах (Велика Британія) ця підготовка має багаторівневу структуру. У процесі такої діяльності претендент має змогу професійно самовизначитися, а фахівці об'єктивно оцінити ступінь його придатності до цього виду діяльності. Документально оформлені результати такої діяльності враховуються при вступі претендента у вищі навчальні заклади, а в деяких країнах (Німеччина) вони є обов'язковими [7, с. 257]. На жаль, наразі в Україні відсутня система попередньої оцінки професійної придатності кандидатів для виконання функцій соціального працівника. Наприклад, результати волонтерської діяльності жодним чином не беруться до уваги при зарахуванні на навчання.

Якщо говорити про професію соціального робітника, то завдання з його підготовки покладені на заклади професійно-технічної освіти. З цією метою розроблено державний стандарт [6], який уніфікує професійну складову змісту освіти (загальноосвітня складова нормується змістом Державного стандарту загальноосвітньої середньої школи). Жодних вимог до особистісних рис майбутнього соціального робітника стандарт не висуває.

Як впливає з аналізу кваліфікаційних вимог до фахівця на освітньо-кваліфікаційному рівні «соціальний робітник», вони здебільшого зводяться до обов'язків молодшої медичної сестри (при чому з виразним акцентом на роботі з людьми похилого віку) та кухаря. На підготовку саме до таких видів діяльності типовим навчальним планом відводиться більше 60 % бюджету навчального часу циклу професійно-теоретичної підготовки. Зважаючи на процес інтенсивного старіння населення у цілому світі, в тому числі і в Україні, такий напрям спеціалізації соціального робітника не викликає суттєвих заперечень. Очевидно, що в найближчій перспективі люди похилого віку стануть домінуючою групою клієнтів у структурі реципієнтів соціальних послуг. Однак, на нашу думку, не можна зводити процес підготовки соціального працівника лише до цього напрямку, оскільки таким чином штучно звужуються його функціональні можливості. Слід пам'ятати, що функції соціального працівника в країнах європейської спільноти, а також Канаді та США спрямовані на надання необхідної допомоги та підтримки доволі широкому колу інших категорій споживачів соціальних послуг (неповносправні діти та дорослі, діти-сироти, дезадаптована молодь, узалежнені від психоактивних речовин (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія) та від процесів (азартні ігри, інтернетоголізм, шопоголізм і ін.), дисфункційні сім'ї, особи в кризових станах тощо).

Не зовсім зрозумілою є посилена підготовка соціального робітника до виконання функцій

молодшого медичного працівника. Зокрема, діючим стандартом професійно-технічної освіти з цієї професії передбачено вивчення двох предметів для реалізації цього напрямку — «Догляд за хворими» (125 год.) і частково «Фізіологія людини, санітарія і гігієна» (52 год.). Тут учнів ознайомлюють із захворюваннями усіх основних систем організму, причинами їх виникнення, симптомами, лікуванням, можливими ускладненнями. Доволі ґрунтовано вивчаються питання хірургічних інфекцій, їх профілактики, накладання різних видів пов'язок; основи фармакології, лікарські препарати та форми; надання першої допомоги при опіках, обмороженнях, електротравмах. З точки зору пізнавального розвитку особистості фахівця така підготовка є педагогічно виправданою. Проблема, однак, полягає в тому, що соціальний робітник як професіонал не має права надавати фахову медичну допомогу, оскільки не має для цього відповідної профільної освіти. Його діяльність зводиться лише до виконання призначень лікаря (видача ліків, виконання певних простих медичних процедур (компреси, банки, гірчичники)), контроль за основними параметрами життєдіяльності підопічного (вимірювання артеріального тиску, температури, частоти дихання) і виклику лікаря у випадку захворювання його клієнта. Підготовка фахівця за таким змістом освіти виправдана, якщо в подальшому він буде навчатися у коледжі чи вищій медичній школі, наприклад, за спеціалізацією медична сестра чи лікар-геріатр. З огляду на це, доцільно привести у відповідність зміст освіти і функціональні обов'язки соціального робітника.

Оскільки державний стандарт професійно-технічної освіти спрямований на підготовку соціального робітника переважно для надання допомоги людям похилого віку, то варто врахувати й наступне. Робота з людьми похилого віку цілком справедливо вважається однією з найважчих серед професій гуманітарного профілю. Тому фахівці, які працюють з цією категорією клієнтів, мають одержати належну поглиблену спеціальну підготовку, зокрема психолого-педагогічну, особливо в контексті нової для України спеціальності — опікунської педагогіки, адже провідним видом діяльності соціального робітника є опіка над тими категоріями клієнтів, які самостійно, без сторонньої підтримки не можуть реалізувати своїх потреб. У змісті такої підготовки повинні бути відображені, з одного боку, психологічні проблеми і потреби клієнтів цієї вікової категорії, біофізичні аспекти їх функціонування, вміння налагоджувати комунікацію з ними, особливості надання різних видів допомоги і підтримки. З іншого боку, тут мають бути присутні елементи профілактики професійного «вигорання» при роботі з таким непростим контингентом, тренінгу власної психологічної стійкості та ін. Далеко не всі випускники ПТНЗ будуть готові до такого непростого виду діяльності, а тому бажано проводити попередній відбір за певними особистісними якостями, про що згадувалося вище, а також за ступенем мотивованості до такого роду діяльності. Зрозуміло, що на теперішній час будь-який відбір при вступі у заклади ПТНЗ відсутній, а психологічна підготовка у процесі навчання зводиться до єдиного предмету «Професійна етика та психологія спілкування» обсягом 30 год. З огляду на це доцільно посилити психологічну складову змісту освіти, можливо, за рахунок згортання поглибленої медичної підготовки, а також збагатити зміст педагогічної складової за рахунок упровадження навчальних курсів, які стосуються проблем функціонування неповносправної людини в сім'ї, групі та суспільстві. Це питання є особливо актуальним з огляду на розвиток в Україні інклюзивної освіти і створення можливостей для розвитку професії асистента учителя інклюзивної освіти.

Іншим недоліком згаданого документу, на нашу думку, є те, що він готує майбутніх кваліфікованих робітників виключно до роботи в державних структурах соціальної допомоги. Натомість у країнах ЄС та США останнім часом усе більшого значення в процесі надання соціальної допомоги потребуючим відіграє «третій» сектор (родина, друзі, сусіди, локальна спільнота, недержавні неприбуткові організації). На жаль, у змісті освіти сучасного кваліфікованого соціального робітника цим питанням (вміння використовувати ресурси найближчого соціального оточення, організація взаємодії з недержавними структурами) не надається належної уваги.

Виправити цю ситуацію можна шляхом підбору відповідних баз практики (громадські та релігійні організації, які активно працюють з неповносправними, дітьми-сиротами, дезадаптованою молоддю і т.п.). Саме таким чином можна ознайомити учнів з різноманітними напрямками і формами роботи майбутнього соціального робітника.

Взагалі слід зазначити, що рівень і обсяг загальнопрофесійної підготовки кваліфікованого робітника за професією «соціальна робота» є вкрай недостатнім. У навчальному плані відсутня низка важливих предметів, які б допомогли майбутньому фахівцю краще сформувати базову систему професійних знань у галузі соціальної роботи (наприклад «Теоретичні основи соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна політика»), побачити перспективи професії, сформувати власне уявлення про цілі і зміст своєї майбутньої роботи, допомогли б подальшому професійному самовизначенню. Окрім цього, зміст тих предметів, які викладаються згідно зі стандартом (наприклад «Соціальна робота») зводиться, переважно, до вивчення роботи з обліково-звітною документацією, ознайомлення з нормативами чисельності соціальних працівників у певному типі інституцій та витрат часу на обслуговування клієнтів.

Серйозною проблемою у процесі реалізації програми навчання соціального робітника для закладів ПТНЗ є багаточисельність і різноманітність його функціональних обов'язків серед яких, окрім згаданих уже функцій молодшої медичної сестри і кухаря, ремонт та прибирання приміщень, облаштування кімнат та приміщень, вишивання, в'язання гачком та спицями, ремонт, зберігання речей, переробка та оновлення старих речей, штопка, догляд за квітами та домашніми тваринами, утримання присадибної ділянки, заготівля овочів на зиму, санітарно-гігієнічні послуги, забезпечення продуктами харчування, заготівля палива, прання та прасування білизни і одягу, боротьба зі шкідливим комахами та гризунами і т.п.

Очевидно, що далеко не кожен навчальний заклад має присадибну ділянку або володіє виробничою базою і фахівцями для навчання проводити ремонт приміщень. Деякі з цих функцій (наприклад, лікування домашніх тварин) вимагають тривалої спеціалізованої підготовки і не можуть бути професійно реалізовані фахівцем цього профілю і освітнього рівня. Інші (наприклад, забезпечення продуктами харчування або ліками) можуть бути успішно реалізовані шляхом укладання угод з фірмами, що володіють продуктовими супермаркетами або аптеками. Все це вказує на необхідність в удосконалення діючого стандарту професійно-технічної освіти, з часу прийняття якого минуло вже 7 років. Наприклад, у Російській Федерації з моменту запровадження професії «соціальний працівник» у 1991 р. прийнято вже третю редакцію державного освітнього стандарту, причому остання була розроблена на основі компетентнісного підходу.

На нашу думку, можна погодитися на введення спеціалізованої підготовки для роботи з окремими категоріями споживачів на кваліфікаційному рівні «соціальний робітник», однак при цьому слід обов'язково розробити й іншу редакцію освітнього стандарту, яка б не передбачала спеціалізації і була обов'язковою до вивчення для усіх бажаючих здобути цю професію. Взагалі проблема поєднання універсальності і вузької спеціалізації є доволі актуальною для професії соціального працівника. Це, зокрема, пояснюється тим, що за останній час постійно зростає кількість соціальних груп — потенційних реципієнтів соціальної допомоги. Відповідно, слід організувати підготовку фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, які були б готові до нових напрямів роботи.

Висновки. В Україні доцільно розбудовувати власну систему допрофесійної і первинної професійної підготовки за професією «Соціальна робота». Її результативність мали би оцінюватися і враховуватися при прийомі абітурієнтів на навчання у вищі навчальні заклади. Це дозволило б ввести якісні критерії у процес відбору абітурієнтів на спеціальність, заохотило б молодь до більш активної участі у волонтерській діяльності як у державних, так і у різноманітних недержавних громадських структурах.

Зміст професійної освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні «соціальний робітник» мав би бути модифікований у напрямі посилення загальнопрофесійної, а також психолого-педагогічної підготовки. Він не повинен зводитися лише до підготовки учнів до роботи з людьми похилого

віку й орієнтувати на співпрацю лише з державними структурами. У програмах з окремих предметів мали б знайти відображення особливості роботи з іншими категоріями споживачів соціальних послуг, а також можливості використання «третього» сектору у процесі організації соціальної роботи з різними категоріями споживачів. З цієї метою слід ширше використовувати досвід професійної підготовки зарубіжних країн, реалії розвитку інклюзивної освіти в Україні та створення мережі закладів для роботи з різними категоріями віктимних осіб і груп, які повинні стати новими цікавими базами навчально-виробничої практики майбутніх кваліфікованих соціальних робітників.

Література:

1. Васюта О. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи / Олена Васюта // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т.Г.Шевченка. — серія «Пед. науки». — 2010. — С. 122 — 125. Інтернет-ресурс: http://upi.org.ua/publ/profesijne_stanovlennja_fakhivcja_iz_socialnoji_roboti/11-1-0-208 Переглянуто 17.03.2014 р., мова — укр., загол. — з екрану.
2. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника / О. Карпенко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. — 2006. — № 4. — С 54 — 59.
3. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника : Навчально-метод. посібник / Карпенко О.Г. — К. : ДЦССМ, 2004. — 164 с.
4. Мигович І.І. Теоретичні й організаційно-методичні аспекти підготовки фахівців для соціальної роботи // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: Проблеми теорії і практики: Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29-31 жовтня 2002 р. — К., 2002. — С.49-58.
5. Поліщук В. Діагностика придатності абітурієнтів до опанування професією соціального педагога // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 4. — с. 85 — 96.
6. Професія — Соціальний робітник : ДСПТО 5133.093062-2006. — Код — 5133. — К.: Видання офіційне, 2006. — 58 с. — (Державний стандарт професійно-технічної освіти).
7. Соціальна робота. Підручник / В.А. Поліщук, О.П. Бартош-Пічкара, Н.М. Горішна, Г.В. Лещук, О.Ю. Пришляк / За ред. Н.Г. Ничкало. Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч». — 2010. — 330 С.

У статті розглянуто можливі шляхи вдосконалення професійної підготовки соціального робітника в Україні з урахуванням прогресивного зарубіжного досвіду. Головними складовими цього процесу повинні стати створення системи профвідбору та професійного самовизначення претендентів на етапі допрофесійної підготовки, подальше вдосконалення змісту освіти та професійно-практичної підготовки. Акцентується на необхідності розробки і впровадження державного освітнього стандарту нового покоління для цієї професії.

Ключові слова: соціальний робітник, професійна підготовка соціального робітника, соціальна робота.

В статье рассмотрены возможные пути усовершенствования профессиональной подготовки социального работника в Украине с учетом прогрессивного зарубежного опыта. Главными составляющими этого процесса должны стать создание системы профотбора и профессионального самоопределения на этапе допрофессиональной подготовки, дальнейшее усовершенствование содержания образования и профессионально-практической подготовки. Акцентируется на необходимости разработки и внедрения государственного образовательного стандарта нового поколения для этой профессии.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная подготовка социального работника, социальная работа

The article considers possible ways of improvement professional training of social worker in Ukraine on the basis of progressive international experience. Creation of the system of professional selection and professional self-identification of applicants on the stage of pre-professional training, further improvement of the content of education and vocational training should be main components of this process. The author pays attention on the necessity to develop and implement state educational standards for a new generation in this occupation.

Key words: social worker, professional training of social worker, social work.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ У СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасні зміни в системі вищої освіти України пов'язані з поширенням ідей європейської інтеграції освітніх систем різних країн, зі змінами в стратегіях і структурі освітньої галузі в цілому, з необхідністю формування нових науково-педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних, соціальних методів і технологій реалізації цих змін ступеневої освіти. Перспективним напрямом розвитку освіти в Україні є створення системи закладів, поєднаних спільною метою, що визначається «Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу професійну освіту)» [6]. Прийняте положення про ступеневу професійно-технічну освіту забезпечує широкі можливості в задоволенні різноманітних культурно-освітніх потреб особистості, підвищення гнучкості загальнокультурної, загальноосвітньої, професійної і наукової підготовки фахівців. Концепція багатоступеневої освіти передбачає розробку методологічних та інтеграційних підходів у ступеневій підготовці фахівців.

Розвиток ступеневої підготовки реалізується шляхом упровадження Галузевих стандартів вищої освіти. Набуває поширення практика щодо запровадження інтегрованих навчальних планів та програм підготовки фахівців за схемою «молодший спеціаліст — бакалавр — спеціаліст (магістр)», що передбачає скорочення загальних термінів здобуття повної вищої освіти, створення навчально-науково-виробничих комплексів за участю вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Метою статті є аналіз теоретичних основ і принципів побудови інтегрованих навчальних планів і програм навчальних дисциплін системи ступеневої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Підвищення вимог до рівня підготовки фахівців сфери зв'язку ініціювали інноваційну діяльність галузевих ВНЗ і технікумів. Результати діяльності підприємств галузі вимірюються результатами праці його працівників. Нова інтегрована техніка вимагає спеціалістів з новим набором професійних якостей: фахівців, що поєднують у собі кращі традиції середньої професійної та вищої освіти (грунтовну практичну підготовку техніків і глибоку теоретичну підготовку інженерів). Вимоги виробництва диктують зміни організаційних аспектів діяльності ВНЗ і технікумів та змісту їх освітніх програм. По суті вимагається нова модель спеціаліста.

На даний час ВНЗ і технікуми, хоча і спираються на Державні освітні стандарти вищої та середньої професійної освіти другого покоління, проте розробляють і використовують незалежні одні від одного навчальні плани і програми. Це призводить до неможливості безперервної освіти у системі «технікум — ВНЗ» зі скороченням термінів навчання як на денній, так і на заочній формі підготовки спеціалістів, що збільшує витрати виробництва на кадрове забезпечення їх виробничої діяльності. Отже, основним завданням реформування галузевої системи освіти є принципове покращення підготовки фахівців сфери зв'язку, а це, в першу чергу, означає перехід на нові освітні програми і технології освіти. Саме вони забезпечать максимальну ефективність освітньої діяльності, скерованої на отримання якісних знань і розвитку особистості. При цьому укладачам таких програм і технологій необхідно враховувати виробничу специфіку кадрових ресурсів і кадрової політики в галузі зв'язку.

На основі аналізу досліджень науковців Н. Зубаревої [1], Є. Перехожевої [3], М. Перная [4], О. Піралової [5], у методику розробки структури інтегрованих навчальних планів повинні включатися:

- аналіз Державного стандарту середньої та вищої професійної освіти (щоб виявити єдність і розбіжність у змісті та обсягах навчального матеріалу, цілях і завданнях освітньої діяльності за дисциплінами основних освітніх програм, а також особливості професійної діяльності випускників різних кваліфікаційних рівнів);
- розрахунок балансу навчального часу і побудова графіку навчального процесу;
- визначення обсягу навчальної діяльності студентів (у залікових одиницях);
- формування структури і змісту інтегрованого навчального плану;
- розробка робочого навчального плану на весь період навчання;
- аналіз розробленого навчального плану, який показує, наскільки дотримується структурно-логічна схема основної освітньої програми, а також семестрові баланси навчального часу і видів навчальної діяльності.

Інтеграція та наступність структури й змісту професійної освіти є основними принципами формування варіативних моделей безперервної професійної освіти, в тому числі в галузі організації освітнього процесу.

Мета систем середньої професійної освіти і вищої професійної освіти одна — підготовка фахівців, які максимально відповідають вимогам сучасного виробництва, але завдання у них самостійні. Це необхідно враховувати при створенні інтегрованих навчальних планів безперервної ступеневої освіти. Після завершення будь-якого ступеня інтегрованого навчального плану, випускники мають здобути повну завершену освіту, що забезпечить готовність кваліфіковано виконувати роботу спеціаліста середньої кваліфікації. При цьому структура, обсяг і зміст спеціальної підготовки усіх ступенів освіти багато в чому перетинаються, що визначається професійною скерованістю суміжних дисциплін.

Зміст навчання на рівні вищої професійної освіти інтегрованого навчального плану передбачає нарощування нових знань, умінь, навичок і компетенцій студентів, які продовжують освіту. Крім того, в цей зміст закладено перетворення стійких понять і уявлень у нову систему знань та умінь, а також зміна мотиваційної сфери особистості відповідно до нового рівня професійних задач.

При розробці інтегрованих навчальних планів необхідно враховувати, що не всі випускники середньої професійної освіти зможуть чи захочуть одразу продовжувати освіту на наступному ступені. Інтегрований навчальний план «технікум — ВНЗ» і програми навчальних дисциплін передбачають можливість досягнення студентами різних рівнів їх освіти. Інтеграція і наступність структури та змісту професійної освіти — це основні принципи формування варіативних моделей безперервної професійної освіти.

На думку Є. Малигіна, важливими принципами розробки структури інтегрованих навчальних планів безперервної ступеневої професійної освіти є:

- наступність у вивченні дисциплін ступенів середньої професійної освіти і вищої професійної освіти;
- завершеність освіти на кожному зі ступенів (завершеність підтверджується дипломом про досягнення рівня професійної освіти);
- формування підвищеного рівня середньої професійної освіти за рахунок додаткового вивчення ряду дисциплін, що підвищують освітній рівень студентів; перелік додаткових дисциплін визначається навчальним планом безперервної ступеневої професійної освіти (мета — зближення змісту і вимог середньої професійної освіти і вищої професійної освіти з теоретичної підготовки студентів системи середньої професійної освіти);
- варіативність навчального процесу (багатоваріантна система входу в освітній процес і продовження освіти — за формами, видами, термінами, технологіями);
- вибір індивідуальної траєкторії отримання освіти (розрізняється за змістом і термінами навчання на кожному зі ступенів, але не в меншому обсязі, ніж вимагають Галузеві стандарти освіти на кожному зі ступенів);

- можливість чергування або сумісництва навчання з виробничою діяльністю на підприємствах галузі зв'язку;
- активне використання методів самостійної роботи студентів під керівництвом викладача;
- підвищення ефективності використання потенціалу освітнього закладу (кадрового, навчально-матеріального, інформаційного тощо) [2, с. 6-10].

Розроблені навчальні плани безперервної ступеневої професійної освіти реалізують освітні програми вищої професійної освіти. Це знаходить своє відображення у змісті й структурі навчального плану. Інтегрований навчальний план безперервної ступеневої професійної освіти орієнтується на виконання галузевих освітніх стандартів вищої професійної освіти (за спеціальностями) та державних стандартів середньої професійної освіти. Наскрізні навчальні плани забезпечують можливість послідовного отримання середньої та вищої професійної освіти; освоєні кваліфікаційні рівні фіксуються, видаються відповідні дипломи.

Навчальний план багатоступеневої підготовки фахівців повинен повністю відповідати за обсягом і змістом навчальним планам технікуму і ВНЗ за конкретними спеціальностями на кожному зі ступенів. Навчання на початкових ступенях ставить на меті не лише підготувати техніків (базовий рівень середньої професійної освіти), але й підвищити їх загальнотеоретичну підготовку; оскільки частина студентів готується до отримання кваліфікації інженера, необхідно, щоб кваліфікаційні характеристики фахівців початкового ступеня включали додаткові вимоги із загальноінженерної підготовки.

Для забезпечення логічного безперервного вивчення дисциплін слід орієнтуватися на ступеневий навчальний план. У ньому деякі дисципліни поділені на частини (професійно-орієнтовані модулі з підвищенням теоретичного рівня на кожному зі ступенів навчання).

Оскільки навчальний план середньої професійної освіти вбудований у навчальний план вищої професійної освіти, то ВНЗ академічно вільний у формуванні змісту й організації освітнього процесу. Так, аналіз Державних стандартів освіти з позицій академічної свободи ВНЗ дозволяє сформулювати певний резерв навчального часу по кожному з циклів дисциплін. ВНЗ вже з першого року навчання зможе реалізовувати дисципліни вищої професійної освіти (в першу чергу дисципліни загальнонаукового блоку). Наприклад, вища математика і фізика — це не лише загальнонаукова база підвищення рівня підготовки фахівців сфери зв'язку, вивчення цих дисциплін на початкових ступенях системи безперервної ступеневої професійної освіти дасть можливість студентам глибше освоїти наукововагомі та інформаційні технології їх професійної діяльності та скоротити термін навчання на наступних ступенях інтегрованого навчального плану.

Крім того, дисципліни за вибором студента в навчальному плані середньої професійної освіти можуть формуватися з набору дисциплін циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін навчального плану вищої професійної освіти. Щоб випускник початкового ступеня навчального плану безперервної ступеневої професійної освіти отримав повний обсяг професійної підготовки, вивчені ним на ступені середньої професійної освіти спеціальні дисципліни розглядаються як основи спеціальних дисциплін для ступеня вищої професійної освіти і відповідають за об'ємом і змістом вимогам Державного стандарту середньої професійної освіти. Зміст спеціальної підготовки визначається програмами профільюючих дисциплін рівня вищої професійної освіти. Передбачений Державним стандартом середньої професійної освіти обсяг практичної підготовки зберігається, а самостійна і творча робота студентів посилюється.

Дисципліни, що вивчаються за навчальними планами вищої освіти протягом перших двох років (які не включені до Державного стандарту середньої професійної освіти або включені в меншому обсязі), включаються в інтегрований навчальний план за рахунок дисциплін за вибором, резерву часу і годин, які відводяться на факультативні дисципліни. Загальний обсяг навчальних годин і кількість навчальних годин за циклами і предметами визначається вимогами Галузевого стандарту вищої професійної освіти.

План передбачає можливість навчання на базі неповної середньої освіти (9 класів), у цьому випадку тривалість навчання збільшується на 1 рік. На першому курсі вивчаються загальноосвітні дисципліни в обсягах стандарту повної середньої освіти за навчальними планами закладів початкової професійної освіти. Після складання державних екзаменів, передбачених для рівня повної середньої освіти, навчання продовжується за навчальними планами професійної освіти.

Теоретичне навчання студентів на першому ступені професійно-технічної освіти виконує зв'язну функцію між загальноосвітньою і професійною ланкою. Воно є одночасно продовженням загальної шкільної освіти, науковим забезпеченням професійно-практичної діяльності і є основою для отримання середньої та вищої професійної освіти. Зміст теоретичної освіти майбутніх кваліфікованих робітників виробничої сфери є тією частиною досвіду професійно-трудової і наукової сфер діяльності, засвоєння якої забезпечує ефективність виконання робочих функцій і яка може бути використана як засіб досягнення мети. Пряма і безпосередня функція теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників — обслуговування їх практичної діяльності за спеціальністю. Теоретичне навчання на першому ступені професійної освіти складається з двох циклів дисциплін: загальноосвітнього і професійного (виробничого). До складу загальноосвітнього циклу включені дисципліни, які продовжують шкільну освіту; до складу професійно-технічного циклу включені матеріалознавство, охорона праці, спецтехнології та ін. Теоретичний професійно-технічний цикл дисциплін складається з двох підциклів: загальнотехнічного і спеціального. Спеціальний блок професійно-технічних дисциплін включає усі види спеціальних дисциплін, які відповідають галузі зв'язку. Підготовка кваліфікованих робітників здійснюється за певним навчальним планом, що розробляється на основі Державного освітнього стандарту та професійної кваліфікаційної характеристики. Основне завдання професійно-технічної освіти — підготовка студентів до трудової діяльності на конкретному робочому місці — обумовлює необхідність виділення серед предметів цієї групи виробничого навчання і теоретичних дисциплін.

Теоретичний професійно-технічний цикл дисциплін у закладах початкової професійної освіти безпосередньо пов'язаний з виробничим навчанням і виробничою практикою. Виробниче навчання здійснюється в навчально-виробничих майстернях та лабораторіях. Виробнича практика проводиться на підприємствах та в організаціях, для яких готуються робочі кадри і спеціалісти. Виробниче навчання і виробнича практика здійснюються за навчальними планами і навчальними програмами, які складаються з урахуванням даних кваліфікаційної характеристики фахівця. У навчальному плані виробничого навчання вказуються обсяг часу і терміни викладання даного предмету за курсами навчання, місце і час проведення переддипломної виробничої практики. Навчальна програма виробничого навчання включає освітню мету, перелік умінь і навичок, якими має оволодіти майбутній фахівець, і, зазвичай, розрахована на отримання такого рівня кваліфікації студентами, якого вимагає кваліфікаційна характеристика.

Виробнича практика — логічне продовження виробничого навчання. У процесі практики закріплюються та удосконалюються професійні знання та уміння; підвищується відповідальність за якість кінцевого результату; розвивається економічне мислення; створюються додаткові можливості для задоволення матеріальних і духовних потреб. Виробнича практика — важливий фактор перевірки ефективності усієї освітньої системи закладів початкової професійної освіти. Якщо вона працює чітко, цілеспрямовано та результативно, то показники практичних вмінь студентів у ході виробничої практики високі та стабільні.

Студенти, які з будь-яких причин не зможуть засвоїти вимоги Державного стандарту середньої професійної освіти завершують навчання на рівні початкової професійної освіти.

Висновки. Враховуючи актуальність проблеми оптимізації безперервної професійної підготовки, одним із провідних завдань методичної служби навчально-науково-виробничих комплексів є розробка інтегрованих освітніх програм та навчальних планів у системі ступеневої професійної освіти, що дасть змогу більш якісно здійснювати підготовку фахівців сфери зв'язку.

Література:

1. Зубарева Н. П. Непрерывная ускоренная профессиональная подготовка специалистов в учебном комплексе «колледж — ВУЗ» / Зубарева Надежда Петровна. — Калининград, 2005. — 22с.
2. Малыгин Е. А. Научно-методологические основы формирования интегрированных образовательных программ непрерывного многоуровневого профессионального образования / Е. А. Малыгин. — Екатеринбург: УрГУПС, 2007. — 180 с.
3. Перехожева Е. В. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов на основе междисциплинарной интеграции / Перехожева Елена Владимировна. — Чита, 2012. — 24 с.
4. Пернай Н. В. Интегрированные образовательные программы как средство развития мотивации учения в профессиональном лицее / Пернай Николай Васильевич. — Иркутск, 2006. — 22 с.
5. Пиралова О. Ф. Концепция оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов / Пиралова Ольга Федоровна. — Волгоград, 2013. — 43 с.
6. Про введення в дію «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу професійну освіту)» та про нормативне і навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою: наказ МО України № 86 від 4.03.98 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1998. — № 10. — С. 3-14.

У статті здійснено аналіз теоретичних основ і принципів побудови інтегрованих навчальних планів і програм навчальних дисциплін системи ступеневої професійної освіти; окреслені перспективні напрямки роботи щодо практичного запровадження інтегрованих навчальних планів та програм підготовки фахівців сфери зв'язку.

Ключові слова: ступенева професійна освіта, інтегровані освітні програми, ступеневий навчальний план, науково-методологічні основи формування інтегрованих освітніх програм.

В статье проанализированы теоретические основы и принципы построения интегрированных учебных планов и программ учебных дисциплин системы многоуровневого профессионального образования; определены перспективные направления работы по практическому применению интегрированных учебных планов и программ подготовки специалистов сферы связи.

Ключевые слова: многоуровневое профессиональное образование, интегрированные образовательные программы, многоуровневый учебный план, научно-методологические основы формирования интегрированных образовательных программ.

In this article are analyzed theoretical bases and construction's principles of integrated educational plans and programs of educational courses in the system of grade vocational education; lined some perspective ways of research in practical introducing of integrated educational plans and programs for educating specialists in sphere of connections.

Key words: grade vocational education, integrated educational programs, grade educational plan, scientifically-methodological creation's bases of integrated educational programs.

УДК 004-044.247:[377-029:7]

О.О. Стечкевич
м. Львів, Україна

НАУКОВІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ХУДОЖНЮ ОСВІТУ

Постановка проблеми. Упровадження комп'ютерних технологій у освітню сферу зумовило появу великого спектру проблем, які супроводжують будь-яку інноваційну діяльність. За останні десятиліття пошук підходів до побудови освітніх моделей, що ґрунтуються на можливостях інформаційних комунікаційних технологій, розвивається інтенсивно і є предметом діяльності багатьох сучасних учених і педагогів-теоретиків. Нині вже відомі приклади серйозного осмислення практичного досвіду і підходів до інтеграції комп'ютерних технологій у сферу творчої освіти. Проте, у сфері художньої освіти не існує глибоких наукових узагальнень педагогічного досвіду, пов'язаних з інтеграцією комп'ютерних технологій у процес навчання.

Коло ідей, концепцій і підходів, представлених нами в якості ідеологічних і

методологічних основ інтеграції комп'ютерних технологій у художню освіту, у своїй більшості спирається на результати фундаментальних наукових досліджень у галузі когнітивістики (англ. *cognitiv* — пізнавальний; лат. *cognitio* — сприйняття, пізнання) — науки про мислення і пізнання, що вивчає і моделює принципи організації та функціонування природних і штучних систем у термінах теорії інформації та комунікації. Когнітивна наука, що об'єднала в собі цілу групу наукових програм і володіє енергією розвитку, видається нам найбільш відповідним методологічним середовищем для розуміння і опису комп'ютерних явищ. З когнітивістикою асоціюються імена Л. Виготського і Ж. Піаже, У. Найссера та багатьох інших авторів. Найбільш актуальними для розгляду спектру проблем творчого пізнання й інтелектуального розвитку дітей є підходи психолога Дж. Брунера і його наукового колективу.

Звернення до когнітивістики цілком закономірне, оскільки програми когнітивних досліджень безпосередньо пов'язані з інформаційними технологіями і є базою наукових досліджень для усього комплексу методологічних питань, породжених комп'ютерними технологіями. З іншого боку, результати наукових досліджень когнітивістики розкривають творчу специфіку комп'ютерних технологій. Для нашого дослідження велике значення має і те, що когнітивістика ґрунтується на дослідженнях сприйняття і переробки інформації свідомістю, що увібрала в себе значний досвід минулого.

Мета статті. Обґрунтувати наукові основи інтеграції комп'ютерних технологій у художню освіту на базі ідей когнітивізму.

Виклад основного матеріалу. Із низки когнітивістських програм, ідей, близьких дослідницькій методології когнітивізму, ми вибрали такі, що дозволяють обґрунтувати наші основні погляди на стратегію інтеграції комп'ютерних технологій у художню освіту.

Інструментальний метод у психології і Зона найближчого розвитку (ЗНР) Л. Виготського.

У 1930 році Л. Виготський виступив з доповіддю під назвою «Інструментальний метод у психології», яка включена в монографію «Розвиток вищих психічних функцій». У двадцяти чотирьох пунктах цієї доповіді була сформульована методологічна концепція інструментального підходу до здійснення психологічних досліджень.

Звернувшись до однієї з форм прагматизму, інструменталізму (Дж. Дьюї, Е. Клапаред та ін.), Л. Виготський спроектував філософські погляди інструменталістів на психологію. При прочитанні тексту Л. Виготського тепер багато положень цієї концепції мимоволі асоціюються з комп'ютерними технологіями. Так, визначення про те, що «психологічне знаряддя нічого не міняє в об'єкті; воно є засіб дії на самого себе (чи іншого) — на психіку, на поведінку, а не засіб дії на об'єкт», досить точно характеризує функціональність персонального комп'ютера, як психологічного інструменту. Комп'ютер, дійсно, не впливає ні на що, окрім мислення свого користувача, з яким вступає у взаємодію, утворюючи особливу інтелектуальну цілісність — людина + комп'ютер. Ця інтелектуальна форма існує на принципах партнерства і діалогу, що розвивається, між інтелектом людини й інтелектом комп'ютерних програм. Але тоді можна описати психолого-педагогічні проблеми використання комп'ютерних технологій в освіті у рамках цього підходу. На наш погляд, такий підхід абсолютно виправданий, оскільки відкриває можливість інтерпретації інструментальних можливостей комп'ютерних технологій у термінах психолого-педагогічної діяльності. З цього підходу можна починати глибоке і послідовне осмислення закономірностей інтеграції комп'ютерних технологій у сферу освіти.

Наприклад, для осмислення художньої освіти, що використовує комп'ютерні технології, базовою, на наш погляд, є наступна формула Л. Виготського: «В інструментальному акті <...> між об'єктом і спрямованою на нього психічною операцією вводиться новий об'єкт — психологічне знаряддя, що стає структурним центром або фокусом, тобто моментом, що функціонально визначає усі процеси, що утворюють інструментальний акт. Будь-який акт поведінки стає тоді інтелектуальною операцією» [3, с. 104]. Тут, за допомогою формули Л. Виготського, при розумінні під психологічним знаряддям комп'ютерних технологій, ми можемо пояснити собі, чому інтелектуалізація навчання є фундаментом інтеграції комп'ютерних

технологій у художню освіту.

«Включення знаряддя у процес поведінки, по-перше, викликає до діяльності низку нових функцій, пов'язаних з використанням цього знаряддя і з управлінням ним; по-друге, відмінняє і робить непотрібною низку природних процесів, роботу яких виконує знаряддя; по-третє, видозмінює протікання і окремі моменти (інтенсивність, тривалість, послідовність і т.п.) усіх психічних процесів, що входять до складу інструментального акту, заміняє одні функції іншими» [3, с. 105]. Тут Л. Виготський намічає цілий спектр проблем, конкретизація яких у контексті художньої освіти з використанням комп'ютера дозволяє формулювати напрями фундаментальних психолого-педагогічних досліджень, необхідних для обґрунтованої адаптації та повноцінного включення комп'ютера в педагогіку мистецтва. Сформулюємо їх, спираючись на висловлювання Л. Виготського:

- виявлення і вивчення нових функцій творчої і педагогічної діяльності з використання комп'ютера в художній освіті;
- аналіз закономірностей відмінності і зміни процесів і форм традиційної художньої і педагогічної діяльності, що замінюються комп'ютерними технологіями;
- дослідження змін освітнього процесу (інтенсивність, тривалість) у цілому і поетапно, виявлення пізнавальних і діяльнісних функцій.

Інша ідея Л. Виготського, яку необхідно визначити в якості відправної точки для теоретичного осмислення місця і ролі комп'ютерних технологій у художній освіті, пов'язана з виділеним ним поняттям «Зони найближчого розвитку» [4], як особливої ділянки в загальному процесі пізнавальної діяльності, де локалізована індивідуальна програма найближчого розвитку, коли інтелект, що пізнає, шукає, відбирає і звертається до додаткових інструментів і допомоги інших інтелектів для реалізації цілей свого розвитку.

У своєму формулюванні Л. Виготський відділяв «зону найближчого розвитку» від «рівня актуального розвитку». У своїй статті «Проблема віку» він писав: «Зона найближчого розвитку визначає функції, що ще знаходяться в процесі дозрівання; функції, які можна назвати плодами розвитку, бруньками розвитку, квітами розвитку... Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку, підсумки розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток на завтрашній день» [4].

Отримуючи від педагога інструменти у формі тематичної навігації для роботи з Інтернетом, проектних творчих методологій та ігрових пізнавальних форм учні відкривають для себе абсолютно інші можливості використання комп'ютерних технологій. У лекції про гру Л. Виготський відзначав: «Відношення гри до розвитку слід порівнювати з відношенням навчання до розвитку. За грою стоять зміни потреб, зміни свідомості загальнішого характеру. Гра — джерело розвитку і створює зону найближчого розвитку. Дія в уявному полі, в уявній ситуації, створення довільного наміру, утворення життєвого плану, вольових мотивів — усе це виникає в грі і ставить її на вищий рівень розвитку» [2, с. 65]. Інтерактивні технології, на основі яких створюються комп'ютерні ігри, представляють, мабуть, найперспективніший напрям комп'ютерної педагогіки.

Зона найближчого розвитку Л. Виготського може розумітися нами як відправний концепт для формування методологічного інструментарію педагогічної діяльності з використанням комп'ютера. Так, говорячи про художню освіту, необхідно розуміти, що в цьому випадку педагогічною метою є не лише інтелектуальний розвиток учня, але і розвиток його здібностей до художньої діяльності, яка обумовлена створенням форм художнього висловлювання. Тому, необхідно з самого початку орієнтувати дитину на синтетичну художню діяльність, організовувати інтеграційні форми пізнавальної діяльності.

Теорія формування уявлень Дж. Брунера, концепції репрезентативної діяльності в когнітивній психології.

Формулюючи своє розуміння того, чим є уявлення в контексті вивчення процесу розвитку інтелекту, Дж. Брунер писав: «Передусім, уявлення існують в деякому середовищі. Ті або інші події можуть представлятися за допомогою дій, з якими вони необхідно пов'язані або у формі

зображень, або за допомогою слів, або за допомогою інших символів. У межах кожної з цих трьох сфер — сфери дії, іконічної і символічної, — є свої різновиди» [1, с. 308].

Пропонуючи визначення поняттю «уявлення», Дж. Брунер перераховує фундаментальні різновиди репрезентативної діяльності людини. Для ілюстрації Дж. Брунер наводить приклад уявлення вузла, який реалізується цими трьома способами: «...мати уявлення про вузол — означає отримати знання про нього за допомогою деякої звичної дії, яку ми засвоїли і можемо повторити. Звична дія, що призводить до зав'язування вузла, організована послідовно, управляється деякою схемою, що об'єднує в одно ціле його послідовні ланки <...> Образ вузла, зафіксований в нашій свідомості або зображений на аркуші паперу, зовсім не те ж саме, що вузол, зав'язаний насправді, хоча його образ може служити тією схемою, за якою може бути послідовно організована дія. <...> Мовний опис в основі своїй довільний і залежить від оволодіння деяким символічним кодом. Тому мовний опис включає не лише вказівки на предмети, представлені словом, але і правила створення і перетворення висловлювань. Ці правила, подібно до правил формування образів і звичних дій, характеризують мовне середовище» [1, с. 310].

Коли ми у своїй діяльності звертаємося до комп'ютерних технологій, то стикаємося з можливістю використати усі ці способи для передачі своїх уявлень. Причому, екран комп'ютера (чи проекційний пристрій), звукові і друкарські пристрої, електромеханічні пристрої, приєднані до комп'ютера, можуть відтворювати різні форми уявлень одночасно. Ми стикаємося з новою проблемою, яка в такому масштабі і складності ще ніколи не стояла перед людиною. Цю проблему ми можемо сформулювати як завдання управління засобами репрезентації. Дж. Брунер ставить те ж питання, адресуючи його сфері освіти: «...якщо освіта не прагне прищепити людині уміння і схильність до представлення її досвіду і знання в деякій рівновазі, складеній з багатства конкретного і економності загального, то яка ж тоді її мета»? І якщо звичайний користувач комп'ютера може ніколи в житті не зіткнутися з цією проблемою, використовуючи комп'ютерні технології як пристрій для інтерактивних ігор, друкарський пристрій, медіа архів і інші форми пасивного споживання інформації, то художня діяльність відразу ж ставить перед нами цю проблему.

Під художньою творчістю ми розуміємо цілеспрямовану діяльність з репрезентації уявлень, втілення їх у реальність форм культури за допомогою різних мовних засобів. Але кількість комп'ютерних засобів вираження, що відтворюють візуальні образи, рух, звучне слово, письмовий текст і нові утворення, що синтезуються з них, така велика і різноманітна, що вимагає спеціальних зусиль для вибору з них необхідних і оптимальних для найбільш яскравої репрезентації ментальних уявлень. У процесі створення комп'ютерної репрезентації своїх ментальних уявлень, відбувається зворотний процес впливу комп'ютерних форм (представляються негайно) на початкові уявлення. Відбувається постійна зміна і розвиток уявлень.

Для осмислення цих проблем у рамках когнітивної психології і з метою інтерпретації їх у форму педагогічної діяльності ми звертаємося до формулювання поняття «уявлення» з позицій інформаційного підходу: «Когнітивна психологія вважає поняття репрезентації одним з центральних у своїй теорії. Репрезентація походить від заміщення в протилежність референції. <...> Інформаційна метафора когнітивізму розглядається не як доповнююча теорію соціальних сенсів, а як частина і результат соціальної творчості в конкретних історичних і культурних умовах» [6, с. 475]. Позначена в цьому формулюванні думка про заміщення, про неможливість передачі (трансляції) уявлень буквально, а тільки опосередковано, за допомогою інших ідей, образів, моделей, що утілюються в мовних формах, підводять нас до наступного науковому теоретичному напрямку — теорії метафори.

Когнітивна теорія метафори Дж. Лакоффа як наукова основа для формування змісту освітньої діяльності з використанням комп'ютерних технологій.

Когнітивна теорія метафори, найвідомішим представником якої є лінгвіст Дж. Лакофф, обґрунтувала концепцію репрезентативної діяльності як мовної творчості, творчості, що

забезпечує постійний розвиток свідомості і перетворює людську діяльність і саму людину.

У своїй книзі «Жінки, вогонь і небезпечні предмети», Дж. Лакофф пише: «У ті області, для яких у сфері людського мислення не виявляється до-концептуальної структури, ми переносимо її аналог, використовуючи природно-мовну метафору. Метафора дає нам можливість розуміти ті області досвіду, які не мають власної до-концептуальної структури. Дуже велика частина нашого досвіду влаштована саме так. Залучення метафори для розуміння досвіду є одним з найбільших тріумфів людського мислення, Раціональне мислення значною мірою спирається на метафоричні моделі. Будь-який адекватний підхід до раціональності вимагає використання уяви, а уява невід'ємна від метафоричного міркування» [5, с. 153]. Під «до-концептуальною» структурою Дж. Лакофф має на увазі структури свідомості, сформовані досвідом, що не отримав концептуального пояснення.

Метафора є тією формою, яка взагалі дозволяє нам вступати у взаємодію з електромеханічним пристроєм, яким є комп'ютер. Образи на екрані комп'ютера, вікна комп'ютерних програм, елементи, з якими ми взаємодіємо, — кнопки, курсори, меню і так далі, є метафорами, що заміщають процеси, команди, обчислення. При створенні будь-якого твору за допомогою комп'ютерних засобів на перший план висувається завдання створення цілої метафоричної системи, що включає об'єкти, що репрезентуються, і елементи управління усією репрезентацією (наприклад, інтерактивна презентація і кнопки управління нею). Для спрощення цього завдання, розробники комп'ютерних програм, призначених для створення презентацій, включають у свої програми заготовки (шаблони), «напівфабрикати», набори готових елементів, з яких можна зібрати будь-який уніфікований об'єкт. Але для художнього мислення такий підхід неприйнятний. Свідомість художника у всі часи прагне продемонструвати свою неповторність, оригінальність в усіх проявах. Тобто, коли ми говоримо про процес художньої комп'ютерної творчості, то проблема створення оригінальної репрезентації, формування нових метафор, є актуальною. Але це тільки частина проблеми.

Комп'ютерні засоби для обробки і трансформації зображень, звуку, тексту, їх інтеграції до єдиної структури і перетворення одного в інше настільки різноманітні і змінні, що автор може реалізувати задум, репрезентувати свої образи тільки за наявності концептуальної керуючої структури (проект, сценарій, технічне завдання і тому подібне). Якщо познайомитися з діяльністю професійних комп'ютерних художників і дизайнерів, то стане зрозумілим значення навичок створювати метафори для художньої комп'ютерної творчості і педагогічних методів для їх розвитку.

Висновки. Комп'ютерна творчість — це розробки системи метафор і її цілісна репрезентація за допомогою відібраних комп'ютерних засобів. Когнітивна теорія метафори може розглядатися як відправна точка для розробки специфічного навчального змісту при інтеграції комп'ютерних технологій у художню освіту. Тим паче, що саме поняття метафори, глибоко вкорінене в усіх мистецтвах і може стати тією «точкою інтеграції», про яку писав Б. Юсов [7].

Література:

1. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — М.: Прогресс, 1977. — 413 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — №6. — 1966. — С. 62 — 68.
3. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — 488 с, ил. (Акад. пед. наук СССР).
4. Выготский Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский; Коллектив ред.: Г. С. Короткаяева, Т. И. Зеленина, А. М. Горфункель, А. В. Жукова, А. Н. Утехина и др. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. — 296 с.
5. Лакофф, Дж. Когнитивная семантика (из книги «Женщины, огонь и опасные предметы») // Язык и интеллект. — М., 1996. — С. 143-184
6. Радионова С. А. Репрезентация. // Новейший философский словарь. — М.: Книжный Дом, 2003 г. — 780 с.

7. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] : избр. тр. по истории, теории и психологии искусств. образования и полихудожеств. Воспитания детей / Б. П. Юсов ; Ин-тхудож. образования, Рос. акад. образования. — М. : Компания Спутник+, 2004. — 252 с.

У статті обґрунтовані наукові основи інтеграції комп'ютерних технологій у художню освіту на базі ідей когнітивізму: інструментальний метод у психології і «зона найближчого розвитку» Л. Виготського, теорія формування уявлень Дж. Брунера і концепції репрезентативної діяльності в когнітивній психології, когнітивна теорія метафори Дж. Лакоффа.

Ключові слова: інтеграція, когнітивістика, комп'ютерні технології, художня освіта.

В статье обоснованы научные основы интеграции компьютерных технологий в художественное образование на базе идей когнитивизма: инструментальный метод в психологии и «зона ближайшего развития» Л. Выготского, теория формирования представлений Дж. Брунера и концепции репрезентативной деятельности в когнитивной психологии, когнитивная теория метафоры Дж. Лакоффа.

Ключевые слова: интеграция, когнитивистика, компьютерные технологии, художественное образование.

The article is called to prove the scientific basis of computer technology integration into artistic education due to the cognitive ideas; an instrumental method in psychology and «the zone of the nearest development» of L. Vyhots'kyu; theory of ideas formation of J. Brunner; representative activity conception in cognitive psychology; cognitive theory of metaphor of George Lakoff.

Key words: integration, cognitive science, computer technology, artistic education.

УДК 373.2.016 : 796.3

О.В. Хуртенко
м. Вінниця, Україна

КОМПЛЕКСНИЙ ВПЛИВ ВПРАВ ФІТБОЛ-АЕРОБІКИ НА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві зростає значення оздоровчих технологій, спрямованих на зміцнення та збереження здоров'я, підвищення розумової працездатності, поліпшення самопочуття людини, що в свою чергу є необхідною умовою успішного виконання завдань економічного та соціального розвитку держави.

Програми з фізичного виховання, що використовуються в шкільних навчальних закладах, зорієнтовані на використання протягом навчального дня традиційних засобів фізичного виховання та оздоровлення школярів, таких як: ранкова гімнастика, фізкультурні паузи, заняття з фізкультури, прогулянки тощо. Але змістове наповнення цих форм і видів рухової діяльності не дає змоги в повному обсязі враховувати особливості дітей молодшого шкільного віку та не сприяє ефективному розвитку більшості фізичних якостей [1].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що чимало фахівців присвятили свої дослідження пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання дітей, зокрема організаційно-педагогічне та методологічне підґрунтя вдосконалення системи фізичного виховання дітей викладено у дослідженнях Л. Волкова, О. Дубогай, Т. Круцевич, О. Куца, Б. Шияна; диференційованому фізичному вихованню присвячені дослідження Т. В. Петровської, Н. Москаленко, В. Веселової та інших; фізичному вихованню в системі самостійних занять учнів молодших класів присвятили свої дослідження С. Козацька, Н. Симон, А. Сухарев, Б. Шиян. Водночас, вивчення питання механізму оздоровчої дії фітбол-гімнастики на організм дітей молодшого шкільного віку, а також упровадження її у практику проведення уроків фізичної культури потребує наукового розв'язання [2].

Сучасними педагогами розроблено чимало технік, прийомів та технологій, які мають оздоровчу спрямованість. За останні роки популярності набуло застосування інноваційних

технологій, що використовуються з навчальною та лікувально-профілактичною метою. Учені О. Богиніч, Н. Левінець, Ж. Петрова схиляються до тієї думки, що у щоденному житті дитини варто використовувати різноманітні оздоровчо-інноваційні технології. Важливим у виборі оздоровчої технології, на їхню думку, є врахування індивідуального стану здоров'я вихованців та умов і можливостей навчального закладу.

Фітбол-гімнастика являє собою сучасний інноваційний та оздоровчий засіб фізичного виховання, що є простим у застосуванні та викликає велике психоемоційне задоволення у дітей [3].

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена гостротою проблеми здоров'я дітей молодшого шкільного віку та необхідністю пошуку сучасних інноваційних технологій викладання способів рухової діяльності на уроках фізичної культури.

Аналіз попередніх досліджень. Сучасний етап розвитку фізичної культури в нашій державі характеризується пошуком ефективних шляхів вирішення завдань зміцнення та збереження здоров'я дитячого населення, що обумовлено його істотним зниженням в останні роки.

Дані офіційної статистики і численні дослідження свідчать про те, що в даний час близько 90 % школярів мають різні відхилення у стані здоров'я, з них більше половини — з боку опорно-рухового апарату (А. Потапчук, М. Дідур, 2001; А. Баранов, Л. Щеплягіна та ін., 2007, 2008; І. Вінер, 2010 і ін.)

Важливим компонентом стану здоров'я є рівень розвитку основних фізичних здібностей, який у 40 % дітей молодшого шкільного віку характеризується як низький (Т. Віленська, 2007). Між тим, саме цей показник визначає працездатність школяра, відіграє велику роль у всебічному і гармонійному розвитку особистості, в досягненні високої стійкості організму до соціально-екологічних умов, у підвищенні адаптивних властивостей організму.

Протягом багатьох років пильну увагу до дослідженню проблеми збереження здоров'я приділяють медики, педагоги, психологи і фахівці в галузі фізичної культури (Г. Апанасенко, 1985; В. Бальсевич, 2002; А. Баранов, Л. Щеплягіна та ін, 1989, 1995, 1999, 2004; Д. Колесов, 1989; Н. Агаджанян, 1999; А. Комков, 2000, 2001; А. Сухарев, 2000; В. Кучма, 2001, 2005; Д. Давиденко, 2003; О. Чурганов, 2003; С. Філіпов, В. Жгутова, 2005; В. Лук'яненко, 2005; А. Потапчук, 2005; С. Кім, 2006 і ін.). Аналіз даних досліджень, проведених у різні роки з вивчення стану здоров'я дітей, у різних регіонах нашої країни виявив, що вони дещо відрізняються один від одного, проте фіксується загальна тенденція до стрімкого погіршення стану здоров'я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості підростаючого покоління.

Відомо, що саме за період навчання в освітніх установах погіршується стан здоров'я дітей. На це вказують дослідження багатьох авторів (Н. Перевошикова, 1997; А. Баранов, 1995; Т. Стуколова, 1999, Е. Дзятковська і співавт., 2002; А. Гордієць, 2004; С. Філіпов, В. Жгутова, 2005).

Як зазначає А. Потапчук (2005), за період навчання в початковій школі у дітей у 4-5 разів зростає частота порушень зору, в 4 рази порушення постави, в 3 рази — патології органів травлення, в 2 рази збільшується кількість нервово-психічних і функціональних порушень серцево-судинної системи.

У результаті систематизації зібраних науково-дослідних матеріалів різних авторів (В. Лях, Л. Кофман, 1993; Н. Серова, 2000; А. Шкляренко, 2001; С. Філіпова, 2002; Г. Пономарьов, 2003; В. Спирін, 2002; С. Изаак, 2006; Є. Сайкіна, 2009 та ін.) з проблеми стану здоров'я підростаючого покоління можна виділити найбільш значущі причини, що ведуть до його погіршення:

- інтенсифікація навчання (у тому числі з використанням технічних засобів навчання), комп'ютеризація;
- перехід на інноваційні форми і методи навчання;
- навчальний стрес (до 80 % учнів відчувають стрес в умовах школи);
- зниження рухової активності (ще більш виражена гіпокінезія);
- зниження інтересу до занять фізичною культурою;
- невідповідність умов навчання функціональним і віковим особливостям учнів.

Одним з можливих шляхів виходу з зазначеної ситуації є пошук ефективних інноваційних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності, які сприятимуть оновленню занять з фізичної культури дітей молодшого шкільного віку, в основі яких повинен бути закладений пріоритет оздоровчої спрямованості.

Метою статті є визначення ефективності методики комплексного впливу вправ фітбол-аеробіки на розвиток фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз досліджень різних авторів (А. Трушкін, 2000; В. Бальсевич, 2002; А. Комков, 2000, Є. Сайкіна, 2009 та ін.), які звернулись до проблеми ефективної організації занять фізичною культурою дітей шкільного віку, показав, що важливими завданнями в сучасних умовах є розробка та впровадження цільових програм з фізичної культури, орієнтованих на інноваційні форми, методи проведення занять, які включали б сучасні напрямки фізкультурно-оздоровчої діяльності і вирішували одночасно цілий комплекс завдань: оздоровлення дітей, розвиток фізичних здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості та інтересу до фізкультурних занять та ін.

Одним із таких сучасних фізкультурно-оздоровчих видів діяльності є фітбол-аеробіка, в якій уже закладений оздоровчий ефект, заснований на властивостях фітболу.

Проте можливості фітбол-аеробіки ще мало вивчені, але потенціал її застосування в заняттях з дітьми досить широкий [4].

Розглядати вплив занять фітбол-аеробікою на організм учнів необхідно з урахуванням двох складових, поєднання яких посилює позитивний ефект занять. Це — безпосередньо властивості самого футболу, а також специфічні особливості аеробіки як одного з видів рухової діяльності.

Вправи на м'ячах тренують вестибулярний апарат, розвивають координацію рухів і функцію рівноваги, сприяють розвитку рухових здібностей і підвищують емоційний фон занять, викликаючи позитивний настрій.

Практично це єдиний вид аеробіки, де під час виконання фізичних вправ одночасно включаються руховий, вестибулярний, зоровий і тактильний аналізатори, що в геометричній прогресії посилює позитивний ефект від занять.

Діти, які займаються фітбол-гімнастикою, менше хворіють, у них поліпшуються постава, увага, настрої, виникає відчуття радості, задоволення. На позитивному емоційному фоні швидше і ефективніше проходить процес навчання руховим умінням та навичкам [2; 3].

Виходячи з вищесказаного ми провели педагогічне дослідження, в якому вивчався вплив розробленої авторської програми з футбол-аеробіки на розвиток фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Розроблена програма комплексного впливу вправ з фітбол-аеробіки на розвиток фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку базується на поєднаному впливові властивостей футболу, багатофункціональності його використання, ефективності підібраних засобів та їх побудові в комплексі з вправами танцювальної спрямованості відповідності до певного музичного супроводу.

Програма комплексного впливу вправ фітбол-аеробіки на розвиток фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку базується на цілеспрямовано підібраних засобах фітбол-аеробіки, сприяючих вирішенню завдань розвитку фізичних здібностей, формуванню постави і поліпшенню емоційного стану учнів.

Дослідження проводилось на базі середньої загальноосвітньої школи № 30 м. Вінниці. Експеримент проводився протягом вересня 2013 — березня 2014 р.

Виходячи з мети та завдань роботи, педагогічне дослідження проводилось у декілька етапів.

На етапі констатуючого експерименту вивчалися показники фізичної підготовленості школярів молодших класів.

За результатами констатуючого педагогічного експерименту були сформовані дві групи учнів 3 класів — контрольна (37 учнів) і експериментальна (37 учнів). Усі учні віднесені до основної медичної групи.

На етапі формуючого експерименту вивчався вплив розробленої авторської програми з футбол-аеробіки на динаміку показників фізичних здібностей учнів молодших класів на уроках фізичної культури.

Контрольна (КГ) і експериментальна групи (ЕГ) протягом навчального року займалися за програмою фізичної культури для учнів молодших класів. Однак, в експериментальній групі (ЕГ), залежно від завдань уроку, в різних його частинах застосовувались розроблені комплекси фітбол-аеробіки.

Так, у підготовчій частині уроку вправи на фітболах використовувались для виконання загальнорозвиваючих вправ, вирішуючи завдання підготовки і розігріву організму до подальшого навантаження. В основній частині уроку — для розвитку фізичних здібностей. У заключній частині комплекси вправ на фітболах застосовувались для виконання вправ на розслаблення, релаксацію, відновлення дихання і розтягування.

Для визначення показників фізичних здібностей ми використовували такі тести: (Л. Сергієнко, 2001):

- нахил тулуба вперед з положення сидячи (см);
- три перекиди вперед (с);
- стрибок у довжину з місця (см);
- піднімання тулуба з положення лежачи на спині за 30 с (к-ть разів).

У результаті проведеного тестування і впровадження програми в навчальний процес експериментальної групи ми отримали наступні результати (табл. 1, табл. 2).

Таблиця 1

Показники фізичних здібностей дівчаток молодших класів (контрольної та експериментальної груп) на двох етапах дослідження

	Тестові вправи	КГ (n=19)				ЕГ (n=20)			
		I етап $\bar{X}_{\pm S}$	II етап $\bar{X}_{\pm S}$	p	%	I етап $\bar{X}_{\pm S}$	II етап $\bar{X}_{\pm S}$	p	%
1.	Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	5,63 ± 0,33	6,49 ± 1	< 0,05	15	5,3 ± 0,49	7,35 ± 0,52	< 0,05	38,6
2.	Стрибок у довжину з місця, см	87,21 ± 1,7	88 ± 1,74	> 0,05	0,9	87,2 ± 2,9	90 ± 3,01	< 0,05	3,21
3.	Піднімання тулуба з положення лежачи, с	13,00 ± 0,33	13,75 ± 0,53	> 0,05	5,7	13,05 ± 0,52	15,35 ± 0,6	< 0,05	17,6
4.	Три перекиди вперед, с	7,11 ± 0,27	7 ± 0,25	> 0,05	1,2	7,39 ± 0,34	6,41 ± 0,35	< 0,05	13,3

Таблиця 2

Показники фізичних здібностей хлопчиків молодших класів (контрольної та експериментальної груп) на двох етапах дослідження

	Тестові вправи	КГ (n=18)				ЕГ (n=17)			
		I етап $\bar{X}_{\pm S}$	II етап $\bar{X}_{\pm S}$	p	%	I етап $\bar{X}_{\pm S}$	II етап $\bar{X}_{\pm S}$	p	%
1	Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	4,24 ± 0,19	4,5 ± 0,22	< 0,05	6,1	4,24 ± 0,25	5,7 ± 0,56	< 0,05	33
2	Стрибок у довжину з місця, см	101,8 ± 3,72	102 ± 3,7	> 0,05	0,2	101,9 ± 3,9	105 ± 3,97	< 0,05	3,04
3	Піднімання тулуба з положення лежачи, с	14,5 ± 0,42	15,21 ± 0,47	> 0,05	4,8	14,47 ± 0,54	16,33 ± 0,64	< 0,05	12,9
4	Три перекиди вперед, с	6,67 ± 0,21	6,55 ± 0,18	> 0,05	8,3	6,52 ± 0,25	5,08 ± 0,23	< 0,05	22

Упровадження експериментальної програми для удосконалення фізичних здібностей учнів молодших класів дозволило зробити висновок, про позитивні зрушення в усіх тестових вправах.

Аналізуючи отримані показники результатів дослідження фізичних здібностей дівчаток та хлопчиків КГ та ЕГ на двох етапах дослідження, ми можемо зробити висновок, що після впровадження авторської програми з фітбол-аеробіки як у дівчат так і у хлопчиків ЕГ відбулись достовірні зміни ($p < 0,05$) за всіма тестовими вправами.

Показники результатів фізичних здібностей учнів КГ, (як дівчат, так і хлопчиків), на двох етапах дослідження, що працювали за шкільною програмою, дають нам підставу говорити про те, що достовірної різниці в показниках тестових вправ не має, а це означає, що результати першого і другого етапів дослідження не відрізняються за статистичними показниками (окрім тесту «нахил тулуба вперед», що пов'язано з сенситивним періодом розвитку гнучкості у цьому віковому періоді).

Отже, в педагогічному експерименті встановлено, що за всіма тестовими вправами в учнів ЕГ виявлені позитивні зрушення. Результати проведеного дослідження свідчать про позитивний вплив застосування у навчальному процесі учнів молодших класів розробленої програми з фітбол-аеробіки для удосконалення фізичних здібностей.

Висновок. Результати педагогічного експерименту показали істотні поліпшення показників розвитку фізичних здібностей в учнів експериментальної групи, а також виявили можливість застосування розроблених комплексів вправ програми з фітбол-аеробіки на уроках фізичної культури в різних його частинах. Навчання за цією програмою створює необхідний руховий режим, позитивний психологічний і емоційний настрій, а також сприяє зміцненню здоров'я дитини, її фізичному і розумовому розвитку, профілактиці різних захворювань і підвищенню інтересу до занять.

Література:

1. Крючек Е. С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий : учебно-метод. пос. / Е. С. Крючек. — М. : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. — 145 с.
2. Кузнецов В. С. Физкультурно-оздоровительная работа в школе : метод. пособие / В. С. Кузнецов, Г. А. Колодницкий. — М. : Изд-во НЦЭНАС, 2003. — 184 с.
3. Кузьмина С. В. Развитие двигательных способностей, средствами фитбол-аэробики у детей младшего школьного возраста / С. В. Кузьмина // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур № 2 (6) : сборник научных статей СПб. : Изд-во ВИФК, 2010. — С. 121-124.
4. Круцевич Т. Ю. Аэробика как базовый компонент современного фитнеса / Т. Ю. Круцевич, Ю. А. Усачёв // Первый международный конгресс «Спорт и здоровье». — 2003. — С. 109-111.

Стаття присвячена актуальним проблемам сучасності, оздоровленню школярів, збільшенню обсягу рухового режиму, а також розвитку фізичних якостей за допомогою інноваційних технологій.

Ключові слова: школярі, уроки фізичної культури, здоров'я, футбол-аеробіка.

Статья посвящена актуальным проблемам современности, оздоровлению школьников, увеличению объема двигательного режима, а также развитию физических качеств с помощью инновационных технологий.

Ключевые слова: школьники, уроки физической культуры, здоровье, фитбол-аэробика.

The article is devoted to actual problems of modernity, healthier students, an increase in motor mode, as well as the development of physical qualities through innovative technologies.

Key words: students, the lessons of physical education, health, fitball-aerobics.

РОЗДІЛ 3

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 372.862

Л.М. Асауленко, Т.Г. Величко
м. Ладижин, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Постановка проблеми. Реформування сучасного українського суспільства супроводжується загостренням соціальних проблем. У сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування, зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що обумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти.

Якісна освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної ідентичності та державного добробуту. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання.

Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань.

Життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. У процесі викладання навчального матеріалу засвоюється 15 відсотків інформації, що сприймається на слух, 85 відсотків — слух і зір. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, самостійно (індивідуально) виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється не менше 90 відсотків інформації. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навиків самостійної творчої роботи.

Самостійна робота студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців.

Аналіз попередніх досліджень. Традиційна організація процесу навчання у вищих навчальних закладах не забезпечує такого рівня, якості і масштабів інтелектуальної, когнітивної, професійної підготовки молоді, якого вимагають сучасні й особливо ті, що народжуються постіндустріальні технології, в тому числі і соціальні. Цілком очевидною є наявність низці її суттєвих недоліків, основними з яких вважаються відсутність стимулів до регулярної та якісної роботи студентів, недостатня індивідуалізація процесу навчання та учіння, низький рівень самостійності студентів та розвитку їх творчих здібностей.

Отже, самостійна робота студентів над навчальним матеріалом є одним із найважливіших елементів навчального процесу у вищому навчальному закладі, тому проблеми її організації займають чітке місце у перебудові цього процесу, а саме питання набуває статусу надзвичайно актуального, оскільки репланування кількості навчальних годин на користь самостійної діяльності передбачає пошук оптимальних форм організації такої роботи.

Звичайно, проблема організації самостійної роботи студентів не нова. Методика навчання гуманітарних та загальнотехнічних предметів у ВНЗ має чималий арсенал досліджень, які аналізують той чи інший аспект самостійної поза аудиторної роботи студентів, та як сама практика організації самостійної роботи, так і дидактика ще далекі від кінцевого рішення. Проблема полягає в тому, що саме зараз виникла нагальна необхідність якісно нового рівня організації цієї діяльності, який враховував би попередній досвід та останні дослідження — «новітні технології» — у навчанні загально технічним предметом.

Багатьма методистами терміни «самостійна робота» і «самостійна діяльність» уживаються як синоніми. Самостійну роботу часто розглядають у єдності трьох компонентів:

- 1) самостійна робота на занятті під керівництвом викладача;
- 2) домашня самостійна робота;
- 3) самостійна робота студентів з опрацювання науково-методичної літератури та освітніх сайтів.

Кожен із компонентів, безумовно, має велике значення, тому що окреслює найважливіші форми організації самостійної роботи студентів як в аудиторії, так і поза нею. Однак саме термін «самостійна діяльність» є більш ємнісний, доцільний, оскільки передбачає систематичність проведення і різноманітність форм контролю.

Мета статті — розкриття організації самостійної роботи студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. В основі організації самостійної діяльності студентів лежить діяльнісна теорія учіння, оскільки багатьма дослідниками самостійна робота визначається як специфічна форма діяльності учіння, головною метою якої є формування такої риси особистості як самостійність. Отже, саме діяльнісна теорія повинна лежати в основі організації самостійної роботи студентів узагалі та самостійної роботи із загальнотехнічних предметів зокрема.

Вивчення абсолютної більшості дисциплін проводиться у формі теоретичних занять та системи лабораторно-практичних занять. Це значний великий обсяг самостійної діяльності. Чимало теоретичних занять мають проблемний характер, проводяться у формі диспутів або міні-конференцій. Щоб підготуватися до такого заняття, вдало виступити студентові доведеться ознайомитися з планом, опрацювати рекомендовану літературу за списком, опрацювати освітні сайти, після чого виконати завдання. План практичного завдання спрямовує дії студента, який вчиться шукати і вирізняти необхідну для відповіді інформацію.

З іншого боку, виконання вимог програми стимулює викладача для пошуку таких методичних форм, які допомогли б згладити негативну дію вищенаведених чинників. Значення вирішення проблеми стає очевидним, якщо прийняти до уваги, що на самостійну позааудиторну роботу відводиться близько 1/3 навчального матеріалу предмета.

Цілеспрямована сукупність дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу передбачає самостійність — можливість здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування.

Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 15 до 55 % навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та сприяє залученню студентів до творчої активності.

Самостійна робота у коледжі передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, повторення та закріплення, його застосування на практиці. Ефективність самостійної роботи залежить від її

організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань.

Самостійна робота студентів складається із трьох основних видів:

До першого виду слід віднести підготовку до аудиторних (теоретичних чи практичних) занять. Без неї студенти перестають розуміти послідуєчий матеріал і переключаються на механічне виконання тієї чи іншої навчальної роботи, що є недопустимою тратою часу. Найбільш простим видом підготовки є повторення вивченого матеріалу за конспектом або підручником. Як показує досвід роботи, для найбільш дисциплінованих і встигаючих студентів. Таке повторення не потребує багато часу. Краще, якщо воно проводиться за підручником. Навчальний матеріал представлений у підручнику більш повно, ніж у конспекті, і дається кожним автором у своєму висвітленні, що доповнює отримані відомості і допомагає кращому розумінню сутності явищ. Найкраще засвоєння досягається в тому випадку, коли студент повторює прочитаний матеріал або робочі записи. Математичні доведення рекомендується повністю відтворювати в чернетці, закривши конспект рукою або підручником. Найбільш ефективний метод — перегляд за підручником матеріалу наступного аудиторного заняття. У цьому випадку повторенням служить саме заняття, але повторенням у новій формі і в новому висвітленні.

Другий вид самостійної роботи — це виконання домашніх завдань, розрахунково-графічних робіт та самостійне розв'язування задач. Це також повторення, але практичне. Для того, щоб воно сприяло переходу відомостей із короткочасної пам'яті в довгострокову і розумінню наступного матеріалу, домашні завдання бажано виконувати без затримки. Виконання останньої умови цілком залежить від викладача, від своєчасної видачі їм завдань і від його вимогливості.

До третього виду належить самостійна робота студентів у бібліотеці з вітчизняними та іноземними журналами, перегляд нових книг, експрес-інформацій, інформаційних бюлетенів, освітніх сайтів. Саме ця частина роботи пробуджує інтерес до своєї спеціальності і формує майбутнього фахівця. Тут особливо важлива роль викладача, який з перших курсів має пробудити інтерес до літератури, вказуючи на нові публікації, рекомендуючи ознайомитися з періодичними виданнями, про існування яких студенти інколи не знають. Залучення студентів до перших самостійних робіт, виступів, коротких доповідей, інформацій вимагає від викладача сил і енергії, але ця робота ефективна. Вона відкриває студентам нові, незвідані можливості, привчає їх до самостійного пошуку необхідного матеріалу, визначає їх майбутнє місце в житті.

Як і будь-яка цілеспрямована робота, що потребує великих затрат розумової праці, самостійна робота студентів вимагає планування. З метою рівномірного завантаження студентів протягом семестру найбільш трудомісткі завдання слід включити в першу його половину, так як друга половина і кінець семестру бувають, як правило, перевантаженими внаслідок можливих недоробок, пропусків, необхідності виправлення або виконання запланованих робіт. З метою вивільнення часу в кінці семестру для повторення курсу і підготовки до екзаменів, бажано заліки поєднати з прийомом розрахунково-графічних робіт протягом усього семестру.

На старших курсах студенти набувають навички самостійної роботи, на молодших курсах організація її вимагає обов'язкової участі викладача. Студенти знаходять необхідні форми самостійної роботи в результаті багатьох невдач і помилок. Викладач має озброїти їх методично і допомогти уникнути зайвих втрат часу. Планування роботи студентів не обмежується складанням графіків виконання робіт із строками їх виконання. Необхідне планування повсякденної роботи з обов'язковим контролем її виконання. Найбільш ефективна форма планування, при якій кожному студенту на початку семестру видається узгоджений план навчальних занять і контрольних заходів з удисциплін з методичними вказівками щодо тем і літератури.

Слід зазначити, що дидактичне значення самостійної роботи обумовлене тим, що в її основі лежить активна пізнавальна діяльність кожного студента з оволодіння знаннями. Самостійна робота при зростаючій її складності, сприяє виробленню практичних умінь і навичок, підвищує культуру розумової діяльності.

Самостійна робота студентів, яка входить у процес навчання, — це така робота, яка виконується без прямої участі викладача, але за його завданням у спеціально відведений для цього час; при цьому студенти свідомо прагнуть досягти поставленої мети, проявляючи зусилля і висловлюючи в тій чи іншій формі свої розумові і фізичні дії. Організуючи самостійну роботу, необхідно попередньо вивчити індивідуальні особливості студентів: пам'ять, стійкість уваги. Глибину і швидкість розуміння навчального матеріалу і т. і.

Викладач має керуватися наступними дидактичними вимогами:

- самостійну роботу необхідно організовувати так, щоб вона проходила через усі ланки навчального процесу;
- студентів по можливості необхідно поставити в такі умови, щоб вони стали безпосередніми учасниками роздумів;
- завдання в самостійній роботі повинні бути поставлені не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання різноманітних проблем;
- для організації розумової діяльності необхідно давати групі роботу, яка вимагає посиленої розумової напруги, тобто самостійну роботу треба організовувати так, щоб студенти при виконанні завдання постійно долали деякі труднощі;
- поєднувати фронтальну й індивідуальну самостійну роботу, здійснювати зв'язок теорії з практикою.

Тільки взаємодія словесних методів навчання з самостійною роботою студентів приведе до підвищення результативності процесу в цілому.

Розповідь викладача, яка супроводжується самостійно спостереженнями студентів. Сприймається декілька раз глибше, поняття формується скоріше, засвоєння правильніше і міцніше.

При нових умовах ринкової економіки підвищуються вимоги до фахівців, що в свою чергу зумовлює необхідність якісного перетворення форм і методів їх підготовки. Вирішення цього завдання залежить від багатьох чинників і в тому числі від удосконалення самостійної роботи студентів, як однієї з форм навчання в системі вищої освіти.

Самостійна робота студентів — це той фундамент, на якому формується весь навчальний процес у коледжі. Самостійна робота потрібна студенту не лише для закріплення знань і навиків, отриманих під час аудиторних занять. Вона потрібна студенту не лише для того, щоб вчасно звітувати про виконання поточних завдань, а вчасно підготуватися до сприйняття нових знань. Під час самостійної роботи студент освоює її раціональну організацію, вчиться працювати з книгою і самостійно поповнювати свої знання, активізувати свої знання і вчитися формулюванню і викладанню своїх думок.

При такій роботі студент вчиться застосовувати свої знання і розв'язувати технічні задачі, вчиться самостійно аналізувати інженерні ситуації і приймати безпомилкові рішення як керівник.

Для оволодіння навчальним матеріалом можна пропонувати студентам різноманітні методи самостійної роботи з книгою: складання плану прочитаного, складання тез, конспектування, анотація, цитування, рецензування, реферування, нотування (виписування незрозумілих слів з подальшим тлумаченням).

Але на сучасному етапі книгу замінили інші джерела інформації, такі як ІКТ (інформаційно-комунікативні технології), а студенти є «жителями» соціальних мереж, Інтернет-простору, віртуального комп'ютерного світу.

У сучасних умовах перед педагогічними працівниками стоїть ряд завдань з метою максимального наповнення навчальним матеріалом у організації самостійної роботи студентів, зокрема — створення електронного навчально-методичного посібника, як носія навчально-наукового змісту навчальної дисципліни, який відповідає вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців.

Окрім самостійного засвоєння знань студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації.

Важливим для професійної освіти є навчити студента опанувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. У зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації.

Інша важлива проблема для студентів — відбір необхідної, змістовно цінної інформації в рамках будь-якої навчальної програми. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування.

Самостійна робота потрібна студенту для того, щоб розвивати мислення і навчатися мислити без підказки, щоб навчитися працювати творчо, як потрібно керівнику та інженеру.

Основними формами самостійної підготовки при вивченні предметів «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи електроніки та мікросхемотехніки» та «Основи автоматики» є:

1. На допомогу студентам у їх роботі над курсами предметів, складений узагальнений план, в якому перераховані запитання для підготовки з тієї чи іншої теми. Це дисциплінує студентів і їх самостійна робота стає більш спрямованою.

2. Для активізації самостійної роботи студентів на лекціях застосовуються різні методи: їм пропонується вирішення ділового питання, диспут, дається приклад описового типу, який має інформаційний характер, достатньо викладений у літературі. Студентам повідомляється тема та питання наступного заняття, які дали б можливість їм до нього підготуватися.

3. Особливо ефективним засобом активізації самостійної роботи студентів є термінологічні словники фахового спрямування. Вони не лише стимулюють студентів до систематичного вивчення термінології, нових форм роботи, але і мають позитивне виховне значення — розвивають уміння самостійно працювати, підвищувати відповідальність за результати своєї праці.

4. Для активізації творчої діяльності і самостійної роботи студенти залучаються до участі в олімпіадах, проектах, презентаціях своєї майбутньої професії, техніки та технологій, конкурсах на кращого знавця дисципліни, конференціях, технічній творчості.

5. Керована форма самостійної підготовки — консультація.

6. Проблемою залишаються домашні роботи студентів, виконання їх не завжди добросовісне і ефективність при цьому невисока. Але цей недолік можна ліквідувати розробкою індивідуальних домашніх завдань та методики їх виконання.

7. Однією з форм самостійної підготовки студентів є організація занять самопідготовки.

При здійсненні будь-якої форми самостійного навчання задача викладача — надавати різноманітну допомогу студентам, пробуджувати їх інтерес, зацікавлення знаннями. Сприяти підвищенню прагнення до пізнавальної діяльності та самостійного творчого пошуку.

За самостійною роботою студентів потрібно здійснювати постійний контроль. Його методи можуть бути різноманітними: письмові та тестові опитування за раніше підготовленими картками, програмований контроль знань з окремих тем курсу, письмові контрольні роботи із взаємним рецензуванням студентами, індивідуальні консультації та дискусії й інші методи контролю.

Контроль самостійної роботи студентів дає змогу не тільки встановити ступінь оволодіння знаннями, а й надати справжню допомогу в оволодінні матеріалом, активізувати резервні можливості студента при вивченні дисципліни, визначити, на які проблеми потрібно більше звернути увагу викладача на заняттях.

Необхідно зазначити, що саме самостійна робота студента здатна ефективно розвивати творчу активність, творче мислення з урахуванням індивідуальних можливостей, активізувати творчу самостійну роботу. При цьому відбувається адаптація навчального матеріалу до рівня знань студент

Висновок. Таким чином, організацію позааудиторної самостійної роботи або самостійної

діяльності студентів із гуманітарних та загальнотехнічних предметів потрібно розглядати як систему взаємодії студента (суб'єкта самостійної діяльності) та навчального матеріалу з того чи іншого предмета (об'єкта цієї діяльності), який за умови раціональної організації викладачем забезпечить якісне засвоєння матеріалу, сприятиме формуванню самостійного мислення, дій та ставлення до запропонованого завдання, результатом яких стане активне оволодіння новими або активізація уже відомих знань, розвиток умінь і навичок розв'язування виробничих проблем, завдань.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. — 2002. — 20-27 лютого.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст). — К., 1999.
3. Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах».
4. Гризун Л. Є. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника / Гризун Л. Є. // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. — ХДПУ, 2000.
5. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. — Т. 3. — 1999. — №2.
6. Ландэ Д. В. Поиск знаний в интернет. Профессиональная работа / Ландэ Д. В. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. — 72 с.
7. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К.: Вересень, 1996. 129с.
8. Кудрянт З. Н. Система освіти в Україні // Педагогіка. Навч. Посібник. — Одеса: ПДПУ, 2001. — с. 55-56
9. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України від 02.06.93 №161 // Збірник нормативних актів України щодо організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.
10. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: Практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. - Т.: ТИПУ, 2008.
11. Педагогіка вищої школи — Туркот Т.І.
12. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — Т. : Навчальна книга «Богдан», 2003.

У статті розглядаються актуальні проблеми організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Дається характеристика основних етапів цієї роботи з урахуванням сучасних вимог та умов навчання, методи її ефективної організації як невід'ємної складової в системі освітнього середовища.

Ключові слова: організація самостійної роботи, самоосвіта, самостійність, інформаційні технології навчання.

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях. Дается характеристика основных этапов данной работы с учетом современных требований и условий учебы, методы ее эффективной организации как неотъемлемой составляющей в системе образовательной среды.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, самообразование, самостоятельность, информационные технологии обучения.

In the article issues of the day of the organization of independent work students's are examined at higher educational establishments. The description of basic stages of this work is given taking into account modern requirements and terms of studies, methods of her effective organization as the inalienable constituent at the system of the educational environment.

Key words: organization of independent work, self-education, independence, information technology training.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Досвід упровадження в навчально-виховний процес засобів інформаційних технологій показує, що ефективно розв'язувати завдання, які поставлені перед професійною освітою, можна на основі широкого застосування зазначених засобів у навчальних закладах усіх профілів і рівнів акредитації. Такий підхід відповідає сучасному технологічному рівню суспільства, враховує тенденції щодо подальшої інтелектуалізації праці людини, готує майбутнього спеціаліста до конкуренції на ринку праці в умовах інформаційного суспільства. Застосування інформаційних технологій надає можливість інтенсифікувати процес передавання студентам безперервно зростаючого обсягу загальнонаукової, загальнотехнічної та спеціальної інформації. Інформаційні технології навчання певним чином вирішують проблему індивідуалізації процесу навчання, формують у студентів навички самостійного здобування знань та культурної поведінки.

Аналіз попередніх досліджень. Використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі на теперішній день займає особливе місце в професійній освіті. Практично в кожній виробничій галузі сучасні комп'ютерні технології здатні значно спростити, а в деяких випадках і замінити елементи технологічного процесу. Наразі ця тематика є предметом досліджень багатьох науковців, зокрема питанням упровадження інформаційних технологій займалися такі автори, як Л. Васіна, Р. Гуревич, М. Кадемія, Г. Кедрович, О. Костів та В. Черняхівський, І. Мархель, Д. Чернишов. Як зазначають дослідники, значення комп'ютерних технологій у процесі професійної освіти зростає одночасно із підвищенням ступеня впровадження досягнень науково-технічного прогресу в кожен галузь виробництва.

Метою статі є визначення впливу сучасних інформаційних технологій на організацію навчально-виховного процесу, аналіз та стан інформатизації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Глибинна сутність інформатизації суспільства полягає в інтелектуально-гуманістичній трансформації всієї життєдіяльності людини і суспільства на основі все більш повної генерації та використання інформації за допомогою засобів інноваційних інформаційних технологій. Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті дозволяє швидко вносити будь-які зміни в зміст програми у залежності від результатів її апробації, зберігати й опрацьовувати велику кількість різномірної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному вигляді. Це сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, властивого кожній людині унікального сполучення особистих якостей; формуванню пізнавальних можливостей, прагнення до вдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів.

Розглянемо вплив сучасних інформаційних технологій на навчальний процес. Як справедливо відзначає І. Роберт [8, с. 145-157], порівнюючи характеристики основних компонентів парадигми традиційної педагогічної науки і парадигми педагогічної науки в умовах інформатизації освіти, зростає роль професійно спрямованих інформаційних технологій в освіті. Для обґрунтування значення професійних знань майбутніх спеціалістів засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки ми скористаємося її результатами:

– дидактика в умовах інформатизації освіти одержує додаткові можливості для розкриття, розвитку і реалізації інтелектуального потенціалу індивіда в процесі педагогічної взаємодії, спрямованої на досягнення освітніх цілей;

– в умовах інформатизації освіти дидактика пропонує до реалізації широкий спектр різноманітних видів навчальної діяльності: інформаційно-навчальна, навчально-ігрова, експериментально-дослідницька, самостійна діяльність з пошуку й обробки інформації, у тому числі й аудіовізуальної, орієнтована на активне використання засобів інформаційних технологій як інструменту пізнання і самопізнання, на самостійне здобування знань, здійснення «мікровідкриттів» у процесі вивчення певної закономірності;

– засоби інформаційних технологій доцільно використовуються не стільки для підтримки традиційних форм і методів навчання, скільки для створення варіативних методик, що реалізують психолого-педагогічну дію лонгуючого характеру. Ці методики зорієнтовано на розвиток мислення; розвиток потенційних можливостей індивіда до прояву творчої ініціативи в процесі прийняття рішень у непередбаченій ситуації; компенсаторну дію по відношенню до впливу інформаційних технологій і психологічного бар'єру перед їх використанням; розвиток естетичного сприйняття (засоби комп'ютерної графіки, технологія мультимедіа); виховання інформаційної культури; формування вмінь самостійного здобування знань (експертні системи, системи штучного інтелекту); формування вмінь і навичок, здійснення інформаційно-навчальної й експериментально-дослідницької діяльності.

Одним із шляхів розв'язання проблеми інформатизації освіти є впровадження системи різнорівневої підготовки спеціалістів у галузі застосування комп'ютеризованих технологій. На кожному рівні можна виокремити обсяги підготовки за навчальними програмами, які визначають: вивчення загальних можливостей використання комп'ютерної техніки в конкретній професійній галузі, застосування комп'ютерних засобів до постановки навчальних завдань, визначення і постановку професійних завдань і створення нових проектів програмного забезпечення професійного призначення. Кожний рівень передбачає вивчення конкретного навчального матеріалу, поглиблення і розширення знань з інформатики, прикладної математики, комп'ютеризованих технологій і систем [6, с. 327].

На думку Л. Васіної [2], під час організації навчання на основі інформаційних технологій доцільно дотримуватися таких правил: послідовність дій на комп'ютерній техніці має бути чітко сформульована в інструкції, а математичний зміст матеріалу — доступний розумінню студентів; завдання повинні містити достатню кількість інформації; дидактичний матеріал, який використовується в завданнях, повинен мати професійне спрямування, бути цікавим і доцільним; необхідно забезпечити справедливий і об'єктивний контроль результатів; завдання варто чергувати за складністю математичного матеріалу, який до них входить, або характером розумових дій, а за змістом математичного матеріалу вони мають задовольняти принцип: від простого до складного, від конкретного до абстрактного.

Р. Гуревич розглядає можливість застосування комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні наступним чином: «процес широкого використання комп'ютерних інформаційних технологій може суттєво прискорити створення локальних мереж у конкретних закладах освіти. Така локальна мережа (INTERNET) може започаткувати створення єдиного інформаційного середовища в тому чи іншому навчальному закладі, що є важливою передумовою ефективного використання можливостей глобальних комп'ютерних мереж» [4, с. 91].

Використання комп'ютерних засобів дозволяє доповнити методичне забезпечення навчальної дисципліни педагогічними програмними засобами, наприклад, комп'ютерними курсами, програмами-тренажерами тощо. Більш рухомим виявляється програмне забезпечення курсу, тому що саме воно, в першу чергу, реагує на появу нових ідей, методів, досягнень, ознайомлення з якими стає необхідною частиною підготовки майбутнього спеціаліста. Наявність інструментальних середовищ, які дають викладачеві зручні та потужні засоби реалізації авторських комп'ютерних курсів, демонстраційних, моделюючих програм, прості засоби їх швидкого перетворення, що істотно полегшує процес створення, апробації та доробки програмних засобів [7]. Індивідуальні ж завдання, їх збереження в пам'яті комп'ютера не тільки забезпечує оперативний доступ студента до необхідної інформації, але й дозволяє реалізувати систему обліку виданих завдань та контролю їх виконання.

Саме тому в навчальних закладах студенти і педагоги мають можливість користуватися інформацією глобальної та внутрішніх комп'ютерних мереж, у якій задіяні лекційні аудиторії лабораторії, бібліотеки та інші приміщення освітнього закладу. Вважається, що оволодіння навчальними курсами на базі технології INTERNET (з використанням можливостей INTERNET) має велике майбутнє. Аналіз світового досвіду інформатизації освіти та науки вказує, що ефективність інформаційних систем значною мірою залежить від ступеню поєднання та взаємодії компонентів, ресурсів, підсистем і засобів. Спираючись на цей досвід, важливість розвитку в Україні національної комп'ютерної інформаційної мережі закладів освіти та науки доводить А. Будя [1].

За О. Муравським, комп'ютеризація професійної школи повинна здійснюватись на трьох рівнях, які відповідають трьом циклам дисциплін: загальноосвітньому, загальнотехнічному та спеціальному. На кожному з цих рівнів необхідно врахувати профорієнтаційну та професійну спрямованість навчання, щоб уникнути переважання профорієнтаційної ролі самого комп'ютера (перетворення ЕОМ на об'єкт профорієнтації, а не її засіб). Таким чином, можна забезпечити необхідними дидактичними засобами і навчальною технікою учасників навчально-виховного процесу та реалізувати програму забезпечення комп'ютерної грамотності майбутніх спеціалістів [7].

Мультимедійний електронний підручник нині використовується не менш, ніж традиційний, тому постає питання про створення бібліотек мультимедійних компакт-дисків з курсами дисциплін, що викладаються в освітньому закладі та з супровідною інформацією. Електронний підручник має стати для студентів і викладачів таким же легкодоступним та простим у використанні джерелом інформації, як і звичайна книга. Немає сенсу сперечатися про те, який з двох підручників (традиційний чи електронний), який з двох підходів (традиційна педагогіка чи альтернативна) мають перевагу. Сучасна дидактика знає велику кількість підходів до організації навчання. І вони постійно збільшуються. Нинішній світ плюралістичний, численні й освітні підходи. Кожен з них потребує власної програмної підтримки для здійснення навчального процесу [3, с. 148].

Тільки якісна освіта в сучасному розумінні здатна задовольнити ті вимоги, які висуває до кожної особи суспільство. Освіта перетворюється в одне з основних джерел — стратегічних ресурсів людського капіталу та знань, а головним прискорювачем її розвитку стає інформатизація. Тому саме інформатизація освіти, як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства, має розв'язати завдання підготовки нового покоління для його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Інформатизація освітньої галузі не означає простого наповнення комп'ютерною технікою, пристроями, новітніми технологіями освітніх закладів. Будь-які технічні інновації — не зміст і не мета цього процесу, а лише більш-менш ефективні засоби. Інформатизація освіти розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [10].

Використовуючи комп'ютерну техніку, можна активно залучати студентів до навчального процесу, істотно впливаючи на мотивацію навчання, розширюючи набори навчальних задач, з'являється можливість оцінити ефективність розв'язку, в тому числі, і несподіваного, ефективність обраної стратегії та здійснювати постійний контроль за правильністю розв'язання. Без комп'ютера це не завжди під силу, особливо при великій кількості допустимих розв'язків. Також ми вважаємо, що використання комп'ютерної техніки дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю студентів, забезпечуючи при цьому гнучкість управління навчальним процесом. Інколи викладач не в змозі перевірити правильність розв'язання всіх задач усіма студентами одночасно. Але використання комп'ютерної техніки дозволяє перевірити всі відповіді, причому часто самими студентами, і в багатьох випадках не лише зафіксувати помилку, але й досить точно визначити її характер, що допомагає вчасно усунути причину, яка обумовила появу помилки [9].

Нині продовжується на новому якісному рівні виділення інформаційних знань, що мають

загальносоціальне, техніко-технологічне значення для кожної із специфічних в інформаційному плані груп спеціальностей. Найбільш апробованими є методи і засоби контролю якості підготовки, проте тут коло актуальних проблем включає необхідність розробки вимог і типових варіантів інформаційного забезпечення освітніх установ (методичної, кадрової, інформаційної, матеріально-технічної), розробки основ тестування рівня фундаментальної і прикладної підготовки. Важливим блоком є створення систем тестів для конкретних дисциплін. Організаційні механізми реалізації єдиної системи тестування на основі інформаційних технологій ще чекають свого вирішення [6].

Висновок. Таким чином, застосування інформаційних технологій у багатьох галузях науки і техніки є потребою сучасного суспільства. Процеси інформатизації освіти, що відбуваються в нашій країні, диктують необхідність введення науково-обґрунтованих методів і методик використання засобів інформаційних технологій у фахову діяльність педагогічних працівників. Підготовка фахівців до роботи в сучасному інформаційному просторі має ґрунтуватися на положеннях про значення феномена інформації для розвитку особистості і цивілізації, творчий характер інформаційної продукції, що зумовлює багатоваріантну плюралістичну сутність інформаційного простору, поліфункціональний вплив інформаційних джерел на особистість, необхідність виховання грамотного реципієнта інформаційного простору. Потребує негайного вивчення не тільки впровадження інформаційних технологій, а й виховання грамотних споживачів інформаційної продукції, отриманої за допомогою комп'ютерних засобів.

Література:

1. Будя А. П. Задачи развития информационных технологий в программе развития туризма в Украине / А. П. Будя // Туризм у XXI столітті : глобальні тенденції і регіональні особливості : матеріали II-ої Міжн. наук.-практ. конф.». — К. : Знання України, 2002. — С. 365-371.
2. Васіна Л. С. Інформаційні технології у навчанні математики майбутніх радіотехніків / Л. С. Васіна // Проблеми освіти : наук.-метод. зб.— К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. — Вип. 39. — С. 172-178.
3. Величко Т. Г. Комп'ютерні технології навчання / Т. Г. Величко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. : Вінниця, — 2002. — С. 17-20.
4. Гуревич Р. С. Застосування комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні / Р. С. Гуревич // Педагог професійної школи : зб. наук. праць. — 2002. — Вип. II. — С. 90-96.
5. Кирилова Г. И. Информационная подготовка специалиста в средней профессиональной школе в соответствии с требованиями рынка труда (приоритеты исследований) / Образовательный портал Ханты - Мансийского автономного округа [Электронный ресурс] / Г. И. Кирилова. — Режим доступа : <http://www.eduhmao.ru/>.
6. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — К., 2005. — 485 с.
7. Муравський О. П. Застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в процесі вивчення спеціальної технології у ПТУ будівельного профілю / О. П. Муравський // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. — К., 2001. — Ч. 2. — С. 243-246.
8. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. — М. : «Школа-Пресс», 1994. — 260 с.
9. Рум'янцева К. Є. Інформаційні технології навчання як засіб організації творчої діяльності майбутніх економістів / К. Є. Рум'янцева // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. ; Вінниця, — 2006. — С. 228-229.
10. Ткачук Л. В. До питання про психолого-педагогічні основи впровадження сучасних інформаційних технологій навчання / Л. В. Ткачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. ; Вінниця, — 2002. — С. 433-436.

У статті розглянуто вплив сучасних інформаційних технологій на організацію навчально-виховного процесу. Проаналізовано стан інформатизації вищої освіти України як вирішального фактора її реформування в контексті європейського вибору.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, електронне навчання, навчальні програмні продукти, електронні навчальні матеріали.

В статье рассмотрено влияние современных информационных технологий на организацию учебно-воспитательного процесса. Проанализировано состояние информатизации высшего образования Украины как решающего фактора ее реформирования в контексте европейского выбора.

Ключевые слова: информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, электронное обучение, учебные программные продукты, электронные учебные материалы.

In the article the influence of modern information technologies on the organization of the educational process. Analyzes the state of Informatization of higher education of Ukraine as a crucial factor of its reform in the context of the European choice.

Key words: education, information and communication technologies, e-learning, educational software, electronic training materials.

УДК 615.83:378.4

С.В. Гук
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз стану здоров'я населення України в цілому свідчить про незадовільну медико-демографічну ситуацію, низьку народжуваність, скорочення середньої тривалості життя, розповсюдження захворюваності, малорухливий спосіб життя. Саме така ситуація зумовлює доцільність підготовки фахівців з фізичної реабілітації, які здатні застосовувати з лікувальною і профілактичною метою фізичні вправи і природні фактори в комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану і працездатності хворих, а також забезпечити їх повернення до максимально активного життя в суспільстві. Ураховуючи той факт, що проблеми організаційних і науково-методичних засад професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації: форми здобуття освіти, підвищення кваліфікації, технології і структури навчального процесу підготовки студентів, програми практик, відповідність місць проходження практик до вимог підготовки фахівців, змісту програмного матеріалу зі спеціальних дисциплін і дисциплін спеціалізацій, залишаються до кінця неопрацьованими, з'явилася необхідність звернути увагу на досвід інших країн, які вміють дбати про здоров'я нації шляхом підготовки фахівців відповідної кваліфікації. Вивчення, аналіз та адаптація досвіду Великої Британії, як однієї з високорозвинутих країн світу, безперечно, є джерелом нових ідей щодо удосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців з фізичної реабілітації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить про посилення інтересу до проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації. Різноманітні аспекти професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації вивчали: О. Вацеба, О. Дубоград, Т. Круцевич, В. Кукса, О. Міхеєнко, В. Мухін, В. Мурза, С. Попов та ін. Загальні питання професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах вивчались Л. Сущенко.

Аналіз літературних першоджерел, проведений Т. Бойчук, М. Голубєвою, О. Левандовським переконує у тому, що це питання наразі залишається відкритим. Комплексні дослідження про те, яким чином повинна здійснюватися професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації з урахуванням необхідності науково обґрунтованої організації процесу освіти і досвіду передових країн та регіональних особливостей України, досі не проводилися, чим підтверджується доцільність обговорення цієї проблеми на різних рівнях [1, с. 13].

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження особливостей практичної підготовки студентів в університетах Великої Британії зі спеціальності «Фізична реабілітація».

Виклад основного матеріалу дослідження. Будучи невід'ємною складовою медичної

реабілітації, фізична реабілітація посідає чільне місце в британському суспільстві і використовується в соціальній і професійній реабілітації як лікувальний та профілактичний засіб з метою комплексного відновлення фізичного здоров'я і функціональних можливостей хворих та інвалідів. У рамках навчального плану з фізичної реабілітації (physiotherapy) Британського товариства фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)) подається таке визначення: «Фізична реабілітація — медична професія, під якою розуміється людська діяльність, рух і постійне збільшення потенціалу активності. Вона використовує фізичний підхід для підтримки, допомоги та відновлення фізичного, психічного та соціального здоров'я людини, беручи до уваги варіації початкового стану здоров'я. Вона базується на науковій основі, обов'язкова до розширення меж діяльності, має спрямовуючий і оцінюючий характер, схильна до перегляду методів підтримки та інформативності в практичних рамках. В її основі лежать клінічні висновки та інформативні тлумачення» [4]. У свою чергу, Управління забезпечення якості Великої Британії (Quality Assurance Agency (QAA)) для вищої освіти встановлює низку критеріїв з фізичної реабілітації за трьома напрямками:

- очікування надання професійної допомоги пацієнтам, наприклад, у сфері професійної анатомії, та відповідальності за свою діяльність;
- практична спрямованість у питаннях охорони, підтримки, поліпшення здоров'я та самопочуття, визначення та оцінка потреб медичної та соціальної служб;
- знання, розуміння та майстерність, як основні компоненти, що зміцнюють теоретичну освіту професіонала медичної служби, наприклад, будова та здорове функціонування систем людського організму поряд зі знанням про дисфункції, відхилення та патології [6]. Ці основні критерії для фізичної реабілітації, що визначені Управлінням забезпечення якості (Quality Assurance Agency (QAA)), повністю інтегровані в навчальний план, який у свою чергу окреслює напрями підготовки фахівців з фізичної реабілітації до майбутньої професійної діяльності.

Створення необхідного освітнього рівня і досвіду в підготовці студентів-фізичних реабілітологів до майбутньої професійної діяльності у Великій Британії демонструють необхідність отримання вищої освіти й обов'язкової практики. Ураховуючи специфіку цієї професії, значна увага приділяється практичній підготовці. Британське товариство фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)) стверджує, що навчання засноване на практиці, є важливою і невід'ємною складовою частиною процесу навчання та життєво необхідне для освітнього та професійного розвитку студентів. Міністерство охорони здоров'я Великої Британії (The Department of Health (DoH)) визнає, що практичний досвід студентів є найважливішим способом їх підготовки до подолання майбутніх перешкод у будь-яких умовах професійної діяльності.

Зважаючи на важливість цього питання для підготовки кваліфікованих фахівців у сфері фізичної реабілітації, у Великій Британії проводилося дослідження на національному рівні з метою отримання інформації з питань освіти за спеціальністю «Фізична реабілітація» («physiotherapy») на базах університетів Англії, Ірландії, Шотландії та Уельсу. Метою дослідження було: провести ревізію підготовки майбутніх фахівців вищими навчальними закладами з точки зору їх освітньої відповідності в період практики; визначити принципи позитивних результатів практики на основі проведеної перевірки; визначити потреби майбутніх фахівців у медичному обладнанні, підтримці та подальшому контролі навчання заснованого на практиці; виділити єдині принципи позитивних результатів практики, які будуть відповідати визначеним потребам [7].

У сфері підготовки фахівців з фізичної реабілітації клінічна освіта є складовою частиною навчального плану університетів Великої Британії і від студентів вимагається одну третину програмного навчання провести на місцях практик. Кожен студент має представити наявність 1000 годин задовільно оціненої клінічної практики, що є вимогою для Державної реєстрації (State Registration), відповідати професійному рівню фізичного реабілітолога і в подальшому забезпечувати впровадження стандартів Ради професіоналів охорони здоров'я (Health and Care Professions Council (HCPC)) [4].

Зазначимо, що визначення напрямів практики і освіти в сфері фізичної реабілітації у Великій Британії проводиться в прямій співпраці з політикою Міністерства охорони здоров'я Великої Британії (The Department of Health (DoH)), Ради професіоналів охорони здоров'я (Health and Care Professions Council (HCPC)), Британського товариства фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)), Управління забезпечення якості (Quality Assurance Agency (QAA)) та відповідно до їх основної офіційної документації. Це дає змогу університетам Великої Британії створювати навчальні плани відповідно до загальноприйнятих стандартів, національних потреб та сучасних вимог британського суспільства [7]. Як результат, у навчальних планах компонент освіти, побудованої на практичному підході, розроблений та структурований так, щоб забезпечити студентам можливість брати на себе відповідальність за своє власне навчання та розвиток, залучатися у рефлексивну практику та виховувати в себе зобов'язання продовжувати професійний розвиток.

Британське товариство фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)) окреслює жорсткі рамки стандартів практики з фізичної реабілітації та правила професійної поведінки. Це пояснюється важливістю того, щоб студенти постійно знаходилися в навчальному середовищі з чітко визначеними нормами професійної поведінки, професійного відношення, формування особистої концепції, постійної можливості обговорення і критичного ставлення до власної діяльності. Практичне навчання дає можливість студентам поглиблено вникнути у цей відповідальний процес. Їх знання збагачуються досвідом попередніх поколінь, аргументованістю з практичної медичної точки зору, самими практичними заняттями, і таким чином стають доповненими новими знаннями.

Великого значення в університетах Великої Британії надають підготовці студентів до перебування на базах практик. Навчальний план рекомендує встановлювати обоюдно взаємини між клініками та університетами і вимагає тісно пов'язувати теорію з практикою. Існує певна відмінність у способах підготовки студентів, починаючи від викладання спеціальних загальноприйнятих тем до індивідуальних курсів за темами, такими як здоров'я та безпека чи СЛР (серцево-легенева реанімація). Більшість підготовчої діяльності проводиться в суто професійному напрямі. Серед форм навчання: лекції, семінари, симпозіуми, індивідуальні консультації та інформаційні пакети. Деякі заняття виходять за рамки навчальних тем, інші чітко дотримуються професійного напрямку. Тривалість підготовчої практики до діяльності відрізняється від загальних консультацій до 3-х тижневих ознайомчих програм та факультативних програм за власним вибором студентів. Організаційні питання щодо ознайомчих заходів повністю знаходяться у відповідальності викладача практики.

Під час практичної підготовки студенти отримують певний статус. Так Британське Товариство Фізіотерапії (CSP) вважає, що поки студенти працюють позаштатно у штатній команді медичних працівників, вони мають належним чином інтегруватися в команду, до якої їх зачислили (з відповідним проведенням ознайомчих заходів), а для оптимізації якості їх навчального досвіду Нормативи клінічного розташування по базах практик (The CPS Clinical Education Placement Guidelines) встановлюють студентські обов'язки та права на місці практики, якими є: право на попереднє обговорення місця знаходження бази практики та безпечне оточення на місці впродовж практики; обов'язок дотримуватися правил, визначених у Правилах професійної поведінки (The Rules of Professional Conduct) та Стандартах практики з фізіотерапії (The Standards of Physiotherapy Practice) [5]. Вибір хворих визначається викладачем практики, щоб студент якнайкраще досяг навчальних цілей на певній базі практики. Однак, у процесі досягнення цих цілей, викладач практики має із розумінням ставитися до особистих потреб студента, наприклад, в питаннях виникнення проблем фізичного та емоційного характеру.

Навчання на місцях практичного засвоєння матеріалу робить значний внесок в освіту та професійний розвиток студентів. Перебуваючи на місці практичного навчання, студент-фізичний реабілітолог працює під прямим контролем викладача практики, який здійснює нагляд, допомагає у навчанні та оцінює компетентність студента. В університетах Великої Британії

використовуються різні моделі нагляду за діяльністю студентів під час практики. Викладачі практики можуть контролювати одного (1:1) чи більше ніж одного (2/3/4:1) студентів у межах однієї бази. За останні десять років домінувала модель 1:1, але нещодавно почали експериментувати з моделями, в яких один викладач здійснює нагляд за більшою кількістю студентів, а саме, 2:1, 3:1, 4:1, 3:2 та використовувати командні моделі. Консорціум освіти південно-східного Лондона (South East London Education Consortium) та Консорціум забезпечення освіти та навчання південного Есексу (South Essex Education and Training Purchasing Consortium) схвалили та фінансували моделі нагляду трьох видів: модель 2:1; модель нагляду за студентами, що знаходяться на різних базах практик (роз'єднане місце розташування) та командну модель [7]. Університети підтримують модель 2:1 як протидію нестачі баз практик. Найсильніший теоретичний аргумент на користь моделі 2:1 це можливість двом студентам бути залученими у спільний процес навчання, який виявився досить ефективним у великій різноманітності ситуацій, включаючи місце розташування на базі клініки. Керуючись практичними доказами, що підтримують модель 2:1, Болдрі Каренс прийшов до висновку, що до переваг цієї моделі належить менша залежність студента від викладача та збільшення часу для викладача на контроль за студентами (особливо враховуючи наявність великої кількості пацієнтів); тоді як недоліки включають у себе потребу викладача вивчати нові стратегії полегшення навчання, а також обов'язкове заповнення двох комплектів контрактів та двох комплектів оцінювальних звітів [2].

Проходячи значний курс практичного навчання у базових напрямках фізичної реабілітації (нервово-м'язова, опірно-рухова, серцево-судинна та дихальна системи), студенти навчаються долати випадки з пацієнтами різного ступеня важкості. Практично орієнтоване навчання в університетах Великої Британії відображає всі сучасні досягнення в практиці фізичної реабілітації. Студенти мають можливість поглиблювати практичне навчання у сфері фізичної реабілітації в різноманітних закладах непідвідомчих Державній службі охорони здоров'я (National Health Service (NHS)), включаючи незалежні лікарні, приватні практики, школи та виробництва, де їм сприяють у самовдосконаленні та розвитку практичних умінь.

Університетами Великої Британії дуже активно підтримуються іновативні підходи у розробці програм практичного професійного навчання та введення їх у процес навчання, а характер навчання в рамках індивідуальних програм залежить від самих університетів. Навчання в університеті та навчання на базах практик засновано на принципі гармонійного взаємозалежного поєднання теорії і практики. І викладачі університету, і викладачі баз практик, а також їх помічники, залучені у процес навчання студентів, одночасно та чітко розуміють ролі та обов'язки майбутнього кваліфікованого фізичного реабілітолога. Існує тісний взаємозв'язок між університетами та базами практик, а роль викладача на базі практики є ключовою у досягненні навчальних цілей. Плавний перехід від «наглядача» до «викладача» практичного професійного навчання та здатність бути делікатним зі студентами у питаннях культурного та етнічного походження є прикладами, що характеризують справжнього клінічного викладача. Так, на основі навчальних планів університетів Великої Британії, створено стандарти відповідності клінічного викладача у навчанні на практичній основі [7]. Особливістю практичного навчання майбутніх фахівців з фізичної реабілітації є навчання студентів через безпосередній контакт із пацієнтами, а також через досвід подолання широкого спектру медичних проблем на різних базах практики. Зазначимо, що навчання майбутніх фізичних реабілітологів є основним обов'язком кваліфікованих фізичних реабілітологів з метою забезпечення появи наступного покоління професіоналів, практично компетентних у професійних питаннях.

Вказуючи на важливість практичної підготовки фахівців з фізичної реабілітації, Британське товариство фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)) зазначає: «Перебуваючи на місцях практик студенти мають здобувати нові знання та розвивати навички, застосовуючи та консолідуючи теоретичний матеріал, вивчений у стінах навчального закладу. Вони мають накопичувати досвід, що дасть їм змогу розвивати та застосовувати його у клінічній

практиці в рамках основних напрямків сучасної фізіотерапії (а саме, подолання нервово-м'язових, опірно-рухових, серцево-судинних та дихальних проблем пацієнта) та робити свій внесок у професійну лікувальну справу. Вони мають також навчитися усвідомлювати неоціненну користь, яку майбутні фахівці отримують, вивчаючи основи фізичної реабілітації у навчальних закладах та на базах практик, а також роль фізичних реабілітологів у медичній освіті та її поширенні» [4].

Висновки результатів дослідження. Беручи до уваги результати вивчення особливостей практичної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії можна констатувати, що сучасна професійна освіта й навчання в університетах Великої Британії базується на тісній взаємодії теорії та практики, причому практичній підготовці фахівців з фізичної реабілітації надається особливого значення, так як визначення напрямів практичної підготовки в сфері фізичної реабілітації у Великій Британії проводиться в прямій співпраці з політикою Міністерства охорони здоров'я Великої Британії (The Department of Health (DoH)), Ради професіоналів охорони здоров'я (Health and Care Professions Council (HCPC)), Британського товариства фізіотерапії (The Chartered Society of Physiotherapy (CSP)), Управління забезпечення якості (Quality Assurance Agency (QAA)) та відповідно до їх основної офіційної документації. Дослідження, що проводяться на національному рівні з метою отримання інформації з питань освіти за спеціальністю «фізична реабілітація» («physiotherapy») вказують на важливість для Великої Британії підготовки фахівців у цій сфері діяльності. Зосередження уваги на підготовці студентів до перебування на базах практик та нормативи клінічного розташування по базах практик (The CPS Clinical Education Placement Guidelines) дозволяють студентам розширювати та зміцнювати свої практичні знання на основі досвіду знань, вже отриманих в університеті; допомагають інтегрувати своє теоретичне навчання у клінічний досвід; дають змогу удосконалити мислення та практичні навички у своїй професійній сфері. Різні моделі нагляду за діяльністю студентів під час практичного навчання дають можливість викладачам з практики більш творчо підходити до навчання, оцінювання студентів, формування у них свідомості та заохочення в діяльності. Студенти мають можливість поглиблювати практичне навчання у сфері фізичної реабілітації в різноманітних закладах непідвідомчих Державній службі охорони здоров'я (National Health Service (NHS)), включаючи незалежні лікарні, приватні практики, школи та виробництва, де їм сприяють у самовдосконаленні та розвитку практичних умінь. Існує тісний взаємозв'язок між університетами та базами практик, а роль викладача на базі практики є ключовою у досягненні навчальних цілей. Усе це забезпечує стабільний розвиток системи професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії. Вивчення та творче застосування досвіду Великої Британії у підготовці фахівців з фізичної реабілітації вважаємо корисним для вищої освіти України.

Перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо за доцільне вивчення досвіду практичної професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії та порівняння з можливостями вітчизняних університетів.

Література:

1. Бойчук Т. Концептуальні засади становлення і розвитку спеціальності «Фізична реабілітація» в Україні / Т. Бойчук, М. Голубева, О. Левандовський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 36. наукових праць. — Луцьк, 2008. — Т.3. — С. 11-16.
2. Currens, B. J., Bithell, C. P. (2003). The 2:1 clinical placement model — perceptions of clinical educators and students. *Physiotherapy*. No 89(4), p. 204-218. Retrieved 10.03.2014 from: <http://www.hu.liu.se/sg-utb/klinisk-utbildning/dokument2/1.53770/ClinicalplacementmodelJBaldryCurrensetal.pdf>
3. Quality Assurance Standards. (2013). Standards of physiotherapy service delivery. London. CSP Practice and Development. p. 14-15. Retrieved 10.03.2014 from: www.csp.org.uk
4. Chartered Society of Physiotherapy. (2002). Curriculum framework for qualifying programmers in physiotherapy. London. CSP. Retrieved 18.03.2014 from: www.csp.org.uk
5. Chartered Society of Physiotherapy. (2003). Clinical education placement guidelines. London. CSP. p. 14.

Retrieved 18.03.2014 from: www.csp.org.uk

6. Quality Assurance Agency. (2001). Benchmark statement: Health care programmers - Physiotherapy. Gloucester. QAA. p. 7-8. Retrieved 12.01.2014 from: www.qaa.ac.uk

7. Dawson, P. (2004). Case studies Physiotherapy. Retrieved 22.11.2013 from: www.practicebasedlearning.org

Досліджено питання особливостей практичної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії. Здійснено аналіз ролі державних органів та громадських організацій у забезпеченні практичної підготовки. Вказано на взаємозв'язок між університетами та базами практик. Охарактеризовано моделі нагляду за діяльністю студентів під час практичного навчання. Наголошено на важливості використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці фахівців з фізичної реабілітації.

Ключові слова: фахівець з фізичної реабілітації, практичне навчання, бази практики, університети Великої Британії.

Исследован вопрос особенностей практической подготовки специалистов физической реабилитации в Великобритании. Произведено анализ роли государственных органов и общественных организаций в обеспечении практической подготовки. Указано на взаимосвязь между университетами и базами практик. Охарактеризовано модели присмотра за деятельностью студентов во время практического обучения. Подчеркнута важность использования позитивного зарубежного опыта при подготовке специалистов физической реабилитации.

Ключевые слова: специалист физической реабилитации, практическое обучение, базы практик, университеты Великобритании.

The article considers the issue of practice-based learning of physical rehabilitation in Great Britain. The analysis of the role of state and public authorities in practice-based learning has been made. Models of student supervision on placements have been characterized. We have also highlighted the importance of using positive foreign experience in physical rehabilitation students teaching.

Key words: a physical rehabilitation specialist/educator, practice-based learning, placements, the universities of Great Britain.

УДК 378.016:004

**І.С. Любарський, С.С. Любарський
м. Вінниця, Україна**

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Суспільство знань та інформації вносить суттєві якісні зміни в методологію сучасної освіти. Інновації в сфері інформаційних і телекомунікаційних технологій ставлять нові непрості завдання. Вони торкаються педагогіки, методики, адміністративного управління та фінансування, потреб забезпечення якості навчання, прав інтелектуальної власності тощо. У зв'язку з цим принципово важливим є розгляд питання про розвиток умінь науково-інформаційної діяльності в рамках проблеми формування інформаційної культури особистості викладача і студента [3]. Із огляду на це перед вищою школою постають нові завдання. Оскільки в жодній галузі суспільного життя нині вже не можна обійтися без інформаційно-комунікаційних технологій, то вони мають знайти якнайширше використання в навчальних закладах [5].

Аналіз попередніх досліджень. Однією з гострих проблем сучасної вищої школи є проблема підготовки викладацького складу до роботи в умовах інформатизації освіти. Важливим для її рішення є саме ставлення педагогів до інформатизації педагогічного процесу.

Важливо зазначити, що роль викладача в умовах інформатизації навчання залишається не тільки провідною, але і ще більше посилюється. Це пов'язано з тим, що педагог здійснює її в новому педагогічному середовищі, що характеризується використанням сучасних інформаційних засобів. Поряд з цим, викладач отримує можливість розширити спектр своїх

впливів на студентів через нову стратегію педагогічної діяльності, спочатку закладену в реалізовану інформаційну технологію навчання.

Теоретичну основу дослідження складають наукові праці з теорії педагогіки (Б. Гершунський, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сметанський), теорії навчання (А. Алексюк, С. Батишев, В. Безрукова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Г. Тарасенко, М. Чапаєв), інформатизації змісту освіти (В. Биков, Г. Кедрович, В. Клочко, І. Мархель, Ю. Машбиць, П. Стефаненко, Н. Тверезовська) та ін.

Сучасні інформаційні технології є основою процесу інформатизації освіти, реалізація якого припускає:

- поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації;
- підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації;
- розробку перспективних засобів, методів і технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і персоніфіковану освіту;
- досягнення необхідного рівня професіоналізму в оволодінні засобами інформатики та обчислювальної техніки;
- інтеграцію різних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, методичної, наукової, організаційної) у рамках єдиної методології, заснованої на застосуванні інформаційних технологій;
- підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства;
- підвищення професійної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців різних галузей;
- подолання кризових явищ у системі освіти.

Мета статті — визначити роль інформаційних технологій при підготовці викладача до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти.

Виклад основного матеріалу. Досвід упровадження в навчально-виховний процес засобів інформаційних технологій показує, що ефективно розв'язувати завдання, які поставлені перед професійною освітою, можна на основі широкого застосування зазначених засобів у навчальних закладах усіх профілів і рівнів акредитації. Такий підхід відповідає сучасному технологічному рівню суспільства, враховує тенденції щодо подальшої інтелектуалізації праці людини, готує майбутнього спеціаліста до конкуренції на ринку праці в умовах інформаційного суспільства. Застосування інформаційних технологій надає можливість інтенсифікувати процес передавання студентам безперервно зростаючого обсягу загальнонаукової, загальнотехнічної та спеціальної інформації. Інформаційні технології навчання певним чином вирішують проблему індивідуалізації процесу навчання, формують у студентів навички самостійного здобування знань та культурної поведінки.

Викладачі, які застосовують інформаційні технології, мають знати апаратне забезпечення сучасних комп'ютерів; системне програмне забезпечення; засоби автоматизації традиційних видів діяльності (різні редактори, бази даних, бази знань, експертні інформаційні системи, системи штучного інтелекту, електронні таблиці); мультимедійні технології і, якщо дозволяють технічні можливості, технології «віртуальна реальність»; програмні засоби навчального призначення; навчальне демонстраційне устаткування, у тому числі засоби введення і маніпулювання текстовою і графічною інформацією; телекомунікаційні засоби [7].

Зазначимо, що кожний викладач має вміти: користуватися програмними засобами навчального призначення, опираючись на їхні можливості; добирати навчальний матеріал, завдання різного рівня складності, проблемні ситуації для створення програмних засобів навчального призначення, баз даних тощо; обирати такі варіанти використання інформаційних технологій, які сприяють підвищенню ефективності навчання; організовувати самостійну роботу студентів з використання комп'ютерної техніки.

Ось тут і набуває особливої гостроти проблема якості підготовки викладацького складу до роботи в принципово нових умовах своєї професійної діяльності. Справа в тому, що наразі навіть у педагогічних ВНЗ підготовка педагогів-технологів, здатних вирішувати професійні завдання в умовах інформатизації навчального процесу, поки не здійснюється.

Інформатизація навчального процесу стосується всіх учасників навчального процесу — і студентів, і викладачів, і методистів, й адміністраторів та ін. І всіх його складових — і підручників, і засобів наочності, і засобів оцінювання успішності навчання, процесів пошуку, обміну та опрацювання інформації, підготовки та використання навчально-методичних матеріалів, тренування і контролю, розв'язування навчальних та прикладних задач [9].

Виключно важливу роль при цьому відіграють різного типу системи: телекомунікаційні, інформаційного обслуговування, усілякі можливі довідково-інформаційні, автоматизованого вироблення і прийняття рішень, моделюючі та імітуючі, навчаючі тощо. Удосконалення і розвиток сучасних інформаційних технологій як сукупностей методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації, суттєво впливають на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини і структури. Зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічних досягнень, з появою нових професійних умінь і навичок, потреба в яких швидко зростає, має прямий вплив на цей процес. У цьому полягає один із аспектів освіти, пов'язаний із забезпеченням людині можливості впевнено почувати себе в умовах високого динамізму суспільно-політичних і соціально-економічних процесів і необхідності постійного приведення освітнього і культурного рівня у відповідність до швидкого розвитку науки і техніки, виробництва і сфери обслуговування, еволюції соціальних структур і стосунків, зокрема, в умовах усе ширшого використання нових інформаційно-комунікаційних і виробничих технологій на виробництві і в повсякденному житті. Педагогічно виправдана і обґрунтована теоретично експериментальна інформатизація навчального процесу значною мірою сприяє вирішенню однієї із найважливіших соціальних проблем — проблеми зайнятості населення, оскільки широке використання засобів сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі дає можливість сформулювати знання, що лежать в основі багатьох сучасних професій, пов'язаних із новими інформаційними і виробничими технологіями. Широке застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі дає можливість розкрити значний потенціал дисциплін, пов'язаних з формуванням наукового світогляду, розвитком аналітичного і творчого мислення, суспільної свідомості та свідомого ставлення до навколишнього світу [5].

Використання комп'ютерних засобів дозволяє доповнити методичне забезпечення навчальної дисципліни педагогічними програмними засобами, наприклад, комп'ютерними курсами, програмами-тренажерами тощо. Більш рухомим виявляється програмне забезпечення курсу, тому що саме воно, в першу чергу, реагує на появу нових ідей, методів, досягнень, ознайомлення з якими стає необхідною частиною підготовки майбутнього фахівця. Наявність інструментальних середовищ, які дають викладачеві зручні та потужні засоби реалізації авторських комп'ютерних курсів, демонстраційних, моделюючих програм, прості засоби їх швидкого перетворення, що істотно полегшує процес створення, апробації та доробки програмних засобів [1, с. 43-47]. Індивідуальні ж завдання, їх збереження в пам'яті комп'ютера не тільки забезпечує оперативний доступ студента до необхідної інформації, але й дозволяє реалізувати систему обліку виданих завдань та контролю їх виконання. Більше того, типові завдання в ряді випадків може генерувати комп'ютер за відповідним зразком, на відміну від розробки підсумкових завдань, що цілком належить до компетенції викладачів [4].

Змінюється також зміст діяльності викладача — він перестає бути просто «репродуктором» знань, стає розроблювачем нової технології навчання, що, з одного боку, підвищує його творчу активність, а з іншого боку — вимагає високого рівня технологічної і методичної підготовленості. З'явився новий напрямок діяльності педагога — розробка інформаційних технологій навчання і програмно-методичних навчальних комплексів [2, с. 45-48].

Революційні зміни в теорії комп'ютерного навчання, що відбуваються на цьому етапі, пов'язані з появою і широким упровадженням технологій мультимедіа і гіпертекстових технологій. Особливо зріс останнім часом інтерес до мережевих технологій, активно розробляються концепції розвитку форм навчання, заснованої на таких технологіях. Здебільшого поширення набуває інтернетівська концепція побудована на взаємодії «клієнт-сервер» (вся навчальна інформація в форматі HTML доступна студентам на сервері навчальної організації). Сучасні комп'ютерні телекомунікації спроможні забезпечити передачу знань, доступ до різноманітної навчальної інформації на рівні, а іноді й набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Нові електронні технології, такі як інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступні через глобальну мережу INTERNET за допомогою інтерфейсів Mosaic і WWW, можуть не тільки забезпечити активне залучення студентів у навчальний процес, а й дозволяють керувати цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних засобів. Навчальні матеріали, підготовлені на основі мультимедійних гіпертекстових технологій, володіють низкою переваг як для викладача, що забезпечує, спрямовує і контролює процес навчання, так і для студента: перш за все, це принципово нові можливості презентації навчального матеріалу, пов'язані із застосуванням зорової й аудитивної наочності [6].

Використання комп'ютерних мереж, баз даних (за умови підключення до бази даних з інформацією про професії свого регіону чи держави) є одним із шляхів з формування відповідного освітнього середовища. Наразі найбільш поширеними є локальні мережі в межах одного навчального закладу. У цих умовах дидактично виправданим є проведення профорієнтаційних занять із використанням графічних можливостей комп'ютера: демонстрація на дисплеї зображень будинків, процесу їх спорудження, роботи окремих машин та агрегатів тощо. Графічні можливості ЕОМ реалізуються у професійно спрямованих комп'ютерних іграх найбільш повно [11].

Використання інформаційних технологій у системі освіти сприяло створенню «комп'ютерної методології навчання», що орієнтована на застосування в навчальному процесі таких методів, як комп'ютерне моделювання навчально-пізнавальної діяльності, метод інформування, програмування навчальної діяльності, асоціативний метод, метод тестування, ігровий метод активного навчання, метод проєктів, метод «непоставлених задач», метод ситуаційного моделювання [1, с. 27] та ін.

Одним з перспективних напрямів удосконалення навчального процесу у вищій професійній школі є застосування сучасних професійно-орієнтованих технологій навчання. З оволодіння викладачем основами проєктування і конструювання професійно орієнтованими технологіями навчання починається нове педагогічне мислення пов'язане із чіткістю дидактичних цілей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності, структурністю навчального матеріалу, що викладається, зрозумілістю методичної мови, обґрунтованістю в управлінні пізнавальною діяльністю студентів [8]. Розробка ж і застосування професійно орієнтованих технологій навчання передбачає формування у педагога технологічного бачення процесу навчання, його особливостей і специфіки відповідно до дисциплінарного змісту навчальної дисципліни.

Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці є суттєвим чинником формування цілісної системи професійних знань і вмінь майбутнього фахівця і передбачає залучення інноваційних методів навчання. Для формування цілісної системи професійних знань необхідне застосування найновіших досягнень інформаційного суспільства.

Створення комп'ютерних технологій у навчанні співіснує одночасно з виданням навчальних посібників нової генерації, що відповідають потребам особи, яка навчається. Навчальні видання нової генерації покликані забезпечити єдність навчального процесу і сучасних наукових досліджень, тобто доцільність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі і, зокрема, різного роду так званих «електронних підручників». Ефект від застосування засобів комп'ютерної техніки в навчанні може бути

досягнутий лише тоді, коли фахівець, який працює з наочністю, не обмежується в засобах представлення інформації, комунікацій і роботи з базами даних і знань. У зв'язку з використанням нових форм навчання передбачаються й інші види діяльності у цій сфері. Одного запам'ятовування вже недостатньо. Тому стару парадигму справедливо критикують за те, що освітній зміст репрезентується у вигляді лекційних курсів, ряду формальних правил, які студенти мають запам'ятати і потім відтворити в усній або письмовій формі.

Висновок. Підготовка фахівця високої кваліфікації передбачає високий рівень його фундаментальної бази. Тільки якісна освіта в сучасному розумінні здатна задовольнити ті вимоги, які висуває до кожної особи суспільство. Освіта перетворюється в одне з основних джерел — стратегічних ресурсів людського капіталу та знань, а головним прискорювачем її розвитку стає інформатизація. Тому саме інформатизація освіти, як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства, має розв'язати завдання підготовки нового покоління для його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Інформатизація освітньої галузі не означає простого наповнення комп'ютерною технікою, пристроями, новітніми технологіями освітніх закладів. Інформатизація освіти повинна нині розглядатися як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу.

Література:

1. Барышникова Л. П. Моделирование системы информационной поддержки управления учебным процессом в ВУЗе : дис. ... канд. экон. наук. 08.03.02 / Барышникова Людмила Петровна. — Донецк, 2003. — 155 с.
2. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / Сергей Яковлевич Батышев. — М. : Педагогика, 2001. — 176 с.
3. Брановский Ю., Беляева А. Работа в информационной среде / Ю. Брановский, А. Беляева // Высшее образование в России. — 2002. — № 1. — С. 81-87.
4. Величко Т. Г. Комп'ютерні технології навчання / Т. Г. Величко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. : Вінниця, — 2002. — С. 17-20.
5. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу та проблеми його розкриття [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак. — Режим доступу : <http://school.kiev.ua/Htm/Tecnologie/INTechPedagog.htm/>.
6. Коломієць А. М. Інформаційна культура як системоутворюючий чинник професійної культури вчителя / А. М. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», — 2006. — Вип. 9. — С. 402-409.
7. Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л. Підготовка викладачів до створення засобів мультимедіа та впровадження їх у самостійну роботу студентів / Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. ; Вінниця, — 2006. — Вип. 9. — С. 228-229.
8. Образцов П. И. Профессионально ориентированная технология обучения : особенности проектирования и конструирования / П. И. Образцов. — ВВШ, — № 10. — 2003. — С. 14-17.
9. Прокопенко І. Ф., Биков В. Ю., Раков С. А. Інформатизація вищих педагогічних навчальних закладів-як мрії перетворити на дійсність / І. Ф. Прокопенко, В. Ю. Биков, С. А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї. — К., 2003. — № 2. — С. 3-6.
10. Сіцинський А. С. До проблеми структурування професійних знань в інформаційному суспільстві / А. С. Сіцинський // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — № 2. — С. 40—46.
11. Собко Р. М. Аналогії при навчанні роботи з ЕОМ / Р. М. Собко // «Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти» : наук.-метод. зб. — Вінниця, 1998. — Ч. 1. — С. 220-223.

У статті розглянуто використання сучасних інформаційних технологій при підготовці викладачів до професійної діяльності в навчальних закладах. Проаналізовано стан та розвиток науково-інформаційної діяльності викладача в умовах інформатизації вищої освіти.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, професійна діяльність, інформатизація освіти.

В статье рассмотрено использование современных информационных технологий при подготовке

преподавателей к профессиональной деятельности в учебных заведениях. Проанализировано состояние и развитие научно-информационной деятельности преподавателя в условиях информатизации высшего образования.

Ключевые слова: современные информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная деятельность, информатизация образования.

In the article, using of modern information technologies is considered for preparation of teachers to professional activity in educational establishments. The state and development is analysed scientifically informative to activity of teacher in the conditions of informatization of higher education.

Key words: modern information technologies, informatively communication technologies, professional activity, informatization of education.

УДК 372.862

Н.А. Прокопенко, С.М. Нагачевська
м. Ладижин, Україна

З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ

*Головні проблеми світу виникають через різницю між тим,
як діє природа, і тим, як мислить людина.*

Грегори Бетсон

Постановка проблеми. З кожним роком перед нами стає усе гостріше проблема забезпечення людства енергією. Енергетична ситуація держави не повинна лишати байдужим жодного громадянина. Але енергії у світі є дуже багато, чому ж так гостро стоїть питання її дефіциту. Відповідь проста: «Теорія підкріплюється практикою лише тоді, коли наука і техніка досягають відповідного рівня» [1]. Країни з розвинутою економікою мають технічну, технологічну і фінансову можливість для структурної перебудови і переходу до нових технологій, вищих вимог до використання енергоспоживаючого обладнання. Очевидно, людям нашої країни потрібно переосмислення і чітке розуміння «енергетичної» перебудови у використанні енергоресурсів.

Тому питання поліпшення підготовки кадрів фахівців з вищою і середньою освітою є першорядне значення для розвитку майбутнього нашої держави. Це мають бути люди, які здобули широку загальнонаукову і спеціальну підготовку, вмілі організатори виробництва. Заразом одне з провідних місць на виробництві займає спеціаліст середньої ланки. Саме техніки разом з інженерами реалізують нові проекти в технології.

У розв'язанні цих завдань провідну роль відіграє вдосконалення навчальної роботи в коледжах. Головним завданням є спрямування роботи на розумовий розвиток студентів, що забезпечує формування їх творчих здібностей, здатність і уміння відшукувати нові шляхи для розв'язання практичних завдань, уміння творчо застосувати набуті теоретичні знання в процесі виробничої діяльності. Для того, щоб виховати у молоді такі якості як допитливість і творча активність, необхідно увесь навчальний процес побудувати певним чином. Потрібно залучати студентів до різноманітних проєктів, написання творчих робіт, виступів на семінарах та конференціях.

Аналіз попередніх досліджень. Особливе місце в Україні належить енергетиці, від розвитку якої залежить економічний стан суспільства, а також стан навколишнього середовища. Енергетична галузь нині забезпечує споживи країну в електричною та тепловою енергією і може виробляти значний об'єм електроенергії для експорту. Водночас велику увагу вже сьогодні потрібно приділяти енергоощадним технологіям, використанню альтернативних джерел енергії. Віднедавна у суспільстві з'явилося нове поняття — так звана «стала енергетика». За ініціативи організації ООН така енергетика передбачає вирішення до 2030 року трьох взаємопов'язаних

завдань: забезпечення доступу до сучасних енергетичних послуг для всіх мешканців планети, зниження інтенсивності світового енергоспоживання на 40 %, зростання частки відновлюваних джерел енергії в загальному енергобалансі світу до 30 %. Ці цифри можуть бути гарним орієнтиром для всіх країн, які прагнуть побудувати сталу енергетичну систему та позбутися енергозалежності [2].

Енергозбереження має суттєвий вплив на енергетичну безпеку держави, оскільки неефективне внутрішнє споживання паливно-енергетичних ресурсів вимагає великих обсягів (майже 50 %) їх імпорту, що призводить до значної залежності від країн-експортерів. І починати впровадження таких проектів потрібно на рівні кожного міста, кожної організації. Висловлювання про енергозбереження та енергоефективність лунають з екранів телебачення, зі шпальт газет, у виступах державних і громадських діячів. Дійсно про актуальність проблеми почали голосно говорити, коли виникли проблеми з російським газом. Як стати енергетично державою непокладу «знають» усі, але чи всі люди роблять усе для цього? Адже починати потрібно з себе. Важко, дуже важко змінити відношення суспільства до цих питань, але якщо вже тепер не розпочати, може бути запізно.

Виклад основного матеріалу. У Ладижинському коледжі навчаються студенти, які здобули кваліфікацію технік-електрик. Однією із допоміжних дисциплін є «Основи енергозбереження». Викладачі цієї дисципліни постійно знаходяться в пошуку не лише альтернативних джерел енергії, а й нових методів, технологій для активізації навчальної діяльності студентів. Тому заняття проводяться не лише аудиторні, а й поза коледжем. Основою поза аудиторних заходів є заняття студентів у предметному гуртку.

У плані роботи гуртка є проведення загальноколеджських заходів (конференцій, тематичних читань, вікторин, семінарів, брейн-рингів) з ознайомлення студентів та викладачів із законопроектами України в галузі енергозбереження, організаціями міста та області, які займаються питаннями використання альтернативних джерел енергії та екологічними проблемами. А також, участь у волонтерському русі міста «За чисте довкілля».

Студенти та викладачі коледжу тісно співпрацюють із Агенцією місцевого економічного розвитку м. Ладижин, яка була створена в 2012 році на базі Ладижинської міської ради. Комунальна установа АМЕР є аполітичною організацією людей, які мають активну життєву позицію, практичний досвід, які налаштовані поліпшити рівень життя у місті і готові працювати в різних напрямках для досягнення мети, які надають інформаційну і фінансову підтримку в різних ініціативних проектах [3].

Нещодавно в Ладижинському коледжі Вінницького НАУ був проведений тиждень, присвячений проблемам енергозбереження. Захід відкрився семінаром, метою якого є залучення активної молоді до проектів розвитку коледжу в сфері енергоаудиту та енергоменеджменту, ознайомлення з уже втіленими проектами і проектами, які заплановані з енергоощадних технологій місті. На семінарі представники агенції запросили до написання і розробки різних бізнес-проектів наших студентів.

Під керівництвом викладачів студенти четвертого курсу підготували короткі виступи, які були представлені на регіональній науково-практичній конференції молодих науковців у Вінницькому Національному аграрному університеті 18-19 лютого 2014 року на тему: «Енергетика і електротехнічні системи в АПК» [4].

Підготовка до семінару та конференції для студентів стала цікавою творчою роботою, результатом якої стали доповіді на теми: «Зелена енергетика» В. Шиндир; «Екологічні аспекти енергозбереження» С. Урсол; «Світлодіодне освітлення — вимога сучасності», Д. Прокопович; «Тепловізійне обстеження — як метод економії», Б. Лобуренко. А наслідком конференції стали призові місця, які зайняли наші студенти.

На семінарі відбулася цікава зустріч з представниками молодіжної організації АМЕР, яка пройшла дуже активно. Питання про проекти, які вже здійснилися або плануються, зацікавили небайдужих студентів. Вони побачили, що в роботі організації можуть брати участь усі бажаючі,

і такі молодіжні проекти можуть бути розглянуті на конкурсі, де можна виграють гранди профінансовані організацією. У Ладижині вже є приклади такого фінансування.

Такі організації стали можливими в результаті практичної реалізації політики енергозбереження — в національній економіці є державні програми енергозбереження. В Україні розроблена та здійснюється Комплексна державна програма енергозбереження (КДПЕ), яку схвалено постановою Кабінету Міністрів України від 05.02.97 за №148 [5].

Постановою Кабінету Міністрів України від 31.12.97 №1505 схвалена також «Програма державної підтримки розвитку нетрадиційних і відновлюваних джерел енергії та малої гідро- і теплоенергетики», як складової частини КДПЕ [6].

Статус програми енергозбереження в бюджетній сфері має Указ Президента України від 16.06.99 №662 «Про заходи щодо скорочення енергоспоживання бюджетними установами, організаціями та державними підприємствами», який, зокрема, врегулював на нормативному рівні проблему проведення енергетичних обстежень [7].

Постановою Кабінету Міністрів України від 30.11.99 №2183 «Про скорочення енергоспоживання бюджетними установами, організаціями та державними підприємствами» передбачено конкретні механізми, спрямовані на скорочення енергоспоживання у бюджетній сфері. Станом на кінець жовтня 2003 року в Україні на основі цих нормативних актів розгорнуто ятір майже у 160 спеціалізованих організаціях проведено енергетичні обстеження. Адже розвиток енергетики має вирішальний вплив на стан економіки в цілому та на рівень життя громадян. Метою соціальної конституційної держави має бути забезпечення умов для покращення умов добробуту кожної людини.

У 2001 році вперше було передбачено інвестиції на енергозбереження в державному бюджеті за статтею «Міжгалузеві енергозберігаючі заходи» в обсязі 25,4 млн. грн. [8]. Цим запроваджено ще один потужний важіль впливу на зменшення енергоспоживання як у бюджетній сфері, так і в національній економіці в цілому. З досвіду реалізації централізованих програм енергозбереження розвиненими країнами у 80-х рр. відомо, що реальний ефект від їх реалізації в масштабах країни у 10-20 разів перевищує очікуваний. Це можна пояснити значним впливом конкретної політики держави, зокрема, створенням системи фінансування енергозбереження і певним тиском на управлінців, які приймають рішення на рівні регіональних органів влади та підприємств. І тут може статі у пригоді студентське самоврядування.

Цікавим у таких заходах є те, що студенти не стільки навчаються, скільки формують певний тип мислення. Потрібно привернути їх увагу до проблем зміни клімату, до раціонального використання енергоресурсів. Тому на семінарі було проведене анкетування з питань енергозбереження в суспільстві. Так, ми побачили, що наша памолодь готова вирішувати проблеми, що їх хвилює майбутнє нашого міста, країни, планети. Проведення анкетування в коледжі показало, що актуальність цього питання досить висока. І викладачі і студенти готові до впровадження різних акцій і заходів щодо енергозбереження. Найактивніші студенти відгукнулися на створення ініціативної групи по вирішенню проблем з енергоефективності.

Першими кроками в програмі енергозбереження в коледжі стала акція з збирання макулатури, встановлення на території коледжу контейнерів для збору батарейок і акумуляторів, встановлення пластикових вікон у гуртожитках та корпусах коледжу, підготовка і виготовлення рекламних флайерів.

Також студентів майбутніх енергетиків дуже зацікавило тепловізійне обстеження корпусів і гуртожитків коледжу. Тепловізор був наданий організацією АМЕР. Результатами такого обстеження стало виявлення теплових втрат будівель Ладижинського коледжу ВНАУ і розроблення заходів щодо їх усунення. З певними пропозиціями студенти вирішили звернутися до адміністрації й отримали позитивний відгук.

Членами гуртка з енергозбереження є напрочуд активні студенти, які є підтримкою всіх ініціатив.

За сприяння організації АМЕР була організована поїздка студентів та викладачів на VII міжрегіональну виставку «Енергопостачання. Енергозбереження — 2014», яка відбулася у м

Вінниця. Представлені експонати різних фірм виробників дали можливість ознайомитись з новітніми технологіями й обладнанням у сфері енергопостачання та енергозбереження. Цікавим для нас було те, що всі експонати виробляються українськими виробниками. Студенти 4 курсу взяли багато матеріалів для написання дипломних проєктів. Організатори та учасники виставки надали багато методичної літератури, яку можна використовувати для проведення занять з електротехнічних дисциплін. Від організаторів виставки студенти отримали запрошення на екскурсії підприємствами-виробниками та на проходження виробничо-технологічної практики.

Члени гуртка беруть активну участь у загальноміських «суботниках», що організовуються Ладижинською міською радою. Боротьба за чисте довкілля — є невід'ємною частиною екологічного та енергоощадливого виховання студентської молоді. Ми маємо постійно прищеплювати молодим людям, і не тільки, почуття любові і поваги до нашої землі, країни, планети, відповідального використання природних ресурсів. У світовому суспільстві в цьому плані зроблено багато. Нам належить наздогнати втрачений час, адже від нас самих залежить майбутнє всього світу. Виховуючи розуміння таких понять ми хочемо достукатися до кожного серця, що також є невід'ємною складовою гурткової роботи в Ладижинському коледжі.

Висвітлення проблем з енергозбереження повинне стати обов'язковим у стінах кожного навчального закладу, адже в авангарді будь-якої ідеї стоїть молодь. Тільки вона здатна швидко переорієнтуватись на нове життя — життя, де всі люди не тільки говорять про енергоефективність, а й підтримують ці програми своїми діями. Потрібно завжди пам'ятати про те, що тільки тоді, коли з дитинства тобі прищеплюють поведінку, з часом вона переростає в звичку. Недаремно в європейських країнах заощаджувати вчать ще з шкільної лави. Тож і наші студенти мають звикнути раціонально використовувати енергоресурси. Студентство виступає своєрідним барометром соціально-економічного та політичного стану суспільства. Воно є найменш консервативними, завжди готовим до змін і швидко реагує на соціальні зміни. Йому притаманне гостре ставлення до порушення демократичних прав людини, порушення законів та моральних принципів. Тому підтримка студентів у їх добрих починаннях необхідна. А в цьому питанні можуть суттєво допомогти активісти: десь своєю обізнаністю, десь своїм прикладом, десь умінням пояснити і показати доцільність програм енергозбереження.

Дослідженнями доведено, що 15-20 % енергії в побуті витрачається через халатне відношення людей до енергоресурсів. Ощадне використання енергоресурсів, переробка вторинної сировини, сортування сміття може значно покращити як екологічну так і економічну ситуацію в державі. А чи вміємо ми економити, чи розуміємо ми в чому суть цього поняття? Купуючи новий гаджет, чи замислюємося ми, куди піде старий на сміттєзвалище чи на переробку. Так, ви можете заперечити тим, що в Україні ще майже не розвинута індустрія переробки вторинної сировини. Але час іде. Сміттепереробні заводи будуються і вже час навчати людей до розподілу сміття і бережливого відношення до природних ресурсів. Молодь, яка має можливість відвідати європейські держави під час виробничої практики або екскурсій, насамперед бачать чистоту вулиць, контейнери для різного сміття і не розуміють, чому у нас такі програми виконуються так довго. Неможливо навчити дитину кидати сміття в урну, якщо її немає...

У результаті проведення таких заходів ми очікуємо підвищити екологічну свідомість студентської молоді, привернути увагу суспільства до екологічних проблем, зокрема проблеми використання вторинних енергоресурсів, виховати прагнення до самовиховання та самореалізації.

Висновок. Енергетика має перейти на ефективне забезпечення економіки країни. І молоді майбутні фахівці в цій сфері мають бути насамперед творчими, грамотними та небайдужими до своєї професійної орієнтації. Адже від них залежить і наше майбутнє. Якщо в кожному навчальному закладі, в кожному містечку будуть проходити хоча б «тижні» енергозбереження, то інформаційно це принесе неоціненну користь нашій державі.

Будьте небайдужими до майбутнього нашої планети!

Література:

1. Енергетика довкілля енергозбереження. — Маляренко В.А., Лисак Л.В. Харків «Рубікон» 2004р.
2. Оновлена енергетична стратегія України до 2030 року від 24.07.13 р.
3. Стратегія соціального партнерства ТОВ ДТЕК і міста Ладизин від 15.01.2013 р.
4. Програма енергозбереження Вінничини від 12.09.2012 р.
5. Комплексна державна програма енергозбереження (КДПЕ) за постановою Кабінету Міністрів України від 05.02.97 №148.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 31.12.97 №1505 «Програма державної підтримки розвитку нетрадиційних і відновлюваних джерел енергії та малої гідро- і теплоенергетики», як складової частини КДПЕ.
7. Указ Президента України від 16.06.99 №662 «Про заходи щодо скорочення енергоспоживання бюджетними установами, організаціями та казенними підприємствами».
8. Енергозбереження: історія успіху українських міст 2013 р.

Стаття направлена на популяризацію студентського руху в питаннях енергозбереження, енергоефективності та екології.

Ключові слова: енергозбереження, екологія, студентські гуртки.

Статья направлена на популяризацию студенческого движения в вопросах энергосбережения, энергоэффективности и экологии.

Ключевые слова: энергосбережение, экология, студенческие кружки.

This article is aimed at popularization of the student movement in terms of energy saving, energy efficiency and the environment.

Key words: energy, environment, student groups.

УДК 378. 094.147 : 81243

А.Г. Саблук, О.О. Стрижалова
м. Гайсин, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується особистісно орієнтованим підходом до навчання, мета якого створити максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Тож актуальними на теперішній день є такі ідеї та принципи в навчанні:

- Визнання першочерговості процесу пізнання та доступності інформації.
- Цінність співпраці, зокрема використання діалогів, полілогів, імпрровізацій та рольових ігор як основних форм роботи.
- Визнання рівності пізнавальних та творчих можливостей усіх дітей, а також свідомої їх участі у процесі навчання.
- Активна позиція дитини у процесі навчання.
- Принцип комунікативності, який передбачає побудову процесу навчання як моделі процесу реальної комунікації.
- Урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей у процесі навчання.

Найбільш повно ці ідеї та принципи можна реалізувати лише при співпраці викладача та студента або студентів між собою. Досягнення такої взаємодії можливе в колективних формах та методах навчання, якими зокрема є ігри. Саме навчальні ігри є засобом підтримки інтересу студентів до матеріалу й активізації їхньої діяльності в процесі вивчення іноземної мови. Гра є інструментом викладання, який активізує розумову діяльність студентів, дає змогу зробити

навчальний процес привабливішим і цікавішим, примушує хвилюватися і переживати, що формує могутній стимул до оволодіння мовою.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Про навчальні можливості гри відомо давно. Багато видатних педагогів звертали увагу на її ефективність у навчальному процесі.

Поняття «гра» в педагогічній літературі трактується досить по різному. За Г. Селевком, гра — «це вид діяльності в умовах ситуацій. Спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою». І. Підласий трактує пізнавальну (дидактичну) гру як «спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, із яких учням пропонується знайти вихід». У педагогічній енциклопедії дається таке визначення: «Гра — це засіб фізичного, розумового та морального виховання дітей» [3, с. 30].

Найбільш активно навчальна гра використовується на заняттях з іноземної мови, це пояснюється особливостями цієї дисципліни, головною метою якої — навчання мови як засобу спілкування. Гра допомагає забезпечити взаємне спілкування всіх учасників і мотивує мовленнєву діяльність.

Різноманітні навчальні ігри, які можна використовувати на заняттях з іноземної мови описані такими методистами як М. Стронін, Т. Клементьева, Т. Олійник та ін.

Досвід використання ігор вказує на те, що діти проявляють високу зацікавленість ігровими ситуаціями, оскільки під час гри створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку їх творчих здібностей та активності.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати практичне значення використання ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Гра на уроці іноземної мови є формою навчання, яка моделює життєві ситуації, явища, процеси, види професійної діяльності. Гра — це не просто колективна розвага. Це спосіб досягнення цілей навчання, тому необхідно точно знати, які саме навички і вміння потрібно розвинути, і чому студент має навчитися в процесі гри.

Викладачі іноземної мови нашого коледжу в своїй роботі опираються на основний методичний принцип навчання іноземної мови — принцип комунікативності. Цей принцип передбачає таку організацію процесу навчання, за якої моделюються риси реального процесу спілкування.

Одним із шляхів створення комунікативної ситуації є рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування студентів на занятті. Рольова гра орієнтує студентів на планування особистої мовленнєвої поведінки і прогнозування поведінки співрозмовника, а також передбачає елемент перевтілення студента у представника певної соціальної групи, професії тощо. Через це рольові ігри часто сприймаються студентами як реальна дійсність: студенти отримують можливість для самовираження, яке здійснюється у рамках цих ролей. Кожен гравець виступає як частина соціального оточення інших і демонструє шаблон, у рамках якого він може спробувати свою власну чи групову поведінку. Кінцевою метою є відпрацювання комунікативних навичок та умінь. Учасники рольової гри не тільки роблять повідомлення з певної теми, але й невимушено вступають у бесіду, намагаються підтримати її, цікавляться думкою інших, обговорюють різні точки зору, кожен прагне висловити свою думку, і таким чином розмова стає невимушеною, що власне і є реалізацією комунікативного підходу.

З позиції студентів рольова гра є ігровою діяльністю, в процесі якої вони виконують певні ролі. Метою рольової гри є здійснювана діяльність — гра, причому вмотивованість дій полягає у змісті діяльності, а не поза її межами. Навчальний характер гри студентами не усвідомлюється. Отже, з точки зору студентів рольова гра є діяльністю, спрямованою на оволодіння іншомовним спілкуванням.

З позиції викладача рольова гра є формою організації навчального процесу, зокрема процесу навчання діалогічного мовлення. Метою рольової гри викладач вважає формування і розвиток у студентів мовленнєвих навичок і умінь. Рольова гра є керованою, її навчальний характер викладачем чітко усвідомлюється.

Таким чином, педагогічна мета використання рольової гри в навчанні діалогічного мовлення реалізується в завуальованій формі [6, с. 5].

Компонентами рольової гри є:

- 1) ролі;
- 2) навчально-мовленнєва ситуація;
- 3) рольові дії.

1. Ролі, які студенти програють на занятті, можуть бути соціальними та міжособистісними. Перші обумовлюються місцем особи в системі об'єктивних соціальних відносин (професійних, соціально-демографічних), другі — місцем особи в системі міжособистісних взаємин (лідер, товариш, суперник). Добирати ролі для навчання діалогічного мовлення слід таким чином, щоб формувати в студентів активну життєву позицію, кращі людські якості: почуття взаємодопомоги, милосердя, співчуття тощо.

2. Навчально-мовленнєва ситуація є засобом організації рольової гри. З розвитком діалогічного мовлення студентів ступінь розгорнутості кожного з компонентів навчально-мовленнєвої ситуації (суб'єкта; об'єкта, тобто предмета розмови; відношення суб'єкта до предмета розмови; умов мовленнєвої дії) — може зменшуватись, відповідно до набутих студентами діалогічних умінь. Навчально-мовленнєві ситуації можуть подаватися на трьох рівнях:

I рівень — є всі чотири згадані вище компоненти (найповніша НМС);

II рівень — пропонуються реальні обставини та стосунки між комунікантами (через розподіл ролей), при цьому мовленнєвий стимул (комунікативне завдання) менш повний;

III рівень — реальні обставини і мовленнєвий стимул подаються у найзагальнішому вигляді, а стосунки між партнерами студенти встановлюють самі; тобто самостійний вибір ролей [6, с. 6].

Відповідно до зазначених рівнів розгорнутості навчально-мовленнєвої ситуації змінюється і ступінь самостійності студентів у рольовій грі. У першому випадку рольова гра буде керованою, у другому — спрямованою, а в третьому — вільною.

Навчально-мовленнєві ситуації здебільшого подаються за допомогою вербального опису, який може бути усним (зі слів викладача) або письмовим (на картках). Картки дають змогу подати інформацію по секрету від партнера або групи, що сприяє непідготовленому діалогічному спілкуванню на занятті.

Що ж до мови, якою пропонується навчально-мовленнєва ситуація — рідною чи іноземною, — то, звичайно, слід керуватися основною метою гри і віддати перевагу іноземній. Там, де є потреба (наприклад, якщо мовна підготовка студентів недостатня), викладач вдається до підрядкового перекладу (з іноземної на рідну). Надалі така потреба поступово зникає.

Отже, навчально-мовленнєва ситуація спонукає студентів до спілкування, керує їхньою мовленнєвою поведінкою, «запускає» механізм рольової гри.

3. Рольові дії, що їх виконують студенти, програючи певні ролі, є третім компонентом рольової гри. Як різновид ігрових дій, рольові — органічно пов'язані з роллю — головним компонентом рольової гри — і складають разом з нею нерозривну основу, суть гри. Вони включають вербальні та невербальні дії, використання бутафорії тощо.

Рольова гра — явище поліфункціональне. У навчальному процесі з іноземної мови вона може виконувати такі функції: навчальну, мотиваційно-збуджувальну, орієнтуючу, компенсаторну, виховну. Рольова гра виконує **навчальну** функцію, оскільки вона виступає як особлива вправа, метою якої є оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування. Рольова гра реалізує **мотиваційно-збуджувальну** функцію, тому що вона приводить у дію механізм мотивації. Як модель міжособистісного спілкування, вона викликає потребу в ньому, стимулюючи інтерес студентів до участі в іншомовному спілкуванні. **Орієнтуюча** функція рольової гри виявляється в тому, що вона орієнтує студентів на планування власної мовленнєвої поведінки і передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати вчинки (свої та інших). **Компенсаторна** функція означає, що рольова

гра дає змогу розв'язувати протиріччя, що виникають між потребою студента виконати мовленнєву дію і неможливістю здійснити операції, що їх вимагає дія. Завдяки розширенню контексту діяльності студентів ураховується їх прагнення виглядати дорослими, задовольняються не здійсненні раніше бажання. **Виховна** функція реалізується завдяки тому, що через рольову гру забезпечується всебічний вплив на студентів. Рольова гра сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції студента в колективі та суспільстві [6, с. 8].

Успішність навчання з використанням рольової гри залежить від того, наскільки повно актуалізуються всі зазначені функції в навчальному процесі.

Перед проведенням рольової гри викладач має враховувати мовленнєву підготовку студентів. Гра буде неефективною, якщо студенти не будуть попередньо підготовлені.

Підготовка, яку заздалегідь проводять викладачі нашого коледжу складається з таких етапів:

I етап — традиційна мовна практика — вправи та ігри, направлені на засвоєння граматичних структур та лексики. На цьому етапі, як правило, студенти виконують некомунікативні вправи. Проте, якщо таким вправам надати ігрового характеру, рівень умотивованості значно зростає. Крім того, гра вимагає наявності команд, які змагаються. Отримуючи завдання від викладача, часто обмежені часом, члени команди мають виконати його якнайшвидше, а обрані викладачем чи студентами капітани або лідери - представити результати. Учасники гри здійснюють мовленнєві дії, обговорюють способи вирішення отриманого завдання: ставлять запитання, відповідають на них, висувають версії. При цьому їм необхідно спілкуватися мовою, що вивчається; а викладачеві слідкувати, щоб студенти не використовували рідну мову.

Рівень мотивації виконання некомунікативних вправ під час змагання є надзвичайно високим. Команди намагаються виграти, отримуючи більшу кількість балів-жетонів. Використання групової чи парної діяльності сприяє максимальному включенню студентів у мовленнєву діяльність [10, с. 5].

Наступний етап — використання техніки заміни невідомих слів синонімами, для чого доцільно використовувати вправи на пояснення слів іноземною мовою, наприклад: описуючи людину студент має не тільки назвати рису характеру, а й обґрунтувати свою думку — Tom is honest. He never tells lies. У підручниках О. Карп'юк до кожної теми є вправи, де даються у двох колонках слова та їх визначення. Завдання студентів з'єднати слово та його тлумачення. Цей вид роботи сприяє збагаченню словникового запасу студентів та кращому розумінню значення слів.

Досить часто викладачі іноземної мови використовують такі завдання, як складання діалогів, заповнюючи пропуски; складання діалогів за зразком у парах або в групах; підбір відповідних реплік; розміщення реплік у правильній послідовності.

Ефективним у підготовці до рольових ігор також є тренування у техніці розмов, зокрема, використання технології незакінчених речень, наприклад: «I see...», «You know...»; аудіювання та драматизація діалогів; проведення дискусій.

Сучасні підручники, з якими працюють студенти I та II курсів коледжу, містять різноманітні комунікативні вправи та рольові ігри до різних тем. Наприклад, за темою «Чи любите ви спорт?» автор пропонує розіграти такі ситуації:

1. Двоє товаришів ведуть бесіду після футбольного матчу. Один щасливий — його улюблена команда виграла; інший ні, тому що його команда програла матч.

2. Уявіть, що ви спортивні фанати, які обговорюють свій улюблений вид спорту.

3. Недільний ранок. Через кілька хвилин транслюватимуть футбольний матч по одному каналу, а на іншому — йтиме показ мод. Ви брат і сестра.

До теми «Наша планета в небезпеці» пропонується ситуація для роботи в групах:

Один із вас телеведучий, інші троє — гості, які вижили після жахливих природних катастроф. Розкажіть про пережите.

На старших курсах, коли студенти засвоїли професійну лексику, рольові ігри набувають характеру ділових, які пов'язані з майбутньою професією. Наприклад, у процесі роботи над навчальними темами «У лікаря», «В лікарні», «В поліклініці» викладачі нашого коледжу проводять рольові ігри, пропонуючи студентам такі ситуації, як: черговий реєстратор — пацієнт; медсестра поліклінічного відділення — амбулаторний хворий; дільничний лікар — пацієнт. На таких заняттях викладач опосередковано керує роботою кожного студента, створює в групах атмосферу доброзичливості, легкості спілкування, розкутості.

Досвід роботи з використанням ігор підтверджує, що важливими характеристиками рольових ігор є *системність* їх проведення, *різноманітність форм* та чіткий *регламент* часу, а ефективність ігрової діяльності прямо пропорційна частоті її використання у навчальному процесі. Різноманітність прийомів сприяє підтриманню стійкого інтересу та мотивації студентів, лімітовані часові рамки дозволяють утримувати дисципліну і сам процес гри під контролем.

Гра допомагає забезпечити взаємне спілкування всіх учасників та мотивує мовленнєву діяльність, причому формування мовленнєвих навиків та вмінь здійснюється в умовах, максимально наближених до тих, які можуть трапитися в реальному житті.

Рольові ігри, як один із резервів підвищення творчої активності студентів під час вивчення іноземних мов, значно сприяють формуванню комунікативних, вербальних, дискусійних умінь, які необхідні майбутнім медикам для професійного спілкування з колегами — іноземцями.

Висновок. Таким чином, застосування ігрових прийомів у процесі вивчення англійської мови дозволяє розглядати їх як одну із педагогічних умов інтенсифікації процесу навчання, оскільки ігрова діяльність забезпечує ефективне засвоєння мовного матеріалу в умовах обмеженого часу завдяки щільності спілкування та емоційному підйому пізнавальної мотивації.

Література:

1. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. — М.: Педагогика, 1991. - 224с.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Посібник для вчителів. — К.: Рад.шк., 1989. — 224 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2009. — 176 с. — (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
4. Лобанова В. Рольова гра на заняттях з англійської мови. // Рідна школа. — 2002. — №10. — С.51-52
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие/ Е.А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. — Мн.: Выш. Шк., 1992. — 445 с.
6. Олійник Е. І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6-8 класах: Посібник для вчителів. — К.: Освіта, 1992. — 128 с.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Навчально-методичний посібник. / За заг. ред. О.І. Пометун. — К.: «Вид-во А.С.К.», 2004. — 192 с.
8. Сидорова Н. Використання ігрових форм у процесі навчання англійської мови // Завуч.- 2002.- № 8. — С.6
9. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: (Из опыта работы). Пособие для учителей. Изд. 2-е — М.: Просвещение, 1984. —112 с.
10. Gordyeyeva A., Taran I. English Grammar Is My Pleasure: Навчальний посібник. — К.: Левіт, 2009. — 272 с.

Використання ігрової діяльності допомагає зробити навчальний процес привабливішим і цікавішим, створити ситуації, які моделюють реальний процес спілкування. Використання гри значно полегшує засвоєння складних граматичних конструкцій, допомагає розширити словниковий запас. Рольова гра розкриває великі можливості для комунікативної практики. Вона сприяє спілкуванню всіх учасників і мотивує мовленнєву діяльність.

Ключові слова: принцип комунікативності, навчальні ігри, рольова гра.

Использование игровой деятельности помогает сделать процесс обучения более привлекательным и интересным, создавать ситуации, имитирующие реальный процесс общения. Использование игр значительно облегчает изучение сложных грамматических структур, позволяет расширить словарный запас. Ролевая игра открывает большие возможности для коммуникативной практики. Она способствует общению всех участников и мотивирует речевую деятельность.

Ключевые слова: принцип коммуникативности, учебные игры, ролевая игра.

Use of gaming activity helps to make the learning process more attractive and interesting, to create situations that simulate a real process of communication. The use of games greatly facilitates learning of complex grammatical structures, helps to expand vocabulary. Role-playing gives great opportunities for communicative practices. It facilitates communication between all participants and motivates the speech.

Key words: principle of communication, language games, role-play.

УДК 159.9:37.015.3:378

**І.П. Стаднійчук
м. Ладжин, Україна**

НЕОБХІДНІСТЬ УВЕДЕННЯ НОВІТНІХ ПІДХОДІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Рівнева професійна освіта в Україні представлена освітньо-кваліфікаційними рівнями та їх характеристиками. Так, у системі професійної освіти в нашій державі присутні рівні кваліфікованого робітника, молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра. За умови запровадження нової редакції Закону України «Про вищу освіту» рівень спеціаліста буде скасовано. Зміст та нормативні терміни навчання майбутніх фахівців уміщуються в освітньо-професійних програмах їх підготовки, які відображають відповідні форми контролю та моніторингу знань, умінь і навичок майбутнього фахівця.

До базових категорій належить категорія «професійна підготовка», яка окреслює процесуальну сторону формування фахових компетенцій майбутнього техника-механіка.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми професійної підготовки фахівців представлені у наукових працях В. Андрущенко, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інші.

Незважаючи на наявність великої різноманітності досліджень проблема професійної підготовки майбутніх техніків-механіків постійно удосконалюється і доповнюється новими методами навчання.

Мета статті. Метою статті є висвітлення основних напрямів професійної підготовки фахівців у аграрних коледжах.

Виклад основного матеріалу. Науковці наголошують на необхідності введення новітніх підходів у професійну підготовку фахівців, оскільки вона детермінується комплексом чинників:

– мікрочинниками суб'єктивного (індивідуального) характеру — як вираження готовності майбутніх фахівців до прийняття новацій у змісті та методах їх професійної підготовки;

– чинниками середнього рівня, пов'язаними з необхідністю введення в зміст організацію навчально-виховного процесу на рівні кожного вищого професійного навчального закладу;

– макрофакторами — трансформації державної політики в галузі вищої професійної освіти (вдосконалення технічного оснащення навчальних закладів, дотримання відповідності між соціальним замовленням на фахівців на пропозицією з боку ВНЗ тощо) [9].

Зміст професійної підготовки передбачає нормативну та вибіркочку частини. У нормативній частині вміщуються обов'язки для засвоєння змісту навчання, пов'язаного з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики. Вибіркова частина змісту навчання відображає рекомендований для засвоєння обсяг навчального матеріалу, визначений відповідно до регіональних потреб у фахівцях, до досягнень наукових шкіл і окремих навчальних закладів.

Сучасний випускник вищого навчального закладу має бути підготовлений до постійного оновлення свого набору кваліфікацій, а отже, його фахові компетенції мають бути відновлюваними й поповнюваними. Окрім того, важливим показником ефективності

професійної підготовки фахівців має бути практична спрямованість навчання з метою підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Проблема професійної підготовки фахівців у закладах I-II рівнів акредитації полягає ще й у відсутності систематичного державного замовлення на фахівців певних кваліфікацій та системи державного розподілу випускників. З іншого боку, відсутність держзамовлення акцентує увагу роботодавця на фахових компетенціях випускника, сформованих у вищому навчальному закладі.

Професійна підготовка майбутнього фахівця має бути орієнтована на здобуття ним системи фахових компетенцій і максимізацію його ціни на ринку праці. З метою зміцнення зв'язку з роботодавцями у процесі професійної підготовки вищий навчальний заклад I-II рівня акредитації має вивчати попит на кваліфікованих фахівців (у нашому випадку — для агропромислової сфери), укладати угоди про цільову підготовку техніків-механіків, добирати місця для проходження студентами виробничої практики з подальшим працевлаштуванням. Потенційні роботодавці можуть залучатися до внесення відповідних змін у змісті професійної підготовки, освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців тощо. Значущими перспективами професійної підготовки фахівців у вищій школі можна вважати, на нашу думку, такі:

- 1) посилення зв'язку отриманих професійних знань, умінь та навичок з практикою майбутнього діяльності в обраній галузі;
- 2) упровадження системно-діяльнісного підходу до професійної підготовки, який передбачає можливості апробації своєї професійної діяльності або навіть постійної праці за обраною спеціальністю уже в період навчання;
- 3) стимулювання науково-дослідної діяльності студентів, які виявляють до цього прагнення — на засадах особистісно орієнтованого підходу;
- 4) забезпечення високої інформаційної культури майбутнього фахівця, формування стійких умінь роботи в інформаційному просторі;
- 5) упровадження комплексу інновацій у систему професійної підготовки (застосування інтерактивних форм навчання, введення кейс-методів у професійну підготовку фахівців тощо) [4].

Специфіка формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків на засадах компетентнісного підходу полягає, на нашу думку, в тому, щоб забезпечити максимальне наближення навчальної діяльності до професійної, що може бути досягнуте за умови урахування наступних факторів:

- орієнтації навчального матеріалу на вирішення професійних завдань;
- вирішення на практичних та лабораторних заняттях задач практичного характеру, наближених до реальних умов професійної діяльності;
- спрямованість виробничих практик на закріплення фахових компетенцій майбутнього техника-механіка;
- орієнтація на формування фахових компетенцій за оптимальною індивідуальною програмою, яка враховує мотиви, особистісні схильності та пізнавальні характеристики майбутнього фахівця;
- спрямованість професійної підготовки на розвиток творчої особистості майбутнього техника-механіка;
- створення умов для розвитку професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Модель сучасного фахівця техника-механіка як відображення загальної моделі сучасного фахівця, як правило, включає три базові компоненти:

1. Компонент зовнішнього впливу — вимоги міжнародного ринку праці та міжнародного агропромислового комплексу; цим компонентом визначаються здатності випускника аграрного коледжу працювати в умовах інформаційної насиченості, швидкого старіння знань, необхідності постійно самоосвічуватися. Уміння вчитися мають бути сформовані у майбутнього техника-механіка під час професійної підготовки у коледжі і включатимуть такі види навчальної діяльності: постійний пошук нової інформації в професійній галузі; постійне розв'язання типових задач, тестів, внесення корекційних змін у розв'язок при виникненні помилок.

2. Компонент внутрішнього впливу — структура агропромислової галузі нашої держави, вимоги аграрного ринку. На цей компонент впливають вимоги державного стандарту підготовки фахівців агропромислового комплексу, які передбачають: формування всієї системи професійних компетенцій, необхідних для реалізації себе як фахівця в агропромисловій галузі; здатність виявляти організаційні здібності при вирішенні практичних задач механізації й електротехнічного обслуговування аграрного сектора; достатній рівень загальної культури й освіченості.

3. Професійний компонент — освітньо-кваліфікаційні вимоги до професії техніка-механіка, місце означеної професії у структурі професій аграрного сектора країни і регіону.

Професійна підготовка фахівців спрямована на виконання ними професійних задач певного класу, причому в науковій літературі їх виокремлюють три:

1) стереотипні задачі, які відображають діяльність фахівця за заданим алгоритмом, з однозначним набором дій і операцій; на стереотипному рівні фахівець має використовувати раніше засвоєні обмежені масиви оперативної інформації;

2) діагностичні задачі, які вимагають від фахівця здатності до часткового конструювання рішення, яке не співпадає з раніше заданим алгоритмом; цей рівень потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації;

3) евристичні задачі — вимагають діяльності за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень виходячи з кожного окремого ситуативного випадку; на цьому рівні від фахівця вимагається використання великих масивів інформації [6].

Компетентнісний підхід до формування фахової компетентності техніків-механіків повинен мати певні характеристики:

- ґрунтуватися на потребах студентів і враховувати їх рівень фахових компетенцій, які формуються протягом навчання;

- залучати студентів до прийняття рішень у процесі вирішення професійних завдань;

- навчальний процес повинен мати практичну спрямованість і орієнтуватися на вирішення професійних задач — не лише під час навчальних занять, але й під час виробничих практик;

- ґрунтуватися на активних методах навчання й досвіді студентів;

- використовувати обговорення і групові форми роботи для створення компетентнісного освітнього середовища;

- забезпечувати зворотний зв'язок між викладачами і студентами.

Виходячи з проаналізованих вище провідних категорій дослідження, можемо сформулювати базове поняття дослідження — формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків — як процесу і результату сформованості у зазначених фахівців фахових компетенцій, тобто сукупності професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для виконання професійних функцій техніка-механіка в агропромисловому комплексі України.

Технік-механік — це спеціалізація за напрямом підготовки «Механізація сільського господарства», якщо йдеться про агротехнічні коледжі, а також напрямом «Обслуговування та ремонт автомобілів і двигунів», якщо мати на увазі підготовку бакалаврів у автодорожньому коледжі. Підготовка техніків-механіків у коледжах стала об'єктом дослідження в теорії і методиці професійної освіти відносно недавно, у зв'язку з потребою виконання соціального замовлення на підготовку компетентного фахівця для аграрного сектора та психолого-педагогічного аналізу новітніх технологій означеної професійної підготовки. Так, проблема підготовки техніків-механіків для сільськогосподарських підприємств розглядається у дослідженні С. Літвінчук, де автор зосередила увагу на ролі і значенні загально технічному компоненті змісту освіти в професійній підготовці означених фахівців [5]. Н. Неведрова розглядає можливості інноваційного підходу до професійної підготовки техніків-механіків. Дослідниця відзначає значну відірваність загальнотехнічних дисциплін однієї від іншої та відсутність достатніх міждисциплінарних зв'язків

між предметами, що знижує ефективність процесу професійної підготовки, а також пропонує вважати умовами ефективності процесу формування [7].

Як свідчить аналіз досвіду навчальних закладів, де відбувається професійна підготовка техніків-механіків (Володимир-Волинський, Ніжинський, Ладизинський, Уманський, Борщівський, Житомирський, Немішаївський, Рогатинський, Таращанський та інші аграрні коледжі в Україні), молодший спеціаліст, технік-механік готується в агроколеджах для професійної діяльності в галузі механізації виробничих процесів у рослинництві, тваринництві, підсобних підприємствах, технічному обслуговуванні і ремонті машинно-тракторного парку та його зберіганні.

Висновки. Таким чином, у процесі дослідження нами було визначено, що базова категорія дослідження «фахова компетентність майбутніх техніків-механіків» визначена як сукупність фахових знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей майбутнього техника-механіка, які розвиваються в процесі професійної підготовки в аграрному коледжі і дають можливість самореалізуватися в процесі професійної діяльності в системі аграрного виробництва.

Література:

1. Андрущенко В. П. Головне це модернізація змісту педагогічної освіти // Вища школа. — 2005. — № 1. — С. 32-40.
2. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. — Вип. 57. — 2011. — С. 52-58.
3. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. — 2011. — №4. — С.23-29.
4. Кремень В. Г. Вища освіта і наука — пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті / В. Г. Кремень // Вища школа. — 2002. — № 4—5. — С. 3-34.
5. Літвінчук С.Б. Професійна підготовка майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення загально-технічних дисциплін в аграрних навчальних закладах І—ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.Б. Літвінчук. — К., 2005.].
6. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. — М.: Изд- во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.].
7. Неведрова Н. Оптимізація освітнього процесу на основі інноваційного підходу до загальної професійної підготовки майбутніх спеціалістів техніків-механіків / Н. Неведрова. — електронний ресурс. — режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28133/
8. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу / Н. Г. Ничкало. — електронний ресурс. — режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Profesiina_pedagogika_u_konteksti_rozvutku.pdf; Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. — К.: Поліграф книга, 1996. — 406 с.
9. Сурякова М. В. Роль самостійної роботи у професійній підготовці фахівця / М. В. Сурякова // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. — 2011. — №2 (2). — С. 154-159.

У даній статті розглянуто необхідність введення новітніх підходів у професійну підготовку фахівців, оскільки вони сприяють удосконаленню технічного оснащення навчальних закладів, дотриманню відповідності між соціальним замовленням на фахівців з боку вишів та роботодавців, готовності майбутніх фахівців до прийняття новацій у змісті та методах їх професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, фахова компетенція, технік-механік.

В данной статье рассмотрено необходимость введенные новых подходов к профессиональной подготовке специалистов, которые помогают усовершенствованию технического обеспечения учебных заведений, придерживание соответствию между социальным запросом на специалистов со стороны вузов и работодателей, готовности будущих специалистов к восприятию новаций в содержаниях и методах их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, техник-механик.

In this article the necessity of introduction of new approaches to the professional training of specialists, since they contribute to the improvement of technical equipment of educational institutions, compliance with the correspondence between the social order of specialists from universities and employers ' preparedness for future specialists to the adoption of innovations in the content and methods of their professional training.

Key words: professional training, professional competence, technician-mechanic.

МОВЛЕНСВИЙ ЕТИКЕТ СТУДЕНТІВ — КУЛЬТУРНЕ ОБЛИЧЧЯ НАЦІЇ

Ще видатний український педагог Василь Сухомлинський наголошував на тому, що неприпустимим для освіти є обмеження її функціонального навантаження самим лише навчанням: «Дивно і незрозуміло: молода людина вивчає і багато довідується про зоряні високості й морські глибини, про далекі галактики й елементарні частини, про державний устрій давнього Єгипту й Вавилону, але не вивчає й нічого не знає про те, що відбувається в його голові, коли він сприймає і спізнає довкілля, якою є природа його почуттів, переживань, як виховати людську культуру в самому собі. Дитина знає про побут давніх спартанців, але не знає, як поводитися в громадських місцях, як співвідносити свої вчинки, бажання з інтересами інших людей» [8, с. 125].

Так, на превеликий жаль, ще дуже часто домінувальні позиції в освітньому процесі займає навчальна діяльність, відірвана від особистості, спрямована, перш за все, на засвоєння програми, а не на підготовку молоді до життя, задоволення її потреб і здійснення очікувань (самостійність, співпраця, спілкування, соціальна і творча активність, успішність тощо).

Особливо відчутними є програми в сьогоденному вихованні культури мовлення студентів та школярів, практичному освоєнні ними елементарних правил етикету, основ міжособистісної взаємодії, що про них і згадує В. Сухомлинський. Але, водночас, саме до перш оглядних відомостей і важливих навичок слід зарахувати мовленнєву етикетну поінформованість й уміння правильно поводитися в різних ситуаціях спілкування. Ці знання й уміння є важливим складником загальної людської культури, можна сказати, її першоосновою, саме вони надійно забезпечують кожній людині стабільний життєвий успіх, ушляхетнюють особистість, спрямовують її розвиток у широке позитивне річище.

У сфері мовного етикету реалізуються, зокрема, головні завдання мовної освіти — вивчення правил користування мовою, її лексикою та фразеологією, граматичними формами, фонетичним ладом, елементами текстотворення. Особливо гарною нагодою зміцнити етикетну підготовленість студентів стане засвоєння стилістичних особливостей мови — форм, жанрів і стилів усного та писемного спілкування, виразності і комунікативної достатності, багатства і різноманітності виражально-зображальних засобів.

Саме тому сучасна лінгводидактика орієнтує вивчення мови на органічне зрощення цього процесу з інтенсивним мовним вихованням та виробленням шляхетної мовної поведінки, на поступове й неухильне формування у молоді стійких навичок і позитивної лінії мовного спілкування, на озброєння молодих людей методиками пошуку духовної, моральної і психологічної сумісності з іншими індивідами та можливостей самореалізації за допомогою мови [4, с. 3].

Далеко не в кожному сучасному навчальному закладі є змога (кадрове, методичне, часове й ін. забезпечення) впровадити в постійну практику заняття етикету, які б ефективно сприяли поліпшенню вихованості студентів. Так само малоймовірним слід визнати й відведення наставниками всього часу виховних годин на освоєння основних правил поведінки в суспільстві. А тим часом навчальна практика і педагогічна теорія однаковою мірою дають підстави стверджувати, що будь-яку освітню ідею тільки тоді можна якісно втілити в життя, коли налагоджено механізм її постійного комплексного впровадження, коли вона набуває системного характеру, стає наскрізною для всього навчального процесу, коли саме їй підпорядковується і нею наповнюється все функціонування навчальної інфраструктури. Тільки за таких умов можна сподіватися на успішне прищеплення педагогічних новацій сучасності, на те, що перспективні освітні ідеї стануть реальністю.

Виходом із такої ситуації може стати використання пов'язаної з цим питанням інформації безпосередньо в навчальному процесі (на рівні дидактичного матеріалу, який залучається для проведення заняття — речення, тексти, формулювання завдань, ілюстрації под.), забезпечення відповідної спрямованості позааудиторної діяльності, розробка і впровадження спецкурсів і спецсеминарів, розгортання оригінальних педагогічних проектів й ін.

У Брацлавському коледжі ВНАУ студентів не тільки збагачують базовими знаннями, а й насамперед викладачі активну увагу приділяють основам загальної культури, які стануть щонадійнішим підґрунтям подальшого всебічного розвитку і зростання особистості. Необхідність введення факультативного спецкурсу «Мовленнєвий етикет» є очевидною, оскільки «сухі орфографічні, граматичні та інші правила студенти «успішно» завчають, не розуміючи, для чого ж вони це роблять, а потім так само «успішно» забувають, не вміючи застосувати вивчене в повсякденному житті.

Тому його головна мета — сприяти міцному, обіпертому на інтенсивну практичну діяльність засвоєнню студентами комунікативних формул, правил поведінки в товаристві, культури спілкування, одним словом — цілісної системи національного етикету, який складався впродовж століть, є культурним обличчям нашого народу і знання та щоденна реалізація якого виступають найкращим свідченням духовної зрілості, згармонізованості інтелекту й внутрішнього світу й окремої людини, й цілої нації [1, с. 7].

Знання етикету належать до першорядних за значенням відомостей про соціокультурну самобутність народу і разом із іншими факторами національної культури (реалії національного буття, характер, стереотипи, символи, культурно зумовлені особливості комунікації тощо) допомагають скласти вичерпне, цілісне уявлення про народ [7, с. 5].

Саме тому слід погодитися, що освоєння національного Театру етикету допоможе студентам краще пізнати і збагнути рідний народ, його душу й характер, морально-етичну сутність і духовність, а також знайти своє місце в процесах його розвитку та збагачення його традицій. За допомогою цієї ігрової форми також виявляються й розвиваються творчі здібності студентів — літературні, режисерські, сценічні й інші, що сприяє розкріпаченню дітей, виявленню їхнього потенціалу, відкриває колосальні поклади їхніх особистісних ресурсів — мислення, уяви, фантазії, пам'яті.

Важливою для Театру етикету рисою є і створення в ньому умов для здруження колективу, його націленість на гармонізацію й позитивізацію взаємин між студентами, привчання їх до організованості в роботі й вироблення в них уміння координувати зусилля.

Для освоєння студентами етикетної системи на заняттях факультативу обрано насамперед ігрові форми з огляду на те, що гра є прикладом «універсальної діяльності, оскільки містить у собі багато якостей інших видів діяльності. Вона знімає втому після довгого сидіння на заняттях, які потребують інтелектуального напруження, впливає на формування особистості, сприяє психологічному розвитку — виховує навички колективіста, розвиває організаторські здібності, у грі народжуються взаємоповага, чесність, порядність. Гра допомагає розвивати допитливість, тренує пам'ять, увагу, вміння не лише дивитися, а й бачити, логічно мислити». Ігрові форми також великою мірою сприяють виробленню в студентів комунікативних навичок, усвідомленню мотивів і мети учасників спілкування, їхніх соціальних ролей, умов якісної комунікації, тактики досягнення поставленої мети. Ігрова діяльність згуртовує колектив, виховує ініціативність і самостійність, відповідальність і цілеспрямованість, цим гра сприяє реалізації ідей співпраці, партнерства, здорової змагальності, самоуправління, а найголовніша її перевага над іншими методичними формами полягає в тому, що гра підтримує й посилює інтерес студентів до навчання, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

Хоча лише ігровими формами проведення факультативних занять з мовленнєвого етикету викладачі коледжу не обмежуються, вони також самобутньо використовують навчально-виховний потенціал традиційних освітніх форм, які зумовлюються як певними відмінностями складників етикету і завдань прищеплення його основ студентам, так і потребою урізноманітнення методів виховної роботи.

Розглянемо найчастіше використовувані моделі занять факультативного спецкурсу.

Модель I

Тема: «Правила етикету»

Студенти поділені на групи по 4-5 осіб, обирають (за допомогою лотереї, рулетки абощо) формулювання певних правил етикету, до яких їм треба буде скласти жартівливі діалоги, гуморески, скетчі й под. Підготовка до виступу може здійснюватися безпосередньо на занятті або переноситися на позааудиторний час, тобто здійснюватися вдома. Між групами обов'язково проводиться конкурс на кращий сценарій і виступ у Театрі етикету; найкращу групу обирають самі студенти.

Орієнтовні завдання

- запізнившись на якийсь захід, людина неодмінно має вибачитися перед присутніми, незалежно від того, куди саме вона запізнилася — на приватну зустріч чи на офіційне прийняття;
- перед тим, як звернутися із запитанням чи проханням до старшої за віком людини, треба вибачитися й спитати дозволу на це;
- коли людина чхає або кашляє під час зборів, нарад, конференцій тощо, вона має вибачитися перед присутніми;
- коли до вас звертається старша за віком людина однією мовою, то не ввічливо відповідати їй іншою;
- перший має вітатися молодший зі старшим, чоловік із жінкою, підлеглий з начальником;
- для привітального рукостискання першим має протягнути руку старший за віком чоловік, коли він цього не робить, то молодшому не ввічливо робити це першим;
- не можна перебивати мовлення іншої людини; якщо ж це трапляється, слід неодмінно вибачитися перед тим, як висловлюватися самому;
- коли людина входить у приміщення, першою з присутніми має привітатися саме вона;
- щодо присутніх під час розмови людей не можна вживати займенникові форми 3-ї особи (він, вона, воно, вони), їх маємо називати на імена, прізвища тощо;
- коли знайомлять між собою двох людей, то першим представляють молодшого старшому, чоловіка жінці, нижчого посадою вищому.

Модель II

Тема: «Лови помилку!»

Кілька студентів (2-5 осіб) розігрують, підготувавшись заздалегідь, діалог або полілог загальної тематики; решта студентів уважно слухає виступ, стежачи за тим, яке з правил етикету порушено в ньому. Після виступу той, хто знаходить помилку, називає її й пояснює, як саме за цих обставин треба поводитися. Саме цей із гравців і вшановується як переможець. Тексти діалогів і полілогів, які містять етикетні помилки й використовуються під час гри, беруться з власного доробку — за новими вимогами у процесі вивчення української мови студенти мають самостійно складати ситуативні діалоги.

Модель III

Тема: «Світовий стандарт»

Студенти, поділені на кілька груп, одержують певні теми, які пов'язані з етикетом і які їм належить висвітлити в «міжнародному масштабі», тобто з'ясувати й повідомити іншим, як саме те чи те положення реалізується в інших країнах, яку національну специфіку мають ті чи ті ситуації спілкування тощо. Підготувавши виступ, студенти оприлюднюють його; виступ складається, як правило, з двох частин: перша частина — інформаційна, її форма усталена, друга частина — ілюстративна, вона має довільну форму і спирається на показ сценок, використання інших матеріалів. Визначення переможців змагання здійснюється самими студентами.

Орієнтовні завдання

- Жестикуляція у процесі спілкування.
- Мова тіла.

- Привітання.
- Національність ввічливості.
- У колі друзів.
- Ділові взаємини.
- Чоловік і жінка у спілкуванні.
- Торгівля.
- Гостинність.

Модель IV

На тему: «Етикет — довідка»

Студенти діляться на групи, кожна з яких формулює ряд запитань (до 10), що стосуються певних етикетних тем. Потім групи обмінюються цими запитаннями і впродовж деякого часу готують на них відповіді. Підготувавши етикет — довідки, групи виступають перед своїми однокласниками. Форма роботи є певною мірою усталеною і передбачає побудову виступу у вигляді запитань і стислих відповідей на них. Підсумки змагання підбиваються у формі колективного визначення кращих виступів.

Модель V

На тему: «Зернятка мудрості»

Ігрові завдання за цим напрямом передбачають використання в різних формах паремій як робочого матеріалу. Студенти за бажанням або якимось із різновидів жеребкування обирають певні премії морально-етичного змісту (приказки і прислів'я, афоризми, цитати, максими, сентенції та ін.) і складають діалоги (полілоги), у яких висновком, своєрідним резюме можна було б використати саме ці згустки життєвої мудрості. Підготувавши діалоги (полілоги), студенти озвучують їх. Рішення про перемогу в грі колективно приймають самі студенти.

Орієнтовні завдання

- Поганому виду нема стиду.
- Не той сильний, що камінь верне, а той, що серце в собі здержить.
- Мудрий не все каже, що знає, а дурень не все знає, що каже.
- Розумна голова не дбає лихі слова.
- Як не дочує, то добреше.
- Аж гарчить — так на меншого кричить.
- Раз на віку спіткнешся, та й те люди побачать.
- Як ми людям, так люди нам.
- Се таке, що не поступитися ні пішому, ні кінному.
- Яка честь, така й шана.

Варіант другий. Студентам пропонується обрати певну паремію і довести її глибину, виховну силу, моральну наповнюваність, художню досконалість та інші переваги у формі творчої роботи.

Орієнтовні завдання

- Нащо й та шаноба, як добреє слово.
- Розумна голова не дбає лихі слова.
- До доброї криниці стежка втоптана.
- У кого совісті нема — нема й сорому.
- Ти од його спиною, а воно до тебе рилом.
- Говори до гори, а гора горою.
- Не криви писка коло чужої миски.
- Мовчанка гнів гасить.
- У чужім домі будь привітливий, а не примітливий.
- З поклону голова не болить нікому.

Серед інших можливих форм роботи за цим напрямом слід згадати насамперед такі: добір паремій, які найкраще ілюструють одержані діалоги, побудова діалогів на самих лише пареміях морально-етичного змісту й ін.

Модель VI

Тема: «Антиподи»

Студенти поділяються на дві групи і готують за одним ситуативним сюжетом дві різні сценки: одна група демонструє, як поводитися б у цій ситуації ввічливі, виховані люди, інша ж, навпаки, — як за таких самих обставин діють люди невиховані, некультурні. Поділ студентів здійснюється за двома принципами: принцип комунікативних ситуацій («У театрі», «Під час інтерв'ю», «У бібліотеці», «Театр», «Молодіжна вечірка», «Дипломатичне прийняття», «Обмін враженнями: кіно», «Спілкування з сусідами», «На занятті» тощо) та принцип епізодів спілкування («Привітання», «Висловлення подяки», «Здоровлячи зі святом», «Прощання», «Звертання», «Вияви гостинності» тощо). Можливим є й перехрещування в діалогах ввічливості й неввічливості.

Модель VII

Тема: «Етикетознавчі студії»

Студенти поділяються на групи по 5-10 осіб і обирають теми для дослідження певних правил етикету. За обраними завданнями вони готують змістовні, розлогі розповіді й виступають з ними. Час, що відводиться на підготовку виступу, — від одного тижня до одного місяця. Учасники самостійно розподіляють ролі в групі: одні виступатимуть із розповіддю на визначену тему, інші ілюструватимуть кожне з важливих положень у виступі своїх товаришів. Викладач має порекомендувати студентам ті джерела, з яких вони добиратимуть потрібний для виступів матеріал. Виступам дається колективна оцінка, на підставі якої й визначається переможець.

Орієнтовні завдання

- Форми висловлення подяки.
- Як ми маємо знайомитися.
- Вітаємося і прощаємося.
- Якщо раптом трапиться запізнитися.
- Висловлення співчуття.
- Ввічливість відмови.
- Як правильно звертатися.
- Вчимося робити комплементи.
- Порада, пропозиція, побажання.
- Вибачте!

Модель VIII

Тема: «Етикетна дилема»

Студенти одержують описи певних ситуацій спілкування із зазначенням двох учасників; завдання полягатиме у визначенні того з учасників, хто має виконати певну дію, або того, як саме має налагоджуватися комунікативний акт. Перемога визначається за тим гравцем, хто швидше за інших дає правильну відповідь.

Орієнтовні завдання

1. *Хто з двох учасників спілкування має привітатися першим:*

- директор підприємства — літня прибиральниця;
- працівник підприємства, який іде коридором — директор підприємства, який його обганяє;
- директор підприємства, який зайшов до кабінету службовця — службовець, який сидить у цьому кабінеті;
- директор підприємства — літній працівник підприємства;
- директор підприємства — працівниця підприємства.

2. *Кого першим посередник має представити із двох осіб, яких знайомить між собою:*

- новопризначений начальник — його заступник;
- гість — родич;
- літній чоловік — жінка середнього віку;
- одна літня особа — група молодих осіб;
- близька до посередника людина — ровесник — малознайома для посередника людина — ровесник.

Гра може проводитися й інакше: як етикетна дилема студентам пропонується ситуація спілкування з двома можливими варіантами розгортання. Решта правил проведення залишаються тими самими.

Література:

1. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. — К.: Рідна мова, 1998. — С.7
2. Коваль А. Спочатку було Слово. — К., 2001.
3. Культура української мови: Довідник. — К., 1990.
4. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні.// Педагогічна газета. — 2004. — №5 — С. 3
5. Медведєв Ф. Українська фразеологія. — Х., 1977.
6. Олійник І., Сидоренко М. Українсько — російський і російсько — український фразеологічний тлумачний словник. — К., 1991.
7. Солodka А. Проектування полі культурного виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів.// Нові напрями творчого розвитку особистості школяра: Матеріали доповідей та повідомлень. К., 2004. — С.5
8. Сележинський Г. Прекрасні супутники наші. — К., 1989.
9. Сліпушко О. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. — К., 1999.
10. Сухомлинський В. Разговор с молодым директором школы. — Педагогіка, 1973 р. — с. 125
11. Ужченко В. Народження і життя фразеологізму. — К., 1988.
12. Українська афористика. — К., 2001.
13. Федоренко В. Л. Авторські ігрові проекти / Навчально — методичний посібник для вчителів і студентів. — К.: СПД Богданова А. М., 2007. — 224 с.
14. Ханкевич О. Мудрость древних. — Мінськ, 1997.

Дана стаття базується на сучасних актуальних мовленнєвих питаннях сучасності: виховання культури мовлення студентів та практичне освоєння ними елементарних правил етикету. У роботі представлені ігрові моделі занять з розвитку зв'язного мовлення та практичного використання елементів етикету, що дає можливість студентам розвинути та збагатити свою мовленнєву компетентність.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, компетентність, комунікативні мовні засоби.

Даная статья основана на современных актуальных речевых: воспитания культуры речи студентов и практического освоения элементарных правил этикета. В работе представлены игровые модели занятий с развития связной речи и практического использования элементов этикета, которое даёт возможность развивать и обогащать свою речевую компетентность.

Ключевые слова: речевой этикет, компетентность, коммуникативные словесные выражения.

The article is based on modern speech questions, discussed nowadays: developing students' speech culture and their practical owning of elementary etiquette rules. The work includes play models of the lesson in the development of interactive speech, the enables students to develop and enrich their speech competence.

Key words: speech etiquette, competence, communicative speech means.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 378. 46: 811. 1/2

Л.М. Айзенбарт
м. Дрогобич, Україна

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Загально визнаним є той факт, що культура — це складний феномен, котрий визначає систему ціннісних орієнтацій як суспільства загалом, так і окремої особи як носія певної культури. Національні культури, як відомо, формуються у самотутніх, неповторних, специфічних природних та соціальних умовах. Ігнорування зазначених особливостей призводить до спотворення автентичних уявлень і формування певних стереотипів. Власне тому порівняльне вивчення різноманітних культур передбачає наявність як механізму культурних універсалій, так і розгляд параметрів кожної національної культури в етнічному аспекті.

Оскільки будь-яка культура невіддільна від її носіїв, зрозуміло, що вона знаходить унікальне відображення в їх мові. З огляду на це стратегічною метою оволодіння іноземними мовами визнано залучення особистості до іншої культури та участь у діалозі культур. Необхідно пам'ятати, що формальне засвоєння іноземної мови без урахування її культурного компонента спричинить яскраво виражену невідповідність мовленнєвої поведінки того, хто вивчає цю мову, порівняно з її носієм.

Сучасні суспільні проблеми знаходять своє безпосереднє відображення у системі вітчизняної школи, у т.ч. опанування іноземних мов майбутніми педагогами. У зв'язку з інтеграцією України у світовий економічний та культурний простір, що зумовлює розширення та якісну зміну її міжнародних контактів, володіння іноземною мовою стало однією з головних умов затребуваності фахівця на ринку праці. Специфіка процесу навчання іноземної мови характеризується не тільки тим, що забезпечує знання та формує відповідні навички і вміння, а й безпосередньо впливає на формування особистості. З огляду на це проблема ефективного оволодіння іноземною мовою набула нових пріоритетів. Зокрема у методиці її викладання у ВНЗ наголошується на необхідності формування мовця нового типу — комунікативно активної особистості, здатної забезпечити адекватне міжкультурне спілкування.

Для успішної реалізації такої комунікації її учасники мають враховувати лінгвістичні та психологічні особливості цього процесу, а також володіти міжкультурною компетенцією. Остання нетотожна комунікативній компетенції і властива тільки медіатору культур — особистості мовця, котрий опанував особливості як різних культур, так і їх взаємодії. Міжкультурна компетенція — це здатність мовця «вийти за межі» власної культури і стати своєрідним посередником між культурами, не втрачаючи при цьому своєї ідентичності.

Сучасні методисти акцентують на необхідності посилення прагматичних аспектів вивчення іноземної мови. Ідеться не просто про її знання, а про вміння використовувати їх у

реальному спілкуванні, тобто про практичне володіння мовою, про розвиток міжкультурної компетенції.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання теорії міжкультурної комунікації висвітлені у наукових дослідженнях П. Донця [6], С. Тер-Мінасової [9]; концепції діалогу культур представлені М. Бахтінім [1], В. Біблером [2] та ін.; аналіз комунікативних труднощів між представниками різних культур та стратегій їх подолання переважно належить зарубіжним вченим (У. Гудікунст [14], Т. Ларіна [7], Е. Холл [15], Г. Хофстеде [16]); процес формування міжкультурної компетенції студентів у ВНЗ розкрито Р. Гришковою [5].

Мета статті — розкрити поняття «міжкультурна компетенція», теоретично обґрунтувати актуальність її формування у студентів, котрі вивчають іноземну мову.

Виклад основного матеріалу. Нині іноземна мова трактується як інструмент полікультурного розвитку особистості. З огляду на це формування міжкультурної комунікації студентів проголошено пріоритетним напрямом системи вітчизняної освіти. Знання або незнання соціокультурного контексту може виявитися вирішальним чинником під час комунікації з носіями певної мови й культури. У зв'язку з цим виникає необхідність формування у студентів міжкультурної, або соціокультурної компетенції, яка включає загальнокультурний, країнознавчо маркований, культурознавчий, лінгвокультурознавчий, соціолінгвістичний та соціальний різновиди. Як зауважила, російська дослідниця О. Тімашева «міжкультурна компетенція — це адекватне порозуміння двох учасників комунікативного акту, котрі є представниками різних культур» [10, с. 26].

Як ми вже зазначали, саме міжкультурна компетенція співрозмовників забезпечує успішну комунікацію між представниками різних культур, їх продуктивну взаємодію на засадах глибокого усвідомлення специфіки й ідентичності кожної культури. Науковець Г. Малецьке, «міжкультурні відносини розуміють як взаємини між учасниками, котрі використовують не лише власну систему кодування, норми, установки і форми поведінки, усталенів рідній культурі, а й інші системи кодування, норми, установки та правила поведінки». А звідси найважливішою метою міжкультурної комунікації є розшифрування, чи декодування іншої культури, тобто розуміння поведінки її носія. Висвітлення проблем міжкультурної комунікації започаткував у своїх наукових роботах американський дослідник Е. Холл, котрий, зокрема, стверджував, що культурі слід навчатися, а отже, її необхідно викладати [8].

Підкреслимо, що міжкультурна компетенція — це теоретична обізнаність та практичний досвід щодо певної культури, які ґрунтуються на відповідних знаннях та вміннях, здатності здійснювати міжкультурне спілкування завдяки взаєморозумінню комунікантів, і досягати зрештою позитивного для двох сторін результату спілкування (Г. Елізарова).

Щоб проаналізувати характеристики міжкультурної компетенції, наведемо думки сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, К. Кнапп і А. Поттхофф наголошують на таких її чинниках, як: а) розуміння культурної залежності власного мислення, діяльності й поведінки, в т. ч. комунікативних; б) здатність і готовність до прийняття міжкультурної перспективи; в) знання галузей рідної та іноземної культур, у рамках яких вони відрізняються; г) усвідомлення основних принципів міжособистісної комунікації; ґ) володіння певними комунікативними стратегіями (компенсаторними, ідентифікації й аналізу непорозумінь під час спілкування їх уникнення і з'ясування причин) [18, с. 84-85].

Крім того, Т. Гринкевич, зі свого боку, до вказаних характеристик додає ще й такі вміння: 1) орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, іншої свідомості і системи почуттів, ієрархії цінностей; 2) будувати взаєморозуміння у процесі спілкування; 3) бути сприйнятливим до нових ідей та мати об'єктивний погляд на реалії, сприймаючи власний досвід як один із багатьох можливих варіантів їх тлумачення; 4) усвідомлювати й розуміти факти іншої культури, порівнювати їх з власним світоглядом і культурним досвідом; визнавати та приймати спільне й відмінне між ними; 5) шукати взаєморозуміння через компроміс, поєднуючи різні позиції співрозмовників; 6) фокусуватися на взаємодії під час спілкування; 7) вчитися толерантно ставитись до всіх співрозмовників, приймаючи та поважаючи їхні погляди [4, с. 104]. У процесі

розвитку міжкультурної компетенції під час іншомовного спілкування Т. Олійник загострює увагу на стимулюванні зацікавленості студентів в опануванні іншої культури та підтримці бажання накопичувати знання про неї шляхом вивчення іншомовних національно-культурних особливостей та зразків поведінки на кожному занятті [19, с. 32].

Велике зацікавлення дослідженням комунікативної компетенції зумовлене домінуванням комунікативного підходу при вивченні іноземних мов. У вітчизняній науці міжкультурний підхід ґрунтується на ознайомленні з особливостями менталітету представників різних культур, їх впливів та взаємодій. Запропонований термін «міжкультурна компетенція», використовуваний при опануванні іноземних мов, тісно пов'язаний із комунікативною компетенцією, проте не вживається як термін для позначення здатності керувати міжкультурним спілкуванням у широкому сенсі.

Зокрема у багатьох дослідженнях простежуємо термін «іншомовна комунікативна компетенція», що тлумачиться як:

- здатність брати до уваги у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовленнєвих одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [3, с. 18];
- володіння основними лінгвістичними поняттями, уміннями та навичками, необхідними для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, які адекватні цілям, сферам, ситуаціям спілкування (стилі мовлення, типи і способи зв'язку речень у тексті, аналіз тексту), а також наявність комунікативних навичок [11, с. 6].

При визначенні іншомовної комунікативної компетенції науковці комбінували когнітивний, лінгвістичний, біхевіористичний, функціональний та інші підходи. Хронологічно комунікативний підхід до вивчення іноземних мов і, отже, увиразнення характеристик іншомовної комунікативної компетенції був започаткований у західних країнах. Така ситуація цілком природна, оскільки «більш відкриті» західні суспільства усвідомили потребу у спілкуванні представників різних культур набагато раніше, ніж у радянській закритій освітній системі, в рамках якої розвивалася українська педагогіка.

Проте, зазначимо, що за останнє десятиліття комунікативний підхід до вивчення іноземної мови не тільки розвивався і модифікувався, а й зазнавав серйозної критики за його нібито «стерильність», «відірваність від реальної дійсності», яка проявлялася в тому, що типові комунікативні ситуації найчастіше включали моделювання ритуальних актів повсякденного спілкування, вокабуляр відбирався з огляду на частотність його вживання, мовленнєві форми і структури вивчалися на основі письмових діалогів [17, с. 2-5]. У ситуації реального спілкування з носіями іншої мови комунікативний підхід виявив певні недоліки міжкультурної компетенції тих, хто вивчає іноземну мову, спричинені недостатнім пізнанням культурної складової іншомовного суспільства.

Щоб краще зрозуміти суть міжкультурної компетенції слід, звернути увагу на співвідношення її комунікативної складової у носія мови і того, хто її вивчає. Для з'ясування цього питання необхідно розмежувати навчання іноземної мови: а) як другої мови (English as a Second Language), що здійснюється в іншомовному іноземному середовищі та поширюється, як правило, на тих людей, які прибули в країну, мову якої вивчають, із метою довготривалого навчання і/або постійного проживання; б) як іноземної мови (English as a Foreign Language), в умовах ізоляції від природного культурного середовища її носіїв. В українській системі вищої освіти простежуємо винятково навчання другого типу.

Орієнтація на носія мови, тобто на зовнішні прояви його культурної ідентичності, дає змогу студентові навчитися швидко і правильно розмовляти іноземною, розуміти її, включаючи буквальні, переносні, метафоричні та інші значення висловлювань. І навпаки — ігнорування культурного компонента, недостатнє володіння міжкультурною компетенцією призводять до відсутності очікуваного продукту комунікації як ефективного результату міжкультурного спілкування.

До речі, певною мірою труднощі у розвитку міжкультурної компетенції студентів спричинені відмінностями між поняттями «комунікація» і «спілкування». Досліджуваний нами

мовленнєвий феномен збігається з іншомовною комунікативною компетенцією власне у комунікативному вимірі, що передбачає передачу знань різного рівня, готовність і здатність сприймати відповідну інформацію і відтворювати її, але відрізняється від останньої додатковими компонентами, які базуються на врахуванні проєкцій культури на сферу спілкування.

Іншомовна комунікативна компетенція не є ідентичною до комунікативної компетенції носія певної іноземної мови. Виокремимо основні відмінності між двома згаданими видами компетенції: набагато вищий рівень її розвитку у носія мови. Із цього приводу, скажімо дослідник М. Вуган (М. Байрам) наголошує: «Ті, хто вимагає від студентів, котрі вивчають іноземну мову, майстерного рівня володіння нею, притаманного освіченим носіям, ігнорують умови, в яких вивчається мова» [12, с. 11]. Цілком очевидно, що способи оволодіння носієм і тим, хто вивчає її як іноземну, різні. У першому випадку відбувається засвоєння або опанування рідної мови природним, здебільшого несвідомим шляхом, а у другому — її вивчення зазвичай має усвідомлений характер. Окрім того, носії мови сприймають величезні об'єми інформації через рідномовну систему освіти, засоби мас-медіа та інші джерела, недоступні тим, котрі вивчають її як іноземну. Відомості, почерпнуті з рідномовного культурного середовища, безумовно, суттєво впливають на рівень розвитку комунікативної компетенції носія (детальніше про це — у дослідженні М. Вуган (М. Байрам) та С. Морган (С. Морган) «Teaching and learning language and culture» «Викладання і навчання мови і культури» [13, с. 48]. Відмітні психологічні механізми використання мови як рідної та як іноземної. Зокрема, при вивченні нерідної мови атрибуція культурно-пов'язаних значень здійснюється на основі рідної культури. Значною мірою відрізняються також ступені усвідомленості мовленнєвих дій.

На нашу думку, перелічені докази дають підстави для висновку, що природа, компонентний склад і структура іншомовної комунікативної компетенції суттєво відрізняються від аналогічних чинників у рідній мові.

Висновки. Безумовно, найефективнішим засобом формування міжкультурної компетенції того, хто вивчає іноземну мову, є і його перебування у країні, що є батьківщиною цієї мови, глибоке свідоме «занурення» в її культуру, традиції, звичаї тощо. На жаль, далеко не всі студенти та викладачі в нашій країні мають таку можливість. Власне тому і необхідний актуальний пошук ефективних шляхів розвитку міжкультурної компетенції поза мовленнєвим середовищем. Нагадуємо, що технологічні інновації ХХІ століття значно розширили можливості міжкультурного особистісного спілкування. З огляду на це використання засобів електронної комунікації є особливо цінним при вивченні мови, оскільки суттєво збільшує комунікативний потенціал мовця, дає йому змогу набути практичних навичок реального спілкування.

На нашу думку, **перспективи майбутнього дослідження** повинні включати вивчення передового досвіду зарубіжних фахівців із питань міжкультурної компетенції при вивченні іноземної мови, а також подальше увиразнення ролі й функцій викладачів вітчизняних вищих навчальних закладів у цьому важливому процесі.

Література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [электронный ресурс] / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 445 с. — Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/815781/>.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопр. философии. — 1989. — № 6. — С. 31-43.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 2. — С. 17-24.
4. Гринкевич Т. Personality in multicultural society / Т. Гринкевич // Иноземні мови в навчальних закладах. — 2006. — № 2. — С. 102-105.
5. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія [Електронний ресурс] / Р. О. Гришкова. — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. — 424 с. — Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/index.php?m=9&b=14>.
6. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации : научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики [электронный ресурс] / П. Н. Донец. — Х. : Штрих, 2001. — 386 с. — Режим доступа : http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=777855.

7. Ларина Т. В. Этностилистика в ее коммуникативном аспекте / Т. В. Ларина // Известия РАН. — 2007. — С. 3 — 17. — (Серия литературы и языка ; том 66, № 3).
8. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг : учебно-методическое пособие [электронный ресурс] / Ю. Рот, Г. Коптельцева. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. — 223 с. — Режим доступа : <http://rucont.ru/file.ashx?guid=8b210a3d-2459-4280-9a75-73d4371a2982>.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособ. [электронный ресурс] / С.Г. Тер-Минасова. — М. : СлоВО / Slovo, 2000. — 624 с. — Режим доступа : http://www.zipsites.ru/books/yazyk_i_mezhkult_kommunikatsiya/.
10. Тимашева О. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособ. / О. В. Тимашева; Ун-т Рос. акад. образования. — М. : Изд-во УРАО, 2004. — 192 с.
11. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Ю. П. Федоренко. — Луцьк, 2005. — С. 6-7.
12. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram // Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997 — 121 p.
13. Byram M., Morgan C. Teaching and learning language and culture / M. Byram, C. Morgan — Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multicultural Matters Ltd. — P. 194-219.
14. Gudykunst William. B. Bridging Differences. Effective Intergroup Communication [Електронний ресурс] / William. B. Gudykunst. — Thousand Oaks, Calif. ; London : SAGE, 2004. — 425 p. — Режим доступу : <http://www.sagepub.com/books/Book226056>.
15. Hall E. The Silent Language [Електронний ресурс] / E. Hall. — NY : Doubleday, 1959. — Режим доступу : <http://www.collegetermpapers.com/viewpaper/1303715109.html>.
16. Hofstede G. H. Culture's consequences: international differences in work — related values [Електронний ресурс] / G. H. Hofstede — London : Sage Publications, 1980. — 475 p. — Режим доступу : https://encrypted.google.com/books?id=Cayp_Um4O9gC.
17. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language / P. Kaikkonen, C. N. Candin // Experiential Learning in Foreign Language Education. — London; New York, Longman, 2001. — P. 1-7.
18. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / K. Knapp, Potthoff A. // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. — 1990. — № 1. — P. 62-93.
19. Oliynyk T. I. Raising cross-cultural awareness through English language teaching / T. I. Oliynyk // Іноземні мови. — 2008. — № 4. — С. 29-32.

У статті розглянуто проблему становлення й розвитку міжкультурної компетенції у студентів під час вивчення іноземної мови; охарактеризовано важливість забезпечення комунікативного підходу у навчальному процесі. З'ясовано основні чинники успішного формування міжкультурної компетенції студентів, котрі опановують іноземну мову.

Ключові слова: іноземна мова, ініомовна комунікативна компетенція, комунікація, культура спілкування, міжкультурна компетенція.

В статье рассмотрена проблема становления и развития межкультурной компетенции у студентов при изучении иностранного языка; охарактеризованы важность обеспечения коммуникативного подхода в учебном процессе. Выявлены основные факторы успешного формирования межкультурной компетенции студентов, овладевающих иностранным языком.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникация, культура общения, межкультурная компетенция.

The problem of formation and development of students' intercultural competence in the process of learning a foreign language as well as the importance of applying a communicative approach in the teaching process are regarded in the article. The main factors of successful formation of intercultural competence of students who are learning a foreign language.

Key words: foreign language, foreign language communicative competence, communication, culture of communication, intercultural competence.

УДК 37.036-053.6:78 (043.5)

І.Г. Барановська
м. Вінниця, Україна

МИСТЕЦТВО — ДЖЕРЕЛО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Сучасні процеси інтеграції України в світовий та європейський соціокультурний та освітній простір потребують модернізації вищої освіти, головною метою якої — підготовка конкурентноспроможних професіоналів, здатних творчо й продуктивно вирішувати фахові питання, критично мислити, відстоювати свої погляди, зміцнювати знання, вмільо застосовуючи їх у практичній діяльності. Демократичні перетворення та суспільні потрясіння в країні призвели до необхідності перегляду педагогічних концептуальних позицій та методичних засад роботи з учнівською та студентською молоддю. Стало очевидним, що соціальна реальність (загострення економічних, політичних і національних суперечностей) принципово змінили стиль життя, механізми взаємовідносин, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів людей. Нині зростає роль самосвідомості, перевага надається самостійному вибору, творчості та самореалізації особистості.

Проблема самореалізації особистості є складною та різноплановою через багатоаспектність підходів до вивчення самого об'єкту дослідження. Аналіз досліджень феномену «самореалізація особистості» показав, що філософи давніх часів розглядають самореалізацію як процес участі людини в житті суспільства та природи. Життя людини полягає в її діяльності, оскільки лише у цьому процесі людина виявляє себе, формує та розкриває свої людські потенції, сутнісні сили та якості. Взаємостосунки самотворення і самореалізації пояснюються принципом замовлення зовнішнього через внутрішнє, розробленим С. Рубінштейном. Суб'єкт, самотворячи, самореалізується, самореалізуючи, самотворить.

Самореалізація людини можлива у будь-якій діяльності (майстрування меблів, проектування будівель, приготування їжі, виготовлення прикрас, написання художніх творів, виховання дітей тощо), де присутній творчий стрижень. Саме у творчості відбувається формування особистості, саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. За словами В.Роменця, «творчість це й засіб самопізнання, саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я»» [7, с. 412]. Становлення, функціонування та реальний вияв художньої творчості відбуваються, коли створюється простір духовної та творчої свободи.

Справжнім суб'єктом життя, відзначає К. Абульханова-Славська, стає та особистість, яка здатна організувати свій життєвий шлях, спрямувати його на досягнення визначених цінностей, на розв'язання завдань самовираження. Водночас, активність особистості втілює залежність відношення до себе, до оточуючих та інших людей до себе [1, с. 37].

На думку І. Беґа, відкриття феномену самореалізації підростаючої особистості — це нова сторінка психологічної та педагогічної науки насамперед тому, що людині у процесі її формування і виховання надається новий статус — незалежної, з високим творчим потенціалом особистості, яка, перш за все, має сподіватися на власні сили, розум, енергію. Така педагогічна позиція особливо придатна для виховання здібних і обдарованих учнів [2].

Дослідники І. Булах, І. Ворнюк, Л. Мова, аналізуючи проблему взаємозв'язку творчого потенціалу та самореалізації особистості, розглядають творчість (креативність) як один із системоутворюючих факторів, що впливає та обумовлює самореалізацію особистості. Л. Мова доводить, що специфіка творчої самореалізації особистості у кожній діяльності зумовлена особливостями цієї діяльності, вимогами, які вона висуває до людини та їх поєднанням з індивідуальними характеристиками особистості, що й знаходять своє вираження в індивідуальному стилі діяльності. Самореалізація включає в себе самопроекування, тобто уяву

про те, якою людиною хоче бачити себе у найближчому та віддаленому майбутньому. Автор підтверджує гіпотезу про те, що «через самоорганізацію і самопроекування суб'єкт здійснює досягнення висунутих цілей, саморозгортання свого життєвого шляху» [4, с. 178].

Методологічною основою для розуміння процесу творчої самореалізації особистості в педагогіці та психології ХХ століття стали положення, які орієнтували на виховання молодого людини, насамперед, шляхом максимального розкриття її творчих здібностей, їх спрямування на творчу самореалізацію (А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Згідно з поглядами цих педагогів, саме в колективі (за відповідних сприятливих умов) відбувається реалізація творчого потенціалу особистості. Колектив є основним соціальним середовищем, у якому особистість розкриває власні потреби, розвиває задатки, формує здібності.

Головним у педагогічному досвіді А. Макаренка була орієнтація на виховання щасливої особистості. Перетворення нещасливої дитини в щасливу є наслідком процесу реалізації її творчого потенціалу. Характерними ознаками нового чуттєвого стану вихованця стають відчуття щастя, радості, повноти життя [3]. Отже, розкриття здібностей і талантів особистості потребує створення належних умов, але тільки воля, свобода, новизна, можливість вибору будуть сприяти їх позитивному самовиявленню та самореалізації.

У педагогічних дослідженнях «самореалізація» визначається як одна з цілей педагогічного процесу і полягає в створенні умов для розвитку, навчання, виховання студентської молоді. Самореалізація особистості виявляється в її активній позиції до навчання, творчому підході до організації вільного часу та дозвілля. У навчанні самореалізація особистості виявляється завдяки формуванню стійкого інтересу до певних дисциплін і, як наслідок, в успішності навчання. У позанавчальний час та в дозвіллі — активною діяльністю в творчих колективах, гуртках, мистецьких об'єднаннях і, як наслідок, участю в мистецьких проєктах, концертах, виставках, творчих звітах тощо. Творча самореалізація — не одиничний акт, а процес постійного подолання внутрішніх протиріч людини з метою повного розкриття її творчих сил та здібностей. Творча самореалізація студентів — це результат успішності навчання та виховання у ВНЗ.

Важливою умовою творчої самореалізації особистості в межах позааудиторного виховного середовища сучасні науковці вважають створення атмосфери розкутості, емоційного задоволення, в якій студенти знаходять радість творчості та інтелектуальних відкриттів [9]. Саме на основі довіри здійснюється позитивна рефлексивна організація художньо-творчої діяльності студентів; спрямованість на виконання певної програми дій, здобуття знань, умінь, навичок, досвіду в галузі мистецтва, розвиток особистісних творчих здібностей та якостей; здійснення оцінки та самооцінки, за якою народжуються внутрішні суперечності як стимули самоорганізації та самовдосконалення, як джерела саморуку та ствердження за участю самосвідомості.

Творчість є необхідною, невід'ємною властивістю людської діяльності. Творчість є вищою формою активності та самостійності людини. Дослідження Л.Виготського, Б. Теплова підтверджують, що художня творчість і вміння творити не залишається на відміну від інших форм діяльності виключно в рамках самої свідомості, а постійно переростає з діяльності духовно-теоретичної в діяльність перетворювально-практичну. Невипадково художня творчість, практичні художні вміння займають вагомий роль у багатьох системах, що одержали широке визнання в художній освіті й, зокрема, у системах музичної освіти К. Орфа, З. Кодая, Ш. Судзукі, Б. Яворського, Д. Кабалевського, Л. Ващенко, Н. Ветлугіної, Л. Масол, Л. Савенкової, Б. Юсова. Але кожна особистість створює та інтерпретує твори мистецтва по-своєму, залежно від художньо-творчого досвіду, сформованості світогляду, здібностей тощо.

На думку О. Щолокової, характерною ознакою творчої самореалізації є «уміння здійснювати художньо-творчу діяльність з метою спілкування через світ художніх образів». За таких умов творче сприймання творів мистецтва, їх самостійне виконання та художньо-творча інтерпретація набувають катарсичного характеру, стають джерелом ширих переживань і дають насолоду, активізують творчі потенції людини [12, с. 25].

О. Рудницька, досліджуючи вплив мистецтва на самореалізацію особистості, підкреслює, що творчість студентів виявляється не лише у створенні нових інструментальних творів та

мелодій пісень на основі отриманих знань (це, звісно, важливий показник творчості), а й у переживанні почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, імпровізувати тощо. Цей стан не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування «Я-концепції», розвитку фантазії, самостійних оцінних суджень, самореалізації особистості [9]. Джерелом творчої самореалізації є духовний потенціал особистості музиканта, який відображає міру активізації духовних сил, — зазначає О. Олексюк. В інтерпретаційному процесі творча самореалізація охоплює весь шлях індивідуальної мети від першої думки до її виконавського втілення [5].

Мистецтво виступає ідеальною моделлю цілісного духовного впливу на особистість. Головним педагогічним потенціалом мистецтва є його поліфункціональна природа, оскільки воно виступає моделлю комплексного підходу до виховання особистості і відповідає головній потребі людини в універсальній діяльності та спілкуванні, а також уможливорює постійний безперервний усебічний духовний розвиток та спрямовує на самореалізацію. Генетичний зв'язок художньої і педагогічної діяльності дозволяє говорити про більш глибоке застосування закономірностей мистецтва у цілеспрямованому формуванні та розвитку особистості, використовуючи всі основні функції мистецтва: художню, гедонічну, ілюстративну, пізнавальну, комунікативну, виховну тощо. Ізольований підхід до розгляду різновидів мистецтва як замкнених галузей нерідко призводить до обмеженості художнього мислення, вузькості образно-асоціативних уявлень, недостатньої наукової компетентності у розумінні стильової атрибутики творів. Тому, зміст предметного навчання мистецтва у вишах слід розглядати в інтегративному контексті — як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття.

Роль мистецтва у становленні та самореалізації людини можна зрозуміти на основі уявлень про те, що діяльність виконує функцію відтворення, а мистецтво містить надзвичайно потужну здатність розвивати людину. В. Солов'єв у 1890 році у відомій філософській праці «Загальний сенс мистецтва» дійшов висновку: мистецтво повинно «перетворювати фізичне життя в духовне»... втілювати абсолютний ідеал не лише в уяві, але й в нашому дійсному житті. «Досконале втілення цієї духовної повноти в нашій дійсності, здійснення в ній абсолютної краси або створення всесвітнього духовного організму є найголовніше завдання мистецтва», — наголошував учений [14].

Певна річ, навчально-виховний процес в освітньому закладі зумовлений чинниками та умовами існування мистецтва в суспільстві. Такий дуумвірат відтворює картину світу і може бути представлений у розмаїтості формул: мистецтво як наука; мистецтво як педагогіка; мистецтво як засіб інформації; мистецтво як чинник навчання; мистецтво як творча фантазія, мистецтво як самореалізація.

Проблема творчої самореалізації посідає вагомe місце в системі потреб студентів та виступає для них необхідним життєвим процесом, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення досягти певної мети співвідноситься з культурними цінностями, що належать суспільству. Відповідно до актуальних вимог сучасності і основних положень вищої освіти України, студенти педагогічних ВНЗ спеціальності «Початкове навчання» оволодівають знаннями з цілої низки мистецьких дисциплін («Основи театральної діяльності молодших школярів», «Гра на музичних інструментах», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Основи вокального мистецтва» тощо). Головним завданням зазначених курсів є оволодіння знаннями про найкращі здобутки у галузях світового класичного та національного народного мистецтва — музиці, фольклорі, театрі, хореографії тощо, стимулювання творчої активності студентів у набутті вмінь та навичок гри на інструменті, співу, акторській майстерності, сценічного мовлення та руху, підготовка кожного студента до творчої самореалізації в практичній діяльності.

У контексті мистецької підготовки студентів педагогічних вишів актуальною залишається проблема самореалізації молоді в творчих колективах та мистецьких об'єднаннях, що

розглядаються як освітній простір, в якому мистецький досвід та традиції народу є органічною складовою продукування фахівців-професіоналів та інтелігентів, здатних до цілісного вирішення проблем сучасного життя, до набуття гуманістичних ідеалів, до художньо-творчої самореалізації свого потенціалу у різних видах мистецько-педагогічної діяльності. Орієнтуючись на науковий досвід, культурно-освітню традицію у справі підготовки гармонійної професійно спрямованої особистості вчителя, творчі мистецькі колективи працюють у напрямку виявлення, розкриття та розвитку загальноосвітнього і культурно-творчого потенціалу студентів, усвідомлення ними людської та професійної гідності.

Творча реалізація знань та ідей, які студенти отримують на заняттях з базових мистецьких дисциплін, відбувається в процесі репетиційних занять та концертних виступів творчих колективів та мистецьких об'єднань. Участь у діяльності творчих колективів дозволяє з'ясувати власні духовні потреби, творчі інтереси особистості, створює умови для художньо-педагогічного спілкування через твори мистецтва. Діалогічне спілкування на репетиційних заняттях дозволяє узагальнити та структурувати систему художньо-естетичних знань з видової та жанрової різноманітності мистецтва, набути вміння аналізувати, імпровізувати, інтерпретувати, творити, сформувати ціннісне ставлення до мистецьких здобутків людства.

Діяльність творчих колективів та мистецьких об'єднань у ВНЗ ґрунтується на принципах свободи вибору напрямку творчої діяльності, соціокультурної спрямованості, особисто-діяльнісного характеру освітнього процесу, гуманізації, культуровідповідності, зв'язку з практикою, гнучкості програмного забезпечення, поєднуючи в собі мистецькі функції з загальнолюдськими цінностями. Саме завдяки участі у творчих колективах та мистецьких об'єднаннях студентська молодь самореалізується та набуває педагогічного досвіду.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів неможлива без знайомства з таким унікальним видом мистецтва як театр, з його поліфункціональними можливостями впливу на особистість завдяки жанрово-стильовій багатогранності, розмаїттям тематики та змісту драматичного матеріалу, широким діапазоном емоційно-інтонаційних барв, творчих ідей та задумів. Театральне мистецтво як синтетичний вид мистецтва об'єднує в собі різні види мистецтв — музичне, хореографічне, образотворче, декоративно-прикладне та інші. Синтез мистецтв в одному виді розширює асоціативну діяльність свідомості, активізує уяву, прискорює осягнення образу.

Педагогіка засобами театру — це заняття з пізнання себе та навколишнього світу за допомогою творчості. Театралізовані вправи, етюди, інсценізації розраховані на активну співучасть кожного актора. Ця емоційно насичена робота спрямована на досягнення результату через колективну творчість. Водночас, театралізована діяльність студентів на заняттях та репетиціях творчих колективів реалізується через індивідуальний підхід, повагу до особистості, віру в її здібності та можливості. Чим менше запрограмована діяльність студентів, тим більше задоволення вони отримують від спільної колективної творчості, тим ширші простори для художньо-творчої самореалізації.

Особливе місце на заняттях займають експромти, в яких надається можливість спонтанно, невимушено будувати діалоги, використовувати сценічний простір, добирати необхідні рухи тощо. Акцент робиться на діалогічному мовленні, оскільки діалогічне спілкування не тільки природний дар — це театральна педагогічна технологія, що включає в себе:

- вміння бачити, відчувати, сприймати, розуміти співрозмовника;
- знання законів соціальної та емоційної взаємодії людей;
- знання психології та прийомів встановлення емоційного особистісного контакту;
- володіння творчою органікою, технікою вербального і невербального спілкування.

Таким чином, діяльність творчих колективів та мистецьких об'єднань у ВНЗ забезпечує взаємозв'язок мистецтва з освітою, мистецтва із суспільством (як вищої форми прояву), використовує поліфункціональність мистецтва на всіх етапах становлення та художньо-творчої самореалізації студентської молоді. Розмаїтість мистецьких поєднань дозволяє оволодіти цінностями духовній спадщині, збагатити творчі перспективи, впливати на чинники, які є

визначальними у професійних якостях людини — творця, митця та фахівця педагогічної сфери.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская — Москва : Наука, 1991. — 299 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / Бех І.Д. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. видання. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
3. Макаренко А.С. Избр. пед. соч.: в 3 т. Т.3. / Макаренко А.С. — К., 1984. — 225 с.
4. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутнього психолога у процесі фахової підготовки: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ НПУ ім. М.П.Драгоманова. / Мова Л.В. — К., 2003. — 200с.
5. Олексюк О.М., Ткач М.М., Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва. Навчальний посібник. / Олексюк О.М., Ткач М.М.. — К. : Знання України, 2004. — 264 с.
6. Подолянюк Л.А. Свобода особистості як форма її самореалізації (історико-філософський аспект) : автореф. дис.... канд. філософ. наук: 09.00.05. / Подолянюк Л.А.. — К., 2002. — 21 с.
7. Роменець В.А., Моноха І.П. Історія психології ХХ століття : навчальний посібник / вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип / Роменець В.А., Моноха І.П. — Київ : Либідь, 2003. — 992 с.; іл.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л. — Москва : Педагогика, 1976. — 390 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / Рудницька О.П. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360с.
10. Философский словарь. — 5-е изд. / [за ред. И.Т. Фролова] — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
11. Ценко М.Б. Искусство в саморазвитии личности: дисс.... канд. философ. наук. 09.00.08. / Нац. юридическая академия Украины / М.Б.Ценко. — Х., 1995. — 161 с.
12. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культури: Навчальний посібник / О.П. Щолокова. — К.: УДКУ, 1993. — 80с.
13. Щолокова О.П. Діалогічна стратегія музичної освіти / О.П. Щолокова // Едність навчання і наукових досліджень — головний принцип університету : м-ли доповідей звітної-науково-практ. конф. викл. унів. за 2008 рік [укл. Г.І. Волинка та ін.]. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. — С. 251-254.
14. http://www.vehi.net/soloviev/smysl_isk.html

У статті порушуються актуальні питання самореалізації особистості в процесі вибору життєвого шляху. Висвітлюються перспективи художньо-творчої самореалізації студентів педагогічних ВНЗ у творчих колективах та мистецьких об'єднаннях.

Ключові слова: художньо-творча самореалізація, творчість, мистецтво, свобода вибору.

В статье поднимаются актуальные вопросы самореализации личности в процессе выбора жизненного пути. Освещаются перспективы художественно-творческой самореализации студентов педагогических вузов в творческих коллективах и художественных объединениях.

Ключевые слова: художественно-творческая самореализация, творчество, искусство, свобода выбора.

In this article violates current issues of self-identity in the selection process of life. Highlights the prospects of self-actualization of students of pedagogical universities in the creative arts groups and associations.

Key words: creative self-realization, creativity, art, freedom of choice.

УДК 378.14 (477): 061.1ЄС(045)

Л.В. Барановська, М.М. Барановський
м. Київ, Україна

ПОЛКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СВРОІНТЕГРАЦІЇ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останні події в нашій країні, світова підтримка її демократичних ініціатив і дій, підписання з Європейським Союзом політичної складової документа про приєднання української держави до європейського співтовариства є визнанням України повноправною державою Європейського континенту, на якому протягом

останніх десятиліть на засадах інтеграції спостерігаються процеси та трансформації, котрі охоплюють усі сфери особистого, громадського, освітнього і професійного життя людини та спричиняють поглиблення глобалізаційних явищ, формування інформаційного суспільства, підвищення рівня мобільності ринку праці, посилення міграційних процесів. Ці зміни позначились і на розвиткові вітчизняної системи вищої освіти, котра з 2005 року є офіційною складовою Єдиного європейського простору вищої освіти і науки. За таких умов виникла потреба переосмислення самої парадигми формування у ВНЗ особистості майбутнього фахівця, соціум якого розширився і вийшов за традиційні межі державного, національного, етнічного, індивідуального. Об'єктивно виникла потреба «жити разом», реалізація котрої в подальшому неминуче пов'язана з *полікультурністю*: визнанням загальноєвропейських політичних та культурних традицій, орієнтованих на фундаментальні цінності західної цивілізації та загальнолюдські чесноти. Ці цінності на теренах європейського та світового соціального простору є основним мірилом вартісності думок, поглядів, вчинків та поведінки людини. Саме загальнолюдські цінності є основою для подальших перетворень в Україні.

Процес ідентифікації себе із полікультурним європейським освітнім середовищем має відбуватись, на нашу думку, на засадах глибокої любові, поваги та розуміння цінностей своєї держави, її народу, етнічної спільноти. Тобто, шлях до полікультурності лежить через високий рівень національної самосвідомості особистості. Ці положення є засадовими для формування фахівця нової генерації у вищих навчальних закладах, долучених до полікультурного простору європейської освіти.

Метою статті є визначення особливостей спрямованості вітчизняної системи вищої освіти в умовах євроінтеграції.

Викладення основного матеріалу. Освітня галузь, зокрема і сфера вітчизняної професійної авіаційно-технічної освіти, є долученою до загальноєвропейських інтеграційних процесів, зокрема до «Європи знань». Основою цієї субстанції є «lifelong education» — навчання через усе життя. Мобільність студентів та науково-педагогічних працівників, проголошена Болонською декларацією, є ключовим принципом формування та становлення Єдиного європейського простору вищої освіти і науки. Водночас мобільність сприяє й задоволенню національного інтересу не лише в галузі вищої освіти, а й у багатьох інших сферах суспільного життя. В якості прикладу пропонуємо ситуацію з підготовкою фахівців з Китаю в останньому десятилітті минулого століття в системі вищої освіти Великобританії. Університети цієї європейської країни сприяли формуванню науково-педагогічного потенціалу з числа громадян Китаю для їхніх власних закладів вищої освіти, що значно підвищило рейтинг цих ВНЗ та призвело до зменшення контингенту молоді для навчання в Європі. Іншим прикладом задоволення національних інтересів на прикладі мобільності громадян України може бути ситуація зі стажуванням та навчанням за магістерськими освітніми програмами в університетах Мюнхена, Гіссена (Німеччина) українських студентів, учасників міжнародних проектів за програмою Європейського Союзу ТЕМПУС-ТАСІС. Усі вони наразі є затребуваними ринком професійних послуг і переважно влаштовані на роботу за фахом в Україні. Кожен з них отримав рекомендації науково-педагогічних працівників німецьких університетів; фахівців відповідних галузей, де відбувалось набуття практичного досвіду, керівників вищих закладів освіти та організаторів міжнародних програм. Колишні студенти успішно працюють у спільних українсько-німецьких підприємствах, у відділах з міжнародних відносин різних галузевих міністерств, в іноземних банках. Професійній самоактуалізації сприяли насамперед бажання студентів працювати в Україні та зацікавленість німецьких установ вищої освіти та підприємств щодо можливості поширення їхнього досвіду якісної, професійно-прикладної підготовки.

Міграційні процеси у сфері здобуття професійної освіти є закономірним та поширеним явищем, що є реальним показником існування Європейського простору вищої освіти, який об'єднує національні освітні системи різного рівня і типу, котрі відрізняються філософськими та культурними традиціями, рівнем мети та завдань їхнього якісного статусу; це сформований інтегрований організм, який може бути охарактеризований на основі представленості в кожному

з його компонентів глобальних тенденцій та тенденцій щодо збереження варіативності. Саме в період інтенсивного його формування (перше десятиліття XXI-го століття) кількість іноземних студентів в Європі, як і у світі, значно збільшилась (з 2000 року їх кількість виросла на 64, 5 %; а їх частка у загальній кількості студентів наразі складає близько 3 %). У світі основними країнами-респондентами є США, Великобританія, Німеччина, Франція, Австралія, Канада [2].

Україна належить до перших десяти країн за кількістю іноземних студентів. У нашій країні нині понад 200 закладів вищої освіти мають ліцензії на здійснення їхньої професійної підготовки. Це дає можливість навчатись понад 44 тисячам студентів (їх кількість у порівнянні з 2000 роком збільшилась удвічі) із 133 країн світу, що щорічно до державного бюджету країни в середньому приносить до 80 млн. доларів США. Географія країн походження іноземних громадян представлена Росією, країнами Сходу та Близького Сходу. Значна кількість іноземних студентів навчається у ВНЗ України з Китаю (6,7 тис.), Російської Федерації (4,5 тис.), Індії (2, 7 тис.), Йорданії, Ірану, Сирії, Пакистану, Ірану, Малайзії, Нігерії, Конго, Нігерії, Єгипту.

За кількістю іноземних студентів лідерами є великі міста - Харків та Київ (17 тис. іноземних студентів у 69 ВНЗ). В Одесі 18 ВНЗ, у Дніпропетровську 16 закладів вищої освіти мають ліцензії на навчання іноземних студентів. Найбільш затребуваними є такі спеціальності: медицина, інженерія, економіка та фінанси, соціальні науки, лінгвістика. Найбільша кількість іноземних студентів навчається в Луганському, Донецькому, Вінницькому медичних університетах, Харківському національному університеті імені В. Каразіна, в Національному авіаційному університеті. Зокрема в НАУ навчається 1200 іноземних студентів із 49 країн світу.

До недавнього часу більшість іноземних студентів навчались у столиці. Тепер простежується тенденція щодо вибору ними регіональних ВНЗ з огляду на нижчу вартість освітніх послуг, вищий рівень безпеки іноземних громадян [2, с. 130]. *Основними механізмами привабливості вітчизняної системи вищої освіти* для іноземних громадян є потужність наукових шкіл, забезпечення якісної освіти, яка відповідає міжнародним стандартам; нижча, ніж в інших європейських країнах, вартість навчання; оптимальний обсяг витрат на проживання. Однак головною, на наш погляд, причиною є традиційна українська гостинність, яка є провідною ознакою репутації української нації як нації толерантної.

В умовах поглиблення інтеграційних процесів у сфері вищої освіти набуває особливого значення надання можливості вітчизняним студентам удосконалювати в процесі навчання рівень володіння мовою міжнародної взаємодії. Засобом такого вдосконалення є умови навчання за англійським проектом. Водночас міграційні процеси спричиняють збільшення чисельності іноземних студентів, які країною призначення для здобуття вищої освіти обирають Україну, де навчання за таким проектом полегшує їм процес здобуття професії. Вибір іноземної мови основним засобом навчання зумовлює зміни в методичному забезпеченні навчального процесу, оскільки мають бути враховані особливості його організації в умовах полікультурного та полінаціонального середовища; різні рівні не лише знанневої, а й мовленнєвої підготовки; особливості мотивів об'єктів навчання щодо вибору професії та умов її здобуття [3, с. 14-15]. Систематична, цілеспрямована робота зі студентами англійського проекту, орієнтована на вдосконалення рівня володіння усною та писемною англійською мовою, дозоване ускладнення змістового та технологічного навантаження, створення умов для впевненої публічної презентації набутих навчальних досягнень англійською мовою сприяє якісній професійній підготовці студентів та створенню комфортних умов для їхнього подальшого навчання у ВНЗ зарубіжних країн, участі в міжнародних студентських товариствах та форумах, і саме головне — допоможе повній особистісній та фаховій самоактуалізації.

Молодь України також активно мігрує до інших країн здебільшого для оволодіння магістерськими програмами, для здобуття наукового ступеня PhD, стажування, проходження практики. Як свідчать результати опитування студентів випускних курсів авіаційного ВНЗ, *основними мотивами їхньої мобільності є:*

- здобуття в європейських ВНЗ якісної освіти, затребуваної ринком професійних послуг;

- отримання додаткового диплома (диплома європейського зразка) для підвищення рівня конкурентоспроможності при працевлаштуванні в Україні та в інших країнах;
- оволодіння новітніми інформаційними, педагогічними технологіями та прогресивними технологіями виробництва;
- мовна й мовленнєва самоактуалізація;
- пізнання особливостей культури, історії країни призначення.

Ранжування мотивів освітньої мобільності вітчизняних студентів дозволило виявити актуальність для них потреби майбутнього працевлаштування за фахом. Водночас, як свідчать результати спостереження за їхньою участю в обговоренні психолого-педагогічних аспектів розвитку вищої освіти, опитування, студенти авіаційного ВНЗ здатні до об'єктивного аналізу власних навчальних досягнень, особливо їхньої практичної складової. Вона, на думку респондентів, є не повністю сформованою через відсутність відповідної технічної та інструментальної бази професійної підготовки, неповну адекватність місць проходження практик професійним очікуванням студентів, не завжди достатнім рівнем сформованості спеціальних умінь у суб'єктів вищої освіти та незначним досвідом їхньої практичної діяльності за фахом.

Працюючи зі студентами, які оволодівають в умовах магістратури спеціальністю, ми встановили певну закономірність, котра значною мірою суперечить прогнозам ініціаторів створення Єдиного європейського простору вищої освіти і науки щодо підвищення рівня привабливості європейської освіти. Студенти магістратури — це особи з базовою вищою освітою. Відповідно до чинних Закону України «Про вищу освіту» та галузевих інструкцій вони вже мають право на здійснення відповідно до фаху професійної діяльності на первинних посадах. Складні умови вступу до ВНЗ (не завжди наявні умови для реалізації права випускника загальноосвітньої школи щодо вибору майбутньої професії відповідно до «здібностей, нахилів та покликання» через обмеженість можливостей навчання за державним замовленням чи через відсутність фінансової підтримки здобуття вищої освіти за контрактом), відсутність після його закінчення не лише реальної перспективи працевлаштування, котре б сприяло динаміці особистісної та фахової складових професійної компетентності, а й взагалі перспективи кваліфікованої діяльності, спричинили, на нашу думку, формування в більшості студентів таких вольових рис як цілеспрямованість, наполегливість, терплячість, здатність долати труднощі, вирішувати складні психолого-соціальні проблеми, віра в можливість реалізації особистісних та професійних планів. Водночас протягом останніх років у їхній життєдіяльності активізувались процеси, пов'язані з пошуком додаткових можливостей щодо підвищення рівня спроможності працевлаштування: навчання на курсах, участь у тренінгах, які організують установи, фірми - потенційні роботодавці; здобуття в системі закладів післядипломної освіти поряд з основним - додаткового фаху; оволодіння декількома іноземними мовами.

Безумовно, що студент, котрий серйозно дбає про своє майбутнє, про особистісне, професійне, кар'єрне зростання, не шукатиме легких шляхів щодо отримання вищої освіти за кордоном та не тішатиме себе ілюзіями про реальність віднайдення перспективного робочого місця і повного задоволення соціальних потреб в іншій країні. Більшість студентів прагнуть жити й працювати в Україні. В інших системах вищої освіти їх не приваблюють спрощені умови вступу до закладів освіти, легкість процедури перезарахування результатів навчальних досягнень у ВНЗ країни походження. Для подальшого навчання вони обирають саме ті системи, котрі забезпечують надзвичайно високу якість підготовки спеціалістів і доступ до котрих є ускладненим (наприклад, їх приваблює система професійної підготовки у закладах вищої освіти Японії та її традиції щодо курування молодих фахівців в умовах виробництва; а тому вони готові пройти через непрості вступні випробування: скласти комплексний вступний іспит з японської (іноді — з англійської) мови, іспит з історії Японії та іспит з культури цієї країни, іспит з профільного для майбутнього фаху предмета.

Висновок. Україна як повноправний член Європейського освітнього співтовариства, зберігаючи свою національну самоідентичність, актуалізує у сфері професійної підготовки

фахівців для різних галузей загальнолюдські цінності. Її засадовими принципами є людиноцентризм, динамізм змісту, методів та форм організації навчання студентів; мобільність, пріоритетність компетентнісної та контекстної парадигм.

Література:

1. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. — К. : Знання України, 207. — 440 с.
2. Чаграк Н.І., Гритчук Г.В. Основні тенденції розвитку міграційних процесів у сфері вищої освіти України // Вища освіта України. — 2012.- № 1. — С.126-133.
3. Барановський М.М. Методичний аспект навчання майбутніх біотехнологів в умовах англomовного проекту // Актуальні проблеми вищої професійної освіти матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21-23 березня 2013р. — К.: НАУ, 2013. — 160с.

У даній статті визначено особливості спрямованості вітчизняної системи вищої освіти в умовах євроінтеграції. Вона функціонує на основі принципів європейського полікультурного освітнього середовища.

Ключові слова: національна самосвідомість, полікультурність, Єдиний європейський простір вищої освіти, мобільність.

В данной статье определены особенности направленности отечественной системы высшего образования в условиях евроинтеграции. Она функционирует с использованием принципов европейского поликультурного образовательного пространства.

Ключевые слова: национальное самосознание, поликультурность, Общее Европейское пространство высшего образования, мобильность.

In the article the features of native system of higher education orientation in Evrointegration's conditions are defined. It operates on the base of European multicultural educational space principles.

Key words: national self-consciousness, multiculturalism, Single European space of higher education, mobility.

УДК 681.335 338

Д.М. Барановський
м. Вінниця, Україна

ОГЛЯД МЕТОДІВ РОЗРАХУНКУ ЧАСУ РЕВЕРБЕРАЦІЇ

Постановка проблеми. У наш час актуальними залишаються проблеми якості акустичної обробки звуку. Сучасна музична індустрія постійно потребує удосконалення пристроїв для створення ефектів реверберації, а записуючі студії — покращення якості накладених на запис ефектів.

Аналіз попередніх досліджень. У ХХ столітті було розроблено багато методів отримання реверберації, основними з них є: ревербераційна камера, пластинчатий ревербератор, пружинний ревербератор, цифровий ревербератор, реверберація згортки. Кожен із цих методів дозволив зробити крок уперед у цій галузі науки, але водночас кожен з них має свої переваги та недоліки.

Значний внесок у розвиток акустики, а саме у створення методів розрахунку часу реверберації, зробили вчені В. Абракітов, Л. Беранк, Л. Бреховских, Г. Гаас, К. Ейрінг, Л. Кремер, Г. Мюллер, Мілінгтон, У. Себін та інші. Зусилля сучасних дослідників спрямовані на уточнення розрахункових формул часу реверберації, з метою потребує удосконалення пристроїв для створення ефектів реверберації

Мета статті — висвітлення переваг та недоліків існуючих методів отримання реверберації та огляд методик розрахунку часу реверберації.

Виклад основного матеріалу. Реверберація — це залишкове післязвуччя у закритому приміщенні, що утворюється внаслідок багатократного відбиття від поверхонь та одночасного поглинання звукових хвиль. Реверберація характеризується проміжком часу, протягом якого сила звуку зменшується на 60 дБ [2].

Методи отримання реверберації. Найпершим ревербераційним пристроєм вважається ревербераційна камера (chamberreverberator), яка початково використовувалась для отримання ефекту реверберації. Ця камера являє собою приміщення зі стінами, що добре відбивають звукові хвилі. Спроектване приміщення камери могло бути нестандартної форми. Звук подавався у камеру через гучномовець, де багаторазово відбивався від стін камери, і записувався за допомогою мікрофону.

У 1950-х роках був винайдений пластинчатий ревербератор (platerreverberator). Основою його конструкції є електромеханічний перетворювач, прикріплений до металеві пластина, що розміщується у металевій рамі. Перетворювач перетворює звукові коливання в коливання пластина які реєструються звукознімачем або звукознімачами (дозволяє отримати стерео сигнал) і перетворюють їх на звуковий сигнал. Пластинчатий ревербератор характеризується чітким, злегка металевим звучанням. Широко використовується в поп-музиці. Зазвичай застосовують для обробки вокальних та ударних доріжок.

Пружинний ревербератор (springreverberator) — пристрій, в основі конструкції якого — пружина, що починає коливатися завдяки електромагнітному перетворювачу. На протилежному кінці пружини розміщено звукознімач, що перетворює коливання пружини в звуковий сигнал. Раніше пружинні ревербератори використовувались у напів-професійному звукозаписі через їх малі габарити та низьку вартість. Навіть тепер пружинні ревербератори можна зустріти в гітарних підсилювачах. Недоліком пружинного ревербератора є «мікрофонний ефект», тобто він дуже чутливий до зовнішніх впливів. Деякі музиканти використовують пружинні ревербератори для створення спецефектів за допомогою їх струшування чи ударів по ним.

Цифровий ревербератор (digitalreverberator) — пристрій, в основі якого лежить цифрова обробка звуку. Прості алгоритми реверберації використовують звороний зв'язок для розгалужених ліній затримки, завдяки чому генерується велика кількість затухаючих повторень вихідного звуку. Більш складні алгоритми емуляють часову і частотну характеристики реальних приміщень.

Згортувана реверберація (convolutionreverb) — реверберація отримана шляхом цифрової згортки вхідного звуку та імпульсної характеристики приміщення. Для того щоб визначити імпульсну характеристику, слід згенерувати в конкретному приміщенні широкосмуговий сигнал і записати його в режимі моно або стерео з реверберацією цього приміщення [6].

Елементи реверберації

На рисунку 1 схематично зображено рівень звукового тиску в приміщенні після збудження звуковим імпульсом. Імпульсна характеристика складається з чотирьох частин:

Прямий звук — це перший звук, який потрапляє від джерела до слухача і має найбільшу інтенсивність. Згідно з дослідженнями Г. Гааса суб'єктивна оцінка знаходження джерела звуку визначається саме прямим звуком і відбиттям, що проходять протягом 1 мс [3].

Час затримки першого відбиття — це часовий інтервал між сприйнятим слухачем прямим звуком і його першим відбиттям. Значення цього параметру визначає суб'єктивне враження про величину приміщення. Л. Беранку своїх дослідів підтвердив, що в найкращих концертних залах час затримки першого відбиття для слухача, що сидить у центрі залу становить від 15 до 30 мс [4]. Звідси випливає, шлях який долає відбитий звук має бути на 5 — 10 метрів довшим ніж шлях прямого звуку. Якщо значення цього параметра є завеликим (від 50 до 70 мс), у слухача виникне відчуття перебування у великому просторі. Відбиття із запізненням понад 100 мс сприймається як луна.

Ранні відбиття — це група відбиттів, яка доходить до слухача через 80 мс після прямого звуку. Г. Гасс дослідив, що відбиття з часом затримки 2-50 мс сприяють враженню збільшення гучності прямого сигналу [3]. Звуки, що затримуються на 40 мс складають враження акустичної

близькості. Для досягнення повноти звучання, ранні відбиття повинні приходити з найбільшої кількості напрямків. На рисунку 2 зображена структура ранніх відбиттів ревербераційного відгуку.

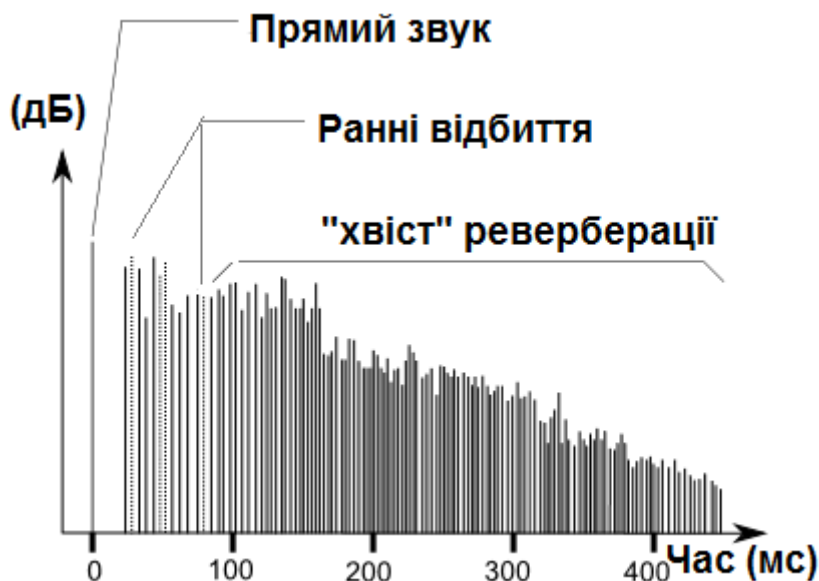


Рис. 1. Основні елементи реверберації

«Хвіст» реверберації — складається з великої кількості багаторазових відбиттів звуку. Л. Кремер і Г. Мюллер у своїх працях зазначають, що протягом секунди до слухача доходить до 2000 відбиттів[5]. Інтервали між послідовними відбиттями сигналу настільки короткі, що «хвіст» реверберації має характер поступово згасаючого продовження прямого сигналу. Залежно від коефіцієнтів поглинання приміщення «хвіст» реверберації може зникати раптово або поступово, що виражається у часі реверберації приміщення [1].

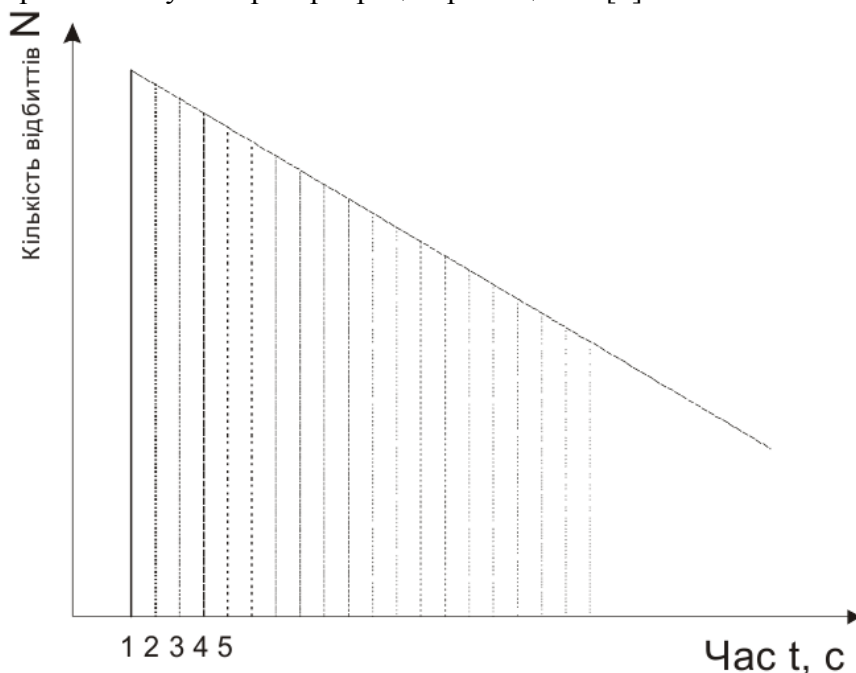


Рис. 2. Структура ранніх відбиттів ревербераційного відгуку

Методики для розрахунку часу реверберації

Існують три теорії акустики. Учений У. Себін запропонував підходи, що нині названі статистичною теорією акустики. Метод, запропонований У. Себіном, був заснований на моделі ідеального приміщення, у якому звукове поле після дії звукового сигналу, може бути розраховане на основі розгляду процесу згасання звуку. Розгляд звукового поля дає можливість зневажити явищами інтерференції й застосувати при розрахунках енергетичне підсумовування. Подібний підхід використовувався в кінетичній теорії газів і заснований на математичній теорії ймовірностей. Л. Бреховских показав, що для приміщень, лінійні розміри яких великі в порівнянні з довжиною хвилі, виходять задовільні результати [1].

Середню довжину пробігу звукового променя між двома відбиттями визначають за формулою:

$$R = \frac{4V}{S}, \text{ м}$$

де V — об'єм приміщення, м^3 ; S — загальна площа всіх обмежувальних поверхонь (підлоги, стелі, стін), м^2 .

Для експериментального визначення часу реверберації У. Себін користувався найпростішими пристосуваннями: органічними трубами як джерелом звуку й секундоміром. Він довів, що час T прямо пропорційний обсягу приміщення V і зворотно пропорційний добутку середнього коефіцієнта поглинання a і площі всіх перешкод S [1].

$$T = \frac{kV}{a \cdot S}$$

Коефіцієнт k до формули У. Себіна береться з рисунку 3.

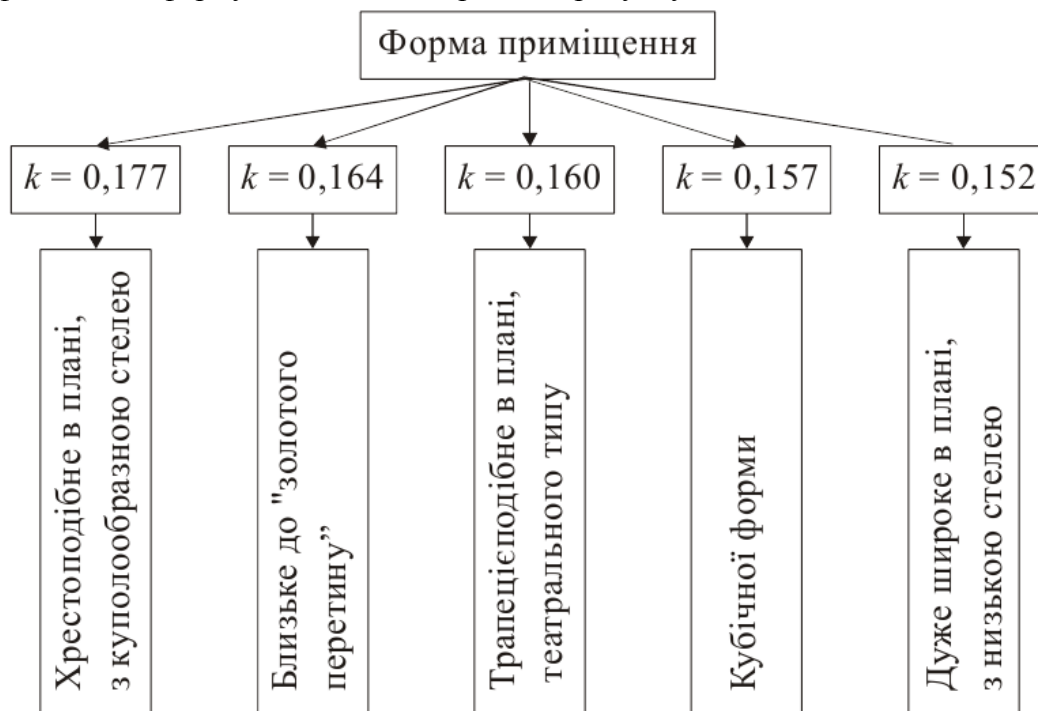


Рис. 3. Коефіцієнти k для різних форм приміщення

Середній коефіцієнт поглинання a розраховується як:

$$a = \frac{a_1 \cdot S_1 + a_2 \cdot S_2 + \dots + a_n \cdot S_n}{S}$$

де: $a_1, a_2 \dots a_n$ — коефіцієнти поглинання різних матеріалів;

$S = S_1 + S_2 + S_n$ — загальна площа перешкод;

n — кількість різних перешкод.

Більш точні дослідження реверберації були проведені в 1929 р. Шустером і Ветцманом, а в 1930 р. Карлом Ейрінгом. Формула Ейрінга має вигляд:

$$T = \frac{1}{6} \cdot \frac{V}{-S \cdot \ln(1 - a)}$$

При нерівномірному поглинанні звукових хвиль результат обчислений за формулою К. Ейрінга може виявитись хибним. Міллінгтону вдалося вивести більш точну формулу для розрахунку часу реверберації:

$$T = \frac{1}{6} \cdot \frac{V}{-\sum S \cdot \ln(1 - a)}$$

де: S — площа поглинання з коефіцієнтами поглинання a.

Недолік формули Міллінгтона в тому, що обчислене значення реверберації виходить рівним нулю, якщо хоча б один елемент перешкоди має a = 1. Хибного результату можна уникнути, прийнявши, що жоден коефіцієнт поглинання не дорівнює одиниці.

У роботі В. Абракітова в 1994 р. була запропонована нова методика розрахунку часу реверберації звуку в приміщеннях, що забезпечує більшу точність розрахунків [1]. Формула для визначення загального часу реверберації:

$$T = t_0 + \sum_{1}^n t_n$$

де: t₀ — час розповсюдження звукової хвилі від джерела до перешкоди;

t_n — час розповсюдження звукової хвилі між двома послідовними відбиттями;

n — кількість відбиттів, необхідна для послаблення сигналу на 60 дБ.

Висновок Таким чином вивчення і аналіз методик розрахунку часу реверберації дозволив констатувати, що статистична теорія акустики У. Себіна дає завищене значення T, а методика В. Абракітова більшу точність розрахунків.

Література:

1. Абракітов В.Е. Багаторазові відбиття звуку в акустичних розрахунках: Монографія. / В.Е. Абракітов. — Харків : Основа, 2007. — 244 — 280с.
2. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Переглянуто: 28.02.14>
3. Haas H. The Influence of a Single Echo on the Audibility of Speech. «Journal of the Audio Engineering Society». 20 (2), ss. 146 - 159, 1972 .
4. Leo Beranek: Concert and Opera Halls — How They Sound. USA: Acoustical Society of America, 1996.
5. Cremer L., Müller H.A. : Principles and Applications of Room Acoustics. Londyn: Applied Science, 1982.
6. Tomasz Hajduk. IK Multimedia Classik Studio Reverb — zestaw wtyczek pogłosowych. «Estrada i Studio», czerwiec 2006. [dostęp 21 czerwca 2010].

У статті порушується актуальна проблема точності розрахунків часу реверберації. Розглядаються основні методи розрахунків часу реверберації, методи отримання реверберації та її елементи.

Ключові слова: реверберація, час реверберації, ревербератор, звук, відбиття.

В статье поднимается актуальная проблема точности расчетов времени реверберации. Рассматриваются основные методы расчета времени реверберации, методы получения реверберации и ее элементы.

Ключевые слова: реверберация, время реверберации, ревербератор, звук, отражение.

The article is broken burning issue of timing accuracy reverb. The main methods of calculation time reverb, reverb and methods for its elements.

Key words: reverb, reverbtime, soundreflection.

УДК 378.004

О.В. Болдирев
м. Хмельницький, Україна

ФАСИЛІТАТИВНІ ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Підготовка кваліфікованих офіцерів-прикордонників і розробка оптимальних способів включення суб'єкта в професійну діяльність — постійна проблема вищої військової освіти. Аналіз наукової і науково-методичної літератури, досвід практичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників свідчить про нечисленні наукові дослідження з кожного напрямку підготовки військовослужбовців Державної прикордонної служби України. Не заперечуючи важливості засвоєння педагогічної технології головною проблемою підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є проблема фасилітативного спілкування в процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі та в подальшій професійній діяльності [1; 2].

Аналіз попередніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. Проблемно-тематичний спектр феноменології фасилітації обіймає низку дослідницьких напрямів, а саме: розвиток фасилітативності особистості (М. Казанжи, О. Саннікова); відтворення фасилітативної взаємодії в навчально-виховному процесі (О. Врублевська, О. Димова); специфіка екофасилітативної діяльності особистості (П. Лушин); фасилітативної компетентності фахівців (О. Левченко, Т. Сорочан); особливості використання фасилітації в роботі психолога (Є. Гуцало, І. Жижина, Е. Зеєр, Р. Овчарова, М. Рябков).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на згадувані дослідження, досі не існує єдиного підходу до визначення фасилітативних можливостей педагогічних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників у вищих військових навчальних закладах.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення фасилітативних функцій педагогічних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «фасилітація» походить від англійського дієслова «facilitate» — полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У педагогіці термін «фасилітація» є наближеним до значення терміну «педагогічний менеджмент», тобто управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання, при якій педагог займає позицію помічника і допомагає їм самостійно знаходити відповіді на питання або набувати нові навички [1, с. 138].

Аналіз різних варіантів трактування терміну «фасилітація» (О. Врублевська, В. Петрова, К. Роджерс та ін.) дозволив визначити педагогічну фасилітацію як функцію стимулювання, ініціювання та заохочення саморозвитку і самовиховання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчальної діяльності шляхом взаємодії педагога і курсантів, їх особливого стилю спілкування та особливостей особистості.

Виходячи з цього, основними завданнями фасилітації є: розвиток індивідуальності і творчих проявів курсантів; стимулювання, надання педагогічної підтримки та ініціювання різноманітних форм активності майбутніх офіцерів-прикордонників на всіх етапах навчально-виховного процесу, всередині яких здійснюється особистісне становлення і розвиток кожного [3-5].

Отже, питання про те, які педагогічні технології дозволяють реалізувати фасилітативну функцію в професійній діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, набуває особливої

значущості. На нашу думку, такими можливостями володіють технології, які забезпечують взаємодію учасників педагогічного процесу; створюють сприятливі умови для самостійного та осмисленого навчання; активізують і стимулюють допитливість і пізнавальні мотиви курсантів, їх групову навчальну діяльність; підвищують самостійність і відповідальність майбутніх офіцерів-прикордонників; розвивають їх індивідуальність і творчі прояви [3, с. 71].

Проаналізуємо з теоретичних позицій фасилітативні можливості конкретних педагогічних технологій, які можуть застосовуватися у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників.

Технологія повного засвоєння знань. Послідовність етапів технології повного засвоєння знань передбачає: орієнтацію курсантів → поділ навчального процесу на блоки (модулі) → вивчення нового матеріалу → перевірочну роботу → допоміжну роботу і корекцію → оцінні судження. Фасилітативні можливості цієї технології закладено в її особливостях:

1. Загальна установка педагогів: усі курсанти можуть засвоїти навчальний матеріал.
2. Розробляються критерії повного засвоєння навчальної дисципліни, розділу, теми, на основі яких створюються тести для визначення рівня досягнення запланованих цілей.
3. Зміст навчального матеріалу розбивається на окремі навчальні одиниці, логічно завершені (змістова цілісність) і нетривалі за часом (3-6 занять). Психологічне значення цієї вимоги — відстань «стимул-реакція» має бути незначною. Запланований результат є орієнтиром для курсантів, які всі свої дії мають направляти на його досягнення, отримуючи від педагога, у випадку удачі, заохочення (стимули), основним з яких є успішне просування до визначеної мети.
4. До кожної навчальної одиниці розробляються діагностичні тести і корекційний дидактичний матеріал. Діагностичні тести є орієнтовною основою для просування майбутнього офіцера-прикордонника на шляху засвоєння змісту навчального матеріалу і, зазвичай, не оцінюються. Основне призначення корекційних матеріалів — застосування іншого способу подачі незасвоєного матеріалу, що відрізняється від початкового способу його вивчення і дає можливість курсанту підібрати відповідні для нього способи сприйняття, осмислення і запам'ятовування.

В основі технології повного засвоєння знань закладено позитивне сприйняття кожного курсанта та створення умов, що допомагають усвідомлено засвоїти навчальний матеріал: курсанти знають конкретний результат, якого треба досягти; самостійно направляють свої дії на його досягнення; можуть проконтролювати рівень власних досягнень за допомогою діагностичних тестів. Створення цих умов підтверджує фасилітативні можливості описаної технології.

Технологія програмованого навчання. Програмоване навчання спрямоване на підвищення ефективності управління навчанням і передбачає значне збільшення частки самостійної роботи курсантів.

Навчання здійснюється за заздалегідь складеною програмою, в якій навчальний матеріал розбивається на «кроки» (етапи). Наприкінці кожного етапу передбачено контрольне завдання. Правильне його виконання визначає подальше просування курсанта в навчанні. Таким чином, однією з головних умов, що спонукають курсантів активно та усвідомлено працювати з навчальною програмою, є можливість контролювати результати своїх досягнень, тобто самостійно управляти процесом навчання, що важливо для фасилітації.

Індивідуалізація навчання курсантів досягається за допомогою забезпечення швидкого зворотного зв'язку з викладачем, надання сильним курсантам можливості працювати в більш швидкому темпі і виконувати протягом заняття об'ємніше завдання.

Технологія рівневої диференціації. Фасилітативні можливості цієї технології полягають у максимальному врахуванні індивідуальних особливостей, потреб та інтересів курсантів у процесі організації навчання. Проблема вирішується введенням двох стандартів: базового рівня змісту освіти (рівень, якого повинен досягти кожен) і підвищеного рівня навчання (освітній заклад має забезпечити креативних курсантів).

Простір між рівнями обов'язкової і підвищеної підготовки заповнений своєрідними «сходами» діяльності, добровільне сходження до якої здатне реально забезпечити курсантам

постійне перебування в зоні найближчого розвитку, навчання на індивідуальному максимально посиленому рівні.

Принципово важливою є запропонована цією технологією система оцінювання результатів навчання: позитивна оцінка виставляється за досягнення базового рівня засвоєння. Більш високий рівень засвоєння навчального матеріалу є особистою справою курсанта і, відповідно, оцінюється високим балом. Це дозволяє ініціювати і стимулювати більш високі досягнення курсантів, що є одним із завдань фасилітації навчання.

Технологія концентрованого навчання. Концентроване навчання — це організація навчально-виховного процесу, коли увага педагогів і курсантів зосереджується на глибокому вивченні кожного навчального предмета (або теми) шляхом об'єднання занять у блоки, скорочення числа дисциплін, що паралельно вивчаються.

Ця технологія дозволяє застосовувати узагальнення в поточній навчальній роботі на кожному занятті, встановлювати логічні зв'язки, виділяти головне і суттєве, розуміти значення матеріалу в загальній системі знань, умінь і навичок, виявити більше міжпредметних зв'язків, більш емоційно подати матеріал, зробити ефективним його закріплення. Крім того, проведення занять з навчальної дисципліни тривалістю від одного до кількох днів дозволяє включити в сферу педагогічної дії багато життєвих процесів, важливих для становлення творчої особистості, забезпечити міжособистісне спілкування педагогів і курсантів у неформальній обстановці, а це посилює фасилітативний потенціал розглянутої технології.

Технологія «Портфоліо». Можливості фасилітації процесу навчання в контексті цієї технології полягають у тому, що «Портфоліо» створюється самим курсантом для оцінки власного розвитку, а роль педагога обмежується мотивацією до створення портфоліо, організацією цього процесу та оцінкою досягнень. Головне в цій роботі — самооцінка курсанта у вигляді міркувань, аргументації, обґрунтування [2, с. 54]. Після завершення роботи курсант виставляє «Портфоліо» у вигляді презентації в групі, обґрунтовує своє просування у вибраній галузі знань і доводить, що він приклав максимум зусиль, і тому його самооцінка збігається (або не збігається) з оцінкою викладача.

Ця технологія сприяє вирішенню низки психологічних проблем, пов'язаних з оцінюванням знань і вмінь курсантів з навчальної дисципліни, оскільки дозволяє фіксувати дидактичний ефект за кінцевими результатами, докладеним зусиллям або матеріалізованим продуктом навчально-пізнавальної діяльності. Це зміщує акцент контрольно-оцінювального компонента навчання з «не знаю» і «не вмю» на те, що курсант знає, і те, що вміє, а також на суттєві зміни у навчанні. Їх ініціювання — одне із завдань фасилітації навчання.

Технологія модульного навчання. Сутність модульного навчання полягає в тому, що курсанти самостійно (або з допомогою педагога) досягають конкретних цілей навчальної пізнавальної діяльності в процесі роботи з модулем. Розкриємо основні відмінності модульного навчання від інших навчальних технологій.

1. Зміст навчання представлено у вигляді закінчених самостійних модулів (частин), засвоєння яких має відбуватися відповідно до мети навчання.

Крім цього, кожен курсант одержує від педагога в письмовій формі поради: як раціональніше діяти, де знайти потрібний навчальний матеріал.

2. Модульне навчання передбачає зміну форм спілкування педагога з курсантами: модулі дозволяють перевести навчання на суб'єкт-суб'єктну основу.

3. Кожний курсант працює більше самостійно, вчиться цілепокладанню, плануванню, організації, контролю та оцінюванню власної діяльності. Педагог управляє навчально-пізнавальною діяльністю курсантів через модулі, але це більш м'яке, цілеспрямоване управління.

Перераховані відмінності підтверджують фасилітативні можливості розглянутої технології навчання. Крім того, технологія модульного навчання дозволяє створювати індивідуальні програми навчання; швидко адаптувати навчально-методичний матеріал до змінних умов і

гнучко реагувати на них; актуалізувати аналітичні, дослідницькі, рефлексивні вміння курсантів; засвоювати навчальний матеріал у зручний для них час.

Ігрові технології навчання. Фасилітативний потенціал ігрових технологій важко переоцінити: підвищується інтерес до процесу навчання, створюються умови для самонавчання, саморозвитку та самовиховання курсантів. Їм, зазвичай, надається можливість стежити за власними успіхами або досягненнями групи. Вони самі приймають рішення і спостерігають за їх наслідками. Це потребує менше прямих вказівок з боку викладача, роль якого зводиться до інтерпретації правил і результатів гри.

Ігрове моделювання істотно розширює міждисциплінарний світогляд курсантів, оскільки проблеми, що вирішуються в процесі гри, рідко залишаються в межах якої-небудь однієї дисципліни.

Пошукові і дослідницькі технології навчання. Для цих технологій характерною є зміна позиції курсанта в навчально-виховному процесі, яка набуває ініціативного та суб'єктного характеру. Зазначені технології передбачають самостійну пошукову і дослідницьку діяльність курсантів у процесі навчання. Майбутні офіцери-прикордонники засвоюють навчальний матеріал не в процесі елементарного слухання і сприйняття навчального матеріалу, а в результаті потреби у знаннях. Головною умовою навчання є включення курсантів у практичну діяльність. Завдання педагога полягає в аналізі та організації самостійної дослідницької роботи курсанта, що є необхідною умовою реалізації їх інтересів і потреб.

Оцінюючи фасилітативні можливості пошукових і дослідницьких технологій, зазначимо, що знання не подаються курсантам у готовому вигляді, а надаються у вигляді проблеми, яку вони мають вирішити самостійно. Це дозволяє створити умови для зростання пізнавального інтересу, міцного засвоєння вивченого навчального матеріалу, формування переконань, оволодіння первинними навичками дослідницької діяльності.

Діалогові технології. Низка напрямів сучасної педагогічної теорії визначає процес навчання як взаємно опосередковану активність викладача і суб'єктів навчання саме шляхом діалогу. Фасилітативні можливості цієї технології очевидні. Діалог є засобом самовираження і самореалізації, механізмом саморозкриття індивідуальності майбутніх офіцерів-прикордонників, саморозвитку їх неповторних рис.

Курсанти переконуються, що без попередньої і ґрунтовної підготовки з обговорюваної проблеми, як у змістовому, так і у формальному відношенні бесіда чи дискусія не будуть продуктивними. Це мотивує їх на пошук та аналіз інформації з теми. Майбутні офіцери-прикордонники удосконалюють навички діалогічного спілкування, створюються умови для розвитку критичного та рефлексивного мислення, прояву активності та ініціативності, відбувається прилучення до культури демократичного суспільства, формується особистісно-гуманне ставлення до партнерів.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Теоретична оцінка фасилітативних можливостей сучасних педагогічних технологій показала, що такими можливостями володіють технології, які базуються на випереджувальній, проблемній, діяльнісній, діалоговій, особистісно-смісловій та емоційно-психологічній основі. Вони дозволяють забезпечувати сприятливий психологічний клімат у процесі навчання, простір свободи для прийняття самостійних рішень, самоствердження і самореалізацію у навчальній діяльності, розвиток особистісного потенціалу курсантів; стимулюють і мотивують процес осмисленого навчання. Це відбувається шляхом особливого стилю спілкування та надання курсантам суб'єктної позиції в навчанні, через залучення їх до цілепокладання, самопізнання, контролю і рефлексії власної навчальної діяльності, в результаті чого відкриваються особистісні смисли і виникає потреба саморозвитку.

Педагогічні технології, які можуть застосовуватися в професійній освіті для забезпечення фасилітації навчання курсантів, не обмежуються представленим списком. Ми зупинилися на тих, які можна ефективно використовувати в процесі підготовки майбутніх офіцерів-

прикордонників у вищому військовому навчальному закладі, і які не вимагають радикальної організаційної перебудови навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичного супроводу зазначених педагогічних технологій та їх упровадження у навчально-виховний процес підготовки майбутніх офіцерів прикордонної служби.

Література:

1. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — «Общая педагогика» / Елена Геннадьевна Врублевская. — Хабаровск. — 1999. — 246 с.
2. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 — «Педагогическая психология» / Инна Владимировна Жижина. — Екатеринбург, 2000. — 186 с.
3. Романенко Ю. А. Сучасні педагогічні технології [Текст] : Навчально-методичний посібник / Ю. А. Романенко. — Донецьк : ДІСО, 2010. — 152 с.
4. Казанжи М. Й. Психологічні особливості фасилитивності як властивості особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 — «Загальна психологія» / Марія Йосипівна Казанжи. — Одеса, 2007. — 190 с.
5. Димова О. И. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Ольга Ивановна Димова. — Хабаровск, 2002. — 199 с.

У статті досліджено фасилітативні можливості педагогічних технологій та їх значення у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників у вищому військовому навчальному закладі. Встановлено, що найбільш ефективними технологіями є технології повного засвоєння знань, програмованого навчання, рівневої диференціації, концентрованого навчання, «Портфоліо», модульного навчання, ігрові технології навчання, пошукові і дослідницькі технології навчання, діалогові технології.

Ключові слова: педагогічні технології, офіцери-прикордонники, фасилітація, діяльність, індивідуальність, пізнавальні мотиви.

В статье исследованы фасилитативные возможности педагогических технологий и их значение в подготовке будущих офицеров-пограничников в высшем военном учебном заведении. Установлено, что наиболее эффективными технологиями являются: технологии полного усвоения знаний, программированного обучения, уровневой дифференциации, концентрированного обучения, «Портфолио», модульного обучения, игровые технологии обучения, поисковые и исследовательские технологии обучения, диалоговые технологии.

Ключевые слова: педагогические технологии, офицеры-пограничники, фасилитация, деятельность, индивидуальность, познавательные мотивы.

This article investigates the facilitation possibility of pedagogical techniques and their importance in the training of the future border guard officers in the higher military education. It has been established that the most effective techniques are: complete training, programmed training, level differentiation, concentrated training, «Portfolio», modular training, game technology training, search and research technology training, dialogue technology. Key words: educational technology officers, border guards, facilitation activities, personality, cognitive motives.

Key words: pedagogical technology, border guard officers, facilitation, activity, individuality, cognitive motives.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ Й ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні відповідно до нових стандартів, що ґрунтуються на положеннях Болонської декларації, загострює проблеми пов'язані з забезпеченням сприятливих умов для вияву самостійності й індивідуально-творчого підходу до навчання кожним студентом. У свою чергу проблеми забезпечення самостійності й становлення творчої особистості в межах освітнього простору вищої школи не можуть вирішуватися без приділення належної уваги індивідуальності студента не лише як сукупності індивідуально-психологічних особливостей, що засвічують його відмінність від інших, але як потенційної здатності суб'єкта діяльності індивідуально-творчо виявляти власну оригінальність.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що значну увагу проблемі підвищення результативності самостійної роботи й самостійної навчальної діяльності студентів приділяли дослідники: А. Алексюк, В. Антропов, А. Аюрзанайн, В. Буряк, В. Вергасов, М. Гарунов, Є. Заїка, В. Козаков, В. Лістенгартен, О. Малихін, В. Мороз, П. Підкасистий, М. Солдатенко та ін.

Проблема реалізації індивідуального підходу в навчанні поряд з проблемою забезпечення самостійності суб'єктів навчальної діяльності в дидактиці має довгу історію вирішення, оскільки корені індивідуального підходу як одного з ключових принципів навчання майбутніх поколінь, сягають ранніх стадій становлення педагогіки як окремої галузі наукового знання. Попри довгу історію вирішення питання індивідуалізації й диференціації навчання та певну його розробленість у психолого-педагогічній літературі (М. Акімова, А. Бударний, В. Володько, Г. Глейзер, Р. де Гроот, О. Іващенко, В. Козлова, Х. Лійметс, Ю. Олексін, І. Осмоловська, О. Перевозний, В. Пилиповський, Є. Рабунський, О. Русанова, Л. Славіна, І. Унт, В. Хільковець, М. Чобітько, І. Якіманська та ін.) тепер, як вважають учені, воно є одним із найскладніших не лише для теоретичного, але здебільшого для практичного вирішення.

Мета статті. З урахуванням пріоритетності пошуку ефективних шляхів забезпечення самостійності й творчості студентів у навчанні визначено мету статті — теоретичне обґрунтування індивідуалізації й диференціації навчання як засобів підвищення результативності процесу самостійної навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. В умовах масової освіти результативність самостійної навчальної діяльності студентів не може бути забезпечена без урахування в процесі організації та здійснення навчання індивідуально-психологічних особливостей студентів і уважного ставлення педагога до індивідуальності кожного студента, як його особливої інтегральної властивості, що більшою мірою якісно виявляється в умовах самостійного навчання й має безпосереднє значення для творчої самореалізації особистості. Відповідно до цього важливого значення для підвищення результативності процесу самостійної навчальної діяльності студентів набуває вирішення проблем індивідуалізації й диференціації навчання. Задля доведення такої думки вважаємо за потрібне спершу зупинитись на здійсненні аналізу відповідних досліджень, в яких автори звертаються до тлумачення сутності понять індивідуалізації й диференціації навчання.

Є. Рабунський у розробці проблеми індивідуального підходу в навчанні на основі аналізу самостійної навчальної діяльності учнів говорить про те, що під «індивідуалізацією навчання» звичайно розуміють особливу організацію навчального процесу в колективі класу (групи), яка спрямована на здійснення вимог індивідуального підходу [4, с. 18].

І. Унт розглядає індивідуалізацію навчання як урахування в процесі навчання

індивідуальних особливостей тих, хто навчається у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та в якій мірі враховуються, диференціацію — як урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається в тій або іншій формі, коли учні групуються на основі будь-яких особливостей для окремого навчання, а навчання в цьому випадку відбувається за дещо різними навчальними планами і програмами [5, с. 8].

На нашу думку, найбільш вдало схарактеризовано сутність поняття індивідуалізації навчання в дослідженні В. Володько: «Індивідуалізація навчання — це організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, за якої якнайповніше враховуються й використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, які компенсували б наявні вади і сприяли формуванню індивідуальної особистості» [2, с. 13].

У психолого-педагогічних дослідженнях питання індивідуалізації й диференціації все ще дискусійним залишається сутність співвідношення цих двох понять. На думку І. Якиманської [6] індивідуалізація не є результатом диференціації, а навпаки диференціація сприяє індивідуалізації навчання, оскільки диференційоване навчання створює сприятливі умови для розкриття індивідуальних можливостей кожного учня в процесі його розвитку, воно передбачає створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості того, хто навчається. Подібною думки дотримуються Ю. Олексін, І. Унт, М. Чобітько. Проте, є вчені, що мають інший погляд. Наприклад, І. Осмолівська [3], розглядаючи диференціацію способом організації навчального процесу за якого враховуються індивідуально-типологічні особливості (здібності, інтереси, особливості інтелектуальної діяльності та ін.), вважає, що індивідуалізація є крайнім випадком диференціації, коли навчальний процес будується з урахуванням особливостей не груп, а кожного учня. Таке розуміння індивідуалізації, як вважає дослідник, дозволяє запропоновані педагогами шляхи, способи, прийоми індивідуалізації навчання переносити в умови диференціації без втрат.

Незважаючи на розбіжність поглядів щодо проблеми співвідношення понять індивідуалізації й диференціації навчання варто відмітити, що ці процеси є відповіддю на потребу вирішення суперечності між соціальним (засвоєння попередньо заданого й мінімально необхідного змісту соціального досвіду) й індивідуальним (вияв і розвиток оригінального, потенційно творчого й унікального в кожного суб'єкту навчання) в умовах масової освіти.

Щодо співвідношення явищ індивідуалізації й диференціації навчання ми цілком поділяємо думку В. Володько про те, що «індивідуалізація й диференціація — це дві сторони одного й того самого процесу — процесу збереження, врахування й розвитку особистісних якостей кожного учасника навчання» [2, с. 16].

Потреба реалізації індивідуалізації й диференціації навчання в процесі підвищення результативності самостійної навчальної діяльності студентів виходить з визнання факту існування індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання. Здебільшого значною мірою на результативність навчальної діяльності впливають ті індивідуальні особливості, що проявляються в сфері мислення, інтересів, темпах і результатах навчальної роботи тощо.

Для диференціації навчання важливим є визначення типових індивідуальних особливостей суб'єктів навчальної діяльності, що дає підстави для об'єднання студентів у групи, підгрупи чи пари. Проте типовість індивідуальних особливостей студентів є відносною, визначається в контексті реальних процесуальних умов навчання задля вирішення здебільшого його організаційних задач. Таке вказування на типовість індивідуальних особливостей не заперечує розуміння індивідуальності як оригінальності й самобутності окремої особистості.

Важливою особливістю процесів індивідуалізації й диференціації, на яку звертають окрему увагу вчені (М. Акімова, В. Козлова, І. Унт й ін.) є не абсолютність зазначених процесів. У реальному навчальному процесі не буває абсолютної індивідуалізації, оскільки не тільки не можливо врахувати загалом усіх особливостей кожного окремого студента, але й недоцільно.

Здійснивши аналіз індивідуально-психологічних особливостей, які мають вплив на

навчальну діяльність дослідники М. Акімова й В. Козлова [1] зазначають, що такі індивідуально-психологічні особливості можна поділити на дві групи: ті, що констатують рівень розвитку студента, рівень його навчальних досягнень у певний момент навчання й можуть бути змінені з плином часу (сукупність знань, умінь і навичок, працелюбство, відношення до навчання, емоційні й волевові якості, самостійність, ініціативність тощо), інші — ті, що характеризують процесуальну сторону навчальної діяльності студента, вони є майже незмінними, адже обумовлені природними факторами, переважно властивостями нервової системи індивіда (швидкість, темп, працездатність, зосередженість, переведення уваги, швидкість сприймання, запам'ятовування тощо).

У процесі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів варто пам'ятати, що індивідуалізація й диференціація навчання повинні здійснюватися з позиції всебічного розвитку особистості, тому мають бути спрямовані не на окремі процеси, а на цілісну особистість і її цілісну навчальну діяльність.

На наше переконання, процес навчання у вищій школі може отримати більш позитивний результат, якщо не тільки педагог володіє знанням про індивідуально-психологічні особливості навчальної діяльності студентів, але намагається сприяти тому, щоб студенти самі здійснювали спроби організувати самостійну навчальну діяльність керуючись знанням про переваги й недоліки власних індивідуально-психологічних особливостей. Успішність студента щодо розвитку самостійної навчальної діяльності до індивідуально-творчого рівня значною мірою залежить від того наскільки вдало він скористається власними природними та сформованими в межах соціуму якостями як ресурсною основою самостійної навчальної діяльності.

Обізнаність студентів щодо власних індивідуально-психологічних особливостей і здатність урахування їх у процесі самостійної навчальної діяльності значною мірою впливає на підвищення рівня культури навчальної праці коли навчання, що характеризується хаотичністю й стихійністю, починає вдосконалюватися й вирізнятися чіткою організацією, плануванням, послідовністю, систематичністю. Підвищення культури самостійної навчальної діяльності не тільки впливатиме на темпи оволодіння навчальною інформацією, вдосконалення старих та оволодіння новими навчальними уміньми й навичками, але також сприятиме розвитку інтелектуальних сил особистості, що виводитиме навчальну діяльність на більш високий — індивідуально-творчий рівень.

В аспекті індивідуалізації самостійної навчальної діяльності Є. Рабунський виділяє дві тенденції, які знаходяться в єдності й діалектичній суперечності: 1) озброєння тих, хто навчається типовими способами раціонального навчання, що виробляються переважно при виконанні відтворювальних самостійних робіт і 2) формування своєрідних, оригінальних способів раціонального навчання, що в більшій мірі складаються при виконанні самостійних робіт творчого характеру [4, с. 38-39].

Навчання студентів типовим раціональним способам мислення має перемежуватись з наданням їм можливості виявляти індивідуально-творчий підхід в оволодінні навчальним матеріалом, у такий спосіб стимулюючи в них інтерес та ініціативу самостійного навчання. Уміння поєднувати в самостійній навчальній діяльності типові й творчі раціональні способи оволодіння знаннями, навичками й уміньми сприяє впевненості студентів щодо власних навчально-пізнавальних можливостей у процесі формування індивідуально-творчих стратегій самостійної навчальної діяльності — самостійно розроблених проектів свідомого цілеспрямованого продуктивного оригінального використання власних когнітивних ресурсів на основі гармонізації процесів конвергентного й дивергентного мислення та здійснення системи нешаблонних дій, операцій, процедур для реалізації творчого потенціалу особистості в процесі оволодіння знаннями, уміньми, навичками, що виявляється в сформованості відповідних компетентностей. Таким чином, здатність студентів розробляти й реалізовувати індивідуально-творчі стратегії самостійної навчальної діяльності можна вважати одним з основних показників результативності індивідуалізації й диференціації навчання.

Висновок. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з відповідного

напряму з'ясовано, що поняття індивідуалізації й диференціації навчання ґрунтуються на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей студентів, спрямовані на реалізацію результативного узгодження виявлених індивідуальних особливостей з формами й методами, що застосовуються в практиці процесу навчання. Індивідуалізація навчання виявляється в потребі враховувати нерівномірність розвитку кожного з студентів навчальної групи й виражає уважне ставлення педагога до індивідуальних особливостей кожного студента, що мають значення для успішності навчальної діяльності. Диференціація навчання, ґрунтуючись на принципові від загального до одиничного, загалом означає розподіл студентів на групи з дидактично доцільною кількістю осіб на основі виявлення в них типових індивідуально-психологічних особливостей для визначення відповідного змісту, форм і методів навчання, що добираються й упроваджуються за мети сприяння розвитку кожного окремого студента. Єдність явищ індивідуалізації й диференціації навчання забезпечується їх спільною метою розвитку індивідуального потенціалу цілісної особистості студента у процесі цілісної навчальної діяльності.

У значній мірі завдяки індивідуалізації й диференціації навчання вможливується формування дієвих механізмів педагогічного впливу, що дозволять більш плідно спрямовувати навчально-виховний процес на формування індивідуально-творчого ставлення студентів до самостійного навчання. Індивідуалізація й диференціація навчання стають засобами підвищення ефективності й результативності самостійної навчальної діяльності студентів, якщо ґрунтуються на ретельному діагностуванні індивідуально-психологічних можливостей кожного студента, спрямовуються на забезпечення обізнаності суб'єкту діяльності щодо переваг і недоліків власних індивідуально-психологічних особливостей, сприяють усвідомленню індивідом потреб самопізнання й самоактуалізації, стимулюють розвиток індивідуально-творчого мислення студентів, яке є передумовою формування індивідуально-творчих стратегій самостійної навчальної діяльності.

Література:

1. Акимова М. К. Психологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 160 с.
2. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 9-17
3. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе: монография / Ирина Михайловна Осмоловская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. — 216 с.
4. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (На основе анализа их самостоятельной учебной деятельности) / Евгений Самойлович Рабунский. — М.: «Педагогика», 1975. — 184 с.
5. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. — М.: Педагогика. 1990. — 192 с.
6. Якиманская И. С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы / И. С. Якиманская // Директор школы. — 1995. — №3. — С. 39-45.

У статті теоретично узагальнено психолого-педагогічну сутність понять «індивідуалізація навчання» й «диференціація навчання». Здійснено аналіз відповідних аспектів індивідуалізації та диференціації навчання, що засвідчують потенціал позитивного впливу цих процесів на ефективність і результативність самостійної навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: індивідуалізація й диференціація навчання, індивідуально-психологічні особливості, самостійна навчальна діяльність, індивідуально-творчі стратегії самостійної навчальної діяльності студентів.

В статті теоретично обобщается психолого-педагогическая сущность понятий «индивидуализация обучения» и «дифференциация обучения». Осуществлен анализ отдельных аспектов индивидуализации и дифференциации обучения, которые свидетельствуют о потенциале позитивного влияния данных процессов на эффективность и результативность самостоятельной учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: индивидуализация и дифференциация обучения, индивидуально-психологические особенности, самостоятельная учебная деятельность, индивидуально-творческие стратегии самостоятельной

учебной деятельности студентов.

The article reveals general pedagogical and psychological characteristics of «individualization of education» and «differentiation of education» definitions. Some aspects of individualization and differentiation of education are analyzed to have the potential for positive influence on effectiveness of students' independent educational activities.

Key words: individualization and differentiation of education, individual-and-psychological traits, independent educational activities, individual-and-creative strategies of students' educational activities.

УДК 159.9.075

О.А. Вальчук, м. Хмельницький, Україна
Л.О. Матохнюк, м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СТАТИСТИЧНОГО КРИТЕРІЮ Φ^* ФІШЕРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині математичні методи в психолого-педагогічних дослідженнях використовуються все частіше й ефективніше. Водночас збір та обробка даних, одержаних у процесі психолого-педагогічних експериментів, здійснюються незавжди раціонально. Причиною цього є недостатня увага, яка приділяється математичним методам у психології та педагогіці при підготовці фахівців.

Наукове психолого-педагогічне дослідження повинно містити не лише якісний аналіз явищ, що вивчаються, а й кількісний вимір одержаних експериментальних результатів, який підвищує ступінь достовірності й об'єктивності їх нової оцінки.

Математичні методи в психолого-педагогічних дослідженнях умовно можна розділити на дві групи: методи математичного моделювання процесів і явищ та методи математичної обробки результатів досліджень [1].

Математичне моделювання допомагає знаходити найкращі розв'язання задач з урахуванням головних параметрів. При цьому надзвичайно важливо побудувати математичну модель, яка б щонайповніше враховувала всі характерні риси досліджуваного об'єкту чи явища. Тоді вона успішніше, з більшою користю допоможе знайти розв'язання поставленої задачі. Створення математичної моделі, яка буде відображати всі сторони досліджуваного об'єкта, значною мірою залежить від досліджуваного явища, в той час як методи математичної обробки результатів досліджень мають багато спільного для різних об'єктів. Таким чином, саме аналіз найбільш поширених методів обробки експериментальних досліджень у галузі психолого-педагогічних досліджень зумовив **актуальність** цієї статті.

Психолого-педагогічні процеси завжди мають імовірнісний характер, бо зв'язки між причиною і наслідком не є однозначними, а залежать від численних факторів, котрі не можна передбачити і повністю врахувати. Основою математичної обробки результатів психолого-педагогічних досліджень є методи математичної статистики, які в свою чергу ґрунтуються на теорії ймовірностей — галузі математики, яка досліджує закономірності перебігу масових випадкових процесів.

Для практичного використання методів математичної статистики в психолого-педагогічних дослідженнях необхідно:

- чітко визначити складові психолого-педагогічного процесу, які можуть бути зафіксованими в певних одиницях вимірювання (балах, стенах, кількості відповідей, виконаних завдань, витраченого часу, подій, що відбулися тощо);
- розробити експериментальну методику, яка стимулює відповідні дії досліджуваних (тести, опитувальники, анкети);

- одержати результати експерименту й надати їм зручної для обрахування форми (таблиці, протоколи, графіки);
- обрати доцільний для певного психолого-педагогічного явища спосіб розрахунків (відсотки, середнє значення характеристики, межі відхилень від середніх значень, дисперсію та ін.);
- подати кількісні результати у формі, що забезпечує можливість їхньої інтерпретації, тобто єдності якісної та кількісної оцінок.

Отже, вже на початку дослідження треба знати, які параметри психолого-педагогічного об'єкта вивчатимуться, методики їх дослідження, засоби збору й фіксації спостережень, техніку обрахування.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Перша третина XX століття пройшла під знаком параметричної статистики. Вивчалися методи, засновані на аналізі даних з параметричних сімейств розподілів, описуваних кривими сімейства Пірсона. Найбільш популярним був нормальний розподіл. Для перевірки гіпотез використалися критерії Пірсона, Ст'юдента, Фішера. Були запропоновані метод максимальної правдоподібності, дисперсійний аналіз, сформульовані основні ідеї планування експерименту.

Розроблену в першій третині XX століття теорію аналізу даних називають параметричною статистикою, оскільки її основний об'єкт вивчення — це вибірки з розподілів, описуваних одним або невеликим числом параметрів.

Критерій Фішера оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, в яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. Суть кутового перетворення Фішера полягає в переводі процентних долей у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій процентній долі відповідатиме більший кут, а меншій долі — менший кут

$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{p}$, де p — процентна доля, виражена в долях одиниці. Чим більша величина φ^* , тим більш ймовірно, що відмінності достовірні.

Метою цієї статті є надання практичних рекомендацій, щодо застосування багатофункціонального критерію φ^* — Фішера для обробки результатів експериментальних досліджень, а також висвітлення певною мірою означених вище проблем.

Результати дослідження. Багатофункціональні статистичні критерії — це критерії, які можуть бути використані для розв'язування різноманітних задач. Крім того, дані, які вводяться в задачу, можуть бути подані в будь-якій шкалі. Багатофункціональні критерії дають можливість порівнювати різні вибірки піддослідних і показники однієї і тієї ж вибірки, виміряні в різних умовах. Вони дозволяють розв'язувати задачі співставлення рівнів досліджуваної ознаки, зсувів у значеннях досліджуваної ознаки і порівняння розподілів. До числа багатофункціональних критеріїв належить критерій φ^* — Фішера.

Критерій оцінює достовірність різниць між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. При збільшенні розбіжності між кутами і збільшенні чисельності вибірок значення критерію зростає. Чим більша величина, тим більш вірогідно, що різниці достовірні.

Цій критерій побудований на співставленні часток, виражених у відсотках. Сутність критерію полягає у визначенні того, яка частка спостережень (реакцій, виборів, піддослідних) у цій вибірці характеризується досліджуванним ефектом і яка частка цим ефектом не характеризується.

Таким ефектом може бути:

- 1) певне значення якісно вимірюваної ознаки;
- 2) певний рівень кількісно вимірюваної ознаки;
- 3) певне співвідношення значень або рівнів досліджуваної ознаки.

Отже, критерій Фішера призначений для співставлення двох вибірок за частотою появи ефекту, який цікавить дослідника, він оцінює достовірність розбіжностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано потрібний ефект.

Застосування зазначеного критерію має певні обмеження, які однак є досить незначними:

- 1) жодна з часток, що порівнюються, не повинна дорівнювати нулю;
- 2) верхня межа в критерії відсутня: вибірки можуть бути як завгодно великими;
- 3) нижня межа — два спостереження в одній з вибірок.

Статистичні гіпотези будуються наступним чином:

H₀: частка осіб, у яких спостерігається досліджуваний ефект, у вибірці 1 не більша, ніж у вибірці 2.

H₁: частка осіб, у яких спостерігається досліджуваний ефект, у вибірці 1 більша, ніж у вибірці 2.

Підрахунок емпіричного значення критерію здійснюється за формулою:

$$\varphi^*_{em} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (1)$$

де φ_1 — кут, що відповідає більшій відсотковій долі,

φ_2 — кут, що відповідає меншій відсотковій долі,

n_1, n_2 — кількість осіб у вибірках (групах).

Розрахунок величини кута φ , що відповідає відсотковим часткам може проводитися за допомогою спеціальної таблиці [2, с. 330-332].

Одержані емпіричні значення критерію порівнюються із критичними значеннями (табличними) [2, с. 332]. На основі порівняння емпіричних та критичних значень робиться висновок про справедливість однієї зі статистичних гіпотез.

Критичні значення $\varphi^*_{кр}$, що відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases} \quad (2)$$

Якщо одержане значення є меншим від 1,64 можна зробити висновок про незначимість розходжень (розбіжності спричинені випадковими факторами, вибірки є однаковими, справедлива гіпотеза H₀).

Якщо одержане значення є більшим від 2,31 можна зробити висновок про значимість розходжень (розбіжності не є випадковими, вибірки різними за досліджуваною ознакою, справедлива гіпотеза H₁).

При емпіричному значенні критерію від 1,64 до 2,31 можна за спеціальною таблицею визначити рівень значимості (ймовірність помилки).

Алгоритм підрахунку:

1. Визначити ті значення ознак, які будуть критерієм для поділу дослідних на тих, у кого «є ефект» і тих, у кого «немає ефекту». Якщо ознака виміряна кількісно, використайте критерій χ^2 для пошуку оптимальної точки розподілу.

2. Накреслити таблицю з 2-х стовпчиків і 2-х рядочків. Перший стовпчик — «є ефект», другий стовпчик — «немає ефекту». Перший рядок зверху — 1-а група (вибірка), другий рядок — 2-а група (вибірка).

3. Підрахувати кількість дослідних у першій вибірці, у яких «є ефект», і занести це число в ліву верхню комірку таблиці.

4. Підрахувати кількість дослідних у першій вибірці, у яких «немає ефекту», і занести це число вправу верхню комірку таблиці.

5. Підрахувати суму за двома верхніми комірками. Вона повинна співпадати з кількістю піддослідних у першій групі.

6. Підрахувати кількість піддослідних у другій вибірці, у яких «є ефект», і занести це число вліву нижню комірку таблиці.

7. Підрахувати кількість піддослідних у другій вибірці, у яких «немає ефекту», і занести це число вправу нижню комірку таблиці.

8. Підрахувати суму по двох нижніх комірках. Вона повинна співпадати з кількістю піддослідних у першій групі.

9. Визначити процентні частки піддослідних, у яких «є ефект», шляхом відношення їх кількості до загальної кількості піддослідних у цій групі (вибірці). Записати отримані процентні частки відповідно в лівій верхній і лівій нижній комірках таблиці в дужках, щоб не переплутати їх з абсолютними значеннями.

10. Перевірити чи не дорівнює одна із часток, які порівнюються, нулю. Якщо це так, потрібно змінити це шляхом зсуву точки розподілу груп у ту чи іншу сторону. Якщо це неможливо або не бажано, відмовитись від критерію φ^* і використати критерій χ^2 .

11. Визначити за таблицею «Величини кута φ (у радіанах) для різних відсоткових часток: $\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{p}$ (за Урбахом В. 1964р.)» [2, с. 330] величини кутів φ для кожної з часток, які порівнюються.

12. Порахувати емпіричне значення φ^* за формулою (1).

13. Порівняти отримане значення φ^* з критичними значеннями (2).

При необхідності визначити точний рівень значущості φ^* за таблицею «Рівні статистичної значущості різних значень критерію Фішера (за Гублером Е., 1978р.)» [2, с. 332].

Приклад. Співставлення вибірок за якісною вимірюваною ознакою. Нехай проводиться перевірка рівня розвитку інтелектуальних здібностей слухачів. З цією метою викладач здійснив підбір нових експериментальних задач і запропонував розв'язати ці задачі слухачам двох навчальних груп. У першій групі з 29 чоловік із задачами впоралися 18 чоловік, а в другій групі з 30 чоловік - 13. Необхідно з'ясувати, чи відрізняються дві навчальні групи за рівнем успішності розв'язування нових експериментальних задач.

Для розв'язання поставленої задачі застосуємо критерій Фішера φ^* .

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : частка осіб, що впоралися із задачами, у першій групі не більша, ніж у другій групі;

H_1 : частка осіб, що впоралися із задачами, у першій групі більша, ніж у другій групі.

Для спрощення записів та обрахунків зручно користуватись так званою чотириохклітинковою таблицею 1, яка фактично являє собою таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: «є ефект» — «немає ефекту».

Таблиця 1

Чотириохклітинкова таблиця для розрахунку критерію φ^*

Групи	Задачі розв'язані (є ефект)		Задачі розв'язані (немає ефекту)		Сума
	Кількість піддослідних	% частка	Кількість піддослідних	% частка	
1-ша група	18	62	11	38	29
2-га група	13	43,3	17	56,7	30
Сума	31		28		59

За спеціальною таблицею визначаємо величини φ^* , які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп:

$$\varphi_1(62\%) = 1,813;$$

$$\varphi_2(43,3\%) = 1,436.$$

Тепер підрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою (1):

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (1,813 - 1,436) \cdot \sqrt{\frac{29 \cdot 30}{29 + 30}} \approx 0,377 \cdot 3,840 = 1,448$$

Одержане емпіричне значення виявилось меншим від 1,64, що свідчить про незначимість розходжень між вибірками. Однак висновок можна зробити і про існування розбіжностей, визначивши ймовірність помилки. За таблицею 2 можна визначити, якому рівню значущості відповідає. Отже, $p = 0,07$. Це є досить низький рівень значущості, який не відповідає прийнятним у психології рівням статистичної значущості.

Це означає, що необхідно приймати гіпотезу H_0 , і частка осіб, що впоралися із запропонованими задачами в групі 1, не більша, ніж у групі 2. Таким чином, можна зробити висновок про те, що інтелектуальні здібності слухачів першої і другої груп знаходяться на одному рівні.

Висновок. Математика знаходить широке застосування, не тільки при розв'язуванні задач, у суто прикладних механічних та фізичних аспектах. Математичні методи забезпечують розв'язування задач оптимального планування і використання сил і ресурсів у кожній галузі людської діяльності. Залежно від функціонального призначення математичних методів та потреб психологічної науки виділяють дві групи математичних методів, використання яких у психологічних дослідженнях є найчастішим: перша — методи математичного моделювання; друга — методи математичної статистики (або статистичні методи).

У даній статті ми розкрили суть непараметричного критерію Φ^* — Фішера для обробки результатів експериментальних досліджень, надали детальне пояснення щодо формулювання гіпотез, застосування алгоритму. На конкретному прикладі показали спосіб використання критерію Φ^* — Фішера.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Математичне моделювання допомагає знаходити найкращі розв'язання задач з урахуванням головних параметрів. При цьому надзвичайно важливо побудувати математичну модель, яка б щонайповніше враховувала всі характерні риси досліджуваного об'єкту чи явища. Тоді вона успішніше, з більшою користю допоможе знайти розв'язання поставленої задачі. З розвитком і активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій досить легко проводити статистичні обрахунки використовуючи офісні додатки Microsoft Office, що може стати подальшим дослідженням.

Література:

1. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика. / В. Е. Гмурман. — М.: Высшая школа, 1972. — 368с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. — Санкт-Петербург: Изд-во «Социально-психологический центр», 1996. — 347с.

У даній статті ми розкрили суть непараметричного критерію Φ^ — Фішера для обробки результатів експериментальних досліджень, надали детальне пояснення щодо формулювання гіпотез, застосування алгоритму. На конкретному прикладі показали спосіб використання критерію Φ^* — Фішера.*

Ключові слова: математичні методи, математичне моделювання, статистичний критерій.

В данной статье мы раскрыли суть непараметрического критерия Φ^ - Фишера для обработки результатов экспериментальных исследований, предоставили подробное объяснение относительно формулировки гипотез, применение алгоритма. На конкретном примере показали способ использования критерия Φ^* — Фишера.*

Ключевые слова: математические методы, математическое моделирование, статистический критерий.

In this paper we uncovered the essence of nonparametric criteria Φ^ — Fisher to handle the results of experimental studies have provided a detailed explanation for the formulation of hypotheses, the use of the algorithm. In the particular example shown how to use the criteria Φ^* — Fisher.*

Key words: mathematical methods, mathematical modeling, statistical criterion.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти, зміни освітньої парадигми традиційна система навчання в школі не може задовольнити усі сучасні вимоги. Нині в Україні здатність учнів здобувати знання, вміння і навички самостійно й удосконалювати їх, уміння працювати з інформацією в різних галузях набагато важливіша сталості набутих знань. Така постановка питання дуже актуальна для сучасного суспільства, яке спонукає особистість до необхідності навчання впродовж усього життя. Розвиток у школярів здатності самостійно мислити, вміло працювати в команді є одним із завдань сучасної загальноосвітньої школи. Для цього можна використовувати різні педагогічні технології, зокрема і проектну.

Аналіз попередніх досліджень. У методологічних розробках засновників методу проектів (Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс), у працях українських і зарубіжних дослідників (Г. Ващенко, І. Єрмаков, В. Коваленко, Л. Левін, Ю. Олькерс, Є. Перовський, О. Пометун, О. Сухомлинська) розкрито передумови становлення методу проектів як способу організації навчання. Цей метод розглядався із загальнопедагогічних позицій (В. Гузеєв, І. Колесникова, М. Морозова, О. Новиков) і методичних особливостей застосування (Л. Масол, Н. Матяш, Є. Полат, Г. Сазоненко, В. Симоненко). Ученими досліджувалась і проблема ролі методу проектів у контексті особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, О. Блохін, І. Якиманська); його функцій як засобу формування ключових компетентностей (Г. Голуб, Н. Пахомова, О. Чуракова), активізації пізнавальної діяльності учнів (О. Гребеннікова, Н. Замошнікова), розвитку творчих здібностей (М. Сердюк, Т. Шевцова). Технологію реалізації методу проектів у шкільній освіті як форми інноваційної діяльності відображено в працях В. Безпалька, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Коберника, Н. Масюкової, С. Ящука. Педагоги Ш. Амонашвілі, В. Давидов, В. Шаталов вважають, що використання методу проектів дозволяє реалізувати особистісно-діяльнісний підхід. Проектування як вид педагогічної діяльності досліджувалось у роботах Ю. Бабанського, О. Коваленко та ін.

Мета статті — розглянути використання під час проходження педагогічної практики студентами методу проектів як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів (спочатку його називали метод проблем), як освітня технологія виник у двадцятих роках ХХ століття в США. Він пов'язувався з ідеями гуманістичного напрямку у філософії американського філософа і педагога Дж. Дьюї. Його учень і послідовник В. Кілпатрик у своїй праці «Метод проектів» (1918) розвинув ідею навчання через організацію цільових дій учнів і запропонував будувати процес навчання на основі розширення і збагачення їх індивідуального життєвого досвіду в соціальному середовищі. Вчений зазначав: «Якщо ми уявимо собі низку вчинків, розміщених на шкалі за ступенем їхнього значення, починаючи від діяльності, що відбувається під впливом прямого примусу, і до такої, в яку людина вкладає всю свою душу, то за результатами наших спостережень, на вищому ступені шкали повинен стояти термін «проект»...» [5].

У двадцяті роки минулого століття метод проектів привернув і увагу радянських педагогів (П. Блонський, Є. Кагаров, А. Макаренко, С. Шацький та ін.), які використовували його здатність формувати зв'язки між знаннями і вміннями та їх застосуванням на практиці. Основну цінність методу вони вбачали в розвитку соціальнозначущих якостей особистості (колективізм, суспільно-політична активність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети тощо), і, відповідно головний наголос робився на колективну суспільно-корисну, трудову, ідеологічну спрямованість усіх проектів.

Принципова відмінність між підходами до розуміння й сутності методу проектів радянських і американських педагогів полягала в тому, що на відміну від колективних проектів радянських школярів, цілі яких узгоджувалися з програмою та ідеологією країни, проекти американських педагогів були спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей учнів на основі їх внутрішніх потреб та інтересів. Цінність методу, з їхньої точки зору, полягала в можливості індивідуалізації навчання за рахунок опори на суб'єктний досвід і пізнавальні інтереси учнів [4].

Звернемося до понять «проект» і «метод». Проект (від лат. *projectus*, буквально — кинутий вперед) — задум, план. Метод (від грец. *methodos* — шлях дослідження, теорія, вчення) — спосіб досягнення будь-якої мети, вирішення конкретного завдання; сукупність прийомів, операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності [2]. Отже, метод проектів — це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і придбання нових. Активне включення школяра в створення тих чи інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі [1].

Відомий український педагог С. Гончаренко вважає, що метод проектів — це організація навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань — проектів [2].

О. Полат, говорячи про метод проектів, робить акцент на самостійну діяльність учнів, спрямовану на детальну розробку проблеми із завершенням в якості реального, практичного результату [8].

В. Симоненко розуміє метод проектів як «самостійну творчу завершену роботу під керівництвом учителя» [6].

А. Хромов розглядає метод проектів як систему навчання, гнучку модель організації навчального процесу під керівництвом учителя, зорієнтованої на творчу самореалізацію особистості учнів, розвиток їх інтелектуальних та фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення нового продукту, що володіє об'єктивною і суб'єктивною новизною, і має практичну значимість [7].

Розглянувши різні означення і описи методу проектів виділимо його характерні риси:

– Співпраця та співтворчість усіх суб'єктів педагогічного процесу, при орієнтації на самостійність учнів.

– Використання комплексу знань і навичок з різних сфер.

– Відповідність поставлених проблем інтересам і потребам учнів.

– Чітка послідовність етапів реалізації проекту та роботи над ним.

– Творча спрямованість, стимулювання самореалізації та самоактуалізації особистості.

– Спрямованість на практичний, соціальнозначимий результат.

Таким чином, проект — це злиття теорії і практики, він заключає в собі не тільки постановку певної проблеми, але і практичне її виконання. Результат роботи над проектом — самостійно розроблений продукт (матеріальний чи інтелектуальний), подання якого здійснюється в рамках усної або письмової презентації.

Виділимо основні етапи методу проектів [8].

Вибір теми. Вчитель пропонує теми проектів на вибір, або учні самі їх обирають та погоджують з учителем.

Визначення мети. Вчитель допомагає учням визначити мету і актуальні і водночас посильні для учнів завдання.

Розробка проекту — плану діяльності для досягнення визначеної мети. На цьому етапі відбувається вибір методів і засобів для роботи над проектом (експеримент, інтерв'ю, пошук інформації, аналіз літератури тощо).

Виконання проекту. Конкретна практична робота або низка практичних кроків до поставленої мети. Час виконання і термін проміжного контролю визначаються вчителем.

Підбиття підсумків або презентація проекту може проводитися на уроці чи в позаурочний час.

У процесі навчання математики в школі можна використовувати, зокрема такі види проектів [8]:

1. *Дослідницькі проекти* вимагають добре продуманої структури, актуальності предмета дослідження. При їх виконанні формулюються проблеми дослідження з висунуттям гіпотез, зазначаються джерела інформації, обговорюються і оформляються результати досліджень.

2. *У рольових та ігрових проектах* структура тільки окреслюється і залишається відкритою до завершення роботи. Учасники виконують певні ролі, зумовлені змістом і характером проекту. Ступінь творчості тут дуже високий, результати відомі тільки після закінчення проекту.

3. *Творчі проекти* зазвичай не мають чітко продуманої структури, вона розвивається, підпорядковуючись інтересам учасників проекту.

Творчі та ігрові проекти можуть стати в нагоді для розвитку творчої особистості учня. Їх результати можуть бути подані у вигляді збірника математичних казок, сценарію математичного ранку, вечора, інтелектуальної гри тощо. При цьому важливо оцінювати і зміст, і форму подання матеріалу. Складання математичних казок передбачає не лише вміння фантазувати на математичні теми, але й уміння володіти мовою, знаннями й уміннями правильно використовувати математичні поняття.

4. *Прикладні проекти* відрізняються чітко продуманим результатом діяльності учнів, орієнтованим на соціальні інтереси їх самих.

На уроках математики доцільно використовувати короткострокові проекти, які потребують знання і з інших предметів (фізика, біологія, географія, історія, література).

Під час проходження педагогічної практики студентами Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ОКР «спеціаліст» напрям підготовки «Математика») в гуманітарній школі-гімназії №1 м. Вінниці було запропоновано учням 11 класу на вибір теми дослідницьких проектів («Числа Фібоначчі», «Математичні ідеї в творчості Льва Толстого», «Золотий переріз в математиці та в мистецтві» тощо) [3].

Цікаві результати отримала група учнів, яка працювала над проектом «Математичні ідеї в творчості Льва Толстого».

Мета проекту: встановити зв'язок між математикою і літературою; спростувати стереотип про те, що математика — «суха» наука, якою займаються лише професіонали.

Завдання проекту: дослідити матеріали, що підтверджують зв'язок між математикою і літературою; використати історичні відомості міжпредметного характеру; проаналізувати поняття «диференціал» в математиці та «диференціал історії» Л. Толстого.

Було створено три групи («Історики», «Літератори», «Математики»), кожна з яких мала свої завдання. Наведемо деякі результати дослідження, отримані кожною групою.

«Літератори». У 1844 році шістнадцятирічному Л. Толстому ректор Казанського університету відомий російський математик, творець неевклідової геометрії М. Лобачевський дозволив, як виключення, здавати вступні іспити до університету. Серед багатьох екзаменів юнак добре склав і математику. «Перед самим екзаменом підготував біном Ньютона...» — згадував Толстой. Цей екзамен письменник описав у 11 главі повісті «Юність».

Учасники групи «Історики» дізнались, що в своєму романі «Війна і мир» видатний російський письменник Л. М. Толстой намагався вирішити питання про особисту свободу і причинну обумовленість дій людей. Як доконаний факт історичного процесу будь-яка подія детерміновано передувала йому. Щоб віднайти головну причину Вітчизняної війни 1812 року з французами, Толстой аналізує безліч причин, причому кожному з них він вважає нескінченно-малою величиною. Ці «однорідні нескінченно малі елементи, які керують масами», інтегрування яких дає можливість зрозуміти закони історії, письменник називає «диференціалом історії». А з «незліченної множини» таких причин і може виникнути війна в цей момент між цими супротивниками.

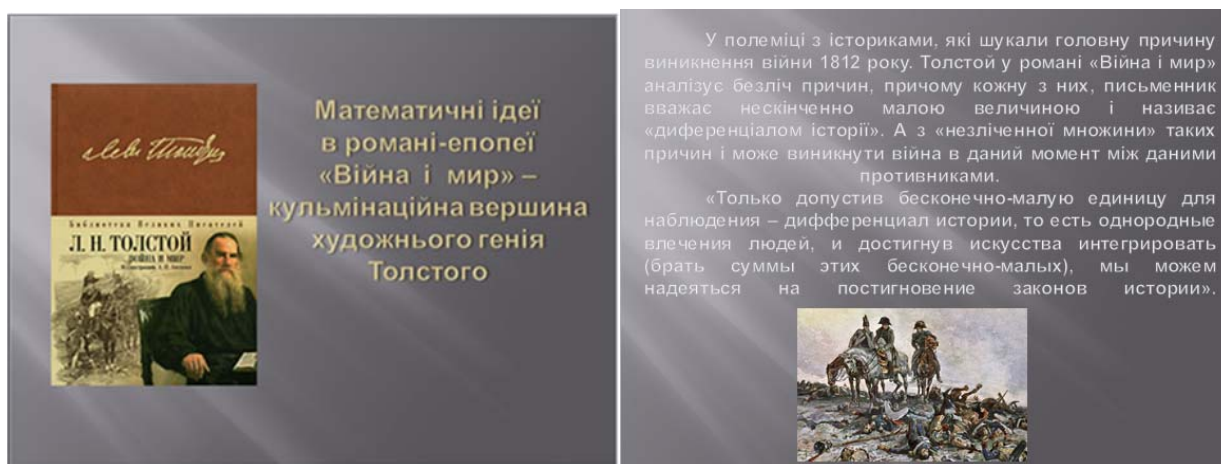
Учасники групи «Математики» за допомогою вчителя розглянули поняття диференціалу. Вони повідомили також, що англійський математик, дослідник Першої світової війни

Л. Річардсон у праці «Математична психологія війни» (1935) вивів диференціальне рівняння розвитку конфлікту між двома країнами. І хоча в ній немає посилань на Толстого, однак похідні від військових витрат за часом, використані Річардсоном, — це частинні похідні від розподілу диференціалів історії і часу [3].

Оцінюючи творчу обдарованість людини, Толстой використовував математичні поняття «інтеграл», «обчислення». Він стверджував: «Є люди, обдаровані значною мірою моральним і художнім почуттям, і є люди, які майже позбавлені його. Перші ніби одразу беруть інтеграл. А другі виконують складні обчислення, які не приводять до кінцевих висновків. Ніби перші виконали всі обчислення раніше, а тепер користуються результатами».

Усе своє життя Л. Толстой любив математику. Він вважав точними лише дві науки: математику і моральне вчення. «Точні й незаперечні ці науки тому, що у всіх людей один і той самий розум, який сприймає математику, і одна й та сама духовна природа, яка сприймає (вчення про життя) моральне вчення».

Наведемо кілька фрагментів презентації проекту.



The image shows a presentation slide with a dark background. On the left, there is a small image of the book cover of 'War and Peace' by Leo Tolstoy. To the right of the image, the text reads: 'Математичні ідеї в романі-епопеї «Війна і мир» – кульмінаційна вершина художнього генія Толстого'. On the right side of the slide, there is a block of text in Ukrainian discussing Tolstoy's analysis of the causes of the 1812 war, mentioning his concept of 'differential of history' and his critique of historians who seek a single cause. Below this text is a small illustration of a battle scene from the novel.

Висновки. Перевагою проектної діяльності є вміння, які набувають учні:

- планувати свою роботу, попередньо враховуючи можливі результати;
- використовувати багато джерел інформації;
- самостійно збирати і накопичувати матеріал;
- аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку;
- приймати рішення;
- створювати «кінцевий продукт» — доповідь, реферат, проспект, тощо;
- представити створене перед аудиторією;
- оцінювати себе та інших.

Метод проектів розвиває пізнавальну активність та самостійність учнів, сприяє різнобічному розкриттю особистості та її соціальному становленню, оскільки не лише дає змогу засвоїти нові знання, опанувати вміння та навички, але й впливає на свідомість і почуття учнів.

Література:

1. Володько В. М. Основні компоненти загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / В. М. Володько — Крим. держ. гуманіт. ін-т. — К., 2001. — Вип. 3. — 130 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Воевода А. Л. Математика та література: Матеріали до інтегрованих уроків і заходів / А. Л. Воевода. — К.: Редакції газет природничо-математичного циклу, 2012. — 104 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Гребенникова О. А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: автореферат дис. ... канд. пед. наук / О. А. Гребенникова. — Великий Новгород, 2005. — 21 с.

5. Зосименко О.В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін: Метод. реком. для виклад. та студентів пед. вищих навч. закладів /О. В.Зосименко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. — Суми: СумДПУ, 2005. — 42 с.
6. Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя /Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. — Брянск: Вентана-Граф, 2007. —112 с.
7. Метод проектов в школьном образовании. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: method.vladimir.rcde.ru/getblob.asp?id=1100002960
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — М.: Издат. центр «Академия», 2003. — 272 с.
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К.: А.С.К., 2004. — 178 с.
10. Прохорова О. С. Впровадження сучасних педагогічних технологій в практику роботи /О. С. Прохорова //Математика в школах України. — 2006. — №14.

У статті подано різні підходи до трактування методу проектів, види проектів, які можна використовувати при вивченні математики, розглянуто застосування методу проектів як особистісно-зорієнтованої педагогічної технології у навчанні алгебри і початків аналізу з метою активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи.

Ключові слова: метод проектів, пізнавальна діяльність, диференціал, диференціал історії.

В статье рассмотрены разные подходы к пониманию метода проектов, виды проектов, используемые при изучении математики, а также применение метода проектов как личностно-ориентированной педагогической технологии в обучении алгебре и началам анализа с целью активизации познавательной деятельности учащихся старших классов.

Ключевые слова: метод проектов, познавательная деятельность, дифференциал, дифференциал истории.

Presented different approaches to the treatment method of projects, types of projects that can be used in the study of mathematics deals with the application of the method as a personal project — oriented educational technology in teaching algebra and analysis principles to enhance learning of students of senior school in this article

Key words: project-based learning, cognitive activities, differential, differential of history.

УДК 377.36.091:62

І.П. Волощук
м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ

Успішне працевлаштування студентської молоді залежить від урахування системи взаємодіючих чинників, об'єктивних (особливостей динамічного розвитку сучасного суспільства) та суб'єктивних (професійного становлення та кар'єрних орієнтацій). Таким чином, значної **актуальності** тепер набувають вивчення проблем і освітнього і соціального характеру, які пов'язані з працевлаштуванням студентської молоді, а саме: з'ясування передумов і чинників, що сприяють або перешкоджають працевлаштуванню молоді, адаптації випускника ВНЗ до свого нового статусу — працівника. Теоретичним підґрунтям статті є основні положення державного регулювання зайнятості (В. Васильченко), управління трудовими ресурсами (Г. Осовська), соціальні проблеми працевлаштування молоді (О. Балакірева) та стратегія економічного і соціального розвитку України (2004-2015 роки) «Шляхом Європейської інтеграції» (А. Гальчинський, В. Геєць).

Аналізуючи статистичні відомості центрів зайнятості, можна констатувати, що кожен другий клієнт, що шукає роботу — це молода людина. Основними ж категоріями молоді є випускники навчальних закладів різних рівнів акредитації, які не мають досвіду та є претендентами на перше робоче місце. Так склалося, що через недостатній практичний досвід, відсутність професійних знань, моральну невідповідність до конкуренції молоді зараз досить

проблематично реалізувати своє право на працю, оскільки роботодавці віддають перевагу фахівцям з досвідом, а кандидатам без досвіду пропонують мізерну заробітну плату або вакансію, дуже далеко від набутого фаху. Такі умови здебільшого не можуть задовольнити очікувань молодшої амбітної людини. Водночас молодь досить вигідно відрізняється від інших категорій населення своєю здатністю до творчої діяльності, високою працездатністю і мобільністю, сприйнятливостю до інновацій, здоров'ям, тривалим періодом майбутньої працездатності.

Мета цієї статті полягає в актуалізації проблеми працевлаштування випускників вишів та в обґрунтуванні необхідності впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ професійно-орієнтованих технологій навчання, які сприятимуть обізнаності студентів-випускників сучасного ринку праці в Україні, що полегшить їхнє працевлаштування. Професійно-орієнтовані технології навчання розглядають як систему засобів організації і систематизації цілеспрямованої практичної діяльності викладача та студентів метою якої є досягнення поставлених цілей професійної підготовки майбутнього фахівця. А ціллю будь-якої професійно-орієнтованої технології навчання є професійне становлення кожного студента [7, с. 36].

У нашій статті ми зосередимося на суб'єктивних чинниках успішного працевлаштування випускників вишів, а саме на їхньому професійному становленні, вектором якого є кар'єрні орієнтації студентів. Кар'єрна орієнтація, як елемент концепції «Я — професіонал» студентів, являє собою ціннісно-смыслову диспозицію, яка відображає пріоритетну спрямованість професійного зростання студента і має для нього як стійкий життєвий смисл так і слугує головним мотиватором його навчальної діяльності. Кар'єрна орієнтація породжує у студентів особистісні смисли їхнього професійного зростання, оскільки є частиною процесу смислоутворення і дає установку працювати за фахом [6, с. 76]. Основними видами кар'єрної орієнтації студентів випускників вишів є вертикальна (устремління просуватися в соціально-професійній ієрархії) та горизонтальна (устремління до професійно-особистісного зростання та майстерства) орієнтації. Звідси витікає, що представляє собою смислоутворюючу диспозицію, кар'єрна орієнтація студентів напряду впливає на мотивацію їх навчальної діяльності, а також знаходиться під впливом соціальних та психологічних чинників, які зумовлюють їхній соціально-психологічний розвиток. Соціальними факторами виступають профіль навчання, як домінуючий за ступенем впливу та освітній рівень батьків. Серед психологічних факторів було визначено задоволеність студентами майбутньої професією та можливості кар'єрного зростання, система устремлінь, ціннісних та їхнє загальне бажання працювати, отже всі складові, які визначають професійне самоусвідомлення студента та впливають на успішне працевлаштування майбутнього фахівця.

Успішне працевлаштування студентів реалізується за умов впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ концептуальних положень розвиваючого професійного навчання [9, с. 53]. Оскільки для ВНЗ провідною діяльністю є професійно-навчальна, тому ми, в нашому контексті, будемо розглядати таку діяльність як особистісно розвиваюче професійне навчання. Практична реалізація такого навчання зумовила нас розробити та впровадити в навчально-виховний процес НТУУ «КПІ» кредитного модуля «**Чинники успішного працевлаштування за фахом**», який включено до нормативної частини навчальних планів підготовки студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «Спеціаліст» циклу професійної та практичної підготовки. Цей курс спрямований на цілісне представлення загальнонаціонального, регіонального ринку праці, зокрема його молодіжного сегменту. Курс «**Чинники успішного працевлаштування за фахом**» слугує системному засвоєнню передумов і чинників, що сприяють або перешкоджають працевлаштуванню молоді, адаптації випускника ВНЗ до свого нового статусу — працівника, дослідження питань соціальних гарантій та необхідності підтримки молодих спеціалістів з боку держави. Водночас курс формує у випускників знання методів та стратегій пошуку роботи та вміння реалізовувати набуті знання у конкретних ситуаціях, що виникають на співбесідах з роботодавцем, а також під час проходження випробувального строку на конкретному робочому місці.

Метою курсу є формування у студентів компетенцій щодо їхнього ефективного працевлаштування.

Програма курсу передбачає вирішення таких *завдань*:

- 1) засвоєння студентами методів збирання, обробки та аналізу інформації стосовно пошуку роботи;
- 2) формування здатності долати невдачі на етапі пошуку роботи;
- 3) узагальнення і поглиблення знань студентів про методи пошуку роботи: вимоги роботодавців, психологічні тести в процесі співбесіди;
- 4) формування у студентів знань, умінь і навичок створення власного резюме, супровідного листа та норм поведінки при проходженні співбесіди;
- 5) розвиток умінь і навичок моделювання власної кар'єри, шляхом використання самоаналізу, самомотивації, та самопрезентації.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «**Чинники успішного працевлаштування за фахом**» студенти мають **знати**:

- основні напрями регулювання ринку праці, зайнятості та умов праці;
- вимоги норм національного законодавства у сфері працевлаштування;
- суб'єкти ринку праці та їх функції;
- сучасну систему державної служби зайнятості як центра реалізації державної політики зайнятості населення;
- повноваження агенств з працевлаштування, рекрутингових агенств, кадрових агенств;
- загальні вимоги до написання резюме, його специфіку та функції;
- можливості фахової компетентності як основного чинника ефективного старту та кар'єрного зросту.

Уміти:

- уміти дати визначення кваліфікаційних характеристик та вимог професії;
- володіти базовими поняттями кодексу професійної етики;
- уміти визначати особливості стандартів письмового та усного перекладів сучасної англійської та української мов;
- орієнтуватися у нормативно-правовій базі у галузі працевлаштування випускників вищих навчальних закладів;
- уміти правильно написати резюме, оголошення про пошук роботи та скласти супровідний лист;
- розробляти індивідуальні програми кар'єрного зростання, презентувати власний професійний та творчий потенціал.
- уміти узагальнювати та аналізувати особистісні властивості шляхом інтерпретації результатів психологічних тестів.

У рамках практичної складової курсу пропонується ввести професійно-орієнтовані технології (профорентологію та професіографію), які будуть сприяти удосконаленню як професійних компетенцій студентів, так і набуттю ними практичних знань побудови успішної кар'єрної траєкторії. Упровадження професійно-орієнтованих технологій зумовлює такі завдання:

- навчити студента випускника рефлексії з точки зору розкриття їхніх індивідуальних якостей, які йому потрібні як під час інтерв'ю так і адаптації в корпоративній культурі (знання про себе);
- навчити його зіставляти оцінювані якості з різними професійними середовищами та попередньо визначити своє місце в них (моделювання образу «Я — професіонал»);
- розширити когнітивну базу студентів щодо змісту професій (професіографія).

Зазначені вище завдання реалізуються шляхом використання методики Д. Голланда [6]. Особливістю цієї методики є характеристика семи типів професійних середовищ, у змісті яких виокремлюються професійні цінності, професійно важливі якості, специфіка діяльності тощо.

Учений зазначив, що кожен тип особистості орієнтований на певне професійне середовище: реалістичний тип — на створення матеріальних речей, обслуговування технологічних процесів та технічних приладів, на збереження та раціональне використання природних ресурсів, утримання балансу між живою природою та техногенною цивілізацією та збереження довкілля; інтелектуальний тип — на вивчення та осмислення явищ, подій та об'єктів у науково-теоретичному аспекті, характер завдань цього професійного середовища вимагає високого рівня інтелекту, творчих здібностей та абстрактного мислення; соціальний тип особистості — на взаємодію із соціальним середовищем, орієнтований на вміння спілкуватися з людьми, обслуговувати, виховувати, конструктивно вирішувати конфлікти спираючись на інтуїцію та емоційний контакт; конвенційний тип — на чітко структуровану діяльність, підхід до вирішення завдань цього середовища має практичний і конкретний характер; підприємницький тип — на керівництво людьми та бізнесом; художній — на творчість, нестандартний підхід до вирішення професійних завдань.

Тип особистості визначається за таким принципом: особистісні характеристики, інтереси, здібності, бажана професійна діяльність, умови професійного середовища, типові професії, які входять до певного професійного середовища. У процесі виконання цієї методики студенти проводять інформаційно-довідковий опис професій спрямований на виділення економічних, технологічних, медичних і психологічних характеристик своєї майбутньої професійної діяльності, таким чином розширюючи когнітивні знання, які потрібні для більш детального аналізу й розуміння специфіки майбутньої професії. Отже такий опис включає загальну характеристику професії, економічний, технологічний, медичний і психологічний розділи і використовується як методичний засіб для більш детального аналізу професії. Функціональний опис включає нормативні характеристики професійно важливих якостей і медичних протипоказань до професійної діяльності. Цей опис включає інформаційно-методичну психограму і психографічну характеристику професії.

У інформаційно-методичній психограмі описуються технологічні операції й конкретні психологічні функції, що реалізують ці операції. Формування здатності студента здійснювати самостійний аналіз майбутньої професії реалізується шляхом їх роботи із професіографічними методиками, які спрямовані на більш детальне ознайомлення із специфічними вимогами професій та професійно важливими якостями, необхідними професіоналу.

Психографічний опис професії характеризує психічні процеси, функції, способи реалізації їх професіоналом під час прийому, збереження і переробки інформації, можливості керування увагою, емоційно-вольовою сферою, психо-моторикою, а також особистісні характеристики, що мають важливе значення у професійній діяльності.

Для формування у студентів здатності до аналізу майбутньої професійної діяльності (професійний самоаналіз) використовуються такі методичні прийоми:

1. Навчання умінню виявляти класифікаційні ознаки професійної діяльності, проводити порівняльний аналіз професій і складати формули професій.
2. Порівняння різних професій на основі відповідності типів особистості з типами професійних середовищ згідно з класифікацією Д. Голланда.
3. Розробка спеціальних описів професій, що розкривають специфіку типу професії, стислу характеристику технологічних, психологічних параметрів діяльності професіонала, виділення цінностей професії, та на основі класифікатора професій виділити характерні види професій, які входять до конкретного професійного середовища.
4. Створення власних професіограм за заданою схемою.

Використання таких описів професії дає нам змогу оцінити здатність студентів до аналізу професійної діяльності, тобто рівень сформованості профорієнтаційних знань, оскільки у процесі активного засвоєння професіографічної інформації, глибокого вивчення й осмислення змістовних складових професій, знань про цінності професій формується здатність студентів до аналізу професійної діяльності, тобто їхня здатність до професійного самоаналізу. До методів, які були задіяні нами під час викладання курсу належать:

- інформаційно-довідкові: (професіограми, довідкова література, інформаційно-пошукові системи);
- методи профорієнтаційної діагностики (допомога в самопізнанні): анкети, складання власних психограм, які створюють рефлексивне осмислення особистих якостей студентів випускників, бесіди тощо;
- методи пояснювально-ілюстративні, які слугують посиленню особистісної та професійної рефлексії;
- активізуючі методи: моделювання різних типів інтерв'ю, вирішення проблемних ситуацій (для кожної ситуації заздалегідь продумувались аргументи «за» та «проти» різних точок зору з метою актуалізації проблеми);
- ціннісно-формульвальні: бесіди; диспути, спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, на порівняння, прогнозування та обговорення проблеми і визначення чіткої позиції.

Професійно-орієнтовані технології ми згрупували таким чином: *інформаційно-пошукові технології* (проблемні ситуації, евристичні бесіди); *проективні технології професіографічного характеру* (складання професіограм, побудова особистісно-професійного плану), *технології профорієнтаційної діагностики* (анкетування, складання власних психограм). Такі професійно-орієнтовані технології забезпечують рефлексивне осмислення особистих якостей студентів випускників та сприяють їхньому працевлаштуванню. Крім того вони слугують практичним втіленням професійно-навчальної діяльності, яка перевтілиться в особистісно-розвиваючу, тобто мотивуючу. Очевидно, що зміст та технології навчання, навчальна мотивація, особистісний смисл, кар'єрна орієнтація визначають розвиваючий потенціал діяльності студентів. Слід зазначити, що в професійному навчанні залучені всі види діяльності студентів: навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, навчально-професійна тощо. Кожна з них за певних умов стає домінантною, яка визначає розвиток особистості.

Комплекс усіх цих видів діяльності, які взаємопов'язані та взаємозумовлені можна об'єднати в загальну інтегративну модель: особистісно розвиваючу професійно орієнтовану, яка має наступні ознаки: від неї залежать основні психологічні зміни студентів та під час цієї діяльності формуються, перебудовуються ціннісно-сміслові диспозиції студентів. Отже реалізація методологічних основ та концептуальних положень розвиваючого професійного навчання дозволило сформулювати **наступні висновки**: особистісний та професійний розвиток студента розглядається як головна ціль, яка підвищує їхню мотивацію на всіх етапах навчально-професійного процесу та як кінцевий результат цього процесу слугує чинником успішного працевлаштування студентів випускників. Упровадження професійно-орієнтованих технологій навчання (ознайомлення з професією через навчання, опанування професією через практику, ідентифікація себе з образом професіонала через професіографію) мотивує професійне самоусвідомлення студентів випускників, при цьому стирається межа між процесом навчання та виховання. **Подальшого дослідження** потребують вивчення питання соціальних гарантій та необхідності підтримки молодих фахівців з боку держави; аналіз потреб та мотивів, що зумовлюють міграційні орієнтації випускників.

Література:

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова-Славская — М. : Моск. псих.-соц. ин-т.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская — М. : Наука, 1980. — 335 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М.: Смысл, Академия, 2002. — 416 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — М. : Мысль, 2007. — 528 с.

5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
6. Holland J. L. You and Your Career/ John Holland. — N.-Y. : Psychological Assessment Resources, Inc., 1994. — 36 p.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. — М. : изд. Московского психолого-социального института, Воронеж : НПО, 2004. — 752 с.
8. Жукова Н.Г. Профессиональные технологии обучения / Н.Г. Жукова. — М. :Наука, 2009. — 328 с.
9. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования / В.А.Федорова. — М.: Академия, 2008. — 312с.
10. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнева. — М.: Новая школа, 2003. — 214с.

У статті розкривається проблематика працевлаштування студентів випускників вишів, зокрема аналізуються об'єктивні і суб'єктивні чинники, які полегшують або перешкоджають успішному працевлаштуванню студентської молоді. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ професійно-орієнтованих технологій навчання, які сприятимуть обізнаності студентів-випускників сучасного ринку праці в Україні.

Ключові слова: працевлаштування студентів, професійно-орієнтовані технології навчання, сучасний ринок праці в Україні.

В статье раскрывается проблематика трудоустройства студентов выпускников вузов, анализируются объективные и субъективные факторы которые облегчают или препятствуют успешному трудоустройству студенческой молодежи. Одним из путей решения этой проблемы предлагается внедрение в учебно-воспитательный процесс ВУЗа профессионально-ориентированных технологий обучения которые ознакомят студентов-выпускников с современным рынком труда в Украине.

Ключевые слова: трудоустройство студентов, профессионально-ориентированные технологии обучения, современный рынок труда в Украине.

The article deals with the problem of University under graduated students' recruitment. We analyzed the factors which are militating or mitigating the process of recruitment. In order to solve this problem it is suggested to introduce to the Universities curriculum the learning profession oriented technologies which improve students' awareness of labor market in Ukraine.

Key words: students' recruitment, the learning profession oriented technologies, labor market in Ukraine.

УДК 378: 37.032-054.6:004

Ю.Р. Гаврилюк, І.А. Сладких
м. Харків, Україна

САМОСТІЙНА ДИСТАНЦІЙНО-МУЛЬТИМЕДІЙНА РОБОТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЕТАПІ ДОВИШІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку теорії та методики професійної інженерної освіти, підготовка майбутніх іноземних фахівців проводиться відповідно до хрестоматійних дидактичних принципів, педагогічних технологій, зміст яких скоректовано згідно з об'єктом та метою навчання. Але прискорення студентської мобільності вимагає від працівників освіти пошуку нових форм навчання та виховання, орієнтованості на активних методах оволодіння знаннями, перехід від потокового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб студентів-іноземців, що спростило б їх доступ до інформаційних ресурсів закладів освіти. Самостійність студентів у навчанні, що є прерогативою сучасної освіти, їхня прихильність до використання комп'ютерних та медіа-технологій сприяє поширенню дистанційного навчання у багатьох країнах світу. Дистанційне навчання робить можливим негайне застосування отриманих знань на практиці без допомоги викладача.

Саме тому цей вид навчальної діяльності заслуговує на уважне вивчення, та виокремлення у *самостійну дистанційно-мультимедійну роботу (СДМР)* студента, коли він виконує практичні

завдання за допомогою мультимедійних технологій. Ці технології є найбільш популярними та перспективними серед інформаційних педагогічних технологій завдяки привабливості та інтерактивності подання навчального матеріалу (колекції зображень за темами навчальних курсів, текстів і даних, що супроводжуються анімацією, звуком, відео та іншими візуальними ефектами). З використанням СДМР у сучасній вищій школі роль викладача набуває наступних характеристик: новатор, наставник, консультант, координатор.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій з питань ефективності використання інформаційних технологій у навчальному процесі дозволяє відзначити, що науковий інтерес до мультимедійних засобів навчання набуває все більшого поширення. Упровадження сучасних інформаційних, телекомунікаційних технологій привертає увагу вітчизняних і закордонних науковців. Зокрема, В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Жалдак, В. Шолохович, Ю. Жук, А. Андреев, В. Афанасьєв, Ю. Батурин, Д. Белл, Н. Віннер, Л. Землянова, М. Мазур, П. Росс, А. Урсул у своїх працях доводять вплив застосування інформаційних технологій на доступність, відкритість та розвиток професійної підготовки сучасного фахівця [1; 3; 4].

Активізація довшівської підготовки іноземних студентів мультимедійними засобами навчання є одним із аспектів наукової та педагогічної діяльності О. Свистунова, Т. Шмоніної, А. Попової, Ю. Юхно, В. Тараненко на базі Харківського національного автомобільно-дорожного університету; І. Ясницької на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» С. Альохіної, Т. Довготько, О. Герасименко, В. Довгань на базі Національного авіаційного університету; Т. Белюги, А. Макаренко на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка [2; 6; 8; 9]. Професійна інженерно-технічна освіта іноземних студентів передбачає інтерактивність викладання та доступність сприйняття професійно-орієнтованих навчальних дисциплін. Самостійність студентів у виборі засобів навчання є прерогативою сучасної освіти [7].

Саме тому, **метою статті** є розгляд організації, досвіду розробки та впровадження відео-уроків з креслення, як самостійної дистанційно-мультимедійної роботи, у систему довшівської підготовки іноземних студентів технічного університету.

Виклад основного матеріалу. Кількість іноземних студентів у ВНЗ України збільшується з кожним роком. За даними Міністерства освіти і науки України на 1 січня 2013 року в Україні навчалось 60,3 тис. іноземних студентів. Найбільшою популярністю в іноземців користуються будівельні та інженерні спеціальності (обладнання нафтових і газових промислів, турбінобудування, електричні станції та комп'ютерні науки), а також медицина, фармація, фінанси та економіка. Підраховано, що 30 % іноземних студентів навчаються у 20-ти медичних університетах України. Багатопрофільність технічних університетів ускладнює підрахунки щодо навчання іноземців саме за технічним фахом, але можна зробити припущення, що 50 % іноземних студентів отримують в Україні саме фах інженера. Отже, майбутні іноземні інженерно-технічні фахівці мають одержати не тільки документ про вищу українську освіту, а великий обсяг ґрунтовних теоретичних та практичних знань за обраним фахом.

Одним з базових навчальних курсів інженерно-технічної довшівської підготовки є «Креслення». З вивчення лексики цієї дисципліни починається формування термінологічного запасу інженерів, бо вона є першою з блоку природничо-наукових дисциплін, які вивчають студенти-іноземці груп довшівської підготовки (СІГДП) інженерно-технічного фаху навчання. Викладання саме цієї дисципліни потребує використання інтерактивних засобів наочності для розуміння, запам'ятовування та розвитку навичок застосування навчального матеріалу на практиці надалі [2, с. 241]. Взаємопов'язаними завданнями довшівської підготовки в цілому є по-перше: **формування професійної мови СІГДП** — процес, під час якого відбувається оволодіння функціями й видами мовлення, зі спеціальності [5, с. 312]. Використання медіа-, відео- і аудіотехніки для прослуховування, перегляду та запису може служити засобом удосконалення мовлення. По-друге: **формування у СІГДП творчого професійного мислення** — процес, під час якого на основі певних визначених знань, наукових фактів, їх засвоєння та застосування, активної діяльності відбувається розвиток операційних процесів, видів і форм

мислення, а також якостей розуму відповідно до завдань і умов професійної діяльності [5, с. 314]. У процесі СДМР студенту дається завдання розібратися в новому матеріалі, знайти головне, зіставити раніше засвоєні знання з такими, що набуваються, застосувати знання до розв'язання практичних питань. Корисно підтримувати у СІГДП установку на самостійність, оригінальність, пошук нестандартних підходів до розв'язання практичних завдань. Вважаємо, що впровадження саме відео-уроків у навчання кресленню є передумовою ефективності вирішення завдань довшівської підготовки іноземних громадян.

Розглянемо шляхи організації, досвіду розробки та впровадження самостійної дистанційно-мультимедійної роботи іноземних студентів груп довшівської підготовки російською мовою навчання, а саме, відео-уроків з креслення.

У навчальному курсі «Креслення», який розрахований на 160 годин, протягом одного навчального року на самостійну роботу студентів відведено 84 години. Обов'язковим є самостійне виконання СІГДП 8 графічних завдань формату А3. Більшість іноземних студентів мають труднощі у практичній роботі з креслярськими інструментами (циркуль, транспортир, лекало, рейшина) під час виконання геометричних побудов. Суттєвою проблемою при вивченні креслення є відсутність у багатьох студентів-іноземців просторової уяви. Саме ці фактори і є перешкодою на початковому етапі навчання для успішного виконання креслень власними силами на паперових носіях без використання комп'ютерної техніки.

Для запам'ятовування алгоритму графічних завдань з подальшим самостійним відтворенням СІГДП нами було вирішено створити власний мультимедійний комплекс з 30 відео-уроків за програмою довшівської підготовки студентів-іноземців з дисципліни «Креслення»: 1. Паралельні прямі. 2. Перпендикулярні прямі. 3. Поділ відрізка на дві рівні частини. 4. Поділ відрізка на п'ять рівних частин. 5. Побудова кута, що дорівнює заданому куту. 6. Побудова бісектриси кута. 7. Побудова кола за трьома точками. 8. Пошук центру дуги. 9. Поділ кола на 4 та 8 рівних частин. 10. Поділ кола на 3 рівні частини. 11. Поділ кола на 6, 12 рівних частин. 12. Поділ кола на 12 рівних частин. 13. Поділ кола на 5 рівних частин. 14. Поділ кола на 7 рівних частин. 15. Проведення дотичної до кола через точку, що лежить на колі. 16. Проведення дотичної до кола через точку, що не лежить на колі. 17. Побудова зовнішньої дотичної до кола. 18. Побудова внутрішньої дотичної до кола. 19. Побудова спряження сторін прямого кута заданим радіусом R . 20. Побудова спряження сторін гострого кута заданим радіусом R . 21. Побудова спряження сторін тупого кута заданим радіусом R . 22. Побудова зовнішнього спряження дуги та прямої лінії заданим радіусом R . 23. Побудова внутрішнього спряження дуги та прямої лінії заданим радіусом R . 24. Побудова спряження дуги кола та прямої лінії заданим радіусом R , у випадку, коли пряма лінія перетинає коло. 25. Побудова зовнішнього спряження двох кіл заданим радіусом R . 26. Побудова внутрішнього спряження двох кіл заданим радіусом R . 27. Побудова змішаного спряження двох кіл заданим радіусом R . 28. Побудова циркульних кривих (овал, завиток). 29. Побудову лекальних кривих (еліпс, парабола, гіпербола). 30. Побудова аксонометричної проекції плоских фігур за проекціями.

Комплекс містить у собі демонстраційне відео-аудіо-вікно алгоритму побудов креслень з можливістю зупинки, повтору та відновлення показу, та текстовий матеріал: алгоритм створення геометричної побудови (рис. 1), перелік нових слів та словосполучень у послідовності їх введення у зазначеній темі (рис. 2). СІГДП мають доступ до матеріалів дистанційно-мультимедійного комплексу безпосередньо у комп'ютерному класі факультету або засобами всевітньої мережі Internet. Вони в змозі переглянути та завантажити необхідний ресурс на власні електронні носії. Відео-уроки розміщені в розділі «креслення» в блозі кафедри природничих наук: <http://podfak-ken.blogspot.com>, на який є посилання з офіційного сайту Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»: www.kpi.kharkov.ua.

Для безпосереднього розміщення в мережі відео-уроків у тестовому режимі був застосований ресурс відеохостингу — YouTube.com. Текстовий супроводжувальний матеріал (рис. 1, рис. 2) планується розміщувати у відкритому доступі за допомогою ресурсу

«docs.google.com» — «Документи Google». Можливості перевірки, перекладу та вимови нових слів та словосполучень (рис. 2) можуть бути розширені та продубльовані за допомогою будь-якого популярного серед студентів онлайн перекладача.

Текстовий матеріал відображає зміст аудіо-супроводу відео-вікна та зміст навчального посібника з креслення, який є базовим з навчального курсу. Зміст текстових файлів розглянемо на прикладі третього відео-уроку, який можна переглянути за адресою: <http://youtu.be/vAffIp2YpAc>.

Тема 5. Геометрические построения.

Задача 3. Деление отрезка на две равные части.

Разделим отрезок АВ на две равные части.
 Из точки А проводим дугу радиуса R.
 Из точки В проводим дугу радиуса R.
 Радиус R берем произвольно, но R больше, чем длина отрезка АВ, деленная на два: $R > AB / 2$.
 Дуги пересекаются в точках С и D.
 Отрезок CD перпендикулярен отрезку АВ: $CD \perp AB$.
 Точка К делит отрезок АВ на две равные части.
 Длина отрезка АК равна длине отрезка KB: $AK = KB$.

Рис. 1. Алгоритм створення геометричної побудови

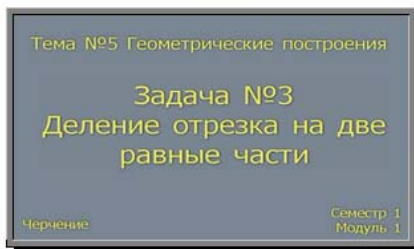
Новые слова	ENGLISH	FRANÇAIS	عربي	VIỆT	中国的	ESPAÑOL
делёние	division	division	تقسيم	(sự, phép) chia	分度	division
разделитъ	divide	diviser	تقسم	phân chia	劃分	dividir
произвольнo	arbitrarily	arbitrairement	تعسدا فا	tự ý	武斷地	arbitrariamente

Рис. 2. Перелік нових слів у послідовності їх введення

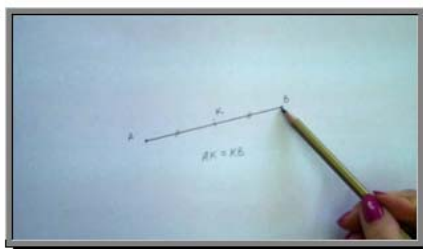
Аудіо-супровід дублює текст назви завдання на екрані. Надалі аудіоряд супроводжує всі практичні дії викладача на екрані згідно з алгоритмом (рис. 1). Тембр, швидкість та повнота мовлення викладача «за кадром», а також варіанти запису аудіо-потoku знаходяться на стадії практичної апробації. Адже існують варіанти прямого одночасного запису відео- та аудіо-даних, або подальшого дубляжу різними стилями та швидкістю.

Назва теми, завдання, семестр та модуль відображено на початку відео у вигляді сторінки «заставка» як наведено у розкадровці (рис. 3, кадр 1).

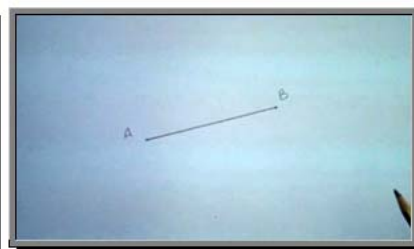
За «заставкою» у продовженні відео продемонстровано креслення з результатами вже виконаного завдання з усіма необхідними елементами геометричної побудови (кадр 2). Надалі виконане креслення (кадр 2) вилучається з кадру та на «заготовці» креслення з елементами геометричної побудови, що дані у завданні (кадр 3) покроково виконується поділ відрізка на дві рівні частини (кадри 4, 5, 6, 7, 8, 9). Формули даного завдання записані поряд з кресленням (кадри 6, 7, 8, 9) та прочитані вголос за мірою використання. Наприкінці відеоряд призупинено на виконаному кресленні (кадр 10).



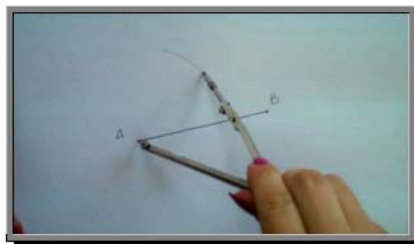
Кадр 1



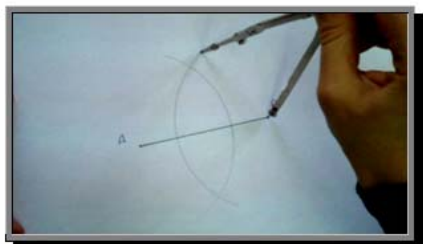
Кадр 2



Кадр 3



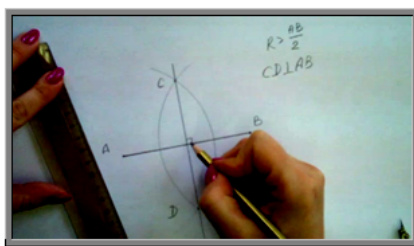
Кадр 4



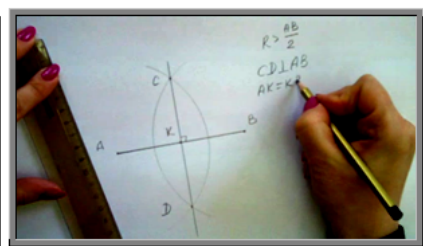
Кадр 5



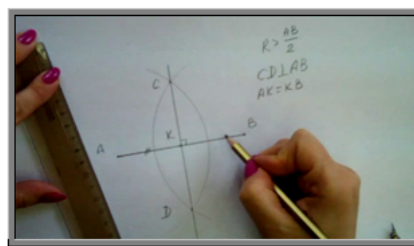
Кадр 6



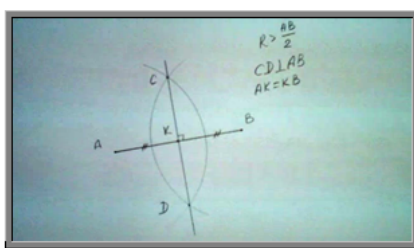
Кадр 7



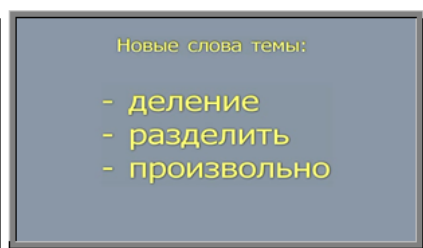
Кадр 8



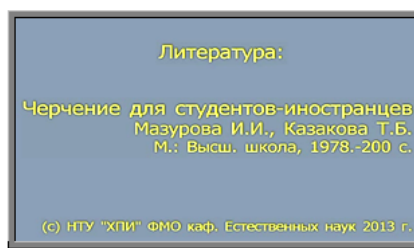
Кадр 9



Кадр 10



Кадр 11



Кадр 12

Рис. 3. Кадри відео-уроку № 3

Нові слова, які наведені в текстовому файлі (рис. 2) англійською, французькою, арабською, в'єтнамською, китайською та іспанською мовами наведено на передостанній «заставці» та також продубльовані голосом викладача (кадр 11). Наприкінці відео-уроку надане посилання на базовий навчальний посібник з креслення (кадр 12).

Попередні дослідження [2] довели потребу особистісного академічного спілкування СІГДП з викладачем, що зумовило наступні складові відео-уроків з навчальної дисципліни «Креслення»:

- 1) демонстрація відео-презентації навчального матеріалу викладачем у традиційній лекційній формі;
- 2) можливість призупинення та відновлення перегляду відео- і аудіо-вікна презентації навчального матеріалу;

3) інформаційні посилання: перелік нових слів та словосполучень у послідовності їх введення у даній темі; інтерактивний словник з можливістю набору потрібного слова або словосполучення вручну, перекладу на кілька іноземних мов із транскрипцією і аудіо-супроводом; текстовий матеріал; контрольні завдання; зразки виконання креслень;

4) попередні інструкції викладача до роботи з відео-уроком та можливість online-консультацій на вимогу СІГДП.

Викладене дозволяє зробити **висновки**, що впровадження самостійної дистанційно-мультимедійної роботи у систему довшівської підготовки іноземних студентів є ефективним підґрунтям подальшого вивчення навчальних дисциплін за інженерно-технічним фахом. Перегляд й прослуховування відео-уроків з креслення може служити також засобом удосконалення професійного мовлення іноземних студентів, які водночас з візуальним сприйняттям практичних графічних вправ прослуховують звуковий коментар кожної дії.

Перспективою подальших досліджень є розробка, впровадження та вдосконалення складових відео-уроків з навчальної дисципліни «Креслення» за програмою довшівської підготовки студентів-іноземців інженерно-технічного фаху.

Література:

1. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, соціологія. — 2008. — № 2. — С. 116-123.
2. Гаврилюк Ю. Р. Використання відео-уроків у викладанні креслення студентам-іноземцям груп довузівської підготовки / Ю. Р. Гаврилюк, І. А. Сладких, Н. Ю. Колмогорцева // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: III міжнар. наук.-прак. конф., 12-14 листопада 2012.: у 2-х ч. / ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало — Львів: ЛДУ БЖД, 2012. — Ч.1. — С. 240-243.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. — К.: Освіта України, 2006. — 398 с.
4. Гуревич Р. С. Використання соціальних мереж Інтернету у взаємодії педагогів і студентів / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. — 2012. — Вип. 29. — С. 49—54.
5. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн.: «Хэлтон» 1998. — 399 с.
6. Сладких И. А. Проблемы и перспективы применения информационных технологий в обучении студентов-иностранцев / И. А. Сладких, Биалал Хамзе // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. — 2010. — № 27 (31). — С. 164-172.
7. Сладких І. А. Самостійна робота студентів-іноземців груп довузівської підготовки: традиції та інновації / І. А. Сладких, Ю. Р. Гаврилюк // Сучасні педагогічні технології в освіті. — Харків: НТУ «ХП» 2012. — С. 186-192.
8. Kulyk O. P., Svistunov O. Yu., Podshyvalova O. V. «The role of computer technologies in natural science knowledge mastering by foreign students» / International Society for Engineering Education Proceedings of the 37th International IGIP Symposium, Book of abstracts, 7-10 September 2008, Moscow, Russia. — P. 39-43.
9. Yasnitsky Y., Yasnitska I., Reuther T. Computerkurs «Das russische Verb: Aspekt, Tempus, Rektion» // Mitteilungen für Lehrerinnen und Lehrer slawischer Fremdsprachen. — NR. 90. — Wien, 2005. — P. 79-90.

У статті представлені результати організації, досвіду розробки та впровадження відео-уроків з креслення, як самостійної дистанційно-мультимедійної роботи, у систему довшівської підготовки іноземних студентів технічного університету.

Ключові слова: відео-урок, креслення, студенти-іноземці, довшівська підготовка, технічні університети.

В статье представлены результаты организации, опыта разработки и внедрения видео-уроков по черчению, как самостоятельной дистанционно-мультимедийной работы, в систему довузовской подготовки иностранных студентов технического университета.

Ключевые слова: видео-урок, черчение, студенты-иностранцы, довузовская подготовка, технические университеты.

The article presents the results of the organization, experience in the development and implementation of video-lessons on drawing, as an independent multimedia work remotely, in pre-university training of foreign students in technical universities.

Key words: video lesson, drawing, students-foreigners, preparatory for training, technical universities.

АНАЛІЗ УПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ВИКОРИСТАННЯ ІТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх 22 років (здобуття державної незалежності, становлення ринкової економіки, перехід до інформаційного суспільства, спрямованість на інтеграцію в міжнародний простір), є реальним підґрунтям подальшого демократичного поступу держави. У цьому процесі важлива роль належить вищій педагогічній освіті, яка готує фахівців до життя й професійної самореалізації в стрімко змінюваних умовах, формує в нового покоління вчителів сучасне мислення, сприяє утвердженню демократичних цінностей.

Одним з пріоритетних напрямків розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої педагогічної освіти, стає входження його в європейський освітній простір, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів.

Модернізація системи вищої педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу вимагає оновлення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням національних надбань світового значення та кращого європейського досвіду, забезпечення професійної підготовки конкурентоздатних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність [2, с. 22]. Аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні дозволяє виокремити нову ситуацію її розвитку, що зумовлена переходом 12-річної школи до єдиної за тривалістю початкової освіти, яка працює з 2000-го року за новими програмами, підручниками та певною мірою оновленими методиками.

Аналіз попередніх досліджень. Нині в теорії та практиці педагогічної освіти накопичені значні наукові напрацювання, які можуть слугувати основою вдосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів. Такі відомі вчені, як А. Зільберштейн, С. Збандуто, В. Помагайба висвітлювали методологічні аспекти підготовки вчителів. Значним внеском у розвиток понятійного апарату педагогіки, психології й методики були праці О. Колмогорова, Г. Костюка, І. Василенка, Н. Менчинської, М. Моро, М. Скаткіна, А. Пчолко та ін.

Важливе значення в розвитку педагогічної освіти України належить дослідженням з порівняльної педагогіки, у яких розкриваються сучасні освітні системи високорозвинених зарубіжних країн (Н. Абашкіна, І. Гушлевська, Н. Дічек, В. Жуковський, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.).

Аналіз наукових досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом 1956 — по теп. час [2; 3; 5; 6; 7] дозволяє зробити загальний висновок про необхідність об'єктивного та вдумливого врахування здобутків найціннішого з історії вітчизняної і зарубіжної вищої школи та докласти значних зусиль для модернізації професійної педагогічної освіти з метою приєднання України до загальноєвропейського освітнього простору.

Мета статті — обґрунтувати та побудувати модель аналізу та впровадження в Україні досвіду Великої Британії використання ІТ у підготовці вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження моделі підготовки вчительських кадрів вбачаємо у висвітленні питань, пов'язаних з формуванням основ ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи, що є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку професійної освіти у зв'язку з упровадженням компетентнісно зорієнтованої парадигми освіти.

Модель підготовки вчительських кадрів, що існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України, була спрямована на передачу студентам певного обсягу знань,

умінь і навичок.

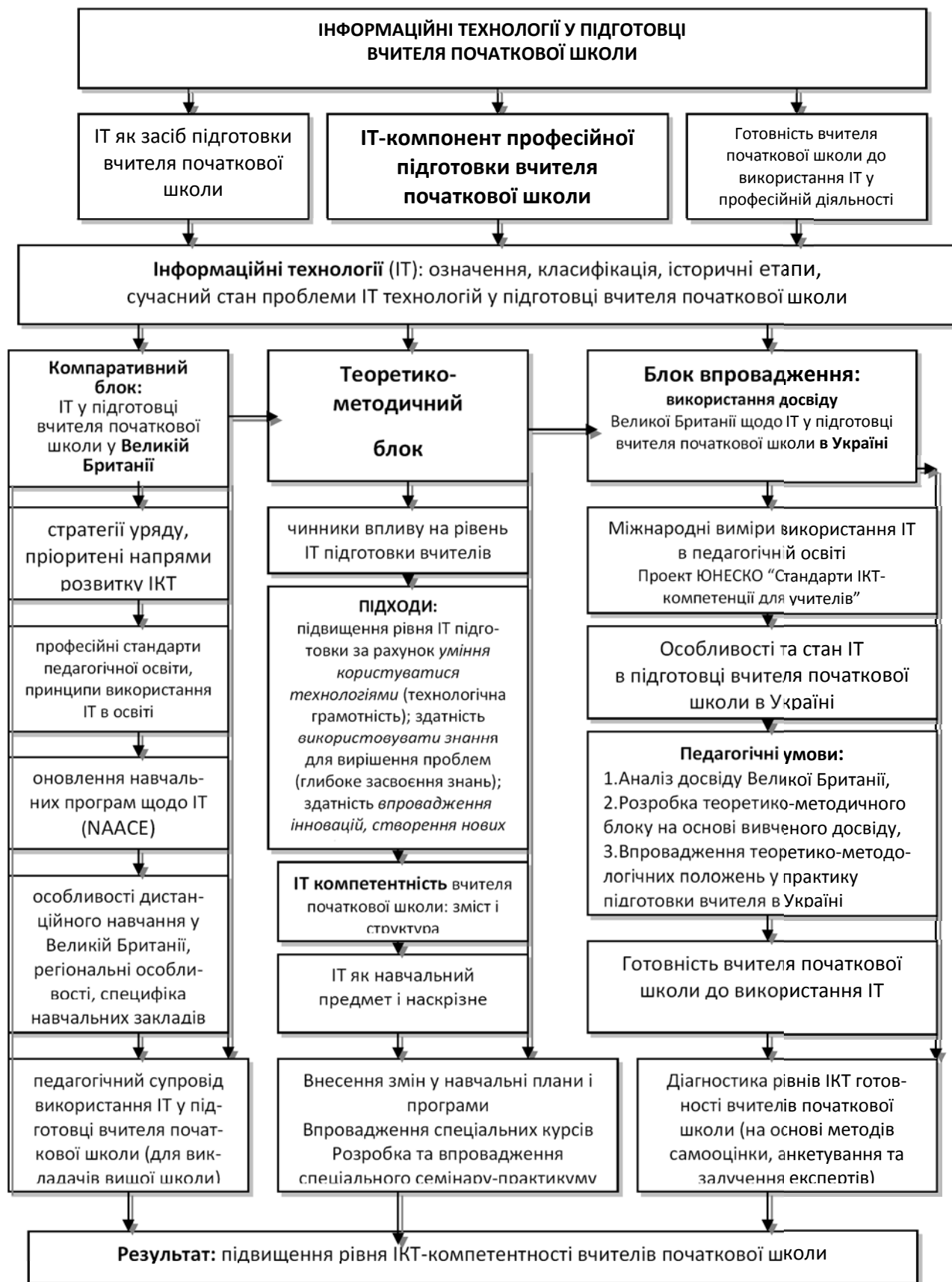


Рис. 1. Модель аналізу та впровадження в Україні досвіду Великої Британії використання ІТ у підготовці вчителя початкової школи

Наразі вона втрачає свою актуальність [3; 4; 8; 9]. На основі аналізу матеріалів зарубіжних дослідників та враховуючи сучасні тенденції до стандартоорієнтованої моделі освітньої системи розроблено авторську модель запровадження стандартизованих ІКТ-компетентностей у систему підготовки вчителів початкової школи та визначено, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання стандартизованих компетентностей інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі передбачає послідовність та єдність наступних компонентів:

1) набуття ІКТ-компетентності (ICT-competency), що включає: комп'ютерну/цифрову грамотність (digital literacy), цифрову мудрість (digital wisdom), цифрові артефакти (digital artefacts);

2) реалізація стандартів ІКТ-компетентностей (матриця шести компонентів та програм підходів);

3) результативність стандартизації ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи (сучасний курикулум початкової школи, шляхи, способи та програми підготовки та перепідготовки вчителів початкової школи: дистанційна, денна, вечірня тощо) [6].

Зауважимо, що одні й ті ж ІТ, як правило, застосовуються викладачами для студентів, а потім — студентами у процесі педагогічної практики та у майбутній професійній діяльності.

Доцільність такого тісного взаємозв'язку у забезпеченні їх наступності. Положення про те, що студентів майбутньому педагогові — ІКТ компетентність необхідна не лише як особистості, але і як атрибут його професійної діяльності, фігурує у багатьох наукових дослідженнях [1; 3; 6; 8; 9].

Водночас, методики використання ІКТ не лише пов'язані між собою, не лише пов'язані з методиками інших навчальних дисциплін, але й трансформуються у ланцюжку: науковець — підвищення кваліфікації викладача вищої школи — використання методики викладачами у вихованні професійній підготовці вчителя — використання методик учителем початкової школи у професійній діяльності [1; 6; 9].

Ці взаємозв'язки повинні відігравати суттєву роль у використанні ІКТ забезпечуючи їх цілісність і системність. Адже, засвоюючи певну методику як студент, майбутній учитель підсвідомо трансформує її на свою майбутню професійну діяльність.

Розроблено модель вивчення, узагальнення та трансформації досвіду Великої Британії щодо використання інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя початкової школи в умовах України (рис.1.)

Висновок. Для перевірки ефективності використання досвіду Великої Британії щодо інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя початкової школи в Україні виокремлено такі теоретичні положення, які лягли в основу відповідної моделі.

1. **Види** застосування інформаційних технологій як:

– засобу підготовки вчителя початкової школи (розробки для викладачів вищої школи, яка готує вчителів початкової школи);

– компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (комплекс знань, умінь та навичок, котрі має набути майбутній учитель початкової школи в процесі навчання з передбаченням можливості їх удосконалення та розвитку в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації);

– готовність учителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності (сформованість мотиваційного, знаннєвого, ціннісного та діяльнісного компонентів ІТ-компетентності).

2. **Підходи** до формування ІКТ-компетентності вчителів початкової школи:

– підвищення рівня ІТ підготовки за рахунок умінь користуватися технологіями (технологічна грамотність);

– здатність використовувати знання для вирішення проблем (глибоке засвоєння знань);

– здатність упровадження інновацій, створення нових знань і використання переваг їх застосування

3. **Блоки** формування ІКТ-компетентності вчителів початкової школи:

1. *Компаративний:*

- ІТ у підготовці вчителя початкової школи у Великій Британії;
- стратегії уряду, пріоритетні напрями розвитку ІКТ;
- професійні стандарти педагогічної освіти, принципи використання ІТ в освіті;
- оновлення навчальних програм щодо ІТ (NAACE);
- особливості дистанційного навчання у Великій Британії, регіональні особливості, специфіка навчальних закладів;
- педагогічний супровід використання ІТ у підготовці вчителя початкової школи (для викладачів вищої школи).

2. *Теоретичний:*

- чинники впливу на рівень ІТ підготовки вчителів;
- підходи підвищення рівня ІТ підготовки;
- ІТ компетентність учителя початкової школи: зміст і структура;
- ІТ як навчальний предмет і наскрізне;
- внесення змін у навчальні плани і програми;
- упровадження спеціальних курсів;
- розробка та впровадження спеціального семінару-практикуму.

3. *Практичний (впровадження):*

- міжнародні виміри використання ІТ в педагогічній освіті;
- проєкт ЮНЕСКО «Стандарти ІКТ-компетенції для учителів»;
- особливості та стан ІТ у підготовці вчителя початкової школи в Україні;
- педагогічні умови впровадження досвіду Великої Британії щодо інформаційних технологій у підготовці вчителів початкової школи в Україні;
- готовність учителя початкової школи до використання ІТ у професійній діяльності;
- діагностика рівнів ІКТ готовності вчителів початкової школи (на основі методів самооцінки, анкетування та залучення експертів).

4. *Педагогічні умови:*

1. Аналіз досвіду Великої Британії і міжнародних документів;
2. Розробка теоретико-методичного блоку на основі вивченого досвіду;
3. Упровадження теоретико-методологічних положень у практику підготовки вчителя в Україні та діагностика рівнів ІКТ готовності вчителів початкової школи.

Для перевірки ефективності використання досвіду Великої Британії щодо інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя початкової школи в Україні виокремлено такі теоретичні положення, які лягли в основу відповідної моделі: види застосування інформаційних технологій; підходи до формування ІКТ-компетентності вчителів початкової школи; підвищення рівня ІТ підготовки; блоки формування ІКТ-компетентності вчителів початкової школи (компаративний, теоретичний, практичний (впровадження)); педагогічні умови.

Література:

1. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Абазовик Екатерина Викторовна. — СПб., 2010. — 251 с.
2. Авшенюк Н. М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Н. М. Авшенюк // Педагогіка і психологія проф. освіти. — Львів, 2003. — № 2. — С. 2-4.
3. Адаменко О. В. Використання нових інформаційних технологій — необхідна умова входження вишів України у світовий освітній простір [Електронний ресурс] / Олена Вікторівна Адаменко. — 2012. — 11 с. — Режим доступу: <http://www.ndv.luguniv.edu.ua/archive/NN3/07aovsop.pdf>
4. Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квіт. 2011 р., № 494. — Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/KP110494.html

5. Желдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Желдак Мирослав Иванович. — М. 1989. — 48 с.
6. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию / [Семенов А., Аллен Н., Андерсон Д. и др.]; под ред. А. Л. Семенова. // Division of Higher Education, ЮНЕСКО, 2005. — 284 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.
8. Кондратова В. В. Модернізація підготовки вчителів початкових класів до проведення уроків з комп'ютерною підтримкою / В. В. Кондратова // Пед. вісн. — 2007. — № 1. — С. 28-32.
9. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації / В. Г. Кремень // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1 / Львів. держ. ун-т безпеки життєдіял., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України [та ін.; за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. — Львів: ЛДУ БЖД, 2012. — С. 34-39.

На основі аналізу наукових напрацювань, які можуть слугувати основою удосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, як вітчизняних так і зарубіжних, обґрунтовано та побудовано модель аналізу та впровадження в Україні досвіду Великої Британії використання ІТ у підготовці вчителя початкової школи.

Ключові слова: інформаційні технології, підготовка вчителя початкових класів, види застосування інформаційних технологій, підходи формування ІКТ-компетентності, ІТ - підготовка, педагогічні умови.

На основе анализа научных разработок, которые могут служить основой совершенствования различных аспектов профессиональной подготовки будущих учителей, как отечественных так и зарубежных, обоснованно и построена модель анализа и внедрения в Украине опыта Великобритании использования ИТ в подготовке учителя начальной школы.

Ключевые слова: информационные технологии, подготовка учителя начальных классов, виды применения информационных технологий, подходы формирования ИКТ-компетентности, ИТ - подготовка, педагогические условия.

The model of analysis and implementation of the UK experience in Ukraine is based and proved on the analysis of scientific developments that can serve as a basis for improving various aspects of training future teachers, both native and foreign, in the usage of IT in the training of a primary school teacher.

Key words: information technology, training the primary school teachers, types of usage of information technology, approaches to the formation of the ICT competencies, IT-training, pedagogical conditions.

УДК 378

І.Г. Герасимова
м. Вінниця, Україна

ДО ОБґРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах стрімких соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні впродовж останніх десятиліть і супроводжуються загальними процесами глобалізації світової економічної системи та переходом до суспільства інформаційного типу, особливої актуальності набуває проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою, аграрною зокрема. Необхідність гнучко реагувати на вимоги ринку праці, опанувати нові сфери професійної діяльності в межах набутого фаху, або ж шукати власний шлях професійної самореалізації, використовуючи базові знання й навички, що отримані під час навчання, стають вимогою нашого часу. Така ситуація зумовила підвищений інтерес науковців різних країн до проблеми формування професійної мобільності.

Проблема формування професійної мобільності є відносно новою, проте вона вже потрапила до кола наукових інтересів таких учених як: Д. Данілова, Н. Ничкало, О. Симончук,

Д. Чернілевського, О. Щербак та ін.

Історичний аспект виникнення й розвитку проблеми професійної мобільності в науці та освіті розглядали І. Вишнеградський, Б. Гершунський, Б. Мітіна, Ю. Каліновський, І. Янжул та ін.

Педагогічні аспекти формування професійної мобільності фахівців досліджували Е. Боярко, Л. Горюнова, С. Іванченко, Б. Ігошев, С. Капліна, О. Нікітіна, Л. Сущенцева, І. Хом'юк та ін.

Необхідність методичного і методологічного забезпечення практичної реалізації завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки зумовлює необхідність побудови її моделі, теоретичне обґрунтування якої і становить мету цієї статті.

На наше переконання, формування професійної мобільності майбутніх фахівців має здійснюватися на основі гуманітарної педагогічної парадигми, перехід до якої відбувається від початку 90-х років і «супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання» [1, с. 263].

У контексті гуманізації та гуманітаризації змісту навчання професійна підготовка фахівців у сучасних умовах має ґрунтуватися на засадах особистісно орієнтованого навчання, бо «лише тоді молода людина може цілком здобути професійну освіту, коли знає, що набуті знання стануть фундаментом її професійного становлення, успіху в житті, засобом соціального захисту, тим підґрунтям, яке дозволить знайти своє місце в суспільстві, дійсно творити своє життя, самоутверджуватися і самореалізовуватися в ньому» [2, с. 13].

Важливість психолого-педагогічної підготовки обумовлюється тим, що специфіка розвитку аграрної галузі в сучасних умовах, особливості ринку праці зумовлюють необхідність підготовки фахівців, здатних до професійної мобільності, що передбачає, як рух по вертикалі — по сходинках до верхівки професійної майстерності, так і по горизонталі — міжпрофесійні переміщення. Такі фахівці мають оволодіти не тільки комплексом професійних компетенцій, але й здатностями самостійно вдосконалювати знання, брати відповідальність за ухвалення рішення, аналізувати й вирішувати проблеми психологічного характеру тощо.

Актуальність психолого-педагогічної підготовки пов'язана зі зростанням ролі людини в соціально-економічних перетвореннях, підвищенням вимог до професійної та соціально-особистісної компетентності випускників ВНЗ, рівня їх готовності до постійного самовдосконалення. Оволодіння психолого-педагогічними знаннями та вміннями спрямоване на комплексне вивчення людських можливостей, засвоєння механізмів, способів розвитку та реалізації творчого потенціалу особистості й соціальних груп, соціальної комунікації та продуктивного спілкування, розробку і втілення освітніх інновацій, створення ефективних моделей, цілісних технологій пізнання, самопізнання і самовдосконалення, що складає сутність багатьох соціально-професійних і особистісних проблем із сфери будь-якої професії [3].

Важливість психолого-педагогічної підготовки пов'язана також із тим, що в умовах зміни освітніх стереотипів, соціальних та економічних умовах, що швидко змінюються, висуваються підвищені вимоги до працівника та актуалізуються психологічні ресурси особистості [4].

Психолого-педагогічна підготовка з опорою на міждисциплінарні зв'язки дозволяє здійснювати загальний розвиток особистості, що забезпечує її соціальну зрілість та поетапне формування професійної мобільності залежно від здібностей, можливостей і навчальних досягнень кожного.

Завданнями формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі в процесі опанування дисциплін психолого-педагогічного спрямування є:

– формування мотиваційної установки на можливу зміну напряму професійної діяльності, прагнення досягти в ній високого рівня професіоналізму, що передбачає неперервне

учіння, розвиток професійно-значущих якостей, здатності до самонавчання, саморозвитку впродовж життя;

– забезпечення здатності до перекваліфікації та адаптації до соціально-економічних умов, що стрімко змінюються з опорою на гуманітарне, реалістичне бачення дійсності завдяки психологічній готовності до змін;

– забезпечення студентів теоретичними і практичними навичками розвитку когнітивних, емоційних процесів і станів, вольових якостей та властивостей особистості, що стають передумовою виявлення їх через професійну мобільність;

– одержання майбутніми фахівцями аграрної галузі цілісної професійно-спрямованої системи психолого-педагогічних знань, умінь, навичок здійснювати діагностику та самодіагностику професійно-важливих якостей з метою визначення напрямів власного саморозвитку задля професійного самовдосконалення;

– засвоєння студентами основ психологічних знань міжособистісного спілкування, механізмів міжособистісної взаємодії задля створення сприятливого психологічного клімату в колективі;

– забезпечення майбутніх фахівців основами педагогічних знань щодо власного самонавчання та організації й управління самонавчанням і самовихованням дорослих;

– формування постійної потреби неперервної самоосвіти, самовиховання з метою самовдосконалення через набуття психолого-педагогічних знань.

У процесі психолого-педагогічної підготовки головна увага приділятиметься не так засвоєнню теоретичних знань з визначеного напрямку, як формуванню пізнавального інтересу, який є передумовою пізнання.

Психолого-педагогічна підготовка у ВНЗ має бути спрямована на випереджальний характер навчання, що ґрунтується не тільки на актуальному досвіді особистості — минулому й сучасному, а й на потенційно можливому, що дозволить спрогнозувати як актуальні професійно-важливі знання, вміння й навички, так і психологічно забезпечити розвиток особистісних властивостей і якостей. У процесі опанування психолого-педагогічними знаннями майбутні фахівців мають орієнтуватися на необхідність постійного оновлення знань, їх міждисциплінарне наповнення в контексті майбутньої професійної діяльності, професійної самореалізації.

Нині, як свідчать результати досліджень науковців [6], існує нагальна необхідність розширення складової людського фактору у професійній діяльності фахівців, а це можливо завдяки використанню потенціалу психолого-педагогічних дисциплін.

Орієнтуючись на проникнення ідеї гуманізації в навчально-виховний процес психолого-педагогічна підготовка має ґрунтуватися на пріоритетності суб'єкт-суб'єктних відносин, індивідуалізації та диференціації навчання, створенні сприятливого психологічного клімату на заняттях, складовими якого є відносини взаємопідтримки, взаємодопомоги, що сприятимуть кращому засвоєнню знань і формуванню свідомого ставлення до процесу навчання із установкою на постійне самонавчання й саморозвиток.

Повною мірою поділяємо обґрунтованість психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів А.Романовським [6], акцентуючи увагу на їхньому управлінському аспекті. Не виділяючи окремо такий розвиток кар'єри майбутнього фахівця не можемо ігнорувати і цей аспект професійної мобільності майбутніх спеціалістів, тому екстраполюємо бачення вченого, враховуючи специфіку власного дослідження. Науковець підкреслює такі сучасні тенденції, що існують на підприємствах:

1. Зміна характеру й цілей суспільного виробництва, його орієнтація на людину;
2. Зростання ролі людського фактора, що зумовлює ефективність управління тільки за умови урахування індивідуальних особливостей особистості кожної людини;
3. Зростання частки витрат робочого часу на різні види спілкування, що зумовлює необхідність опанування культурою, знаннями закономірностей психології міжособистісного спілкування;
4. Важливість залежності ефективності загальної діяльності великих груп людей від

психологічного клімату в колективі і психологічного «комфорту» кожної людини;

5. Необхідність кожному фахівцю у процесі професійної діяльності виконувати значний обсяг роботи, пов'язаної з великими фізичними та емоційно-психологічними навантаженнями, що зумовлює необхідність формування емоційно-вольової сфери і стійкості до життєвих ситуацій;

6. Актуальність для кожного фахівця усвідомлювати свої здібності, можливості та обмеження, розкривати внутрішні резерви для того, щоб ставити максимально можливі цілі та успішно організовувати загальну роботу великих груп людей для їх досягнення. А це зумовлює необхідність обізнаності щодо знань методів і засобів самовдосконалення і самоактуалізації;

7. Важливість навчання і виховного впливу на співробітників, необхідність їх організації і здійснення, що зумовлює виконання педагогічних функцій;

8. Визначення важливості такої соціальної функції фахівця, як створення сім'ї та виховання дітей, що також зумовлює необхідність відповідних психолого-педагогічних знань.

Саме завдяки психолого-педагогічній підготовці майбутні фахівці мають усвідомити індивідуальну неповторність кожної особистості, що виявляється як у властивостях, рисах, когнітивних та емоційних процесах особистості, так і в унікальному досвіді, який отримує кожний. Завдяки індивідуалізації психолого-педагогічної підготовки має відбутися усвідомлення кожним студентом своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримка й розвиток самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності [7, с. 270].

Розглядаючи індивідуалізацію процесу формування професійної мобільності маємо:

- сприяти усвідомленню кожним студентом власних потреб, інтересів і цілей навчання;
- спрямувати психолого-педагогічну підготовку на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця завдяки рефлексії;
- сприяти одержанню бажаного результату реалізації професійної мобільності завдяки врахуванню здібностей, можливостей та навчальних досягнень кожного через створення відповідних умов;
- забезпечити індивідуальний вибір засобів навчання, уподобання щодо самостійної, творчої роботи за підтримки самоконтролю, самоаналізу й самооцінки своєї діяльності задля формування відповідального ставлення до власних рішень у майбутній професійній діяльності;
- стимулювати позитивну мотивацію до набуття психолого-педагогічної підготовки з опорою на творчі здобутки кожного, допомагаючи становленню індивідуальності та творчій самореалізації особистості.

Індивідуалізація формування професійної мобільності передбачає також і диференціацію психолого-педагогічної підготовки з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців. урахуваючи можливі напрями професійної самореалізації завдяки професійній мобільності, студенти можуть бути об'єднані для колективного виконання творчих завдань під час позааудиторної навчальної діяльності, обрати завдання різного рівня складності і в такий спосіб визначити індивідуальну траєкторію навчання, що відповідає їхнім індивідуальним інтересам, уподобанням, нахилам.

Ефективне засвоєння змісту психолого-педагогічної підготовки з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців передбачає необхідність організації навчального процесу з опорою на активні методи навчання, що мають ґрунтуватися на суб'єкт - суб'єктних відносинах його учасників. Педагогічне спілкування має будуватися з позиції педагога-андрагога, який прагне створити найбільш комфортні умови просування студентів до набуття ними професійної мобільності в процесі професійної підготовки.

На формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі значний вплив має вміння студентами самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, самостійно здобувати знання, чому мають сприяти як аудиторні, так і позааудиторні заняття. Важливість самостійної роботи для формування професійної мобільності привертає нашу увагу до багатогранності самого поняття «самостійна робота». Аналіз робіт науковців, що приділяють увагу розгляду

різних аспектів організації самостійної роботи, а саме Я. Бойко [8], В. Буряк [9], О. Василенко [10], Г. Дініц [11], В. Козаков [12], А. Котова [13], Л. Онучак [14], Л. Разумова [15], Н. Шишкіна [16] дозволяє нам виділити ті якості особистості, розвитку яких сприяє самостійна робота — самостійність, активність, здатність орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання й знаходити підходи до їх вирішення, прагнення досягнення поставленої перед особистістю мети, що завершується досягненням певних результатів, розвиток інтелекту, зокрема опанування розумовим операціям таким як аналіз, узагальнення, самостійність мислення, саморозвиток і самореалізація тощо. Самостійна робота сприяє розвитку тих якостей і властивостей особистості, що є передумовою виявлення професійної мобільності. Окрім того самостійна робота сприяє набуттю та закріпленню теоретичних знань, формуванню стійкого інтересу до психолого-педагогічних дисциплін, тому особливого значення набуває відбір змісту самостійної роботи та її організація. Тобто самостійна робота студентів є не тільки метою, але й засобом формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Обмеження обсягу статті не дозволяє нам повною мірою здійснити теоретично-методологічне обґрунтування моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі у процесі психолого-педагогічної підготовки. Разом із тим наведений матеріал свідчить про багатогранність самої проблеми, необхідність ретельного її обґрунтування, що дозволить здійснити завдання практичної реалізації формування професійної мобільності майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі, використовуючи потенціал психолого-педагогічної підготовки.

Література:

1. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: Генеза й еволюція/ Дем'яненко Н.// Філософія освіти. — 2006. — №2 (4). — 256-265.
2. Сисоєва С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації/ С.О. Сисоєва // 36. наук. праць. Сер. Педагогіка.— Миколаїв: Вид-во МФ НАУКМА, 2000. — Т.7. — С.13—19.
3. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов/ компетентностный подход/ О.Л. Жук. — Минск: РИВШ, 2009. — 226 с.
4. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко// Молодой ученый. — 2011. - №12. Т.2. — С.60-62.
5. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут»: Навчальний посібник / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О.С. ПОНОМАРЬОВ — Харків: НТУ «ХПІ», 2002. — 160 с.
6. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності / О.Г. Романовський — Харків: Основа, 2001. — 312 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання, доповнене, 2003 р. — 615 с.
8. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / Я. Бойко// Рідна школа. — 2009. — №10. — С.19-23.
9. Буряк В. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності / В. Буряк// Рідна школа. — 2007. — №9. — С. 25-28.
10. Василенко О.В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ О.В. Василенко. — К., 2008. — 22 с.
11. Дініц Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Г.Н. Дініц. — М., 2002. — М., 176 с.
12. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособ. для слушателей ФПК по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы»/ В.А. Козаков. — К.: Выща шк., 1990. — 248 с.
13. Котова А. В. Визначення сутності та змісту самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]/ А.В.Котова — Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?. — Заголовок з екрану.
14. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної поза аудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04/ Л.В. Онучак. — К., 2002. — 24 с.
15. Разумова Л.Н. Активизация самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Л.Н. Разумова. — Магнитогорск, 2006. — 182 с.
16. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Н.О.Шишкіна. — Харків, 2004. — 20 с.

Стаття присвячена проблемі формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Пошук ефективних шляхів її формування зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування методологічних засад реалізації цього завдання у процесі психолого-педагогічної підготовки. Деякі теоретичні положення концепції представлені у публікації.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність, формування професійної мобільності.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной мобильности будущих специалистов. Поиск эффективных путей ее формирования обуславливает необходимость теоретического обоснования методологических основ реализации этого задания в процессе психолого-педагогической подготовки. Некоторые теоретические положения концепции представлены в данной публикации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная мобильность, формирование профессиональной мобильности.

The article is dedicated to the problem of professional mobility of future specialists. Necessity of theoretical foundation of methodological principles of the problem implementation in the process of psychological and pedagogical training is caused by the search of effective ways of its forming. Some principles of the concept are presented in the publication.

Key words: professional training, professional mobility, forming of professional mobility.

УДК 331.546

Т.В. Гордієнко
м. Ніжин, Україна

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ЧЕРЕЗ ПІЗНАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Актуальність дослідження. Потреби України у висококваліфікованих працівниках зумовлюють пошук нових, альтернативних шляхів професійної підготовки спеціалістів; спонукають до удосконалення формування фахівця, в тому числі, в галузі освіти. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що оновлення її цілей і змісту, модернізація структури та організації має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу. Це свідчить про те, що професійна підготовка вчителя спрямовується на якісно інший характер результатів: формування пізнавальної самостійності, впевненості у власних можливостях, уміння застосовувати знання у процесі прийняття рішень, підвищення функціональної і загальнокультурної обізнаності [1, с. 25]. У контексті Болонських положень сформованість особистісних утворень, що поєднує інтелектуальні, емоційні і моральні складові, якими має оволодіти майбутній учитель для ефективного здійснення педагогічної діяльності називається професійною компетентністю.

Мета статті — обґрунтувати методи пізнання педагогічної професії студентами першого курсу як необхідного компоненту педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Процес формування педагогічної майстерності — це цілісна, спеціально організована, теоретична і практична, аудиторна і позааудиторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, спрямована на формування у майбутніх учителів педагогічної майстерності. Однією з важливих властивостей особистості, що характеризує її як майстра певної галузі, є професійна спрямованість. Дослідженню цієї якості людини у психології та педагогіці присвячено чимало наукових праць. Зокрема, професійну спрямованість досліджували С. Мартинова, М. Миронюк, С. Осадчий, А. Сейтешев.

Перший етап професійного становлення майбутніх учителів, котрий охоплює перший курс, назвемо мотиваційно-пізнавальним. Назва етапу обумовлена тим, що для успішного формування педагогічної майстерності необхідно, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння знань про способи педагогічної взаємодії, ще й внутрішнє прагнення до

педагогічної діяльності, а саме, професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистий інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів. На нашу думку, процес професійного зростання майбутніх учителів буде ефективним за умови послідовного формування педагогічної спрямованості студентів. Значну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє як організація спостережень за роботою учителів, так і отримання знань про професію учителя та її соціальні і виховні функції. На цьому етапі ми ставили таку мету — забезпечити мотивацію майбутніх учителів до оволодіння теоретичними і практичними знаннями у їх єдності на аудиторних заняттях з педагогічного циклу та ознайомчій педагогічній практиці.

Під час ознайомчої практики в загальноосвітньому навчальному закладі студенти спостерігають за роботою учителів, протоколюють послідовність виконання дій учителя. У процесі пізнання майбутні учителі можуть не тільки сприймати знання про професію учителя та її соціальні і виховні функції (чуттєве пізнання), а й оперувати ними (логічне пізнання), узагальнювати (теоретичне пізнання), пристосовувати до власних професійних потреб (практичне пізнання). Розмаїття існуючих методів пізнання професії може бути умовно поділене на дві великі групи:

1) методи спостереження за професійною діяльністю, соціальним середовищем;

2) методи осмислення (аналізу, синтезу, порівняння, моделювання, аналогії), результатів спостереження педагогічної діяльності.

Методи першої групи можуть розрізнятися залежно від виду та об'єктів спостережень: включене, коли майбутній учитель є безпосереднім учасником професійної діяльності; невключене — спостереження «з боку», коли студенти не належать до суб'єктів професійної діяльності і спостерігають за навчально-виховним процесом під час окремих відвідувань шкільних занять; відкрите, коли за діяльністю студентів спостерігають викладачі під час лабораторних занять, приховане, коли за майбутніми педагогами ведеться опосередковане спостереження.

Серед методів пізнання другої групи охарактеризуємо **метод професійно значущих асоціацій**. Це метод, спрямований на встановлення зв'язків між різними людьми, явищами, процесами, що має відношення до педагогічної професії.

Метод професійно значущих асоціацій для студентів може бути засвоєний через реалізацію таких вправ:

– записати асоціації, що виникають на слова: школа, клас, підручник, урок, соціальна ситуація розвитку дитини;

– протягом однієї хвилини дати не менше п'яти асоціацій на кожне зі слів: учитель, учень, педагогічний конфлікт;

– перелічити всі можливі способи застосування дидактичних методів: бесіда, диспут, розповідь, проблемна ситуація;

– придумати кілька назв уривка статті, взятого з журналу, підпис до фотографії професійного середовища;

– придумати якнайбільше речень із вказаними професійно значущими словами: виховання, середовище, освіта.

Метод аналогів об'єктів професійного середовища — це метод пізнання, який готує майбутнього педагога до творчої праці, що ґрунтується на знаходженні об'єктів (аналогів), котрі мають суттєву за формою, структурою, функціями) схожість із пізнаваними об'єктами цього середовища. Уміння знаходити аналоги значно розширює сферу знання студента, стимулює і розвиває його інтуїцію, уявлення та інші якості, важливі для продуктивного професійного мислення.

Навчання студентів цьому методу можна здійснювати за допомогою вправ, у яких потрібно знайти всі види аналогів для соціально-виховної роботи з учнями різного віку, а також різноманітних прийомів, які мають професійно-педагогічну спрямованість.

Методи професійного проектування. Велику увагу прогнозуванню та проектуванню приділяв А. Макаренко, котрий вважав, що педагогіка повинна розробляти проблему мети

виховання та методи наближення до цієї мети.

Проект, план як мета та завдання, що висувуються в ньому, стимулює, мобілізує, організує особистість у професійному русі. За допомогою проектування майбутній учитель може уявити своє близьке, середнє і віддалене професійне майбутнє, передбачити шляхи його досягнення. Прогнозування, планування власної діяльності — процес особистісний, який не витримує тиску, формального ставлення і не може здійснюватися без бажання і інтересу.

Стратегія навчання методам проектування спирається на передачу студенту уміння добирати професійні цілі, співвідносити їх з особистими потребами і можливостями, розподіляти професійні завдання залежно від їх труднощів; передбачати дії операцій, необхідних для досягнення поставленої мети [2, с. 43].

Метод перспективних ліній як один з методів проектування ґрунтується на уявленні студента про свої близькі, середні і віддалені перспективи. Перші пов'язані з поточною навчально-виховною діяльністю. До них можуть належати: прагнення добре вчитися, займатися науково-дослідницькою роботою, засвоєння конкретних педагогічних умінь та навичок. Середні перспективи формуються як прагнення до більш значущих подій, наприклад, участь у педагогічній олімпіаді, конкурсі педагогічної майстерності, підготовці до різних видів педагогічної практики. Віддалені перспективи пов'язують з отриманням спеціальності, оволодінням основами професійно-педагогічної майстерності, розвитком комплексу педагогічних знань, умінь та навичок.

Метод ступеневого проектування передбачає вирішення на кожному лабораторному занятті педагогічних завдань різного рівня труднощів. При цьому студенти мають навчитися розв'язувати:

- тестові завдання, орієнтовані на репродуктивне відтворення навчальної інформації;
- завдання частково-пошукового рівня, що передбачають застосування навчальних знань у типових ситуаціях;
- евристичні завдання, спрямовані на використання навчальної інформації у нестандартних умовах.

Метод професійної комунікації. Для вчителя уміння знаходити спільну мову, встановлювати доцільні стосунки з дітьми є професійною необхідністю. За рівнем комунікабельності пізнається зрілий професіонал педагога.

Шляхом саморозвитку, на основі оволодіння методами комунікації майбутні педагоги можуть здобути загальний дар спілкування, який виражається:

- у почутті впевненості в собі, комфортному самопочутті за будь-яких обставин із різними категоріями учнівської молоді;
- у здатності приваблювати інших людей;
- у почутті власної гідності;
- в умінні виконувати ролі, що відповідають змісту задач, що розв'язуються;
- в умінні поводити себе природно, щиро;
- у почутті міри;
- в умінні знаходити спільну мову [4, с. 18].

Метод рольової гармонізації — це метод комунікації, що здійснюється на основі гармонійної ролі партнера по спілкуванню. Гармонійними називають ролі, які доповнюють одна одну у навчальній, ігровій, трудовій, суспільній діяльності.

Майбутні педагоги мають враховувати, що учні виконують різноманітні гармонійні ролі, наприклад, батька або дитини — у грі, учителя і учня — в учінні, керівника і підлеглого — в праці, організатора і виконавця — в суспільній діяльності. Загальновідомо, що кожна з цих ролей вимагає від вихованця дотримання певного статусу стосовно партнера, визначення його соціальної позиції, наявності рольових якостей. Студенти мають враховувати, що коли учні-партнери виконують одну й ту саму роль (повчають один одного, командує, критикують), виникає конфлікт. Найбільш частіше спостерігаються конфлікти при виконанні таких ролей, як дитина-дитина, учитель-учитель, керівник-керівник. Причому, коли партнери по спілкуванню

прагнуть зайняти протилежні соціальні позиції (навчальну проти ігрової, суспільну проти трудової), ми стаємо очевидцями конфлікту «гашення ролей» [4, с. 83].

Знання метода рольової гармонізації озброює майбутніх педагогів засобом активного подолання конфліктів в учнівському середовищі. Замість розриву комунікації студентам пропонуються такі шляхи її збереження: зміна своєї соціальної позиції, врахування змінного статусу учнів. При цьому кожна зміна повинна сприяти досягненню такту у стосунках, підвищенню задоволеності від спілкування, не приниження особистості, а сприяння її розвитку. Право на виконання ролі більш високого соціального статусу повинно бути підкріплене відповідним життєвим (професійним) досвідом, рівнем кваліфікації, віком, заслуженими конкретними результатами (успіхами) виховної діяльності. Уявлення майбутніх учителів про рольову гармонізацію формується на лабораторних заняттях.

Метод змінної тактики — це метод ділової комунікації, який враховує індивідуальні комунікативні особливості співрозмовника [4, с. 92].

Для того, щоб бути тактовним у діловому, професійному спілкуванні, педагогу необхідно:

- постійно пам'ятати про мотиви співрозмовника, його очікування, переваги, яких він прагне у бесіді, його бажання самостверджуватися;
- за будь-якої можливості використовувати особистісний контакт;
- прагнути чітко і зрозуміло викладати навчально-виховну інформацію;
- дати ґрунтовне пояснення своєї позиції, якщо з нею не згоден співрозмовник; ніколи не ставитися зверхньо до інших;
- не вести моралізаторські бесіди.

У всіх випадках майбутньому педагогу слід мати на увазі, що методи комунікації не є простою технікою досягнення легкого успіху в професійному спілкуванні. Тільки за цієї умови ці методи будуть служити моральним цілям і допоможуть студентам досягти гармонії і розуміння у стосунках з учнями.

Методи професійної самоорганізації. Професійна самоорганізація — активний, свідомий процес, що переплітається з метою і мотивами самовиховання, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації професійної виховної діяльності; її мети — досягнення професійної умілості; засобів здійснення самоорганізації — певного рівня сформованості інтелектуально-практичних дій і операцій.

Висновки. Отже, процес формування педагогічної майстерності студентів можна здійснювати певними методами пізнання професії вчителя, які, на наш погляд, сприятимуть професійному становленню майбутніх учителів, допоможуть краще орієнтуватися у педагогічних ситуаціях та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення.

Література:

1. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / [З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.]; за ред. З.Н.Курлянд. — [3-е вид., допов. і переробл.]. - К.: Знання, 2007. — 495 с.
2. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: [навчальний посібник] / Укл.: І.І. Киричок, В.Г. Кучерявець; За ред. В.Г. Кучерявець. — Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. — 391 с.
3. Сахарчук Е. И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования / Е. И. Сахарчук. — Волгоград: Перемена, 2002. — 136 с.
4. Шевчук М.О., Андрущенко Т.В. Шлях до скарбу знань: [навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ] / За заг. ред. М.О. Шевчук. — Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. — 114 с.

У статті висвітлюється психолого-педагогічний аспект проблеми формування педагогічної майстерності студентів першого курсу, розглядаються шляхи пізнання педагогічної професії, виділяються основні методи пізнання педагогічної діяльності.

Ключові слова: Педагогічна майстерність, педагогічна спрямованість, методи спостереження за професійною діяльністю, методи осмислення результатів спостереження педагогічної діяльності, аналіз, синтез, метод професійно значущих асоціацій, метод аналогів об'єктів професійного середовища, методи професійного проектування, метод перспективних ліній, метод ступеневого проектування, метод професійної комунікації,

метод ролівої гармонізації, метод змінної тактики, методи професійної самоорганізації.

В статье освещается психолого-педагогический аспект проблемы формирования педагогического мастерства студентов первого курса, рассматриваются пути познания педагогической профессии, выделяются основные методы познания педагогической деятельности.

***Ключевые слова:** Педагогическое мастерство, педагогическая направленность, методы наблюдения за профессиональной деятельностью, методы осмысления результатов наблюдения педагогической деятельности, анализ, синтез, метод профессионально значимых ассоциаций, метод аналогов объектов профессиональной среды, методы профессионального проектирования, метод перспективных линий, метод ступенчатого проектирования, метод профессиональной коммуникации, метод ролевой гармонизации, метод переменной тактики, методы профессиональной самоорганизации.*

The article deals with psycho-pedagogical aspect of the problem of formation of pedagogical skills of first year students, considers how the knowledge of teaching profession, highlights the major methods of learning and educational activities.

***Key words:** Pedagogical skills, pedagogical orientation, methods of observation of professional activities, methods of interpretation of the results of observation of pedagogical activities, analysis, synthesis, method of professionally significant association method unique real professional environment, professional design techniques, the method of perspective lines, the method degreeal design method of professional communication method role harmonization method variable tactics and methods of professional self-organization.*

УДК 378.14:504

Ж.М. Гуцак
м. Дрогобич, Україна

ОСНОВНІ СУЧАСНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Серед основних чинників становлення і сталого розвитку демократичного українського суспільства є формування сучасного освітянського простору, в якому здійснюються процеси дослідження та впровадження педагогічних новацій, визначаючи зміст нової педагогічної парадигми в період суспільно-політичних, економічних, соціокультурних реформ. Вимога та потреба змін в освітньому процесі вищих навчальних закладів зумовлює використання у професійній діяльності викладача навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» таких інноваційних технологій, які б сприяли розвитку духовно-інтелектуального потенціалу студента.

Аналіз попередніх досліджень. Вивчення теоретико-методологічних питань викладання навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» проводять у своїх наукових розвідках В. Березуцький, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, Л. Земелева, С. Ісаєв, О. Козій, І. Пістун, І. Сагайдак, З. Яремко та інші, що вказує на актуальність та значущість цієї проблеми.

Формування мети статті. В умовах упровадження ідей особистісно орієнтованої освіти залишаються важливими питання пошуку нових засадничих підходів викладання дисципліни у вищих навчальних закладах. Особливого значення набуває висвітлення спрямованості педагогічної діяльності на організацію оптимального інноваційного середовища та виокремлення вихідних положень навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта трактується науковцями, насамперед, як процес і результат оволодіння молоддю знаннями й уміннями, що сприяють цілісному розвитку індивіда. Одним із пріоритетних завдань сучасної української школи є формування свідомого громадянина, який би не тільки якісно виконував свої повсякденні професійні обов'язки, але й активно брав участь у різноманітних площинах процесу державотворення. Саме тому основною метою педагогічної діяльності є формування відповідальності особистості за

збереження оптимальних умов існування як одного із аспектів концепції культури безпечної життєдіяльності людини та суспільства. Почуття причетності особистості до сфер соціально-політичної, науково-економічної, інформаційної просвітньої тощо безумовно є обставиною успішного функціонування демократичної держави, домінуючою умовою існування нації як такої. І в зворотному порядку — громадянське суспільство забезпечує перспективу реалізації інтересів та потреб молодшої людини, а також уможливорює превалювання ідеї зорієнтованості суспільства на розвиток кожної особистості.

Благо індивідуума є важливим критерієм визначення рівня суспільно-економічного, культурного розвитку країни, її соціально-політичних та освітніх процесів, а також одним із основних складових елементів ідеології державотворення. Однак скерованість педагогічної думки на створення умов самореалізації особистості не повинна обмежуватись лише вирішенням питань самозосередженості, тобто задоволення тільки власних потреб, створюючи культ людини, але й концентруватись на передумовах духовного розвитку індивідуума. «Самозадоволений раціоналізм, — стверджує проф. О. Вишневський, — підтримує в людині високу думку про себе і штовхає її до найстрашнішого гріха — гордині, відчуження її від своєї сутності» [1, с. 232].

Грунтовному формуванню пізнавального інтересу вихованця щодо створення та збереження безпечних умов існування в системі «людина — життєве середовище» сприятиме постать педагога з його позицією, що визначається гуманістичною спрямованістю. На нашу думку, домінантами світогляду викладача безпеки життєдіяльності є визнання людини з її правами та прагненнями як найвищої соціальної цінності, вияв інтересу до людської природи, акцентування уваги на повазі до гідності особистості.

Вважаємо, що діяльність викладача безпеки життєдіяльності повинна сприяти розвитку вільного, самостійного мислення студента та ґрунтуватись на свободі його вибору й автономності поведінки. З цією метою у процесі лекційного курсу, проведення практично-семінарських занять необхідно застосовувати інноваційні технології, які б формували мотивацію молодих людей до активної пізнавальної діяльності й допомагали розвитку їхньої креативності. І в цьому ракурсі вагомим значення набуває суб'єкт-суб'єктний характер стосунків викладача та студента, що передбачає: обмін думками у процесі дискусій, вільне спілкування при проведенні евристичних полі — та діалогів, емоційну комунікацію вербальну та невербальну (жести, міміка, інтонація, візуальний контакт), психологічний клімат в аудиторії тощо. Адже сучасний студент прагне підтримувати ділові стосунки з таким педагогом, який володіє культурою поведінки, є компетентним фахівцем у своїй галузі, вимогливим як до себе, так і до студентської аудиторії.

Ефективний вплив на саморозвиток особистості майбутнього фахівця здійснюють також структура та обсяг змісту навчання безпеки життєдіяльності, що визначаються, насамперед, типовою навчальною програмою нормативної дисципліни для вищих навчальних закладів, затвердженою у 2011 році Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. «Безпека життєдіяльності» як дисципліна гуманітарно-технічного спрямування передовсім повинна сприяти формуванню світогляду студентів у галузі особистої та колективної безпеки, готовності бути активними суб'єктами у процесах динамічних змін суспільних реалій. Регулюючими факторами освітнього процесу є вимоги, фактично принципи організації змісту навчання, серед яких пріоритетними вважаються забезпечення науковості інформаційного матеріалу, системності та доступності його викладу, зв'язку з об'єктивною дійсністю.

Вказуючи на необхідність науковості змісту навчання безпеки життєдіяльності, підручників та посібників, науково-популярних видань, правдивості зображення реальних явищ та подій, педагоги акцентують увагу на доступності сприйняття інформації. Наприклад, щоб наукова інформація з теми «Хімічна безпека» була легкою для розуміння, необхідно викладати без дріб'язкової докладності: систематизувати шкідливі речовини конкретно за дією на організм людини, акцентувати увагу студентів на відтермінованому у часі впливі багатьох сполук

(канцерогенний, мутагенний, алергенний, ембріотоксичний тощо), вказати основні шляхи надходження отрут в організм людини.

Наукова інформація буде доступною для сприйняття, якщо знайти цікаве, захоплююче та подати як обов'язково необхідне для кожного. Характеризуючи хімічні сполуки за їхнім практичним використанням, варто особливо виокремити речовини, що використовуються в побуті («побутова хімія») та харчові добавки (речовини, що застосовуються на різних стадіях виробництва продуктів харчування, їх транспортування та зберігання з метою надання їм необхідних властивостей, характерних органолептичних показників).

Подаючи навчальний матеріал від найлегшого до більш складного, педагог звертає увагу на системність вивчення безпеки життєдіяльності, що означає послідовність і логічність опрацювання різних тем, налагодження взаємозв'язку між ними, а також оволодіння кожною у певному порядку. У зв'язку з цим сучасні науковці зазначають, що «викладач повинен формулювати питання таким чином, щоб відповіді студентів стали основою для розкриття можливості розвитку небезпечної ситуації та склалися в систему її реалізації: джерело небезпеки → причина небезпеки → небезпечна ситуація» [4, с. 25].

Студенти створюють власний категорійно-поняттєвий тезаурус навчальної дисципліни, аналізуючи:

- таксономію небезпек (класифікація за сферою походження, місцем локалізації, наслідками тощо);
- систематизацію шкідливих факторів природного та антропогенного середовища за видом енергії, що передається людському організмові (фізичні, хімічні, біологічні тощо);
- упорядкування надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру за їх рівнями (державного, регіонального, місцевого та об'єктового).

Оперуючи новосформованими термінами, студентська аудиторія під керівництвом лектора прогнозує можливий вплив небезпечних та шкідливих чинників на процеси життєдіяльності людини. Наприклад, означається негативна дія на функціонування нервової системи та органів кровотворення свинцю, який депонується в кістках (до 75 %) як фосфат свинцю та навіть у малих дозах спричинює розвиток білокрів'я. Для стимулювання активного сприйняття студентами навчальної інформації викладачеві варто зазначити певні особливості токсичного впливу: період біологічного напіврозпаду сполук *Pb* становить 28 років, і якщо людина перебуває в стані перевтоми, стресу чи має будь-яке інфекційне захворювання — метал у великій кількості мобілізується з депо та надходить у кровоносну систему.

Педагог звертає увагу не лише на логіку вивчення навчальних розділів, але й на поступове вироблення студентами власного розуміння об'єктивних явищ шляхом системного вивчення тем з усвідомленням внутрішніх взаємозв'язків у контексті кожної. Викладач також наголошує, що оволодіння науковою інформацією навчальної дисципліни сприяє формуванню світогляду особистості, її відповідального ставлення до проблем раціонального використання природних ресурсів Землі, розуміння важливості сталих економічних та політичних відносин у процесі стабільного функціонування суспільства, а також умінь організації власної безпечної моделі поведінки у мікро- та макроколективах.

Прикметною ознакою викладання безпеки життєдіяльності є можливість і необхідність висвітлення актуальних, наприклад, соціальних проблем, реалізуючи важливий принцип структурування змісту навчання — зв'язок науки з реальною дійсністю. Молодому поколінню передається інформація, що є відображенням об'єктивних процесів з метою забезпечення студентам ґрунтовних знань, практичних умінь та навиків та їхньої трансформації в життєвий досвід. При проведенні лекційного заняття, на якому розглядають питання хімічної безпеки, значущим буде повідомлення про потенційну загрозу використання предметів загального вжитку, у виготовленні яких використовують ртуть (термометри, рентгенівські та люмінесцентні лампи). Викладач акцентує увагу слухачів на важливому науковому положенні: при хронічному отруєнні *Hg* та її сполуками порушується діяльність шлунково-кишкового тракту та центральної нервової системи людини (ртутна енцефалопатія — порушення інтелекту, пам'яті,

концентрування уваги). Стимулюючи ефективно сприймання студентами навчального матеріалу та самостійне оцінювання ними наукової інформації, викладач наводить порівняння: для сприяння особистісної безпеки у побутовому середовищі у деяких країнах Європейського Союзу вже п'ять років, як заборонено на законодавчому рівні продавати в медично-санітарних закладах саме ртутні термометри.

Зазначені вимоги освітнього процесу слугують доказом домінування у сучасній теорії та практиці навчання безпеки життєдіяльності гуманістичного підходу — спрямованості на розвиток особистості студента, орієнтованості на становленні ініціативного суб'єкта пізнавальної діяльності. Саме тому викладання дисципліни у вищих навчальних закладах повинно узгоджуватись з її метою та основними завданнями, реаліями життя студентів та їхніми потребами й інтересами, а також, на думку науковців, з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу і стимулювання творчих здібностей» вихованців [2, с. 15].

Отже, пріоритетними є наступні сучасні засади викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах:

- науковість — висвітлення навчального матеріалу відповідно до сучасних досягнень науки в питаннях безпечної життєдіяльності людини та суспільства в цілому;

- систематичність — подання інформації про небезпеки та причини їх виникнення в системі з дотриманням логіки й послідовності, розкриття зв'язків між явищами, процесами в контексті сучасної науки;

- доступність — висвітлення наукової інформації літературною мовою (відсутність русизмів та полонізмів), у легкій та образній формі (наявність порівнянь, синонімів та метафор), від найлегшого й найцікавішого, від одиничного до загального;

- зв'язок з дійсністю, практикою — висвітлення окремих фактів, реальних явищ, процесів, результатів спостереження, що відповідають, полегшують, уточнюють наукові виклади з галузі безпеки життєдіяльності.

Висновки. Зазначені вихідні положення викладання навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» слугують для освітнього процесу спрямованістю на всебічний розвиток кожного студента, його різносторонніх здібностей, основних умінь та навичок (інтелектуальних, організаційних, гігієнічних тощо), необхідних для функціонування у повсякденних реаліях. Важливо також виокремити гуманістичну ідею становлення та розвитку рівноправних, довірливих стосунків між викладачем і студентами, що ґрунтуються на повазі й толерантності з метою допомогти зрозуміти молодій людині причинно-наслідковий механізм виникнення небезпечної ситуації природного чи антропогенного характеру.

Можливість досягнути високих показників ефективності педагогічного процесу та якості його результатів існує у демократичному суспільстві, в якому реалізується необхідність здобуття людиною освіти для розвитку її природних здібностей у різносторонніх напрямках, що забезпечує її багатогранність, гармонійність, індивідуальну своєрідність. Пошук та трактування нових підходів викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах вимагають наступних досліджень у контексті освітніх інноваційних процесів.

Література:

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Вишневський. — Дрогобич : Коло, 2003. — 528 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. — 2-ге вид., доповнене. — К. : Академвидав, 2012. — 352 с.
3. Запорожець О.І. Криза освіти і культура безпеки життєдіяльності / О.І. Запорожець / Матеріали дев'ятої міжнародної науково-методичної конференції «Безпека життя та діяльності людини — освіта, наука, практика» (м. Львів, 20-22 травня 2010 р.). — Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. — С. 24-29.
4. Земелева Л.Г. Використання методики системного аналізу при викладанні дисципліни «Безпека життєдіяльності» / Л.Г. Земелева // Безпека життєдіяльності. — 2013. - № 4. — С. 24-26.

5. Ісаєв С.А. Формування культури безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах України / С.А. Ісаєв, А.П. Пашков // Культура безпеки, екології та здоров'я. — 2010. — № 2. — С. 27-29.
6. Козій О.І. Особливості викладання «Безпеки життєдіяльності» в технічному вищому навчальному закладі / О.І. Козій, М.П. Петрук / Матеріали дев'ятої міжнародної науково-методичної конференції «Безпека життя та діяльності людини — освіта, наука, практика» (м. Львів, 20-22 травня 2010 р.). — Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. — С. 208-209.
7. Микитюк О. Компетентнісний підхід щодо розвитку соціоекологічних компетенцій учителів в системі післядипломної педагогічної освіти / О. Микитюк // Молодь і ринок. — 2012. — № 7. — С. 54-57.
8. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія / М.В. Савчин. — К. : Академвидав, 2013. — 252 с.
9. Сембрат А.Л. Особливості функціонування особистісно орієнтованої технології виховання / А.Л. Сембрат. — Електронний ресурс. — Режим доступу на 30.01.2014: http://librar.org.ua/sections_load.php?culture_science_education&id=4261
10. Шпонтак І.М. Психолого-педагогічні аспекти впровадження інновацій у навчально-виховному процесі / І.М. Шпонтак // Безпека життєдіяльності. — 2013. — № 4. — С. 15-17.

У статті висвітлено основні способи організації педагогом оптимального інноваційного середовища, яке б сприяло мотивації молодих людей до активної пізнавальної діяльності та розвитку їхньої креативності. Визначено вихідні положення викладання навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» у контексті особистісно орієнтованої освіти з метою формування у студентів відчуття відповідальності за безпеку власну та соціальну.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, відповідальність, культура безпеки.

В статье раскрыты основные способы организации педагогом оптимальной инновационной среды, которая оказывала бы содействие мотивации молодых людей относительно активной познавательной деятельности и развитию их творчества. Определены исходные положения преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в контексте личностно ориентированного образования с целью формирования у студентов ощущения ответственности за безопасность собственную и социальную.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, ответственность, культура безопасности.

The article highlights the main ways of organizing by a teacher the best innovative environment that contributed to the motivation of young people's active cognitive performance and development of their creativity. It is defined all the assumptions of a subject «Life Safety» in the context of personally oriented education in order to develop in students a sense of responsibility for their own and social security.

Key words: personally oriented education, responsibility, safe behaviour.

УДК 378.147.091.33:004.77

Л.І. Дідух
м. Львів, Україна

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЗАСОБАМИ МЕРЕЖЕВИХ КОМУНІКАЦІЙ

Постановка проблеми. Сучасний етап суспільного розвитку характеризується суттєвим розширенням масштабів і поглибленням наукових досліджень і розробок, виникненням нових галузей знань, розробкою високих технологій, створенням нових засобів діяльності. Відповідно відбуваються зміни складу, структури і масштабів суспільної діяльності. Виникнення ІКТ, стрімкий розвиток їх засобів і технологій, зокрема цифрових та опто-волоконних, їх широке впровадження в усі сфери суспільного життя прискорили інтеграційні і комунікаційні процеси, забезпечили нові продуктивні можливості оцінювання електронних даних. Ці технології сприяють стрімкому просуванню до інформаційного суспільства, до майбутнього суспільства знань [1, с. 17].

Виникає потреба в постійному переосмисленні знань, їхнього вдосконалення та постійного одержання знань, що може бути реалізовано в здійсненні відкритої освіти, в якій людина

навчається вчитися, може і прагне навчатися впродовж життя.

У цьому процесі важлива роль відводиться навчальним закладам, в яких створені необхідні умови для одержання якісної освіти. Одним із цих шляхів є інформатизація навчального процесу, що надає можливість створення та використання засобів і технологій самоосвіти, самовизначення, самоствердження і самовдосконалення людини, надає їй можливість знайти своє місце в сучасному суспільстві, працевлаштуватися, забезпечити конкурентоспроможність на ринку праці, тобто бути готовою до професійної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі інформатизації освіти присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, Гжегоша Кедровича, М. Жалдака, І. Захарової, Н. Морзе, Є. Полат, С. Сисоєвої, І. Трайнева, І. Роберт, М. Співаковського та ін.

Створення і використання інформаційно-освітнього середовища досліджували: В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Козяр, В. Солдаткін, сервісів соціальних медіа — Я. Биховський, М. Васільова, Д. Нанченко, Є. Патаракін, Тім О'Рейлі, Т. March, В. Dodge.

Мета статті полягає в розгляді створення, наповнення та використання інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, засобів і технологій навчання у ВНЗ щодо формування готовності майбутніх фахівців навчатися впродовж усього життя.

Виклад основного матеріалу. Здійснення електронного навчання сприяє і стимулює розвиток самостійного навчання студентів. З цією метою створюються і функціонують у навчальних закладах комп'ютерні корпоративні мережі, що мають вихід в Інтернет. Найбільш поширеною топологією таких мереж є зірочка, коло або їхня комбінація. За наявності розвинутої мережі виникає питання: яким чином викладачі збирають, класифікують і надають її студентам через мережу, а щодо студентів — яким чином здійснюють пошук необхідної інформації, структурують та аналізують її, передають та діляться знаннями.

Нині мережа перестала бути лише середовищем передавання інформації, транспортним каналом доставки знань, а й місцем, в якому перебувають студенти, здійснюються самостійні дії за допомогою соціальних сервісів, спілкуються та знаходять розв'язки наявних проблем.

Інформаційне середовище навчання нагадує екосистему, яка знаходиться в неперервному розвитку і складається з матеріалів та їхнього використання всіма користувачами. У цьому процесі кожний користувач грає певну роль, формуються нові звички, навички спілкування, форми і методи діяльності. Відповідно розробляються і впроваджуються нові засоби навчання. Середовище, з якого студенти одержують інформацію: читання новин, знайомство з навчальним матеріалом, їхнє використання в мережі — Всесвітня Павутина є платформою, на базі якої відбувається спілкування з використанням чисельних мультимедійних форматів.

Використання мережевого підходу в навчальному процесі потребує зміни методики викладання і навчання.

Це зумовило появу таких положень:

- навчання — це процес поєднання, співвідношення джерел знань і спеціалізованих наявних банків знань. Знання існують у зв'язках і відношеннях;
- ключова компетентність сучасності — здатність бачити зв'язки між галузями, ідеями і концепціями;
- навчання не обов'язково потребує присутності викладачів і студентів, навчання може здійснюватись в ІОС. Технологія визначає бачення світу і того, як ми думаємо;
- здатність пізнавати нове, здатність зберігати вже досягнуте;
- особисті знання учасників мережі підтримують розвиток усього середовища, можливості одержання знань.

Наявні сучасні мережеві сервіси дозволяють створювати навчальні ситуації, в яких студенти мають змогу засвоювати відповідні компетенції, в першу чергу, створення комп'ютерних об'єктів, використання їх у подальшій діяльності. Враховуючи той факт, що нині нас оточують комп'ютерні пристрої і кожна людина потребує спілкування з ними, виник новий вид навчання u-learning (ubiquitous learning) — всепроникаюче навчання, що базується на використанні бездротових комп'ютерних пристроїв.

Розвиток мережевих комунікацій, бездротових особливо, сприяє розвитку і побудови структури власного інтелекту.

С. Пейперт зазначає, що люди ефективно створюють нові знання, якщо вони залучені до створення продуктів. При цьому не є важливими особливості цих продуктів, а їх відкритість, конструктивна діяльність і особиста відповідальність людини, що має значний вплив на традиційні форми і методи проведення занять. Спільнота та окремі учасники мережі одержують можливість збирати знання, об'єднувати їх, творити власні і пропонувати іншим, які також мають змогу працювати з ними, коригувати і доповнювати їх, створювати свій власний продукт.

Сучасні ІКТ дозволяють не тільки користуватися засобами, а й персоніфікувати роботу сервісів, налагоджуючи їх під себе, створюючи особистий власний простір. Навички його створення є основою формування професійної компетентності.

Розвиток сервісів соціальних медіа Веб 2.0: Блогів, Веб-квестів і Блог-квестів, а також середовища ВікіВікі та ін. сприяє створенню та вдосконаленню ІОС, що використовується для здійснення інтерактивного спілкування в мережі.

Так, у середовищі ВікіВікі використовується модель колективного гіпертексту, коли кожний студент, який є членом мережевої спільноти має можливість робити та коригувати будь-які записи. Це робить Вікі найбільш перспективним засобом щодо колективного написання гіпертексту, сучасної електронної дошки, на якій може писати ціла група.

Паралельно до розвитку Вікі майданчиків відбувається інтеграція цих майданчиків з відкритими сервісами Google, що дозволяють користувачам організувати особистий навчальний простір. Ці можливості включають віддалене збереження і колективне редагування різноманітних документів: електронних таблиць, текстових документів, презентацій та ін. Додаткові можливості — карти, календарі, Веб-альбоми, Picasa, відео You Tube.



Рис. 1. Таксономія сервісів у середовищі Google

Сервіси Google орієнтовані на взаємодію студентів у мережі, навчання в цьому середовищі, в якому важливим є спілкування і співпраця.

Середовище Google = Спілкування + Співпраця

Досить ефективним і цікавим для студентів є складова частина Google Apps — Google-sites, що дозволяє користувачам конструювати колективні мультимедійні продукти. За цією технологією, що знайома викладачам, Вікі-система надає можливість усім учасникам зв'язувати всі сторінки колективного сайту і додавати до цих сторінок мультимедійні елементи.

Зупинимось далі на інноваційній технології навчання — Блог-квест, яка інтегрує технологію Блог і Веб-квест і належить до різновиду проектних технологій навчання.

Мережеві сервіси соціальних медіа дозволяють користувачам спілкуватися між собою: обмінюватися думками, досвідом і знаннями, взаємодіяти один з іншим, встановлювати контакти, здійснювати обмін новинами, інформацією, відео, фото, музикою і гіперпосиланнями. Відповідно до цих дидактичних складових, вони можуть бути використані в навчальному процесі.

Блог — це інструмент створення нового навчального середовища. Використання

мультимедіа розширює дидактичні можливості блогу, підвищує його привабливість. У той самий час потребує певного професіоналізму і кваліфікації [2, с. 7].

Є значна кількість блогів, що були створені педагогами і використовуються в навчальному процесі:

- щоденник учителя — <http://dnevnik-alla.blogspot.com>;
- блог учителя англійської мови — <http://askorzunina.blogspot.com>;
- блог учителя німецької мови — <http://deutschbeiuns.blog.tut.by>;
- блог з вивчення англійської мови — <http://osipovateacher.blogspot.com>.

Зазначимо, що використання блогів у навчальному процесі має певні

переваги:

- доступність і відносна легкість публікації будь-якої інформації в авторській редакції, публікувати мають змогу студенти і викладачі;
- відсутність просторових і часових обмежень на активну комунікацію з іншими: в зручний час і місце;
- оперативність взаємодії — можливість реагування в реальному часі за допомогою мобільних пристроїв;
- створення середовища практичної спільної і рівноправної діяльності, співпраця викладачів і студентів;
- реалізація контекстного навчання у спільній практико орієнтованій діяльності;
- безпосереднє документування діяльності всіх учасників, що дозволяє здійснювати відкрити оцінку діяльності;
- формування особистого інформаційного і комунікативного простору студентів і викладача. Блог може розглядатися як їхнє електронне портфоліо.

Цей процес має й певні недоліки:

- обмежені можливості додатку і пересилання файлів, як це робиться в електронній пошті;
- лінійна структура записів в одній колонці, за якою новий запис з'являється вище попереднього, тому навчальні матеріали з окремих тем бажано розміщувати за один пост як цілісний модуль.

Найпопулярніша платформа серед українських блогерів — це LiveJournal, кількість українських блогів становить біля 100 тисяч.

Здійснення проектної діяльності за допомогою мережевих ресурсів має певні переваги, а для викладачів, які використовують Інтернет на заняттях, проектна технологія Веб-квест — відносно легкий спосіб навчити користуватися всесвітньою павутиною в навчальних цілях.

Веб-квест — проблемне завдання із елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернет [2, с. 216].

Наголосимо на головних перевагах Веб-квестів:

- Веб-квести дають викладачеві яскравий приклад того, як здійснювати проектну роботу;
- модель роботи з Веб-квестами використовують багато викладачів у різних країнах, тому в мережі можна знайти значну кількість розробок, розпочати можна з вибору готового продукту і використовувати його без змін або, можна, змінювати;
- в Інтернеті є шаблони, що можуть бути вельми корисні викладачам, які бажають створювати свої власні Веб-квести, різні завдання, що можуть бути використані в запропонованій технології, масу методичних порад для викладачів, як і де знайти корисні сайти для створення Веб-квеста, а також список пошукових систем та інструкцій щодо їхнього використання;
- викладач надає список сайтів, які студенти використовують у процесі виконання проекту. У результаті на пошук необхідної інформації вони витрачають менше часу, ніж на виконання завдання;

– одна з найголовніших причин, чому слід використовувати технологію Веб-квестів це те, що значна кількість студентів будуть із задоволенням працювати за цією технологією з метою підвищення рівня володіння науковими знаннями з предмету.

Освітні Веб-квести можуть бути автономними або входити до змісту навчальних курсів. На Веб-сторінці з навчального курсу розміщується текст викладача або розробника, який підготував цей курс. Як правило, сторінка присвячена окремому питанню. Кожна теза в тексті супроводжується посиланням на статті, ілюстрації та інші матеріали, що розміщені на сервері і мають відношення до теми.

Інтеграція технологій Блог та Веб-квест зумовили появу технології Блог-квест, тобто технологія Блог-квест надає можливість здійснювати спілкування, обговорення, висунення та захист власних пропозицій у проекті, що розглядається.

Розвиток проектних технологій навчання, їхня інтеграція з ІКТ, поява технологій Веб-квест і Блог-квест, значно впливають на формування наукових компетенцій в студентів, що є однією з актуальних проблем нинішньої освіти.

Виокремимо п'ять основних компетенцій, що формуються в процесі виконання Блог-квестів:

1. Технічна компетенція — формується під час роботи з науковими системами, зокрема роботою в чаті, E-mail, Mailing-Listen та ін.; Веб 2.0 — блоги, картинна галерея також сприяють роботі з Веб-квестом.

2. Культурологічна компетенція формується в процесі знайомства з визначними подіями, датами, культурами, міжкультурним характером, що відкривається в процесі спілкування і мандрівок у всесвітньому просторі (WWW). Розміщення напрацьованих матеріалів у WWW, культурного кодексу, презентацій з виконаними розробками також сприятиме формуванню культурологічної компетенції.

3. Соціальна компетенція — формується в процесі спілкування E-mail, Newsgroups, або Mailing-Listen.

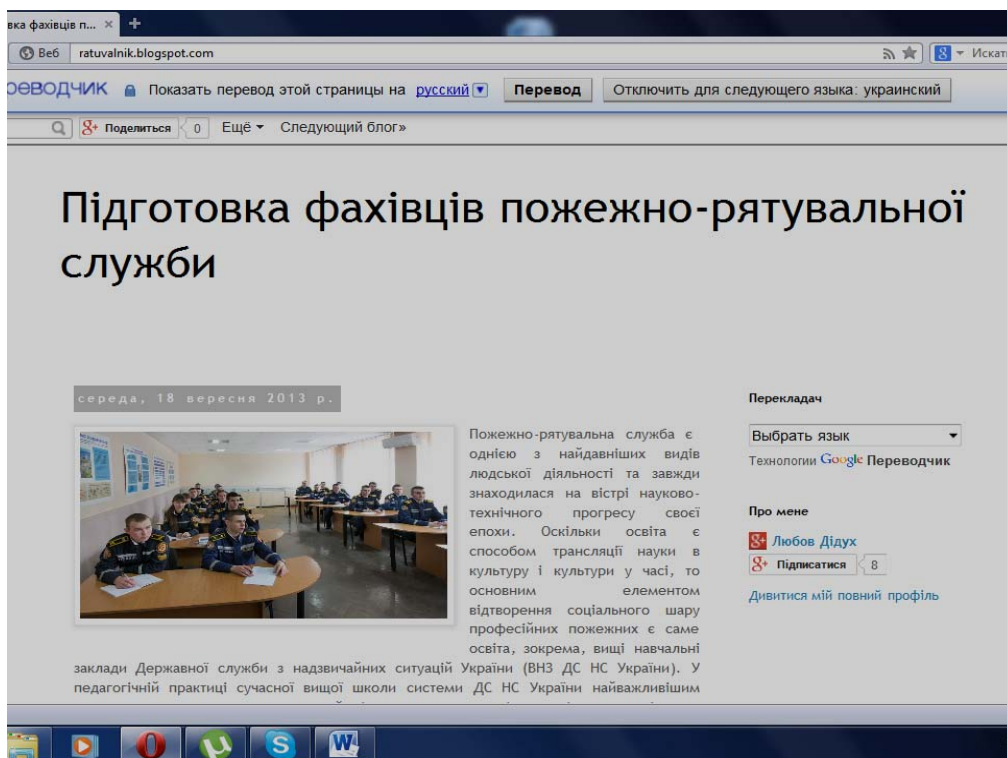


Рис. 2. Блог-квест з підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби

Такі соціальні сервіси, як Facebook, Chat сприятимуть виконанню Веб-квеста.

4. Комунікативна компетенція формується в процесі здійснення асинхронного та синхронного спілкування в мережі. Зрозуміло, що не всі та не завжди мають змогу одночасно спілкуватися, працювати, тому використовується асинхронне спілкування — E-mail.

У випадку, коли є можливість працювати одночасно в установленій час, використовується синхронна форма спілкування і робота в Chati (Chatroom).

5. Рефлексивна компетенція — представлення «Kosten-Nutzen-Analyse» власних Network-Aktivitat-betrachen та захист власного погляду.

У Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності розробляються Блог-квести, що використовуються в підготовці фахівців пожежно-рятувальної служби.

Для прикладу наведемо Блог-квест, на якому розміщені Веб-квести з підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби <http://ratuvalnik.blogspot.com>

Наведений Блог-квест містить Веб-квести з такої тематики: «Професійне спілкування майбутніх рятувальників», «Суть горіння та способи його ліквідації», «Катастрофи», «Аварійно-рятувальні роботи в різних видах аварій» та ін.

Робота в Блог-квесті будується на основі джерел з Інтернету, за якими необхідно знайти відповіді на поставлену проблему, що відображається у вступі і має продовження в розв'язанні відповідних завдань, котрі розташовані на сайті праворуч у блозі за вимогами і структурою Веб-квеста.

Кожний має змогу розмістити свої запитання, побажання, критичні зауваження в коментарях або за допомогою програми Skype спілкуватися в онлайн режимі, відсилаючи свої напрацювання за допомогою електронної пошти.

Висновок. Інформатизація освіти має на меті надати студентам технології, технічні засоби навчання, що сприятимуть підвищенню мотивації навчання, навчатимуть їх думати самостійно, глибше, привчатимуть до навчання впродовж усього життя. З цією метою створюються нові програмні та технічні середовища, що створюють інноваційне середовище навчання, спілкування.

Використання сервісів Веб 2.0 сприяє розвитку педагогічних і організаційних навчальних ситуацій за допомогою сервісів Медіа Вікі, Google, Блог, Веб-квест, Блог-квест та ін. Кожний учасник мережевого спілкування одержує можливість зробити свій внесок у розвиток ІОС.

Використання сервісів соціальних медіа дає можливість обговорювати, критикувати, класифікувати, спостерігати за тим, як це роблять інші, вивчати чужі проекти і створювати власні, співпрацюючи з іншими користувачами в реальних ситуаціях, спільно редагувати, конструювати і класифікувати.

Отже, студенти навчаються постійно, формується готовність розв'язання проблем, що виникають. Разом із використанням соціальних медіа, сервісами, знання і компетенції постійно змінюються, що зумовлює вдосконалення компетентності фахівця.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с. : ил.
2. Кадемія М. Ю. Використання сервісів соціальних медіа в навчальному процесі ВНЗ: Блоги, Веб-квести, Блог-квести : навчально-методичний посібник (видання 2-е, доп.) / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк, В.М. Кобися. — Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. — 236 с.

У статті розглядається побудова та використання інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, використання сервісу соціальних медіа, ВікіВікі, Google з метою здійснення навчання за допомогою мережі та готовності навчання впродовж усього життя.

Ключові слова: блог, Блог-квест, Веб-квест, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище, сервіси соціальних медіа, Google.

В статье рассматривается построение и использование информационно-образовательной среды учебного заведения, использование сервиса социальных медиа, ВикиВики, Google с целью осуществления обучения с помощью

сети и готовности обучения в течение всей жизни.

Ключевые слова: блог, Блог-квест, Веб-квест, информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, сервисы социальных медиа, Google.

This paper deals with the construction and use of information and learning environment of the institution, the use of social media services, VikiViki, Google for the purpose of learning through networking and willingness to lifelong learning.

Key words: Blog, Blog-Quest, Quest Web, information and communication technology, information ositnye environment, social media services, Google.

УДК 378.004

О.В. Дуда, Б.П. Дуда, І.В. Меркушина, І.І. Твардовський
м. Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВНЗ

Постановка проблеми. Від компетентності викладача фізичного виховання ВНЗ багато в чому залежить здоров'я і працездатність нації, передача знань і умінь здоров'язбереження молодого покоління. Сучасне інформаційне суспільство зацікавлене в компетентних, професійно мобільних фахівцях, здатних за короткий час оволодівати новими знаннями, вміннями і навичками, швидко адаптувати свою професійну діяльність відповідно до змін змісту та обсягів праці. Володіючи сучасними знаннями викладач фізичного виховання ВНЗ під час постійної взаємодії з студентами, планує й організовує свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. Саме тому в умовах інформаційного суспільства успішність професійної діяльності таких фахівців визначається вміннями і рівнем їх інформаційної компетентності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз науково-методичної літератури показує, що розробкою класифікації компетенцій і компетентностей, а також дослідженнями змістового наповнення цих понять займалися вітчизняні та закордонні науковці: Л. Морська, Н. Алмазова, Р. Баскаєв, О. Овчарук, І. Зимняя, R. Haggis V. Hobart та ін. Проблеми загальнопедагогічної підготовки викладачів у вищій школі висвітлено в працях: О. Абдулліна, О. Дубасенюк, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін.

Досліджувана нами проблема професійної діяльності викладачів фізичного виховання ВНЗ актуальна нині, змістовно складна та багатоаспектна, оскільки має інноваційний характер і потребує детального вивчення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування шляхів формування інформаційної компетентності викладачів фізичного виховання ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Зростання попиту на кваліфікованих фахівців у галузі фізичного виховання підвищує вимоги до якості їх професійної діяльності, і це є основним чинником змін системи освіти, що відбуваються в усьому світі й Україні, з'являється необхідність у забезпеченні освітнього процесу повнішим, особистісним і соціально-інтегрованим результатом. Адже діяльність викладачів фізичного виховання ВНЗ спрямована на опанування знаннями, практичними вміннями, необхідними для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності в оздоровчій сфері.

Компетентності дозволяють визначити готовність викладача фізичного виховання ВНЗ до професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства, бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці,

оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [3, с. 290].

Розуміння компетентнісного підходу базується на суті основного поняття, що лежить у його основі — поняття «компетенція». Концепція компетентності стала однією з провідних педагогічних теорій сучасності. Вона включає широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які одержуються в процесі навчання. Компетентність — у перекладі з латинської *competentia* — означає коло питань, в яких людина добре розуміється володіє знаннями та досвідом. Компетентна в будь-якій галузі людина володіє відповідними знаннями і здібностями, які дають їй змогу судити про цю галузь та ефективно діяти в ній [4, с. 68].

Інформаційна компетентність охоплює професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у певній виробничій галузі виробництва, вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, самостійно набувати знання, застосовувати раціональні прийоми пошуку, систематизації, відбору, аналізу, узагальнення та використання інформації соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності [2].

Ми розуміємо інформаційну компетентність викладача фізичного виховання ВНЗ як особистісну якість володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, знаннями, досвідом і вміннями, а також можливістю гнучкого застосування цих знань, що залежать від аналітичних, творчих, здоров'зберігаючих і практичних навичок у своїй професійній діяльності.

Обставини, що складаються на цьому етапі розвитку українського суспільства та інформатизації освіти дають підстави нам сформулювати такі вимоги до викладачів фізичного виховання ВНЗ:

- викладач фізичного виховання ВНЗ має володіти базовими знаннями про ІКТ (особливості їх функціонування);
- володіти знаннями про технічні та дидактичні можливості ІКТ у його професійній діяльності, зокрема у навчанні студентів ведення здорового способу життя;
- вміти користуватися засобами ІКТ у процесі організації навчального процесу валеологічного спрямування;
- вміти володіти належним рівнем інформаційної компетенції, що передбачає відповідно до навчальних завдань адекватне та систематичне використання ІКТ у навчанні учнів, використання наявного електронного навчально-методичного, а також розробку власних електронних навчальних ресурсів з фізичного виховання;
- вміти використовувати ІКТ для здійснення наукової діяльності, підвищення власної педагогічної майстерності, розробки здоров'язбережувальних технологій реалізації принципу безперервної професійної освіти.

Викладачі фізичного виховання ВНЗ у процесі передачі знань з предмету «Фізичне виховання» мають володіти на високому рівні інформаційною компетентністю для розв'язання низки таких завдань:

- формування в студентів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- розвиток активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, вдосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових здоров'я;
- формування в студентів власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням усіх складових здоров'я.

Тому рівень інформаційної компетентності викладачів фізичного виховання ВНЗ, що безпосередньо пов'язаний із сферою його професійної діяльності, повинен відповідати розвитку сучасної освіти. Нині активно створюються і є доступними для використання як викладачами, так і студентами, системи пошуку інформації, науково-освітні інформаційні мережі з інформацією і базами даних з різних напрямів науки й освіти, електронні бібліотеки.

Вважаємо, що за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій викладачі фізичного виховання ВНЗ можуть проводити визначення та оцінку рівня фізичного здоров'я студентів; складати індивідуальні плани здорового способу життя (комплекси вправ); використовувати комп'ютерні програми (діагностичні, оздоровчі) для зміцнення та збереження здоров'я, управління та корекції рухової активності; використовувати комп'ютерні моделі, що імітують адаптаційні процеси в організмі студентів при заняттях фізичними вправами.

Система освіти є прискорювачем процесу інформатизації суспільства, інструментом формування інформаційної компетентності людини, підготовки професіоналів нової генерації. На тепер рівень сформованості інформаційної компетентності фахівця визначається не лише його здатністю застосовувати інформацію в різних видах діяльності, але й світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи [1, с. 42]. Система формування інформаційної компетентності викладачів фізичного виховання ВНЗ безпосередньо здійснюється в результаті підготовки інформаційно-комунікаційних технологій і повинна бути цілісною, гнучкою, динамічною, має враховувати професійну спрямованість, відповідати сучасному рівню розвитку науки та інформаційно-комунікаційних технологій, вимогам інформаційного суспільства і сучасним освітнім парадигмам. Важливими умовами формування інформаційної компетентності є: прикладна та професійна спрямованість навчального матеріалу, забезпечення творчої та самостійної діяльності, формування професійної мотивації, індивідуалізація процесу набуття знань.

Шляхи підвищення інформаційної компетентності викладачів фізичного виховання ВНЗ ми бачимо в наступному:

- раціоналізації планування навчального матеріалу;
- використанні інформаційно-комунікаційних технологій;
- підвищенні управління навчальним процесом;
- формуванні мотивації до ведення здорового способу життя студентської молоді засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютеризації ВНЗ свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних засобів у навчанні. Проте на практиці потенціал інформаційно-комунікаційних технологій використовується не повністю. Що не може сприяти формуванню інформаційної компетентності викладачів фізичного виховання ВНЗ, які безпосередньо впливають на формування його інформаційної компетентності.

Ми вважаємо, що викладач фізичного виховання ВНЗ у своїй діяльності виконує професійні обов'язки, які безпосередньо впливають на формування його інформаційної компетентності. Модель діяльності такого фахівця ми представляємо у вигляді схеми (рис. 1.).

На підставі власного досвіду ми вважаємо, що ефективність професійної діяльності й формування інформаційної компетентності викладача фізичного виховання ВНЗ неможлива без практичної підготовки. Він має на високому професійному рівні технічно демонструвати передбачені програмою фізичні вправи, контрольні нормативи з навчальної програми вищої школи. За допомогою належної професійної підготовки викладач фізичного виховання ВНЗ формує себе як компетентну особистість, здобуває повагу в студентському середовищі, у результаті чого підвищує педагогічний, здоров'язбережувальний вплив на студентів. Тому необхідно вдосконалювати процес розвитку рухових якостей, поглиблення теоретичних знань, формування спеціальних умінь і навичок включаючи засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки та результати подальших досліджень. В умовах переходу до нової освітньої парадигми в системі професійної діяльності педагогічних кадрів невирішених проблем залишилось досить багато. Не претендуючи на їх повне висвітлення у статті, відзначимо, що розглянуті аспекти, направлені на перебудову навчального процесу й процесу професійної діяльності викладачів фізичного виховання, яка повинна базуватися як на вихідних ідеях технологізації навчального процесу, так і на основі професійно необхідних компетенцій для

здійснення педагогічної діяльності в умовах інформатизаційних і глобалізаційних тенденцій сучасного суспільства й освіти.



Рис. 1. Структура моделі професійної діяльності викладача фізичного виховання ВНЗ

Перспективами подальших розвідок є розробка програмно-методичних рекомендацій щодо організації професійної діяльності викладачів фізичного виховання у ВНЗ.

Література:

- 1.Безпалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. — 2003. — № 4 . С. 41-45.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] И. А. Зимняя // интернет — журнал. Эдос. — 2006. — 5 мая. — Режим доступа к журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Павленко І. О. Валеологічне мислення як показник професійно-педагогічного мислення студентів — майбутніх учителів природничих дисциплін / І. О. Павленко // Науковий вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. — Вип. 98, Т. 4. — Чернігів. — 2012. —С. 288-292.
4. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 — «Теорія і методика професійного навчання» / А. О. Трофименко. — Тернопіль, 2008. — 225 с.

На підставі теоретичного аналізу розглядаються шляхи підвищення рівня інформаційної компетентності у професійній діяльності викладачів фізичного виховання ВНЗ. Обґрунтовується доцільність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у їх професійній діяльності. Проаналізовано та розроблено структуру моделі професійної діяльності викладачів фізичного виховання ВНЗ в умовах інформатизації освіти.

Ключові слова: інформаційна компетентність, професійна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, викладачі фізичного виховання ВНЗ.

На основании теоретического анализа рассматриваются пути повышения уровня информационной компетентности в профессиональной деятельности преподавателей физического воспитания вузов. Обосновывается целесообразность применения информационно-коммуникационных технологий в их профессиональной деятельности. Проанализированы и разработана структура модели профессиональной деятельности преподавателей физического воспитания вузов в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: информационная компетентность, профессиональная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, преподаватели физического воспитания вузов.

Based on the theoretical analysis discussed how ways can improve the level of information competence in professional work of teachers of physical education at the University. The expediency of applying information and communications technology (ICT) in their careers. Analyzed and developed a structure model of professional work of teachers of physical education of the University in information education.

Key words: information competence, professional work, information technology, teachers of physical education at the University.

УДК 378.14

Т.В. Емельянова
г. Харьков, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Постановка проблемы. Перед европейским высшим образованием встают крупные проблемы и открываются новые возможности, обусловленные глобализацией и ускорением научно-технического развития с их новыми поставщиками образования, новыми учащимися и новыми формами обучения. Современное образовательное пространство обладает рядом особенностей мировоззренческого, организационного и методического характера, определяющих направления его дальнейшего развития. Технологические перемены, информационные и коммуникационные технологии существенно влияют на качество профессионального образования и его фундаментальную составляющую. Эти проблемы могут быть решены в русле модернизации высшего образования. Модернизацию образовательного пространства связывают с новой парадигмой обучения — компетентностным подходом к системе высшего образования, что обязывает пересматривать национальные образовательные программы.

Приоритетным направлением развития системы национального высшего образования является интеграция системы высшего национального образования в международное образовательное пространство.

Анализ предыдущих исследований и публикаций. Европейские государства определили цели, задачи, направления деятельности в области подготовки специалистов из зарубежных стран. Государственная политика Российской Федерации в сфере подготовки национальных кадров для зарубежных государств определена в «КОНЦЕПЦИИ государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях» [1]. Стратегической задачей государственной политики в области подготовки иностранных специалистов в российских образовательных учреждениях является эффективное использование имеющихся и создание новых возможностей для подготовки в рамках российской системы образования высокопрофессиональных национальных кадров для зарубежных стран [1]. Ученые ведущих вузов Российской Федерации (РФ) считают актуальным вопрос «как сделать обучение иностранных студентов в вузах РФ максимально эффективным» [2].

В Европейском пространстве высшего образования Украина, обладая мощным интеллектуальным ресурсом, с высоким педагогическим потенциалом должна занимать и по праву занимает достойное место. Сохранив высокое качество и доступность образования, Украина имеет возможность предоставлять образовательные услуги не только своим гражданам, но и гражданам иностранных государств. В европейском пространстве рынок образовательных услуг для граждан иностранных государств достаточно широк. Высшие учебные заведения

разных стран конкурируют между собой, поскольку подготовка иностранных студентов является одним из стратегических факторов развития общества в области образовательных услуг.

Цель статьи. Опыт обучения студентов иностранных государств в Украине выявил проблемы связанные с тем, что почти все обучающиеся не подготовлены к высшему образованию в иноязычной среде, где языком обучения не является их родной язык. Подавляющее большинство иностранных абитуриентов начинает изучать язык обучения по прибытии в страну, и по окончании программы довузовской подготовки слабо им владеет [3, с. 198]. В результате дальнейшего обучения осваивая язык профессионального общения, в силу своих возможностей. По мере работы с иностранными студентами проявляются особенности их подготовки и специфика педагогического общения с ними.

Иностранные студенты, даже в рамках одной группы, имеют разный образовательный опыт и уровень подготовки из-за различий в системах школьного образования. Поэтому для каждого из них решение профессиональных задач в области изучаемой дисциплины должно иметь свою специфику.

Изложение основного материала. Обратим внимание на то, что уровень национальной языковой подготовки (культура родной речи) может создать барьер для качественного обучения. В этом случае необходима соответствующая корректировка содержательной и методической составляющих излагаемой дисциплины.

Помимо организационных и педагогических проблем на качество обучения зарубежных студентов существенно влияет процесс адаптации их в новой среде. Ученые считают, что продолжительность этого процесса зависит от личности студента и продолжается около трех лет. «Проблема адаптации иностранных учащихся в их социальном становлении и профессиональном формировании является основополагающей. Адаптация иностранных студентов — сложный многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социальной среды» [4, с. 124]. «Трудности адаптации иностранных студентов зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. В целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы:

- вхождение в студенческую среду;
- усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения;
- формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

Иностранному студенту необходимо привыкнуть к новым климатическим и бытовым условиям, к замене социального окружения, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп и многому другому. Эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде» [4, с. 124].

Несомненно, существует множество других причин, влияющих на качество обучения студентов зарубежных государств. Причины, которые были изложены, взаимосвязаны, каждая из них может оказаться в определенный момент главной. Перечисленные трудности обучения, которые испытывают подавляющее большинство иностранных студентов на первых курсах технических ВУЗов, требуют детального исследования дидактики в области обучения иностранных студентов. В настоящее время известны лишь несколько публикаций по организации процесса обучения иностранных студентов в РФ. «При всем уважении к достижениям ученых в области методики обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, в исследовании обучения на неродном языке невозможно ограничиться подходом только с позиций методики обучения языку. Это означает, что теорию обучения на неродном для учащегося языке следует рассматривать как особый раздел дидактики, не сводящийся к методике обучения иностранному языку» [5, с. 88]. Некоторые вопросы организации эффективного процесса обучения иностранных студентов экономическим и техническим специальностям в российском вузе обсуждаются в статье [6, с. 150]. Автор ее

выдвигает основные, по его мнению, компетенции по отношению к преподавателю, необходимые для повышения качества организации процесса обучения по специальности.

Рассмотрим дидактические принципы теории обучения, чтобы определить возможность их применения в системе национального образовательного пространства студентов-иностранцев.

Целью подготовки иностранных студентов в инженерных вузах является формирование профессиональных навыков, развитие творческих способностей, умение самостоятельно осваивать новые знания.

Компетентностный подход к обучению предполагает оптимальное сочетание содержательного, методического и организационного компонентов учебного процесса. Эти составляющие регламентируются системой дидактических принципов обучения в высшей школе. Модернизация образовательного пространства, требует модернизации дидактической образовательной системы [7, с. 332]. Система дидактических принципов трансформируется и перестраивается, а дидактические принципы расширяются и обновляются. Особый интерес представляет принцип профессиональной направленности [8, с. 16]. Профессионально направленное обучение формирует, развивает, стимулирует познавательную деятельность студентов к выбранной профессии.

Организация обучения иностранных студентов в инженерном вузе выдвигает на первый план другой дидактический принцип — принцип наглядности. Этому дает объяснение теория обучения на неродном языке [5, с. 123]. Язык обучения, неродной язык, выступает и как средство коммуникации, и как средство учебно-познавательной деятельности. Поэтому приходится учитывать уровень владения языком обучения и выстраивать обучение в соответствии с уровнем владения учащимся языком обучения. В результате, необходимо применять разнообразные методические и организационные приемы обучения, совершенствовать содержательную составляющую изучаемой дисциплины, чтобы развивать интерес к будущей профессии, формировать правильные представления о взаимосвязи изучаемых предметов, расширять кругозор, повышать уровень познавательной активности и самостоятельности. Исследование сенсорного развития современного человека показало, что исходной моделью в схеме процесса восприятия является **зрительный образ** [9].

Информационные технологии, глобализация информационного пространства, разнообразие приемов подачи информации оказывают сильное влияние на развитие современного молодого человека. Делается акцент не на развитие вербального мышления и соответствующий прием информации, а на визуальное восприятие, на эмоциональный прием информации. «Известны у человека два типа мышления: абстрактно-логическое и пространственно-образное. Эти типы мышления имеют ряд синонимов: **вербальное** и **невербальное**, (поскольку абстрактно-логическое мышление в отличие от образного базируется на способности к продуцированию речи). С помощью логического мышления осуществляется ряд последовательных операций, тогда как образное мышление обладает способностью к одномоментному восприятию и оценке объекта» [10].

Реализация принципа наглядности исторически связывается с использованием различных средств обучения, воздействующих на органы чувств (на зрение). Подход к наглядности в обучении математике как опоре на чувственное восприятие может дать максимальный эффект в обучении студентов-иностранцев, плохо владеющих языком обучения. В современной педагогике принцип наглядности, один из важнейших дидактических принципов обучения, имеет достаточно широкое истолкование: подразумевают опору на предметы, их изображения и модели, в которых должны отражаться основные свойства, закономерности изучаемого процесса или явления [11].

Базовые математические компетенции в техническом университете формируются у студентов младших курсов в процессе изучения высшей математики. Дидактический принцип наглядности становится основополагающим принципом при формировании базовых математических компетенций у студентов-иностранцев. Эффективность принципа наглядности повышается посредством оптимального сочетания наглядной информации и дополнительной

словесной информацией. Отбор и структурирование учебного материала, правильный выбор формы, средств и видов наглядного представления способны повысить зрительную наглядность и облегчить восприятие того или иного смыслового фрагмента [12, с. 155].

Поскольку обучение проходит на неродном языке для студентов-иностранцев, то язык обучения выполняет две функции: взаимодействие со «средой» и учебно-познавательную деятельность. При взаимодействии со «средой» язык обучения выступает как средство коммуникации. Взаимодействие со «средой» при обучении математике соответствует созданию информационных связей, в результате которых формируется математическая коммуникативная компетентность студента. В процессе преподавания дисциплины должны быть созданы условия для формирования коммуникативной компетентности. Следующим этапом учебной деятельности является учебно-познавательная деятельность, цель которой состоит в формировании базовой профессионально-ориентированной математической компетентности. В этой связи можно говорить о функции принципа наглядности, как функции управления познавательной деятельностью студентов (иностранцев).

Выводы. Наглядность обучения обусловлена простотой и краткостью изложения, выделением основ изучаемой темы. От наглядности излагаемого материала зависит скорость восприятия учебной информации, ее понимание, усвоение и закрепление полученных знаний. Этот прием развивает мыслительную способность учащихся, способствует усилению мыслительной активности, что особенно важно для студентов, обучающихся на неродном языке — иностранных студентов. В результате повышается эффективность учебно-познавательной деятельности. Поэтому в принципе наглядности скрывается большой резерв повышения качества обучения иностранных студентов.

Литература:

1. Основные положения Концепции государственной политики российской федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях. — 2002.
2. Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Том 1. Томск, 21-23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. 365 с.
3. Петрук В.А. Проблеми довузівської підготовки студентів-іноземців до навчання вищих технічних навчальних закладах / В.А. Петрук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. — Зб. наук. пр. — 2013. — Випуск 34 . — С. 198-201.
4. Вадутова Ф.А. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах/Ф.А. Вадутова, Л.И. Кабанова, Г.И. Шкатова// Вестник ТГПУ. — 2010. — Выпуск12. — С. 123-126.
5. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях :дис. ... докторпед. наук : 13.00.08 / СурыгинАлександрИгоревич. — СПб., 2000. — 311 с.
- 6.Рахимов Т.Р. Ключевые компетенции преподавателя в рамках организациипроцесса обучения иностранных студентов в российском вузе / Т.Р. Рахимов // Вестник ТГУ. — 2012. — № 365, С.149-153.
7. Кудряшова М. Е. Элементы модернизации дидактического процесса в вузе на базе современной технологии критериально-ориентированного обучения [Текст] / М. Е. Кудряшова // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 331-335.
8. Князева О.Г. Проблема профессиональной направленности обучения математике в технических вузах / О.Г.Князева // Вестник ТГПУ. — 2009. — Выпуск 9(87). — С. 14-18.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Б.Г. Ананьев. — Издательство: Институт практической психологии, МОДЭК. — 1996. — 384 с.
10. Ротенберг В.Психофизиологические аспекты изучения творчества / В. Ротенберг // [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.rjews.net/v_rotenberg/tvorchestvo.html.
11. Теоретические основы наглядного моделирования в процессе обучения математике. / ЯГПУ. — Центр информационных технологий обучения. — 2008. — [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://link1/metod/met24/node3.html> .
12. Емельянова Т.В. О примере реализации принципа наглядности в курсе теории вероятности и случайные процессы / Т.В. Емельянова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. — Зб. наук. пр. — 2013. — Випуск 36 . — С.253-259.

У статті розглядаються проблеми фундаменталізації освіти студентів-іноземців у технічному університеті. Проведено аналіз дидактичних принципів, що сприяють підвищенню необхідного рівня математичної підготовки іноземних студентів перших курсів.

Ключеві слова: модернізація вищої освіти, компетентнісний підхід до освіти, адаптація іноземних студентів, мовний бар'єр, дидактичні принципи, принцип наочності, засіб комунікації, засіб навчально-пізнавальної діяльності.

В статье рассмотрены проблемы фундаментализации образования студентов-иностранцев в техническом университете. Проведен анализ дидактических принципов, способствующих повышению необходимого уровня математической подготовки иностранных студентов первых курсов.

Ключевые слова: модернизации высшего образования, компетентностный подход к обучению, адаптация иностранных студентов, языковой барьер, дидактические принципы, принцип наглядности, средство коммуникации, средство учебно-познавательной деятельности.

The article examines the problems of fundamentalization of education of foreign students in the technical University. Analyzed the didactic principles, contributing to the increase of the necessary level of knowledge of mathematical education of foreign students of the first courses

Key words: the modernization of higher education, competence approach to training, adaptation of foreign students, the language barrier, didactic principles, principle visualization, means of communication, means of educational-cognitive activity.

УДК 378.22 = 111 + 378.4(477)(045)

А.А. Заслуженная
г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ

Постановка проблемы. У высококвалифицированного филолога должна быть сформирована теоретическая, практическая, психологическая, педагогическая, научно-исследовательская готовность к интеллектуально-творческой профессиональной и самообразовательной деятельности. Существующие в настоящее время программы филологического образования в классических университетах Украины обеспечивают освоение необходимых знаний и умений, определяя обязательное содержание образования, но не ориентированы на развитие определенного набора компетенций, которыми в итоге должен обладать будущий филолог, поэтому целесообразно рассмотреть структуру подготовки филолога для создания возможности последующего анализа целесообразности и путей реформирования программ обучения или структуры образования.

Анализ предыдущих исследований. Проблеме филологической подготовки в украинских университетах посвящается множество научных трудов под авторством В. Коваль, М. Лукьянова, А. Мартынюк, К. Савченко, Г. Пятакова и др.

Ввиду того, что в последние десятилетия происходит реформирование образовательных систем европейских стран, вопрос реформирования украинского образования, а в частности, филологического образования, на наш взгляд недостаточно раскрыт. Поэтому, **целью статьи** является анализ существующей программы подготовки магистров в классических университетах Украины с последующим определением особенностей и недостатков обучения.

Изложение основного материала. Подготовка специалиста образовательного уровня «магистр» по направлению «Филология» (иностранный язык и литература) предусматривает приобретение студентом профессионально значимых и личностных качеств. Эти качества являются важной составляющей их профессиональной компетентности.

Согласно Закона Украины «О высшем образовании», выпускники высших учебных заведений образовательно-квалификационного уровня «магистр» должны также иметь набор компетенций, позволяющих выполнять определенные задачи, свойственные только данной квалификации. Основным отличием магистра от выпускника образовательно-квалификационного уровня «специалист» является возможность его участия в научно-исследовательской деятельности, что регламентируется указанным выше законом относительно выполнения им «обязанностей инновационного характера», в отличие от «обязанностей определенного уровня профессиональной деятельности, которые предусмотрены для первичных должностей» [1].

Сегодня в Украине подготовка магистров английского языка и литературы осуществляется в различных высших учебных заведениях. В частности, классические университеты готовят магистров иностранного языка и литературы для преподавания иностранных языков и зарубежной литературы в высших учебных заведениях, то есть предусмотрена подготовка научно-педагогических работников. Кроме преподавания, магистр по специальности «филология» может выполнять научно-исследовательскую работу, занимать административные должности в вузах I-IV уровней аккредитации и в научных учреждениях, должности гида-переводчика, переводчика, референта-переводчика, инкоорреспондента, литературоведа.

Формирование магистра филологии происходит в процессе теоретической, практической и научной подготовки. Практическая подготовка обеспечивается прохождением студентами педагогической практики и является индикатором готовности магистрантов к выполнению профессиональной деятельности по трем направлениям работы: преподавательская, организационно-воспитательная, научно-исследовательская. Результатом научной подготовки студента-магистранта является написание магистерской работы.

Контент-анализ учебных планов подготовки в классическом университете магистров по специальности «Английский язык и литература» позволил выявить, что их обучение осуществляется путем овладения содержанием учебных курсов, относящихся к циклу профессионально ориентированных гуманитарных и социально-экономических учебных дисциплин. Результатом их изучения является овладение студентами определенным уровнем профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность — комплексная категория, которая представляет совокупность умений и навыков, объединенных в отдельные компетентности, соединенные ключевыми компетенциями (предметно-профессиональная, личностно-коммуникативная, деятельностно-технологическая) [2]. Последние, в свою очередь, можно дифференцировать как три основных компонента, которые в полной и достаточной мере позволяют осуществить анализ структуры профессиональной компетентности.

Структура профессиональной компетентности филолога представлена тремя ключевыми составляющими:

– когнитивно-творческий компонент, основными показателями которого являются: система представлений, взглядов, знаний, отражающих индивидуально своеобразные активные способы познавательного отношения будущего специалиста к содержанию обучения, знания (общетеоретические, методологические, специальные), умения, навыки; творческая самореализация, понимание значимости профессиональной деятельности;

– мотивационно-ценностный компонент, показателями которого являются: осознание себя носителем национальных ценностей, мотивация достижения компетентности, высокий уровень профессионального самосознания, коммуникативность, способность к самостоятельному поиску знаний, адаптация теоретических знаний к реальным условиям профессиональной деятельности, способность к критической оценке методов и результатов собственной профессиональной деятельности;

– деятельностно-практический компонент, его показателями являются эффективные способы учебно-познавательной деятельности, профессиональная активность и мобильность,

способность быстрого освоения новых технологий для выполнения профессиональной деятельности инновационного характера [3].

Подготовка магистров по специальности «филология» в классических университетах в соответствии с требованиями учебного плана обеспечивается путем преподавания нормативных учебных курсов и дисциплин по выбору (университета, студентов), к каждому из которых разработаны учебная (типовая) и рабочая учебная программы.

В соответствии с учебными планами по данной специальности, программами изучения дисциплин профессиональной подготовки магистров иностранной филологии и литературы, составленных с учетом требований государственного и отраслевого стандартов высшего образования, выпускник магистратуры может выполнять функции филолога, исследователя, научно-педагогического работника, учителя.

Подготовка студентов к реализации профессиональных задач на каждой из этих должностей предполагает формирование у них определенных умений и навыков. Ими студент овладевает в процессе изучения содержания учебных дисциплин магистерской подготовки. Однако, исходя из результатов анализа учебных планов подготовки магистров по данной специальности, констатируем отсутствие возможности четкой дифференциации дисциплин по группам, ориентированным на подготовку студентов к выполнению конкретной профессиональной функции. Обучение студентов имеет интегративный характер, поэтому определенные компетенции, которые они приобретают в результате прохождения того или иного курса, могут одновременно быть составляющими разных компонентов их профессиональной компетентности. Исходя из этого, дифференцирование умений и навыков по принципу четкого соотношения с содержанием определенной учебной дисциплины является условным.

Формирование магистра как филолога, по нашему мнению, осуществляется преимущественно в процессе изучения таких нормативных дисциплин, как «Общее языкознание», «Лингвострановедение второго иностранного языка», «Теория и история второго иностранного языка», а так же дисциплин по выбору («Введение в когнитивную лингвистику», «Лингвистические направления и школы», «Основы этнопсихолингвистики»).

Целью курса «Общее языкознание» является обеспечение студентов итоговыми знаниями курса. Обобщаются материалы ранее изученных дисциплин с обязательным теоретическим обоснованием, а также происходит повышение теоретического и профессионального уровней студентов. В соответствии с требованиями компетентностного подхода, они в процессе изучения дисциплины «Общее языкознание» могут овладеть информационной, технологической, лингвострановедческой, исследовательской и поисковой, речевой, интеллектуальной компетенциями.

Содержание учебного курса «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкого)» способствует развитию лингвострановедческой, мировоззренчески-ценностной, информационной, коммуникативной компетенций.

Цель преподавания дисциплины «Теория и история второго (английского) языка» — систематическое изучение грамматической структуры современного английского языка, разъяснение содержания грамматических категорий с позиции современного языкознания, активизация самостоятельного мышления (теоретическая грамматика), ознакомление студентов факультета иностранных языков с основными принципами современной английской лексикологии; раскрытие свойств слов в связи с их происхождением, развитием и использованием; сравнение и описание словарного запаса английского языка с лексикой других языков, установление и объяснение различий на разных уровнях анализа лексики (лексикология); ознакомление студентов факультета иностранных языков с основными принципами диахронических исследований; раскрытие свойств языка относительно его происхождения и развития; установление и объяснение языковых различий на разных уровнях развития языка (история языка). Содержание дисциплины «Теория и история второго

(английского) языка» формирует лингвистическую, лингвострановедческую, информационную компетенции.

Изучение курса «Введение в когнитивную лингвистику» формирует исследовательскую и поисковую, лингводидактическую компетенции; овладение содержанием спецкурса «Основы этнопсихолингвистики» способствует развитию социокультурной, лингводидактической, речевой, а также информационной компетенций.

Формированию магистра как исследователя, на наш взгляд, способствует содержание таких учебных курсов, как «Основной иностранный язык», «Второй иностранный язык» (овладение углубленными знаниями по первому и второму иностранным языкам), «Интеллектуальная собственность» и прохождение преддипломной практики.

«Практический курс основного иностранного языка (английский язык)» развивает у студентов лингвострановедческую, лингводидактическую, речевую, иноязычную, информационную компетенции. В результате изучения курса «Интеллектуальная собственность» у студента могут быть сформированы или развиты интеллектуальная и информационная компетенции.

Формирование магистра как преподавателя происходит в частности в процессе изучения учебных дисциплин психолого-педагогического цикла («Педагогика и психология высшей школы», «Методика преподавания иностранного языка в высшей школе», «Высшее образование и Болонский процесс»), а так же за счет прохождения ассистентской практики по основному иностранному языку и педагогической практики по второму иностранному языку.

Интегрированный курс «Педагогика и психология высшей школы» теоретически готовит студентов к профессионально-педагогической и научно-педагогической деятельности в высшей школе, формирует интерес и готовность к самостоятельному познанию проблем дидактики, теории и методики профессионального образования, современных тенденций развития образования и интеграционных процессов в ней путем овладения основами общей методологии педагогического знания и методики психолого-педагогической диагностики, совершенствует практические навыки и умения студентов по реализации методик психолого-педагогической диагностики, расширяет их личностный профессиональный опыт организации непрерывной самообразовательной деятельности и научно-исследовательской работы в условиях современного педагогического процесса высшей школы, ее интеграции в Европейское образовательное пространство. Итак, курс развивает у студентов следующие компетенции: технологическую, методическую, интерактивную.

Основная цель изучения курса по методике преподавания иностранного языка в высшей школе заключается в том, чтобы методически правильно подготовить студента к организации и проведению занятий в учебных заведениях различного типа путем формирования и развития у него информационной, методической, технологической, интерактивной, специальной (рефлексивной), интеллектуальной компетенций.

Цель курса «Высшее образование и Болонский процесс» заключается в том, чтобы ознакомить студентов с основными задачами, принципами и документами, принятыми в рамках Болонского процесса, способствовать овладению ими методами и средствами реализации основных положений и требований Болонской декларации в системе высшего образования Украины. Курс ориентирован на развитие информационной, технологической, методической компетенций [4].

Выводы. Очевидно, что приобретение профессиональной компетентности в процессе подготовки магистра является сложным процессом, требующим комплексной оценки умений и навыков, которыми должен владеть выпускник. Для этого нужно обосновать конкретные критерии, которые позволили бы определить необходимый и достаточный уровень профессиональной компетентности, который достигается после завершения прохождения магистерского цикла подготовки.

Подготовка магистра по направлению «Филология», как отмечалось выше, осуществляется по трем направлениям, что является основанием говорить о выпускнике образовательно-

квалификационного уровня «магистр» как об «интегрированном филологе» с определенным набором компетенций. Поэтому подготовка в этом направлении должна быть направлена не только на развитие навыков и знаний как таковых, а на формирование и развитие компетенций каждого из компонентов профессиональной компетентности соответственно. Таким образом, специфика подготовки магистра иностранной филологии в классических университетах Украины выявляется в тенденции формирования его как интегрированного специалиста: филолога, исследователя, преподавателя (учителя) зарубежной литературы и двух иностранных языков.

Литература:

1. Закон України про вищу освіту/ інтернет-ресурс, режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
2. Лук'янова М.І. Психолого-педагогічна компетентність учителя / М.І. Лук'янова // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». — 2002. - №2. — С. 56-61.
3. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах. — Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. — 455 с.
4. Програма підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямку «Англійська мова та література» Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича/ інтернет-ресурс, режим доступу: <http://www.chnu.edu.ua>

У статті розглянуто особливості підготовки магістра з англійської мови і літератури як інтегрованого фахівця в класичних університетах України з урахуванням компетентнісного підходу. Вони визначені в результаті аналізу навчальних планів і програм вивчення дисциплін професійної підготовки студентів даного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Ключові слова: магістр, філологія, іноземна мова та література, компетентність.

В статье рассмотрены особенности подготовки магистра английского языка и литературы как интегрированного специалиста в классических университетах Украины с учетом компетентностного подхода. Они определены в результате анализа учебных планов и программ изучения дисциплин профессиональной подготовки студентов данного образовательно-квалификационного уровня.

Ключевые слова: магистр, филология, иностранный язык и литература, компетентность.

The article describes the features of training Master in English Language and Literature as an integrated specialist in classical universities of Ukraine including the competence approach. They were defined in the result of curricula and programs study analysis' of subjects training students of this educational qualification level.

Key words: master, philology, foreign language and literature, competence.

УДК 8.016:811.111

М.Є. Захарчук, Л.В. Лучит
м. Львів, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Соціально-економічна ситуація початку XXI століття в Україні актуалізувала низку проблем, пов'язаних із духовним, соціально-комунікативним зростанням молоді. Зокрема, соціальна адаптація, формування життєвої компетентності молоді певною мірою залежать від узгодженості її поведінки, вчинків із соціальними нормами суспільства та рівнем її соціально-комунікативного зростання. Саме тому перед сучасним ВНЗ стоїть завдання сформувати у студентів соціально-комунікативні якості, прагнення та потребу дотримуватися культури людських взаємин. Національна система освіти повинна відповідати національним інтересам,

світовим тенденціям розвитку та умовам органічної цілісності. Водночас забезпечити принципи цілісності та системності вищої освіти неможливо без урахування потреб та особливостей усіх без винятку верств населення відповідного віку. Це стосується, безумовно, й громадян з особливими фізичними, сенсорними та ментальними можливостями.

Здобуття якісної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах, стає однією з умов інтеграції молоді з особливими освітніми потребами у суспільство. Дослідження сучасного ринку праці показали, що серед молоді з особливими потребами випускники вищих навчальних закладів мають на 80 % більше шансів знайти роботу, ніж люди без вищої освіти. Цілком очевидно, що студенти з інвалідністю, через деякі особливості свого організму, здоров'я та життєдіяльності, мають відповідно специфічні потреби при організації освітнього процесу та виборі методик навчання, але в цілому не мають потреби в адаптації для них освітніх програм і стандартів, у редукції або зниженні їхнього рівня і якості [5].

Обґрунтовуючи проблему розвитку соціально-комунікативної компетентності в молоді з особливими освітніми потребами ми спираємось на Конституцію України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», вимоги Болонського процесу, Резолюцію Генеральної Асамблеї ООН та інші документи, що передбачають однакові стартові можливості для всіх осіб незалежно від їхнього психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу і також рівний доступ до освіти.

Чимало вітчизняних науковців досліджують проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції студентів (О. Безкоровайна, Е. Бібікова, Л. Вікторова, С. Козак, З. Корнева, А. Мартинюк, Л. Мороз, І. Онуфрієва, І. Секрет, О. Тарнопольський, О. Тинкалюк, В. Тупченко, Ю. Ященко). Проблемою створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами займався також багато зарубіжних учених, зокрема С. Ashton, Т. Davis, D. Marsh, D. Martin, С. Miller, Н. McColl, J. McPake, L. Picozzi, A. Stevens (К. Ештон, Т. Дейвіс, Д. Марш, К. Міллер, Г. МакКолл, Дж. Пікоззі, А. Стівенс) розкривають потенційні можливості студентів з особливими освітніми потребами і обґрунтовують можливості та необхідність навчання іноземної мови в контексті інклюзивної освіти та сучасних освітніх викликів.

Успішне вивчення мови впливає на якість життя: відкриває нові аспекти та різноманітні можливості кар'єри для всіх вивчаючих. Особистість має можливість розвивати свої здібності, стає більш досвідченою та опановує нові аспекти соціального спілкування на своєму індивідуальному рівні комунікативного потенціалу. Людина, яка володіє мовою цінується у суспільстві, а для особистості у якої є будь-які особливості психофізичного розвитку це приносить соціальну вагу та індивідуальність поза тим, що вона має особливі освітні потреби. Вивчення мови — це процес розвитку особистості, чи це стосується розвитку навичок комунікації чи розуміється в більш ширшому соціальному контексті.

У цій роботі ми зробимо спробу дослідити соціальну та комунікативну компетентності, а також простежимо їхній взаємовплив та взаємодоповнення у процесі вивчення іноземної мови студентами з особливими потребами.

Розвиток суспільства та освітній прогрес значною мірою впливає на рівень соціальної компетентності особистості. Тому вивчення змісту та структури соціальної компетентності дасть можливість розкрити механізми адаптації та ефективної взаємодії особистості з особливими потребами в «штучних» соціокультурних умовах, а саме на заняттях з іноземної мови.

Основним завданням курсу іноземної мови у ВНЗ є навчити студентів застосовувати набуті знання, тобто підготувати їх до спілкування (усного та письмового) іноземною мовою. Практичне оволодіння мовою потребує наявності таких умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, які допоможуть студентам після закінчення курсу: читати неадаптовану літературу за фахом для отримання необхідної інформації; брати участь в усному спілкуванні. У процесі досягнення цієї практичної мети реалізуються загальноосвітні та виховні завдання навчання

мови, а саме: підвищити загальноосвітній рівень студентів та розширити їхній кругозір. У процесі вивчення іноземної мови постає мета оволодіння соціально-комунікативною компетенцією,

Дослідник М. Аргайл у своїй книзі «Психологія міжособистісної поведінки» (у розділі «Комунікативна компетентність») згадує про соціальний інтелект, об'єднуючи у цьому понятті професійну та соціальну компетентності під поняттям «загальна комунікативна компетентність». Дослідник М. Аргайл закликає розглядати ці два види компетентності лише у взаємозв'язку та називає їхні спільні компоненти:

- соціальна сенситивність (точність соціальної перцепції);
- основні навички взаємодії (репертуар умінь);
- навички схвалення і винагороди, що є істотними для всіх соціальних ситуацій;
- рівновага, спокій як антитеза соціальної тривожності [1, с. 18].

У 1980 роках окремі автори (Ю. Жуков, А. Кронік, Е. Кронік, Ю. Мель) підкреслювали мотиваційну та операційну сторони соціальної компетентності, а саме її поведінкові прояви. Найголовнішим у цьому виді компетентності виокремлювали — «... ефективно брати участь у складних міжособистісних взаємодіях» [3, с. 188].

Отже, наразі немає усталеного погляду на природу соціальної компетентності. Серед дослідників існують певні протиріччя: одні вважають, що соціальна компетентність має фізіологічне походження і на її розвиток впливає генетичний фактор (К. Скайє, О. Гіндіна), інші — що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (А. Бодалєв, Л. Лепіхова, Н. Белоцерковець). Залежно від галузі науки, в якій розглядається «соціальна компетентність», зустрічаємо різні погляди на її трактування. Так, психологи (Д. Кун, В. Слот, Х. Спенярд) роблять акцент на психологічних особливостях індивіда, педагоги (Д. Єгоров, В. Масленнікова, В. Цветков) — на міжособистісній взаємодії та відповідальності, соціологи (Е. Гіденс, Е. Ісламгалієв) підкреслюють можливість впливу на широкий соціум, філософи (Н. Беденко, Л. Шабатура) виділяють адекватність щодо соціальної дійсності [2, с. 8].

У дослідницькій роботі М. Докторович сформульовано наступне визначення терміну соціальна компетентність — це набута здатність особистості незалежно від особливостей її психофізичного розвитку гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем. На основі системного підходу М. Докторович розробила і науково обґрунтувала структуру соціальної компетентності:

- вербальна компетентність — доцільність висловів, облік контексту і підтексту вислову, відсутність труднощів у письмовій мові;
- комунікативна компетентність — оволодіння складними комунікативними навичками, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування;
- соціально-психологічна компетентність — міжособистісна орієнтація, уявлення про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії;
- его-компетентність — усвідомлення своєї національної, статевої, станової, групової приналежності, знання своїх сильних і слабких сторін [4, с. 138-140].

Отже, можемо зробити висновок, що структура соціальної компетентності включає здатність до співпраці у групі та команді, мобільність, уміння адаптуватися і визначати особисті цілі, виконувати різні ролі й функції в колективі, планувати, розробляти й реалізувати індивідуальні і колективні соціальні проекти. Це свідчить, що набуття соціальної компетентності у процесі оволодіння іноземною мовою усвідомлюється як досягнення якісно нового рівня особистості з особливими потребами, що дає їй більше шансів для здійснення свого життєвого призначення. Цю структуру можна зобразити наступною схемою (рис. 1).

Науковець Ю. Ященко у своїх дослідженнях щодо визначення структури комунікативної компетентності виділяє наступні компоненти:

- дискурсивна компетентність (здатність поєднувати окремі речення — у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії);
- соціолінгвістична компетентність (здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту спілкування);
- ілок'ютивний (illocutive) акт (втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника (П. Кеннелл та Г. Свейн (P. Kennell, G. Swain)));
- стратегічна компетентність (здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вдалу стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації);
- лінгвістична компетентність (здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні до них висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання) [5, с. 59].

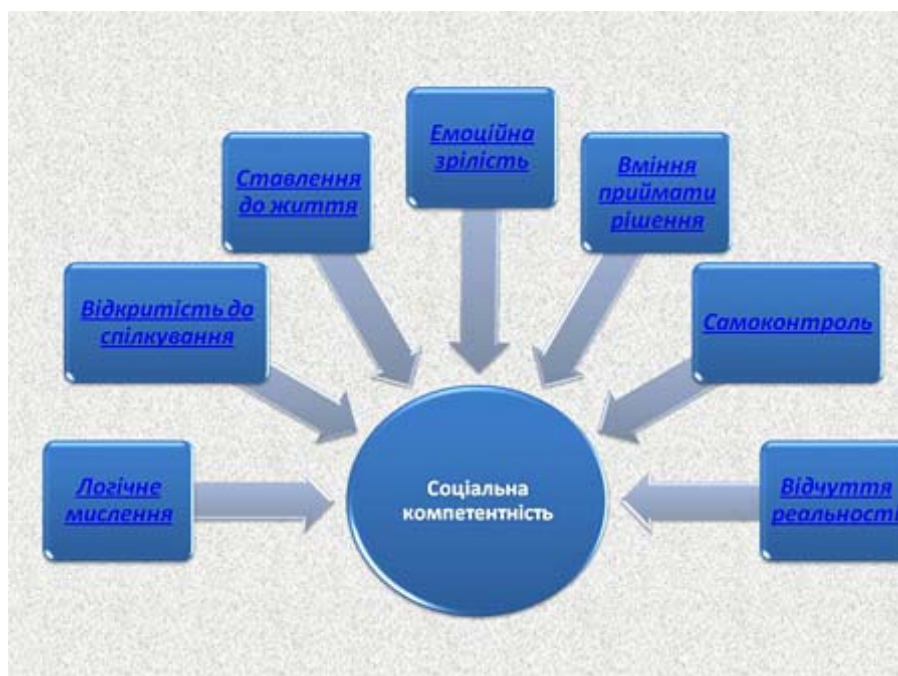


Рис. 1. Компоненти соціальної компетентності [8]

Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що розвиток соціальної та комунікативної компетентності, у процесі навчання студентів ВНЗ не залежно від їхніх особливостей у розвитку, відбувається паралельно доповнюючи один одного. Соціально-комунікативна компетентність є поняттям інтегративним і складається з цілого комплексу компетенцій (мовної, мовленнєвої, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної тощо). Тому важливою є злагоджена взаємодія учасників навчального процесу, яка забезпечує передачу знань, досвіду, а також емоційну, соціальну чи комунікативну допомогу один одному (першочергово студентам з особливими потребами). Питання організації навчальної діяльності студентів з особливими потребами у ВНЗ на заняттях з іноземної мови належить до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу взаємопідтримки в навчанні, незважаючи на особливості у психофізичному розвитку, має велике значення, оскільки від якості передачі знань залежить результат навчання і розвиток студентів. Як свідчать дослідження зарубіжних науковців, взаємопідтримка у навчальному процесі може мати різні форми вираження: *метод наставництва однолітків* (peer tutoring), *робота в парі* (peer buddies), *консультування* (McGill Action Planning System (MAPS)) та *підтримка друзів* (circle of friends)

[6]. Головна ідея *методу наставництва однолітків* полягає у залученні студентів з типовим розвитком до проведення занять у групі, де навчається студент з особливими потребами. *Робота в парі* — метод навчання, у якому студент з особливими потребами працює в парі зі студентом з типовим розвитком. Робота в парі може здійснюватися не лише під час навчальних занять, а й під час виконання домашніх завдань та проектів тощо. *Консультування* — це процес залучення студентів з особливими потребами до роботи навчальної групи та громадської діяльності. Консультування полягає у тому, щоб максимально використати потенціал студента з особливими потребами. *Підтримка друзів* — метод дружньої взаємодії в групі, який покликаний допомогти студентові з особливими потребами досягти поставлених цілей. Підтримка друзів — це група осіб, які домовилися про регулярні зустрічі для досягнення певної соціальної чи освітньої мети [7].

Включення в педагогічну систему вищої освіти спеціальних навчальних технологій та новітніх методик, що передбачають формування комунікативної компетентності, яка забезпечує повноцінну реалізацію комунікативних намірів, мовних операцій і мовленнєвих дій через адекватне й раціональне використання засобів мови, в тому числі іноземної для цієї категорії студентів відповідає як принципам соціальної справедливості, так і економічної доцільності. Спираючись на зарубіжний досвід, а також слідуючи загальним тенденціям прогресу у світі можна з повною відповідальністю сказати, що не знаючи іноземної мови людина не може вважати себе всебічно розвинутою та мати доступ до необхідної інформації. Вивчення іноземної мови розкриває перед індивідом нові можливості, новий досвід. Це стосується не лише соціального спілкування, а також особистісного розвитку, креативного мислення, розширення інтелектуальних можливостей. Саме тому актуальність проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності в молоді з особливими освітніми потребами у процесі вивчення іноземної мови набуває особливого значення.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья. — СПб.: Питер, 2004. — 272 с.
2. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : Автореф. дис. канд. пед. наук / М. О. Докторович; Ін-т пробл. виховання АПН України. — К., 2007. — 19 с.
3. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. — М.: Высшая школа, 2000. — 331 с.
4. Соціально-педагогічна робота з дітьми з неповних сімей [Текст] : навчально-методичний посібник / М. О. Докторович. - К. : «Ленвіт», 2010. — 152 с.
5. Яценко Ю.В. Сутнісний зміст формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ / Ю.В. Яценко / Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. — Серія : педагогічні науки. — Черкаси, 2009. — Вип. 149. — С. 57-59.
6. Schoen, S. F., Schoen, A. A. Action research in the classroom: Assisnting a linguistically different learner with special needs / S. F. Schoen, A. A. Schoen // Teaching Exceptional Children. — 2003. — Vol. 35(3). — P. 16-21.
7. Stevens, A., Marsh, D. Foreign Language Teaching within Special Needs Education: Learning from Europe — Wide Experience /A. Stevens, D. Marsh // Support for Learning. — 2005. — Vol. 20. — Num. 3. — P. 109-114.
8. <http://www.school304.com.ua/?page=484>

Проаналізовано проблему соціальної та комунікативної компетентності, визначено структуру їхніх компонентів, а також простежено їхній взаємовплив та взаємодоповнення в освітньому процесі.

Ключові слова: соціальна компетентність, комунікативна компетентність, студенти з особливими потребами, іноземна мова.

Проанализирована проблема социальной и коммуникативной компетентности, определена структура их компонентов, а также прослежено их взаимовлияние и взаимодополнение в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальная компетентность, коммуникативная компетентность, студенты с особыми потребностями, иностранный язык.

The article deals with the problem of social and communicative competence. The structure of their components has been determined. Also their interplay and complementarities in the educational process have been traced.

Key words: social competence, communicative competence, students with disabilities, foreign language.

ТЕОРЕТИЧНА РОЗРОБКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти в Україні викликана процесами глобалізації та інтернаціоналізації світового господарства, інтеграції європейської спільноти, соціально-економічними та політичними зрушеннями. Інтенсифікація життєдіяльності, нові соціально-економічні умови, динаміка змін на ринку праці спонукають до розробки, створення і впровадження в практику вищої школи перспективних моделей підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечувати поступальний розвиток суспільства.

Аналіз попередніх досліджень. Питання формування інформаційної культури розглядали багато вчених, зокрема: А. Єршов, В. Монахов, В. Королук, І. Антипов і Г. Звенигородський, Л. Винарик, А. Суханов, Є. Семенюк, Л. Скворцов і А. Щедрин; питаннями вдосконалення туристичної освіти займалися В. Абрамов, Ю. Земліна, Л. Польова, Л. Сакун, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова, ними визначено стратегічні напрямки підготовки фахівців сфери туризму.

Однак проблема формування інформаційної культури бакалаврів з туризму не достатньо обґрунтована і досліджена.

Мета статті — проаналізувати фахову наукову літературу з проблеми формування інформаційної культури бакалаврів з туризму.

Виклад основного матеріалу. Туристська освіта в Україні є порівняно новим напрямом у сфері вищої освіти. Існуюча до цього часу система підготовки фахівців з туризму була насамперед пов'язана з підвищенням їх кваліфікації. Проте такі заходи без фундаментальної освіти не розв'язують кадрової проблеми. Тому з'являються протиріччя між потребами туристичної галузі у висококваліфікованих фахівцях та іншими реаліями їхньої підготовки в Україні. Розв'язання цих протиріч активізує питання аналізу сучасних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах України.

За цих умов суттєво підвищуються вимоги до формування таких якостей особистості майбутніх фахівців сфери туризму, як професіоналізм, відповідальність, ініціативність, комунікабельність, креативність і моральність.

Головною проблемою в підготовці фахівців з туризму В. Єгоров вбачає надмірну академічність профільної вищої освіти при очевидній нестачі практичних навичок і знань у випускників, сектор підготовки фахівців з туризму не відповідає потребам туристичної індустрії, як у кількісному, так і в якісному відношенні [2, с. 14].

До проблем сфери туризму Я. Казарницькова відносить низький рівень послуг через непрофесійність кадрів. Туристським закладам не вистачає добре підготовлених фахівців, які б уміли застосовувати отримані теоретичні знання на практиці [4]. Автор вважає, що лише фахівець з високим рівнем професіоналізму зможе бути конкурентоспроможним на туристичному ринку, здатним до активної роботи, постійного самовдосконалення, спроможним глибоко аналізувати ринкову ситуацію. В якості джерела професійної підготовки, оновлення знань і перепідготовки кадрів важливо систематично враховувати тенденції, які виникають на ринку праці, а також у сферах економіки, права, готельного господарства, менеджменту тощо [4].

Нова схема підготовки фахівців з туризму обумовлена багатопрофільним характером туристичної діяльності, яка потребує фахівців різних професій, спеціальностей, кваліфікацій, принципово нових технологій обслуговування, на думку І. Шпаченко, включає наступні аспекти:

підготовка фахівців для підприємств, які безпосередньо беруть участь у розробці туристичного продукту; підготовку фахівців суміжних з туристичною галуззю [10].

В основу формування змісту професійної туристської освіти, на думку В. Федорченко, покладено інтегративну особистісно-орієнтовану парадигму освіти та загально педагогічні принципи: змістовно структурний принцип побудови системи неперервної професійної освіти; принцип багаторівневості професійних освітніх програм, який передбачає підготовку кадрів за різними освітніми і освітньо-кваліфікаційними рівнями та ступенями; принцип додаткового післядипломного професійного навчання; принцип маневреності освітньо-професійних програм, можливості одержання паралельної професійної освіти; принцип індивідуалізації професійної освіти; принцип наступності професійних освітніх програм; принцип інтеграції освітніх структур, створення навчальних науково-виробничих комплексів, асоціацій навчальних закладів різних рівнів акредитації одного професійного спрямування; принцип системності і послідовності як загально-динамічний принцип оформлення професійної туристської освіти [9].

У даний час професійна підготовка фахівців з туризму, як зазначає К. Воронова, як жодна інша галузь професійної освіти потребує теоретичного осмислення системного зв'язку між ідеями педагогічних наук і напрямками вдосконалення практики туристичної підготовки. Сучасний ВНЗ прагне до більш вираженої свободи дій у процесі надання освітніх послуг. На тлі цього виникає зіткнення інтересів: точне дотримання стандартів та навчальних планів з однієї сторони, та індивідуалізація навчального процесу з іншої [1].

На нашу думку, найбільш перспективними напрямками у підвищенні якості професійної підготовки фахівців з туризму є:

- практично-орієнтований підхід до навчання, який забезпечує використання у навчанні підприємницької бази спеціальності;
- заглиблення у виробниче середовище на базі вищого навчального закладу, за рахунок функціонування спеціалізованих кабінетів;
- залучення практиків-фахівців у викладанні основних дисциплін спеціальності;
- зв'язок практики з професійно-орієнтованими навчальними дисциплінами;
- створення інформаційної бази спеціальності, яка відповідає сучасним вимогам.

До основних вимог, що висуває до сучасного фахівця з туризму ринок туристичної індустрії, належать: професійна компетентність, високий рівень підготовки у сфері менеджменту, обізнаність у теоретичних питаннях туризму та економіки, вміння самостійно й оперативно приймати правильні рішення з урахуванням інноваційних процесів та новітніх тенденцій розвитку бізнесу; відношення працівника до справи, його особистої відповідальності, вміння працювати в колективі, виконувати додаткові функції за власною ініціативою, гнучкість у розумінні своїх функціональних обов'язків, участь у прийнятті рішення, готовності до перемін і т.п.

М. Желені акцентує увагу на тому, що зростання ролі інформації в туризмі супроводжується появою різноманітних технологій. Метою сучасних туристичних фірм є зберігання та захист мереж підтримки технологій, забезпечення їх стабільності [3].

За визначенням В. Квартальнова, нові інформаційні технології та ефективні комунікації забезпечують стрімкий розвиток ринку міжнародного туризму. Великого значення в туризмі набувають глобальні комп'ютерні мережі. Завдяки інформаційним технологіям зростає ефективність маркетингу в туризмі, споживач зможе швидко отримувати необхідну якісну інформацію про туристичний продукт [5].

Активне впровадження сучасних інформаційних технологій у діяльність туристичних підприємств, на думку І. Ополченцева, є необхідною умовою їх успішної роботи, оскільки точність, надійність, оперативність і висока швидкість обробки та передачі інформації визначає ефективність операційних та управлінських рішень у цій сфері. Великі капітальні вкладення в нові технології приведуть до вертикальної, горизонтальної та діагональної інтеграції туристичних підприємств. Інформаційні технології забезпечують значне зростання продуктивності у сфері послуг, а також у туризмі [7].

Враховуючи потреби суб'єктів туризму та користувачів його послуг, як зазначає О. Хорунжак, інформаційні технології повинні відповідати таким основним вимогам: бути достатньо простими й доступними у користуванні, що важливо для споживачів, котрі не належать до категорії професіоналів у галузі автоматизації; відповідати критерію швидкої окупності і вимагати мінімальних затрат праці та коштів на забезпечення функціонування; характеризуватися широкими можливостями і гнучкістю до розвитку й удосконалення (доповнення); бути здатними самостійно поширювати відкриту інформацію з метою залучення нових клієнтів і споживачів [8].

Формування інформаційної культури фахівця з туризму буде досягнуто, як стверджує С. Конюшенко, якщо посиляти увагу на наступні критерії: навчити студентів працювати з туристичною інформацією, наблизити навчання до конкретних інформаційних проблем користувачів, їх безпосередньої практичної (навчальної) діяльності, і навіть створити умови для саморозвитку і самовдосконалення. На заняттях студенти отримують комплекс знань і умінь, необхідні користування електронними і традиційними інформаційними ресурсами; навчаються технології підготовки й оформлення навчальних і науково-дослідницьких робіт. Автор вважає, що інформація, подана у мультимедійній формі, краще запам'ятовується студентами; помітно зростає увага, зростає інтерес до занять; матеріал засвоюється набагато краще [6, с. 112].

Серед функцій формування інформаційної культури бакалавра з туризму ми виділяємо такі: адаптаційну функцію, яка передбачає узгодження очікувань та можливостей бакалаврів з туризму із вимогами професійного середовища та змінними умовами трудової діяльності; пізнавальну функцію, яка передбачає систематичне набуття студентами ґрунтових знань, необхідних для професійної діяльності; комунікативну, за допомогою опитувань і анкет, аналізу ринкових процесів і внутрішньофірмових досліджень підтримується зворотний зв'язок туристичних фірм з ринком і споживачем; інформаційну функцію, яка включає всі дії щодо оперування інформацією і передбачає збирання, обробку, аналіз і оцінку інформації з метою підвищення ефективності туристичної діяльності; виховну функцію, цікаві екскурсії і маршрути значною мірою здатні розширити світогляд фахівця з туризму, впливати на формування його естетичних уподобань.

Висновок. Важливе значення для формування інформаційної культури майбутнього фахівця з туризму мають уміння і навички системної, активної та вибіркової взаємодії із засобами масової інформації та комунікації, які відіграють провідну роль у формуванні сучасного інформаційно-освітнього середовища туристичної галузі. Оскільки формування навичок професійної інформаційної діяльності може і повинно відбуватися впродовж усього життя людини, необхідна цілісна і системна методика формування інформаційної культури майбутнього фахівця з туризму.

У подальшому дослідженні планується наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури бакалаврів з туризму.

Література:

1. Воронова К.С. Професійна підготовка фахівців в галузі туризм в рамках освітніх стандартів третього покоління / К.С. Воронова. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.confcontact.com>.
2. Егоров В.Е. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма: инновационный подход к их решению / В.Е. Желени. — Туризм: право и экономика. 2008. — №1. — С. 16-19.
3. Желени М. Использование современных информационных технологий в туристической отрасли Крыма / М. Желени. — [Електронний ресурс]. — Режим доступа : <http://vechervkarpatah.at.ua>.
4. Казарницькова Я.Л. Модель сучасного фахівця туристичної індустрії та його професійна компетентність / Я.Л. Казарницькова. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : nvd.luguniv.edu.ua/archiv.
5. Квартальнов В.А. Туризм: Підручник / В.А. Квартальнов — М.: Фінанси і статистика, 2001. — 320 с.
6. Конюшенко, С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования. Монография / С.М. Конюшенко. — Калининград: Изд-во КГУ, 2004. — 198 с.
7. Ополченцев И.И. Маркетинг в туризме: обеспечение рыночной позиции: Учеб. пособие / И.И. Ополченцев. — М.: Советский спорт, 2003. — 187 с.

8. Хорунжак О.В. Розвиток інформаційних технологій в туризмі / О.В. Хорунжак. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru>.
9. Федорченко В.К. Теоретичні та методологічні засади підготовки фахівців для сфери туризму / В.К. Федорченко. — К.: Вид. дім «Слово», 2004. — 278 с.
10. Шпаченко І.А. Інноваційна складова професійної підготовки фахівців для сфери соціально-культурного сервісу і туризму / І.А. Шпаченко. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://cyberleninka.ru>.

У статті здійснено аналіз наукової літератури. Охарактеризовано основні проблеми туристської освіти. Проаналізовано основні напрями вдосконалення підготовки фахівців сфери туризму. Визначено основні функції формування інформаційної культури бакалаврів з туризму: адаптаційну, пізнавальну, комунікативну, інформаційну, виховну.

Ключові слова: інформаційна культура, туризм, туристська освіта, фахівець з туризму.

В статье осуществлен анализ научной литературы. Охарактеризованы основные проблемы туристского образования. Проанализированы основные направления совершенствования подготовки специалистов сферы туризма. Определены основные функции формирования информационной культуры бакалавров с туризма: адаптационную, познавательную, коммуникативную, информационную, воспитательную.

Ключевые слова: информационная культура, туризм, туристское образование, специалист по туризму.

The analysis of scientific literature is carried out in the article. The basic problems of tourist education are described. Basic directions of perfection of preparation of specialists of sphere of tourism are analysed. The basic function's of forming of informative culture of bachelors are certain from tourism: adaptation, cognitive, communicative, informative, educator.

Key words: informative culture, tourism, tourist education, specialist on tourism.

УДК 37.0(477.43/.44) «17/18»

Т.П. Зузяк
м. Вінниця, Україна

РОЗВИТОК ОСВІТИ В ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ У КІНЦІ ХVІІІ НА ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТТЯ

Постановка проблеми. Розбудова освітньої галузі зумовлює потребу в глибокому і всебічному вивченні історичного минулого українського народу. Набувають актуальності дослідження, присвячені вивченню регіональних особливостей становлення освіти, що відкриває широкі можливості для відродження національно-виховних традицій і сприяє подальшому розвитку освітньої галузі.

Для вдалої реалізації поставлених цілей у нагоді може стати історичний досвід попередніх століть. Зокрема, проблем, пов'язаних з історією розвитку освіти на Поділлі, яка має глибокі традиції етнокультури українців. Наукове осмислення особливостей історичного досвіду освітніх утілень на Поділлі є досить важливим і актуальним завданням. Розвиток освіти на Поділлі у кінці ХVІІІ на початку ХІХ століття розглядався нами з урахуванням соціально-економічних, суспільно-політичних та культурних подій, що відбувалися в Російській імперії взагалі та Поділлі зокрема. Особливого інтересу набуває період другої половини ХІХ століття, коли під впливом певних прогресивних змін у суспільстві відбувався інтенсивний розвиток системи освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Для того, щоб визначити особливості розвитку освіти на території Поділля, варто проаналізувати низку досліджень, з різних галузей суспільно-політичного життя регіону того часу, так як серед наукового доробку немає повного висвітлення цього питання. Історія освіти на Поділлі в науковій літературі розглядалась переважно в контексті історії педагогіки України (Л. Артемова, О. Бабіна, Л. Медвідь, А. Левківський, І. Кучинська, І. Сесак, Т. Сухенко); соціально-економічне та політичне становище

(В. Божевільний, А. Філінюк). На цю проблему звернули увагу і сучасні історики (О. Качковський, Л. Анохіна, Б. Хіхляч, О. Вороліс і М. Вороліс та ін.).

Мета статті — визначити й охарактеризувати особливості розвитку освіти на території Поділля у кінці XIII на початку XIX століття.

Виклад основного матеріалу. З кінця XVIII століття територія України була поділена між двома великим імперіями: Російською (Центральна, Південна, Східна Україна) та Австрійською (Галичина, Буковина, Закарпаття). У поширенні освіти серед населення і відповідно у формуванні самосвідомості підпорядкованих народів обидві імперії вбачали загрозу своєму пануванню. Тому уряди цих імперій усіяко перешкоджали розвитку системи освіти в національних регіонах. У кожному регіоні освітня галузь розвивалась з певними особливостями, які були притаманні лише йому [1].

За даними С. Сірополка на кінець XIII ст. на Поділлі діяли: одна окружна школа у Вінниці (6 учителів, 425 учнів); три підокружних: у Кам'янці (6 учителів, 312 учнів), Шаргороді (4 учителі, 600 учнів.), у Барі (4 учителі, 350 учнів); дві парафіяльні — у Браїлові і в Немирові [2].

Розвиток освіти на Поділлі в останній чверті XVIII ст. відбувався під впливом катерининської освітньої реформи 1786 року. Реформа 1786 року мала на меті дати освіту в основному міському населенню. Посилення кріпосного права не лише затримало розвиток освіти, а й призвело до знищення уже існуючих шкіл. У 1789 р. були закриті всі українські школи і заборонено викладання українською мовою у всіх навчальних закладах [3].

В кінці XVIII на початку XIX ст. у Правобережній Україні склалася система державного управління за зразком Російської імперії. Коли було утворено міністерство освіти, то під його егідою почала формуватись нова мережа навчальних закладів. До неї входили навчальні заклади чотирьох типів:

- парафіяльні училища, які призначалися для дітей найнижчих станів;
- повітові училища для дітей дворян, купців, державних службовців, заможних ремісників;
- класичні повні гімназії і неповні-прогімназії найпоширеніший тип середньої школи;
- ліцеї, університети — вищі навчальні заклади. Найбільше відкривалось платних приватних пансіонів для дітей дворян [4].

На Поділлі існували всі згадані типи навчальних закладів, окрім вищих.

На початок XIX ст. в українських губерніях Російської імперії було 8 головних і 17 малих училищ. Широкі маси українського народу, по суті, були позбавлені можливості здобувати освіту, та й сам її зміст мав антинародний характер: у школах заборонялася українська мова, ігнорувалися народні звичаї, традиції виховання. Переслідувалися прогресивні діячі освіти, школа перетворилася у знаряддя русифікації українського населення [3]. Недостатня кількість шкіл змушувала українську шляхту віддавати своїх дітей на навчання до Петербургу і Москви, або ж до західноєвропейських вищих навчальних закладів.

На розвиток освіти на території Поділля мало вплив чимало об'єктивних чинників, які були спричинені в першу чергу політичними та соціально-економічними особливостями розвитку регіону в першій половині XIX століття. Як свідчать літературні джерела, важливу роль у становленні освітнього питання відігравав соціально-етнічний склад населення Поділля, який був досить неоднорідним.

Згідно з дослідженням В. Божевільного, у соціальному відношенні населення краю поділялося на магнатів, поміщиків, польську помісну і безпомісну шляхту, купців, фабрикантів, міщан, робітних людей, селян. Питома вага поміщиків польської національності в Подільській губернії складала 89 %. Їм належало дев'ять десятих усієї земельної власності і 2,6 млн. кріпосних селян. Водночас у 654 володіннях, що належали українським і російським поміщикам, нараховувалося всього 431 тисяча кріпосних [5].

Не змінилась ситуація і після включення Подільської губернії до складу Російської імперії, внаслідок остаточної ліквідації Польської держави у 1795 році. Хоч подільські землі й увійшли до складу імперії, проте представники польської шляхти не поспішали віддавати свою владу у

регіоні. Обставини перших років правління Олександра I склались досить таки вдало для планів польських патріотів. Про це свідчить низка беззаперечних фактів, яка підкріплюється аналізом архівних матеріалів, а саме: польська мова займала провідне місце шкільному діловодстві й у навчальному процесі; переважна більшість учителів були представниками польської інтелігенції; на керівних посадах навчальних закладів теж були поляки.

На початку XIX ст. царський уряд Олександра I проводить реформування системи освіти в Росії за західноєвропейським зразком, запозичивши систему освіти періоду французької революції.

У 1802 році в Російській імперії почало свою роботу Міністерство народної освіти. С. Рощинський зазначає, що, згідно з освітньою реформою 1803-1804 р.р., Російська імперія була поділена на навчальні округи і саме до Віленського навчального округу належали навчальні заклади Поділля. Керівником округу було призначено князя Адама Чарторийського, польського шляхтича за походженням. Пропольська політика, яку він провадив, перебуваючи на цій посаді, не зустрічала опору з боку самої системи народної освіти, яка була встановлена для всієї Імперії. Князь А. Чарторийський разом з графом Потоцьким, керівником Харківського навчального округу, отримав від Міністра народної освіти доручення облаштувати освітню справу у Віленському окрузі. Результатом їхньої плідної діяльності і стало затвердження окремого статуту для Віленського навчального округу.

Цей статут, окрім загальних положень, містив у собі низку особливостей, які були не характерними лише для нього. Наприклад, гімназії мали складатися з шести класів, з них два перших вважалися повітовими училищами, законодавчо визначався штат викладачів, так гімназія повинна була мати 6 старших учителів і 4 молодших; повітове училище — 3 старших учителя. Директор гімназії та наглядач повітових училищ мав обиратися університетом на чотири роки [6].

Загальна кількість шкіл у регіоні станом на 1803 р. досягла 25. За підпорядкуванням освітніх закладів Поділля Віленському навчальному округу відчувалася їх полонізація. Керівники округу найбільше турбувались про збереження шкіл, які утримувались католицьким духовенством. Унаслідок цього кількість світських навчальних закладів була незначною. Статус гімназії мали школи тільки у Вінниці, Барі та чотирикласна у Немирові, які контролювалися польською шляхтою. У 1814 р. у Вінниці відкрили головну польську гімназію, яка мала бібліотеку, ботанічний сад, кабінети [7].

Така ліберальна політика Олександра I призвела до того, що в навчальному окрузі активну позицію почали займати настрої щодо відновлення польської держави і повернення втрачених земель. Осередками таких настроїв були саме навчальні заклади, де освіту здобували представники заможних та середніх верств населення, переважно польського походження.

З 1804 р. повітові училища діяли у Кам'янці-Подільському, Вінниці, Брацлаві і Могилів-Подільському. У Барі до початку XIX ст. діяла повітова школа уніатів-базилян, а з 1803 р. — повітове училище. На базі колишньої Немирівської братської школи у 1815 р. було засноване чотирикласне повітове училище [7]. У 1805 р. було засновано вищу гімназію у Кременці, яку в 1819 р. реорганізовано в ліцей [3].

Після повстання декабристів у 1828 році було проведено контрреформу школи, головне завдання якої цар Микола I визначив, як підготовку людини до виконання нею станових обов'язків. Реакційний Статут 1828 року узаконює становість, монархізм, релігійність закладів освіти. Типи шкіл в округах були збережені, але порушувалась наступність між ними, кожний тип школи обслуговував освітні потреби певного соціального стану. Статут 1828 року насаджував у навчальних закладах муштру, зубріння, дозволяв тілесні покарання, встановлював систему суворого нагляду за учнями і викладачами, дріб'язкову регламентацію умов їх життя, навчання і поведінки [3].

У 20-х роках XIX ст. на Поділлі виникли окремі початкові школи взаємного навчання, що діяли за методом Белла і Ланкастера, названі ім'ям одного із засновників цього методу. Суть його полягала в тому, що при навчанні читання, письма й арифметики учитель вибирав із кращих

учнів собі помічників, яким доручав засвоєне ними безпосередньо пояснити певній групі учнів. Це давало можливість навчати велику кількість учнів при одному учителіві. Утім подібна практика проіснувала тут не довго [8].

Проте повстання декабристів, а згодом повстання у Польщі в 1830-1831 роках, призвели до перегляду такої ліберальної політики, яку проводив Олександр І. Відповідно змінилась ситуація і у Подільській губернії: було закрито низку навчальних закладів, польська мова була заборонена у використанні в освітніх закладах, у діловодстві; посилювався нагляд за навчальними закладами.

З 1831 року Подільська губернія була підпорядкована Харківському навчальному округу. Особливості розташування Подільської губернії, особливо після повстання 1831 року стало причиною того, аби виокремити її з-під юрисдикції Харківського навчального округу. Так, 14 грудня 1832 року Поділля увійшло до складу новоутвореного Київського навчального округу. У школах запроваджувалась російська мова викладання [8].

Поворотним моментом для мережі навчальних закладів Поділля став жовтень 1831 р., коли цар Микола І наказав «закрити утримувані римсько католицьким духівництвом навчальні заклади у Подільській, Волинській і Київській губерніях...» і взятися за відкриття тут «... якомога швидше повітових і парафіяльних училищ, де це вважається за потрібне, але жодному разі не при католицьких монастирях чи церквах, а при церквах греко-російського віросповідання». На Волині, Поділлі й Київщині було закрито 245 початкових і середніх шкіл, серед них і Кременецький ліцей [3].

Радикальні реформи імператора Миколи І на цьому не завершилися. У 1835 році було затверджено нове «Положення про навчальні округи», яке разом із виданим 26 червня 1835 року «Статутом імператорських російських університетів» завершило перетворення системи управління і керівництва навчальними закладами. На основі царських указів 1831-1835 років був свідомо зроблений розрив між університетом і школою [7].

Очевидно такими своїми діями імператор намагався зробити вищу освіту ще більш недоступною для середніх, а особливо нижчих верств населення. Цим самим попереджуючи поширення вільнодумства та націоналістичних поглядів серед молоді, аби в майбутньому не повторювались повстання, подібні таким, як польське 1830-1831 років.

І лише з другої половини ХІХ ст., коли Російська імперія стала на шлях капіталістичного розвитку, виникла нагальна потреба реформування шкільної системи. Відміна кріпосного права в Російській імперії теж посприяла подальшому поштовху до розвитку народної освіти в її окраїнах, у тому числі і на Поділлі [9]. Середина ХІХ століття характеризується розвитком прогресивних ідей, які охопили суспільство — піднести освіту в народі було бажанням передової інтелігенції. Виступають за розвиток освіти прогресивні педагоги М. Пирогов, К. Ушинський, які порушили питання про рідну мову навчання.

У 1862 році розпорядженням міністра освіти усі школи України, від загальноосвітніх до вищих, були русифіковані. Крім того, школа була чужою для нашого народу, не тільки мовою, а й самою методикою викладання. У читанках та підручниках говорилося виключно про руський народ, його господарське життя і звичаї, історію, а про український — і не згадувалося. У школі дитина потрапляла в залежну від неї духовну атмосферу, в чужий світ, де нічого свого, рідного вона не бачила. А звідси слабкий розвиток дитини, невисокий рівень знань.

У 1863 році російський міністр внутрішніх справ Валуєв видав наступний указ: «Никакого малоросійського языка не было, нет, и быть не может и что наречие, употребляемых простонародьем, есть тот же русский язык, только испорченный влиянием на него Польщы» [3]. Інколи в російських підручниках з'являлися статті з українського життя, але вони або спотворювали історію українського народу, або були просто брехнею.

Російська історія не обмежувалась русифікацією української школи. У 1876 році царський уряд видав указ, який перекривав доступ рідного слова до українського народу: «Не допускать ввоза в пределы Империи без особого разрешения книг, издаваемых на малоросийском наречии. Печатание и создание в империи оригинальных произведений и переводов на том же наречии»

воспретить. Воспретить различные сценичные представления и чтения на малороссийском языке»[3].

Провісником нового часу стали закони про встановлення жіночої освіти відкритого типу. Зокрема, у 1869 р. затверджено положення про жіночі гімназії і прогімназії у Київській, Подільській і Волинській губерніях. Згідно з цим положенням у м. Немирові була відкрита перша на Поділлі прогімназія. У липні 1900 р. у складі підготовчого і чотирьох молодших класів у Вінниці відкрилась жіноча гімназія. Інші класи — п'ятий-сьомий, відкривали відповідно роком пізніше. Через десять років на кошти земства був відкритий восьмий (педагогічний) клас [4].

Ця доба відзначалася повним пригніченням учительства й учнів. Православ'я цілком русифікувалось, як і чимало вихованців шкіл. Після розправи із членами Кирило-Мефодіївського братства, царизм посилив репресії проти України. Царський уряд у заснуванні освітніх закладів вбачав, перш за все, один із засобів посилення російського впливу на місцеве населення. Кінцевою метою такої політики було зросійщення подолян, злиття їх з панівною нацією — російською [10]. Певне місце в освітньому просторі Поділля другої половини XIX займала православна духовна освіта, яку забезпечувала мережа навчальних закладів, у т.ч. церковнопарафіяльних кіл.

Висновки. Зважаючи на ці чинники, можна виділити такі особливості:

- неоднорідний соціально-етнічний склад населення Поділля свідчить про те, що освіту на той час могли здобути переважно заможні та середні верстви населення, в якому українці мали дуже малий відсоток;
- надзвичайно низька освіченість українського населення, переважно селян, які не мали змоги отримувати освіту у школах губернії;
- ліберальна політика російського уряду в регіоні, перших десятиліть XIX століття, дозволила керуватись окремими законодавчими актами в галузі освіти, ухваленими саме для Поділля;
- приналежність території Поділля до юрисдикції інших держав не сприяла становленню національної системи освіти;
- продовжуючи політику колонізацією краю, розпочався курс на русифікацію місцевого населення.

Аналізуючи освітні процеси кінця XVIII початку XIX ст. необхідно відзначити, що спостерігалось до деякої міри розходження між педагогічною практикою та педагогічною теорією. Якщо педагогічна практика, тобто типи навчальних закладів, зміст, форми і методи навчання зумовлювалися освітніми реформами російських царів, то в педагогічній думці того ж періоду продовжували розвиватися прогресивні гуманістичні та демократичні ідеї, прагнення вчених обґрунтувати необхідність виховувати підрастаюче покоління на народних традиціях, розглядати процес формування особистості незалежно від її станового положення.

Література:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підр. для сту. вузів/ Л.В. Артемова. — К.: Либідь, 2006. — С.150.
2. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. — К. : Наук. думка, 2001. — С. 110-111.
3. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник / П.Г. Лузан, О.В. Васюк. — [2-ге вид., доп. і перероб.]. — К. : ДАККІМ, 2010. — С.85-88.
4. Анохіна Л.С. З історії освіти у м. Вінниці (II пол. XIX — поч. XX ст.) / Л.С. Анохіна // Подільська старовина: Збірник наукових праць. Ювілейний випуск до 80-річчя з дня заснування музею. — Вінниця, 1998. — С. 104.
5. Божевільний В.В. Соціально-етнічний склад населення Подільської губернії в першій половині XIX століття / В. В. Божевільний // Поляки на Хмельниччині: погляд крізь віки : Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної наукової конференції (23-24 червня 1999). Інститут історії України НАНУ та ін. Хмельницький : Поділля, 1999. — С. 138-142.
6. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 г.г. / С. В. Рождественский. — С.Пб.,1902. — 785 с.

7. Сесак І.В. Освітні заклади Поділля у другій третині XIX ст. / І.В. Сесак // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2009. — Т.14. — С. 42-43.
8. Олесницький И. Исторические сведения о Каменец-Подольском и Барском духовных училищах / И. Олесницький — Каменец-Подольск, 1892.
9. Вороліс М. Г. Розвиток початкової освіти на Поділлі в 1861—1918 р. / М.Г. Вороліс //Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. — Вип. 1., Серія: Історія: Збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. П. С. Григорчука]. — Вінниця, 1999. — С. 42—45.
10. Айвазян О.Б. Бібліотеки освітянських закладів Подільського єпархіального відомства другої половини XIX — початку XX століття/ О.Б. Айвазян. // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський, 2009. — С.123-129.

У статті аналізуються особливості розвитку освіти на території Подільської губернії в кінці XIII на початку XIX століття. Розглядаються соціально-економічні та політичні фактори, які впливали на становище освітянської справи на території губернії в зазначений період.

Ключові слова: соціально-етнічний склад, Подільська губернія, історія освіти, навчальний округ.

В статтє анализируются особенности развития образования на территории Подольской губернии в конце XIII начале XIX века. Особенно рассматриваются социально-экономические и политические факторы, которые влияли на положение образовательного дела на территории губернии в указанный период.

Ключевые слова: соціально-етнічний склад, Подольська губернія, історія освіти, навчальний округ.

The article analyzes the characteristics of the development of education in the territory of Podolia in late XIII-XIX centuries. Especially consider the socio-economic and political factors that influenced the provision of educational affairs in the territory of the province during the period.

Key words: social and ethnic composition, Podolsk province, history of education, school district.

УДК 378.662.013

А.В. Іванчук
м. Вінниця, Україна

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ВИВЧЕННЯ ДІАГРАМИ СТАНУ ЗАЛІЗО-ЦЕМЕНТИТ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Відомо, що техніко-технологічні знання поєднують природничо-наукові поняття, поняття про образи технічних об'єктів і поняття про функціональне призначення технічних об'єктів. Для системи середньої і вищої освіти характерне неналежне використання принципів наступності, політехнізму, природовідповідності та ін. при формуванні техніко-технологічних знань в учнів і студентів, що приводить до фрагментарності їхніх знань. Виникає низка логічних і смислових протиріч процесу пізнання, бо навчальний матеріал, у такій ситуації, має для суб'єктів процесу навчання високий рівень складності, що негативно відображається, наприклад, на успішності майбутніх учителів технології.

Аналіз попередніх досліджень. Навчальна дисципліна «Матеріалознавство» є складовою технологічної підготовки майбутніх учителів технології, зокрема, на її матеріалі формуються компетенції в галузі термічної обробки сталі.

Для розуміння студентами фізико-хімічних основ термічної обробки сталі передбачено вивчення теми «Діаграма стану залізо-цементит». У навчальних посібниках [1; 4; 5] ця тема висвітлюється в контексті розкриття теорії сплавів, що помітно збільшує рівень складності навчального матеріалу для студентів першого курсу. До того ж значна частина понять теорії сплавів не володіє політехнічними властивостями, які допомагають формувати в майбутніх учителів технології технічний світогляд шляхом використання розумової операції перенесення знань з однієї галузі техніки в іншу.

В. Атаманюк, В. Попович та ін. схиляються до думки, що студенти мають вивчати цю тему з високим ступенем деталізації [1; 5]. Наприклад, В. Атаманюк для її реалізації пропонує широко

залучити розумові операції аналізу і синтезу, розбивши декомпозицію діаграми стану залізо-цементит на три частини (перитектична, евтектична й евтектоїдна реакції), а потім об'єднавши їх в одне ціле [1]. Інші автори, зокрема, Б. Кузьмін, М. Севрюков та ін. навпаки знижують ступінь деталізації опису діаграми стану залізо-цементит, нехтуючи перитектичною реакцією, не проводячи аналізу областей діаграми стану та розглядають лише деякі лінії (ліквідус, солідус, розчинності вуглецю в аустеніті) і критичні точки A_1 , A_3 , $A_{ст}$ [4]. Наведені приклади висвітлюють типові погляди багатьох дослідників та викладачів щодо проблеми структурування навчального матеріалу з вивчення діаграми стану залізо-цементит.

Мета статті — сформувані на основі реалізації принципу політехнізму підхід до структурування змісту навчального матеріалу про діаграму стану залізо-цементит для майбутніх учителів технології.

Виклад основного матеріалу. Структурування змісту навчального матеріалу є одним із чинників його вдосконалення та виконується з метою збільшення ефективності процесу навчання. Результат, — поле знань, — умовний опис основних понять і категорій навчальної дисципліни в їх взаємозв'язку, представлений у вигляді тексту, таблиць, схем [2; 6]. Формування поля знань базується на виявленні понятійного апарату навчальної дисципліни.

М. Корець розглядає його як складову моделі інтеграції техніко-технологічних знань про виробництво й обробку конструкційних матеріалів для майбутніх учителів технології в єдину систему [3].

Основою структурування знань є укрупнення дидактичних одиниць засвоєння, методика згортання і розгортання навчального матеріалу за допомогою опорних схем. У дидактичному і методичному плані структурування навчального матеріалу є процедурою, за допомогою якої поняття, закони, принципи тощо вбудовуються в певні зв'язки і відношення.

Основні принципи структурування навчального матеріалу такі:

- виділення цілісних, самостійних систем знань та їх структурних елементів;
- принцип ранжирування систем знань та їх елементів;
- принципи переривчастості та неперервності [2; 6].

Реалізація першого принципу дозволяє виділити в якості самої крупної системи знань дидактично впорядковану теорію (весь навчальний курс, тему) та вивести студентів на рівень цілісного сприйняття навчальної дисципліни чи теми. Відповідно до цього принципу викладач розробляє загальну блок-схему як цілісну систему на орієнтувальному рівні.

Реалізація принципу ранжирування дозволяє виділити в теорії рівні інформації, кожний з яких послідовно розкриває глибину пізнання об'єкта вивчення (від загального до часткового).

Принцип переривчастості полягає в обмеженні змісту (виділенні головного), а принцип неперервності — навпаки в більш глибокому проникненні у сутність навчального матеріалу.

Структурування навчального матеріалу з урахуванням наведених принципів визначає методику організації ефективної пізнавальної діяльності студентів.

Відомо, що навчальна інформація є селективною частиною наукових знань, систематизованими з урахуванням інтелектуальних можливостей та вікових особливостей її одержувачів. Проте реалізація принципу природовідповідності при засвоєнні студентами техніко-технологічних знань залежить від ступеня розвитку у них інтересу до такого типу знань, що ускладнює процедуру структурування навчального матеріалу.

Для структурування навчального матеріалу про діаграму стану залізо-цементит виберемо систему понять із політехнічними властивостями. Політехнічні властивості мають ті знання про діаграму стану залізо-цементит, які можна використати для управління процесами термічної обробки сталей з метою одержання необхідних структур та властивостей сплавів. Рівень складності навчального матеріалу можна зменшити шляхом реалізації принципів структурування у відповідних опорних блок-схемах і структурно-логічних схемах.

Відомо, що процеси термічної обробки сталей засновані на загальній теорії фазових перетворень — це дозволяє реалізувати принцип переривчастості, обмеживши поняттєву область «сталним кутом» діаграми та поняттями про тверді фази. Закономірності, засвоєні в цій

поняттєвій області можна використати, у свою чергу, для реалізації принципу неперервності при вивченні евтектичної і перитектичної реакцій.

Сукупність знань про перетворення аустеніту у контексті знань про термічну обробку сталей, має більший ступінь політехнізму в порівнянні зі знаннями про ферит і цементит та механічні суміші цих фаз. На основі цього судження ми ввели дидактичне поняття «життєвий цикл твердої фази» (на прикладі аустеніту) при охолодженні залізовуглецевого сплаву, а його об'єднання з поняттям «фазові перетворення» дозволило сформуванати структуру знань про «стальний кут» діаграми стану залізо-цементит (рис. 1).

Фазові перетворення у твердому стані — це процеси перекристалізації, зумовлені поліморфними перетвореннями заліза та зміною розчинності вуглецю при зміні температури сплаву [1; 4; 5].

Здатність речовин існувати в декількох поліморфних модифікаціях із різною кристалічною структурою називається поліморфізмом (від грец. *polymorphos* — різноманітний). Поліморфні модифікації стійкі за певних умов (температури і тиску), тому їх зміна, — переохолодження сплаву, зумовлює поліморфні перетворення. Поліморфні модифікації, стійкі за невисоких температур, позначають грецькою літерою α , більш високих — β , — γ .

Кристалізаційний механізм поліморфних перетворень — це утворення і ріст зародків нової фази (виникнення перших зародків нової фази, в яких атоми перебудовуються з однієї кристалічної ґратки в іншу; ріст зародків за рахунок переходу атомів зі старої фази в нову; продовження утворення нових зародків).

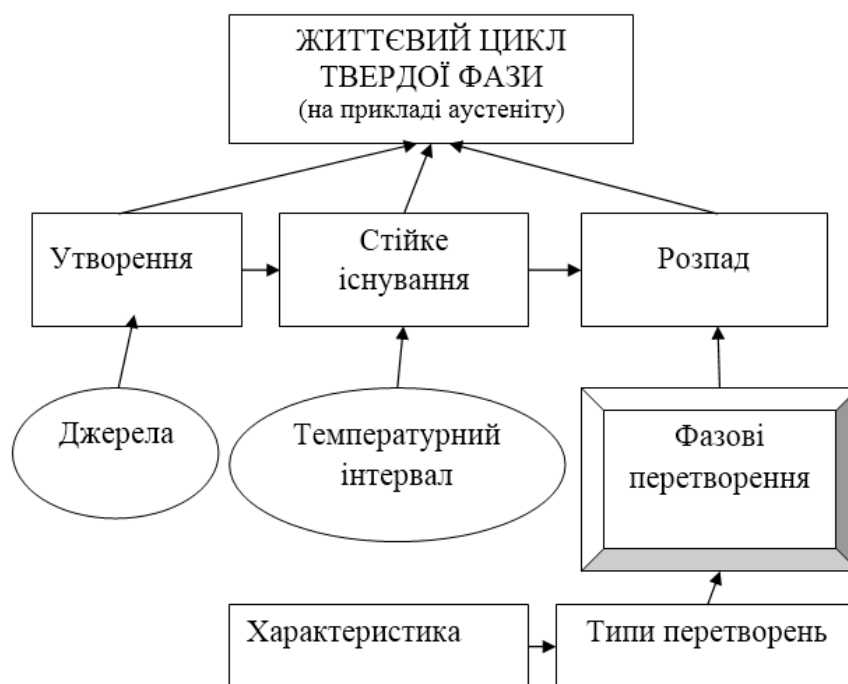


Рис. 1. Структурно-логічна схема вивчення «стального кута» діаграми стану залізо-цементит майбутніми вчителями технології

Існують причинно-наслідкові відношення між поняттям фазові та поліморфні перетворення, поліморфні перетворення та зміна розчинності вуглецю при охолодженні, переохолодження та поліморфні перетворення.

Поняття фазових перетворень є родовим для таких видових понять: поліморфні перетворення, евтектичні перетворення, евтектоїдні перетворення. Якщо врахувати, що евтектичне перетворення відбувається в чавунах, а ми розглядаємо лише «стальний кут» діаграми стану залізо-цементит, то структура поняття фазові перетворення в контексті цього дослідження буде двокомпонентна (див. рис. 2) та може бути використана викладачами для пояснення причин розпаду аустеніту при повільному охолодженні сталейних сплавів.

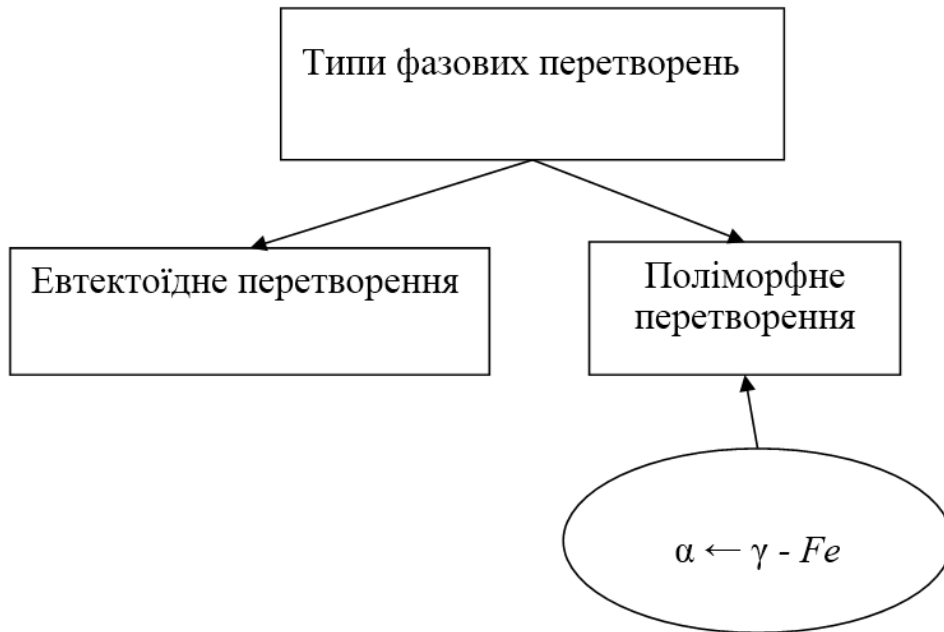


Рис. 2. Структура поняття «фазові перетворення»

Для характеристики фазових перетворень (див. рис. 1) використовують такі елементи знань: критичні точки, фазовий склад, склад фаз, кількісне співвідношення фаз. Наведені поняття доцільно закріплювати і поглиблювати у процесі розв’язання задач із матеріалознавства, зміст яких буде розглянуто нами пізніше.

Висвітлимо варіант реалізації структури змісту навчального матеріалу. Відомо, що температури початку фазових перетворень у системі $Fe - Fe_3C$ — це критичні точки A_1, A_2, A_3, A_4 [від франц. arrêt - зупинка (на термічних кривих)]. A_1 відповідає температурі евтектоїдного, A_2 — магнітного, A_3 - $\alpha \leftrightarrow \gamma$ і A_4 - $\gamma \leftrightarrow \delta$ перетворення. У зв’язку з наявністю температурного гістерезису при поліморфних перетвореннях розрізняють критичні точки при нагріванні A_{ci} і охолодженні A_{ri} . (від франц. chauffage — нагрівання і refroidissement — охолодження).

Евтектоїдне перетворення відбувається в точці S ($727^\circ C$; 0,8 % C) за евтектоїдною реакцією:



де A_S — тверда фаза аустеніт складу точки S;

$F_P + Fe_3C$ — склад перліту.

Сплави, з вмістом вуглецю меншим або більшим евтектоїдного, називають до — і заевтектоїдними, а причинами розпаду аустенітної фази в них буде поліморфне перетворення заліза ($\alpha \leftarrow \gamma - Fe$) та зміна розчинності вуглецю в аустеніті і фериті.

Початок розпаду аустенітної фази в доевтектоїдних сплавах відбувається за температур лінії GS, а заевтектоїдних — лінії SE (критичні точки A_{r3} і A_{ct}) і цей процес двоетапний: 1) зародження і ріст кристалів фериту та незначне збільшення розчинності вуглецю в аустеніті (лінія GS) і фериті (лінія GM); 2) при охолодженні сплаву до температури критичної точки A_{r1} ($727^\circ C$) вміст вуглецю в обох твердих фазах досягне граничного значення, відповідно 0,8 % і 0,02 % та відбудеться евтектоїдна реакція з утворенням перліту. Структура доевтектоїдного залізвуглецевого сплаву ферит + перліт.

Розпад аустенітної фази від критичної точки A_{ct} (на лінії SE) також проходить у два етапи: 1) зародження і ріст кристалів цементиту вторинного та зменшення розчинності вуглецю в аустеніті; 2) при температурі критичної точки A_{r1} ($727^\circ C$) вміст вуглецю в аустеніті зменшиться до 0,8 % (точка S) і відбудеться евтектоїдна реакція з утворенням перліту. Структура заевтектоїдного сплаву цементит вторинний + перліт.

Важливим у контексті розкриття змісту дидактичного поняття «життєвий цикл твердої фази» (на прикладі аустеніту) є питання про такі джерела утворення аустенітної фази при повільному охолодженні: перитектична реакція (необґрунтовано вилучена зі змісту деякими авторами навчальних посібників) і процес кристалізації з рідкої фази.

Умови протікання перитектичної реакції наступні: температура сплаву $1499\text{ }^{\circ}\text{C}$, діапазон концентрацій вуглецю в сплаві — $0,1 \dots 0,5\%$, результат — утворення аустеніту (лінія HJB).



де P_B — рідка фаза складу точки B;

Φ_H — тверда фаза ферит складу точки H;

A_J — тверда фаза аустеніт складу точки J.

Процес кристалізації аустеніту з рідкої фази відбувається в залізобуглецевих сплавах з концентрацією вуглецю в діапазоні $0,5 \dots 2,14\%$ при досягненні температур лінії BC.

До основних властивостей твердих фаз належать стійкість у певному інтервалі температур та здатність до переходу однієї фази в іншу за певних умов. Температурний інтервал стійкого існування аустеніту різний для різних залізобуглецевих сплавів, але можна визначити в області NJESG мінімальну температуру існування аустенітної фази — точку S ($727\text{ }^{\circ}\text{C}$; $0,8\%$ C) та максимальну температуру існування — точку J ($1499\text{ }^{\circ}\text{C}$; $0,16\%$ C).

Основні елементи графічних знань про діаграму стану сплаву такі: точки, лінії, області. Точки відображають хімічний склад і температуру, лінії — початок і закінчення фазових перетворень, області — фазовий склад і структуру сплавів. З іншого боку, сукупність точок утворює лінії, а сукупність ліній утворює на діаграмі стану залізо-цементит області існування фаз. Між фазовим складом, структурою сплавів та їхніми властивостями існує причинно-наслідкове відношення. Інтеграція і диференціація графічних знань про діаграму стану залізо-цементит може здійснюватися на основі реалізації правил відрізків.

Умова навчальних завдань містить точку (точки) з координатами концентрація компонентів і температура, а невідоме — фазовий склад, склад фаз, структура сплаву, кількісне співвідношення фаз.

Процес розв'язання задач відображають структурно-логічні схеми: задана точка → конода → точки перетину з лініями, які обмежують область → проекції точок перетину на вісь концентрацій → склад фаз; задана точка → конода → точки перетину з лініями, які обмежують область → відрізки між точками перетину і заданою точкою → відношення протилежного до фази відрізка до сумарної довжини відрізків → кількість фази.

Розглянемо типове навчальне завдання, призначене для закріплення і поглиблення знань про фазовий склад і структуру сплавів. Дано точку з координатами $C = 1,5\%$, $T = 900\text{ }^{\circ}\text{C}$. Визначити фазовий склад, склад фаз, кількісне співвідношення фаз.

Розв'язання

1. Фазовий склад (за перетином коноди меж області діаграми стану): аустеніт і цементит.
2. Склад фаз: аустеніт ($C = 1,2\%$, $Fe = 98,8\%$); цементит ($C = 6,67\%$, $Fe = 93,33\%$).
3. Співвідношення фаз:

$$\frac{Q_A}{Q_A + Q_C} = \frac{bc}{ac} = \frac{6.67 - 1.5}{6.67 - 1.2} = \frac{5.17}{5.47} = 0.94 \text{ або } 94\%$$

$$Q_C = 1 - Q_A = 1 - 0.94 = 0.06 \text{ або } 6\%$$

Висновок. Використання принципів структурування змісту навчального матеріалу (ранжирування, переривчастості і неперервності) для наповнення інформацією дидактичного поняття життєвий цикл твердої фази дозволяє, на нашу думку, реалізувати принцип політехнізму при вивченні майбутніми вчителями технології діаграми стану залізо-цементит, зменшивши при цьому рівень складності навчального матеріалу.

Література:

1. Атаманюк В. В. Технологія конструкційних матеріалів: навч. посібник / В. В. Атаманюк. — К.: Кондор, 2006. — 528 с.
2. Мартинюк А. П. Принцип структурування знань при управлінні якістю освіти / А. П. Мартинюк, О. С. Чапук, А. С. Нісімчук // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. — Севастополь: СевНТУ, 2012. — Вип. 127. — С. 24 — 28.
3. Корець М. Розробка технології інтегрування знань і умінь у майбутніх вчителів трудового навчання у процесі вивчення виробництва й обробки конструкційних матеріалів / М. Корець, А. Макаренко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — Умань: ПП Жовтий О. О., 2010 — Ч.2. — С.303-308.
4. Кузьмин Б. А. Технология металлов и конструкционные материалы: учебник для машиностроительных техникумов / Б. А. Кузьмин, Ю. Е. Абраменко, В. К. Ефремов. — М.: Машиностроение, 1981. — 351 с.
5. Попович В. В. Технологія конструкційних матеріалів і матеріалознавство: навчальний посібник / В.В. Попович. — Львів: Світ, 2006. — 624 с.
6. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. — М.: Педагогика, 1974. — 192 с.

У статті розглянуто можливість структурування змісту навчального матеріалу теми «Діаграма стану залізо-цементит» з метою підвищення рівня знань із матеріалознавства в майбутніх учителів технології.

Ключові слова: *структурування змісту навчального матеріалу, життєвий цикл твердої фази, фазові перетворення.*

В статье рассмотрена возможность структурирования содержания учебного материала темы «Диаграмма состояния железо-цементит» с целью повышения уровня знаний с материаловедения у будущих учителей технологии.

Ключевые слова: *структурирование содержания учебного материала, жизненный цикл твердой фазы, фазовые превращения.*

The article deals with the possibility of constructing the content of teaching material topics «Diagram of the iron — cementite» to increase the level of knowledge about the materials in the future of technology.

Key words: *constructing of maintenance of educational material, life cycle of hard phase, phase transformations.*

УДК 378

О.В. Іващук
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ»

Постановка проблеми. Основним напрямком у сучасній системі вищої освіти є формування здатної до самостійної діяльності, творчої особистості. Як показують дослідження психологів, уміння творчо вирішувати проблеми є одним із механізмів психологічного захисту людини в складних життєвих умовах, що пов'язані з її трудовою діяльністю, соціальними та економічними кризами тощо. Саме творчий професійний потенціал кожної особистості забезпечує найбільш суттєві прогресивні зміни як у виробництві так і у соціумі. Крім того ступінь творчої самореалізації людини тісно пов'язаний з її психічним здоров'ям. Цим пояснюється значне збільшення у навчальних програмах вищих навчальних закладів частки самостійної роботи порівняно з аудиторною, що є причиною більшості ускладнень, які виникають під час навчання у студентів, особливо у першокурсників. Добре відомо, що школа не готує своїх учнів до такого об'єму самостійної роботи. На жаль значна частина студентів першого курсу не вміє знаходити потрібну інформацію у підручнику, виділяти з неї головне,

узагальнювати, систематизувати і робити висновки. Але зазначені вище навички є базовими для студентів вищих навчальних закладів.

У зв'язку з цим актуальним є питання вибору технологій навчання. Найпоширенішим є розподіл усіх сучасних технологій на дві групи за їх цільовою спрямованістю [1; 2]:

- 1) предметно орієнтовані, які забезпечують у першу чергу засвоєння системи знань, умінь і навичок з дисципліни;
- 2) особистісно орієнтовані, які реалізують гуманістичні цілі та принципи орієнтованого на особистість навчання.

Для покращення якості вивчення дисципліни «Математика для економістів» ми застосовуємо новий підхід, який можна віднести до кожної з зазначених вище груп. Він є особистісно орієнтованим, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу, а також сприяє адаптації першокурсників до вимог навчальної програми. Цей підхід полягає у складанні кожним студентом комп'ютерного тренінгу з окремих тем курсу, що вивчається.

Аналіз попередніх досліджень. Тренінг (англ. training від train — навчати, виховувати) є методом активного навчання, який спрямований на розвиток знань, умінь і навичок та соціальних установок. Тренінг досить часто використовується тоді, коли бажаним результатом є не лише отримання нової інформації, але і застосування отриманих знань на практиці. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю, є формою передавання інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук.

Зазначимо, що популярність використання тренінгових технологій у підготовці фахівців різних напрямків останнім часом зростає. Методичною розробкою психолого-педагогічних тренінгів нині займаються К. Роджерс, М. Васильєв, І. Вачков, Л. Петровська, Є. Мельбруд, А. Гревцов, С. Дерябо, Л. Шепелева, А. Толщин, Т. Зайцева, В. Кокоренко, О. Прутченкова, О. Сидоренко. Експериментальному використанню тренінгів у підготовці фахівців присвячено публікації Л. Козлової, Г. Кошонько, Л. Мітіної, В. Павловського, Т. Цюман. Питаннями застосування тренінгів при підготовці економістів займаються К. Копняк, В. Копняк, В. Орлов, В. Кобзева, С. Степанова, Г. Баранова та інші. Але у всіх цих розробках, як показано в [4, с. 37], студенту відводиться роль виконавця низки завдань, а не автора тренінгу.

Метою статті є розробка нового підходу, який би значно покращив якість засвоєння нових знань і вмінь при вивченні дисциплін математичного циклу і сприяв формуванню творчої особистості.

Виклад основного матеріалу. Наш підхід сприяє ефективному засвоєнню, поглибленню та узагальненню знань з дисципліни «Математика для економістів», якісному покращенню набутих навичок і вмінь з розв'язання практичних завдань, розширенню уявлень про класи задач, які застосовуються в економіці, одержанню знань про комп'ютерне програмне забезпечення, що може використовуватися у розв'язанні математичних задач, набуттю вмінь ним користуватися та складати нові програми з розв'язання задач, які відповідають програмі дисципліни «Математика для економістів». При цьому формується здатність мислити творчо та критично. Тренінги можна складати після вивчення кожної з тем курсу. Але тоді виникають проблеми з контролем за самостійністю виконання завдання. Оскільки нашою метою є зробити процес навчання творчим і особистісно орієнтованим, то ми радимо відводити у навчальній програмі години на складання тренінгів. Наприклад, проводити в кінці другого семестру навчальну практику. Термін проходження навчальної практики повинен становити 2 тижні або 2 кредити (108 годин).

Запропонована нами методика була апробована у 2010-2011 навчальному році (і на теперішній день входить до навчальної програми) у Вінницькому фінансово-економічному університеті при вивченні дисципліни «Математика для економістів» студентами першого курсу спеціальності «Економічна кібернетика». На інших спеціальностях університету («Менеджмент організацій», «Фінанси і кредит», «Бухгалтерський облік») ми використовували стандартні методики навчання. На початку навчального року студенти всіх спеціальностей проходили

тестування для визначення рівня їх підготовки. За показниками успішності, у бік їх погіршення, спеціальності розташувалися таким чином: «Фінанси і кредит», «Бухгалтерський облік», «Економічна кібернетика», «Менеджмент організацій». Згідно з навчальною програмою вивчення дисципліни «Математика для економістів» завершується іспитом. Нами було проведено іспит, який складався з комп'ютерного тестування та письмової роботи. За результатами іспиту вищу якість знань показали студенти спеціальності «Економічна кібернетика». Вони продемонстрували краще засвоєння навчального матеріалу за наступними критеріями: володіння основними математичними поняттями, раціональне виконання операцій з ними та застосування до розв'язування практичних задач економічного спрямування, вміння вибирати раціональний підхід до розв'язання поставленої задачі з використанням сучасних засобів обчислювальної техніки і пакетів прикладних програм. Результати якості засвоєння навчального матеріалу наведено у таблиці:

Спеціальність	Вхідне тестування		Результати іспиту	
	Успішність, %	Якість, %	Успішність, %	Якість, %
Бухгалтерський облік	91	53	94	55
Економічна кібернетика	89	51	100	72
Менеджмент організацій	84	46	87	48
Фінанси і кредит	97	56	98	59

Далі пояснимо суть нашого підходу. У кінці другого семестру студенти проходять на базі університету у комп'ютерних класах навчальну практику. Формою контролю є диференційований залік. Обов'язковим є оформлення та захист звіту. Успішне виконання завдань навчальної практики досягається при вивченні та засвоєнні питань, що дозволяють збагатити теоретичну підготовку студентів, розвинути уміння та практичні навички.

Навчальна практика полягає у складанні тренінгів з вивчення за допомогою комп'ютера дисципліни «Математика для економістів». Кожен студент отримує індивідуальне завдання зі складання тренінгу з однієї навчальної теми дисципліни «Математика для економістів».

Ми пропонуємо своїм студентам складати тренінги дотримуючись такої послідовності:

1. Познайомити користувача з темою вивчення: дати коротку характеристику матеріалу, що вивчається і рекомендації щодо його вивчення. Ці рекомендації можуть мати вигляд плану, таблиці, переліку послідовних дій, схеми, мапи тощо.

2. Ознайомити користувача з літературою з цієї тематики.

3. Чітко, доступно, з дотриманням логічної послідовності, але без доведення властивостей та теорем, викласти теоретичний матеріал з теми. Означення та властивості проілюструвати на прикладах. При складанні тренінгу потрібно також урахувати всі фактори, які б сприяли швидкому запам'ятовуванню матеріалу, що вивчається.

4. Скласти список запитань з перевірки ступеня засвоєння теоретичного матеріалу теми. Розробити вказівки щодо знаходженню відповіді на кожне з поставлених питань. Підібрати тестові запитання для оцінювання якості засвоєння теми.

5. Виділити класи задач, які розв'язуються в межах даної теми.

6. Дати пояснення методам, які використовуються для розв'язання кожного з класів задач. Скласти алгоритм знаходження розв'язку.

7. Запропонувати умови завдань для самостійного розв'язання. Забезпечити, використовуючи сучасні засоби обчислювальної техніки і пакети прикладних програм, при розв'язанні кожного з завдань можливість звертатися до підказок, контролювати правильність розв'язання задачі на кожному з етапів, а також достовірність отриманого результату. Зробити це таким чином, щоб користувач мав зручний доступ до потрібної йому інформації (наприклад, інформації про метод, який застосовується до розв'язання завдання або інформації про відповідь) і не був зобов'язаний ознайомлюватися з повними рекомендаціями.

8. Розробити тестові завдання для перевірки якості набутих практичних умінь. На виконання тестових завдань і задач для самостійного розв'язання можна встановити обмеження у часі. Зробити зручну для користувача перевірку правильності виконання завдань.

9. Дати загальну оцінку набутих користувачем знанням і рекомендації щодо їх покращення.

Нами також складено список завдань до практичної роботи, який охоплює всі теми курсу «Математика для економістів». Зазначимо, що ці завдання є нерівноцінними за обсягом виконуваної роботи і складністю навчального матеріалу, що обов'язково потрібно врахувати викладачеві перед закріпленням тем за студентами, зважаючи на їх рівень підготовки. Деякі завдання можна при потребі об'єднати або навпаки розбити на кілька індивідуальних завдань.

Список завдань для практичної роботи:

1. Елементи теорії матриць і визначників.
2. Загальна теорія систем n лінійних рівнянь з n невідомими.
3. Загальна теорія систем m лінійних рівнянь з n невідомими
4. Елементи векторної алгебри.
5. Елементи аналітичної геометрії.
6. Елементи теорії границь.
7. Неперервність функції.
8. Диференціальне числення функції однієї змінної.
9. Дослідження функції та побудова її графіка.
10. Диференційованість функції багатьох змінних.
11. Дослідження функції багатьох змінних функцій на екстремум, умовний екстремум.
12. Невизначений інтеграл.
13. Визначений інтеграл.
14. Невласні інтеграли та їх збіжність. Узагальнення поняття інтегралу.
15. Диференціальні рівняння першого порядку.
16. Диференціальні рівняння вищих порядків.
17. Числові ряди та їх збіжність.
18. Степеневі ряди та їх застосування.
19. Ряди Фур'є.
20. Емпіричні та логічні основи теорії ймовірностей.
21. Основні теореми і формули теорії ймовірності, їх економічна інтерпретація.
22. Схема незалежних випробувань
23. Випадкові величини та їх економічна інтерпретація.
24. Закони розподілу та числові характеристики випадкових величин.
25. Багатомірні випадкові величини.
26. Закон великих чисел.
27. Граничні теореми теорії ймовірностей.
28. Елементи теорії випадкових процесів і теорії масового обслуговування.
29. Статистичне та інтервальне оцінювання параметрів розподілу.
30. Статистична перевірка гіпотез.
31. Елементи дисперсійного аналізу.
32. Елементи регресійного аналізу.
33. Елементи теорії кореляції.

Діяльність викладача під час навчальної практики полягає у наданні консультацій та контролі за виконанням індивідуальних завдань. Докладніше питання організації практики висвітлено в [3]. Наприкінці практики студенти захищають звіт. Обов'язково студентами проводиться рефлексія, тобто аналізується отриманий досвід, набуття нових знань, умінь, навичок. Дається відповідь на питання, що у створеному тренінгу вийшло найкраще, який задум не вдалося втілити, як ще можна покращити тренінг. Звіт до захисту подається на друкованій

основі та електронному носієві. Вимоги до оформлення звіту є стандартними. Обсяг звіту становить 20-25 сторінок формату А4.

Структура звіту наступна: титульна сторінка; зміст; перелік умовних позначень (за необхідністю); вступ; основна частина (структура тренінгу); висновки; список використаних джерел; додатки.

Висновки. У результаті проходження запропонованої нами практики у майбутнього фахівця не лише поглиблюються знання з дисципліни «Математика для економістів» та її прикладного застосування, а й, що є досить важливим фактором, формується мотивація навчання, підвищується самооцінка, з'являється впевненість у власних силах. Процес навчання стає значно цікавішим, а співпраця з викладачем — творчою.

Література:

1. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології — основа модернізації університетської освіти/ О.А. Дубасенюк// Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: збірник науково-методичних праць за ред. О.А. Дубасенюк. — Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. — С. 3-14.
2. Даниленко Л.І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура/ Л.І. Даниленко// Нові технології навчання: збірник науково-методичних праць.-Вип. 40. — Київ: НМЦВО, 2005. — С.270—276.
3. Івашук О.В. Методичні вказівки та програмні робочі матеріали для проведення навчальної практики студентами першого курсу спеціальності «Економічна кібернетика»/ О.В. Івашук. — Вінниця:ВФЕУ, 2009. — 15 с.
4. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату/ Е.В. Сидоренко. — Санкт-Петербург: Речь, 2007. — 98 с.

Новим підходом у вивченні дисципліни «Математика для економістів», який сприяє формуванню творчої особистості та значно покращує якість засвоєння нових знань і вмінь, є створення студентами тренінгів з окремих тем даної дисципліни. У статті детально розглянуто суть цього підходу і дано рекомендації щодо його використання у навчальному процесі.

Ключові слова: тренінг, творча особистість, якість, навчальна практика.

Новым подходом в изучении дисциплины «Математика для экономистов», который способствует формированию творческой личности и значительно улучшает качество усвоения новых знаний и умений, является создание студентами тренингов по определенным темам данной дисциплины. В статье подробно рассмотрено суть этого подхода и даны рекомендации по его использованию в учебном процессе.

Ключевые слова: тренинг, творческая личность, качество, учебная практика.

A new approach in studying of «Mathematics for economists» subject, which helps forming a creative individuality and improves quality of new knowledges and skills acquiring, is passing of the trainings at the certain topics of the given subject by the students. In the article the aim of this approach is examined in details and the recommendations concerning its usage in the education process are given.

Keywords: the training, a creative individuality, quality, teaching practice.

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ ТА САМОВРЯДУВАННЯ

Постановка проблеми. З метою організації ефективної професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки та самоврядування важливим є врахування чинників, що сприяють формуванню його конкурентоспроможності, а також знання тих з них, що гальмують її розвиток.

Метою статті є визначення і характеристика факторів впливу на конкурентоспроможність фахівців муніципальної економіки та самоврядування.

Основна частина. Для досягнення поставленої мети звернемося до педагогічного досвіду вітчизняних та зарубіжних учених.

В. Белов [1], розрізняючи потенційну конкурентоспроможність (особистісні характеристики, підготовленість до прийняття ринкових відносин, об'єктивні показники) та фактичну конкурентоспроможність (працевлаштування, успішна адаптація й закріпленість на місці роботи, показник звільненості/не звільненості) конкретного працівника серед інших) визначає фактори, що впливають на показники потенційної конкурентоспроможності: зовнішні (фактори соціального середовища) та внутрішні (соціально-особистісні фактори).

Н. Глевацька [2], вивчаючи методологічні аспекти проблеми забезпечення конкурентоспроможності робочої сили регіону, говорить про такі фактори, що впливають на формування конкурентоспроможності: 1) організаційно-економічні, які характеризують рівень організації виробничих процесів, структуру і ефективність системи управління, організації праці. Реалізація цих факторів вимагає з одного боку найменших витрат (поліпшення організації праці), а з іншого — найбільших (інвестиції у нові високотехнологічні робочі місця). При цьому вони суттєво впливають на якісний рівень робочої сили, яка претендує на роботу на цих робочих місцях; 2) мотиваційні фактори, зокрема, ціна послуг робочої сили, яка може виконувати стимулюючу і дестимулюючу функції; 3) інвестування у людський капітал та освітній рівень працівників. Дія цього фактору чинить позитивно впливає на конкурентоспроможність робочої сили, оскільки з'являються більш вагомні можливості підвищити її освітній і професійний рівні.

Ю. Дмитрієва [3], досліджуючи проблему підвищення рівня конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів за спеціальністю «Управління персоналом» на ринку праці, виходячи з розуміння факторів як сукупності причин і конкурентних переваг, що впливають на успішне працевлаштування за профілем отриманої спеціальності та ефективне виконання службових обов'язків, виокремлює зовнішні та внутрішні фактори впливу на конкурентоспроможність випускників. До першої групи дослідниця відносить такі фактори: 1) економічні, що відображають специфіку ринку праці в цілому, і молодіжного сегменту зокрема, на момент випуску спеціалістів: пропозиція на ринку праці, попит на ринку праці, стан конкурентного середовища на ринку праці, конкурентоспроможність спеціальності на ринку праці; 2) законодавчо-адміністративні фактори, що покликані знизити рівень диференціації стартових можливостей випускників шляхом посилення взаємодії ринку праці і ринку освітніх послуг, її зміцнення в нормативно-законодавчій базі; 3) соціально-психологічні фактори, спрямовані на вирішення психологічних проблем, що пов'язані з майбутнім працевлаштуванням: профорієнтаційні заходи, психологічне консультування з проблем працевлаштування; заходи з психологічного процесу супроводу працевлаштування; інформування щодо ситуації на ринку праці, щодо вимог роботодавців до якісних характеристик випускників; 4) медико-біологічні фактори (стать, вік, стан здоров'я), що відображають вікові, гендерні обмеження, щодо обрання деяких посад. До внутрішніх факторів учена відносить ті, що

відображають позицію самого випускника як самостійного суб'єкта формування конкурентоспроможності, а саме: стратегічні, тактичні, оперативні.

Л. Єлагіна [4] зазначає, що конкурентоспроможність майбутнього фахівця на сучасному ринку праці забезпечується сформованістю культури його професійної діяльності, що, у свою чергу, є показником високого рівня компетентності майбутнього спеціаліста.

Н. Журановою [5] виокремлено об'єктивні та суб'єктивні фактори впливу на конкурентоспроможність випускника освітнього закладу. До першої групи дослідниця відносить кон'юнктуру ринку праці та престиж самого навчального закладу; до другої групи — фінансове становище спеціаліста, протекціоністський потенціал, психофізіологічні якості, професійний досвід, професійну компетентність, професійно значущі особистісні якості. Окрім того, у якості факторів, що обумовлюють конкурентоспроможність фахівців середньої ланки дослідницею розглядаються: якість та вартість «робочої сили»; рівень конкурентоспроможності країни; рівень конкурентоспроможності галузі; рівень конкурентоспроможності регіону; рівень конкурентоспроможності освітньої установи; якість підготовки абітурієнта вищого навчального закладу; якість підготовки випускника вищого навчального закладу; рівень конкуренції серед вищих навчальних закладів; рівень організації виробництва, праці та управління в установах, яким потрібен спеціаліст; попит на спеціаліста з певної спеціальності тощо.

У контексті нашого дослідження особливого інтересу набувають фактори, визначені О. Кусакіною та А. Скокло [7]: якість професійної підготовки; відповідність професійних та особистісних якостей спеціаліста потребам діяльності та ринку; готовність до професійної діяльності.

З точки зору Ф. Ісмагілової [6] факторами конкурентної переваги фахівців виступають: бачення професійного середовища та себе в ньому; адекватний рівень компетентності; готовність до підвищення кваліфікації; вміння обирати стратегію управління своїми професійними ресурсами.

В. Мезінов [8] зазначає, що конкурентоспроможність як багатомірна характеристика залежить від зовнішніх та внутрішніх умов, тобто від таких факторів, як-от: розвиток професійних тенденцій, особливості особистісних якостей і професійних компетенцій, особливостей досвіду особистості, її мотивації, орієнтації, переваг, поведінкових стратегій тощо.

На особливу увагу заслуговують також виокремлені О. Потаповою [9] фактори дидактичного профілю, що забезпечують успіх підготовки кадрів туризму, а, отже, фактори впливу на їх конкурентоспроможність. До цих факторів дослідниця відносить ті, що визначають професійну туристську освіту, що умовно вона розподіляє по двох базових групах: методологічні, що стосуються, переважно, планування досліджень; при їх вирішенні визначається схема розгортання процесу пізнання, встановлюється порядок вирішення проблеми, підбираються методи спостережень та експериментів; оцінні, що пов'язані з оцінкою експериментальних даних, конкретних методик, гіпотез, теорій, і що виникають за необхідності підведення підсумків наукових досліджень. Окрім того, дослідницею виокремлюються змістовні (пов'язані з підготовкою програми навчання, методичних посібників та підручників; пов'язані з недостатньою обізнаністю з приводу механізмів функціонування психічної сфери індивіда, що навчається, з незнанням закономірностей старіння інформації), методичні (пов'язані з необхідністю підвищення знань, формування умінь і навичок, вироблення переконань з окремих питань світогляду) та професійні фактори впливу на конкурентоспроможність майбутніх менеджерів туризму. Врахування цих факторів у подальшому допоможе правильно визначити суть, зміст (та форми) професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки та самоврядування. У цьому аспекті заслуговують на увагу також виокремлені О. Потаповою загальні параметри, що визначають успішність професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця туристського бізнесу: технічні (спеціальність та спеціалізація, обсяг засвоєної програми в годинах, дисциплінах, рівнях підготовки, відповідність стандарту або його підвищення, отриманий документ), економічні (витрати на підготовку менеджера туризму з урахуванням усіх складових витрат), соціально-організаційні (урахування соціальної

структури споживачів, у конкретному випадку самих випускників та роботодавців, національних та регіональних особливостей організації туристського бізнесу). Як зазначає вчена, конкурентоспроможність менеджерів туризму має також специфічні особливості, врахування яких необхідне при підготовці фахівців певного напрямку. Зокрема, у змісті підготовки менеджера з туризму необхідно враховувати не тільки актуальний (тобто сучасний) стан ринкової економіки, але й перспективи її розвитку, адже на момент закінчення вищого навчального закладу та початку професійної діяльності випускника соціально-економічна ситуація в державі може суттєво змінитися. А оскільки зробити такий довгостроковий прогноз та співвіднести його зі змістом дисциплін державного освітнього стандарту досить проблематично, найбільш прийнятним рішенням цієї проблеми, на погляд О. Потапової, є формування у студента в процесі виробничої практики навички та потреби в самоосвіті відповідно до реалій професійної діяльності. Ми згодні також з О. Потаповою, що конкурентоспроможність майбутніх випускників багато в чому визначається конкурентоспроможністю навчальних закладів, що, в свою чергу, визначається наступними факторами: націленість усіх і кожного робітника на дії, на продовження розпочатої справи; близькість навчального закладу студенту; створення автономії та творчої атмосфери в навчальному закладі; підвищення продуктивності завдяки використанню здібностей людей та їх бажанню працювати; демонстрація важливості спільних для навчального закладу цінностей; простота організації, мінімум рівнів управління та службового персоналу; можливість тримати під контролем найважливіші проблеми та передавати підлеглим менш важливі.

О. Потаповою сформульовано також основні вимоги до підготовки менеджерів туризму, що представляють інтерес для нашого дослідження: формування професійних знань та вмінь (кваліфікація, володіння психологією продаж тощо); виробничого досвіду та відповідальності (стаж професійної діяльності, навички вирішення типових задач, уміння аналізувати, прогнозувати тощо); готовності до професійної конкурентоспроможності (ефективність роботи, ініціативність, цілеспрямованість тощо); персональних характеристик (комунікабельність, коректність тощо).

Отже, на підставі вищезазначеного до факторів, що впливають на розвиток конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки та самоврядування належать:

I. Зовнішні фактори/фактори соціального середовища:

1. Економічні фактори, що відображають специфіку ринку праці в цілому, і молодіжного сегменту зокрема, на момент випуску фахівців муніципальної економіки та самоврядування:

- пропозиція на ринку праці;
- попит на ринку праці;
- стан конкурентного середовища на ринку праці;
- конкурентоспроможність даної спеціальності на ринку праці;
- кон'юнктура ринку праці;
- престиж самого навчального закладу.

2. Законодавчо-адміністративні фактори, що покликані знизити рівень диференціації стартових можливостей випускників за певною спеціальністю шляхом посилення взаємодії ринку праці і ринку освітніх послуг, її зміцнення в нормативно-законодавчій базі.

3. Соціально-психологічні фактори, що спрямовані на вирішення психологічних проблем, пов'язаних з майбутнім працевлаштуванням фахівців муніципальної економіки та самоврядування:

- профорієнтаційні заходи;
- психологічне консультування з проблем працевлаштування;
- заходи з психологічного процесу супроводу працевлаштування;
- інформування щодо ситуації на ринку праці, щодо вимог роботодавців до якісних характеристик випускників.

4. Організаційно-економічні фактори, що характеризують рівень організації навчально-професійних та виробничих процесів, структуру і ефективність системи управління, організації праці:

- якість професійної підготовки;
- відповідність професійних та особистісних якостей спеціаліста потребам діяльності та ринку;
- готовність до професійної діяльності;
- методологічні (стосуються планування досліджень; при їх вирішенні визначається схема розгортання процесу пізнання, встановлюється порядок вирішення проблеми, підбираються методи спостережень та експериментів);
- оцінні (пов'язані з оцінкою експериментальних даних, конкретних методик, гіпотез, теорій і виникають за необхідності підведення підсумків наукових досліджень);
- змістовні (пов'язані з підготовкою програми навчання, методичних посібників та підручників; пов'язані з недостатньою обізнаністю з приводу механізмів функціонування психічної сфери індивіда, що навчається, з незнанням закономірностей старіння інформації);
- методичні (пов'язані з необхідністю підвищення знань, формування професійних умінь і навичок, вироблення переконань з окремих питань світогляду);
- професійні фактори.

II. Внутрішні/соціально-особистісні фактори:

- професійний досвід;
- професійна компетентність;
- професійно, соціально значущі та особистісні якості.

Окрім того до внутрішніх факторів, що мають вплив на конкурентоспроможність фахівців муніципальної економіки та самоврядування відносимо ті, що відображають позицію випускників з даної спеціальності як самостійних суб'єктів формування конкурентоспроможності, а саме: стратегічні, тактичні, оперативні.

Висновки. Таким чином, визначені на підставі теоретичного аналізу фактори впливу на конкурентоспроможність фахівця муніципальної економіки та самоврядування дають можливість у подальшому забезпечити його ефективну професійну підготовку.

Література:

1. Белов В. Система оценки качества образования / В. Белов // Высш. образ. в России. — 2002. - № 1 С. — 44-49.
2. Глевацька Н.М. Конкурентоспроможність робочої сили регіону: методологія та напрями забезпечення : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. економ. наук : спец. 08.09.01 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / Н.М. Глевацька. — К., 2006. — 20 с.
3. Дмитриева Ю.А. Повышение уровня конкурентоспособности выпускников вузов по специальности «Управление персоналом» на рынке труда : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. эконом. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» (специализация 8 — экономика труда) / Ю.А. Дмитриева. — М., 2010. — 23 с.
4. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.В. Елагина. — Челябинск, 2008. — 55 с.
5. Журанова Н. А. Формирование конкурентоспособности специалистов в системе среднего профессионального образования (на примере подготовки менеджеров гостинично-туристического сервиса): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Журанова Наталья Анатольевна. — Самара, 2006. — 247 с.
6. Исмагилова Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда / Ф.С. Исмагилова. — Екатеринбург, 1999. — 208 с.
7. Кусакина О.Н., Скокло А.М. Проблемы конкурентоспособности на рынке труда./http://www.stavedu.ru/_docs/pdf/vus-cgursin/_confer/cyclesX/5/12.pdf
8. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Мезинов Владимир Николаевич. — Елец, 2009. — 317 с.

9. Потапова Е. В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов туристского вуза в процессе учебно-производственной практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Потапова Елена Васильевна. — Москва, 2007. — 171 с.

У статті на підставі теоретичного аналізу наукової літератури визначено та схарактеризовано фактори впливу на конкурентоспроможність фахівця муніципальної економіки та самоврядування, а саме визначено ті чинники та причини, що сприяють формуванню його конкурентоспроможності, а також ті з них, що гальмують її розвиток.

Ключові слова: конкурентоспроможність, фактори впливу на конкурентоспроможність, фахівець муніципальної економіки та самоврядування.

В статье на основе теоретического анализа научной литературы определены и охарактеризованы факторы влияния на конкурентоспособность специалиста муниципальной экономики и самоуправления, а именно определены те факторы и причины, что способствуют формированию его конкурентоспособности, а также те из них, что тормозят ее развитие.

Ключевые слова: конкурентоспособность, факторы влияния на конкурентоспособность, специалист муниципальной экономики и самоуправления.

In the article on the basis of theoretical analysis of scientific literature factors of influence on the competitiveness of a municipal economy and selfgovernment specialist are determined and characterized namely factors and reasons that contribute to the development of his competitiveness and those of them that discourage its development.

Key words: competitiveness, factors of influence on the competitiveness, municipal economy and selfgovernment specialist.

УДК 378:37.015.31:001.895

Т.Г. Калюжна
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах реформування системи вищої освіти, впровадження компетентнісного підходу в навчання метою освіти є формування особистості, здатної до сприйняття змін упродовж життя, яка може застосовувати отримані знання в практичній діяльності. Досягнення цієї мети неможливе без підготовки вчителів, здатних до свідомого використання інноваційних методів, форм, засобів і технологій навчання.

Важливим компонентом системи освіти, який одухотворяє її самим фактом своєї участі, є викладач, чії знання, світоглядні переконання й особистісні якості є найбільш вагомим фактором результативності використовуваних інноваційних педагогічних технологій.

Будь-які перетворення, реформи й інновації, оскільки вони претендують на успішну реалізацію і підтримку в сфері освіти, повинні починатися з системи педагогічної освіти, яка випереджує ці реформи й інновації, з підготовки майбутніх педагогів.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті постала проблема відродження духовної культури. Виховання духовності — це шлях відродження української інтелігенції, створення основної внутрішньої передумови для розвитку креативної індивідуальності. Виховання такої особистості передбачає розвиток духовних потреб у пізнанні і самопізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні з рідними, друзями, природою, розвиток у творчості, автономії свого внутрішнього світу, пошуку сенсу життя, щастя, ідеалу.

Освіта — основа духовності. Однак, щоб стати такою, вона повинна мати відповідний зміст, орієнтований на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру: філософію, етику, естетику, людинознавство та інші її компоненти. У сучасній українській дійсності педагогіка повинна стати провідною політикою, адже без духовно орієнтованої,

цілісної, інтегральної педагогіки неможливо здійснити моральну реформацію духу народу, а без неї немає чим створювати економіку, громадянське суспільство і державу, які відповідали б вимогам еволюції і сенсу людського життя. Не вузькопрагматична освіта, яка межує з духовним здичавінням, не егоцентрична філософія життя з випареною моральністю, а розширена, універсальна свідомість, яка включає в себе вітчизняну, світову і професійну культуру і перенесла індивідуальне й громадське буття в дух, а також одухотворене почуття і воля дадуть можливість зрозуміти національне господарство у вигляді матеріальної форми духовності народу і втілювати це знання в розумну, морально-правову, а потім і ефективну економіку — реальну базу системи освіти.

Учитель, який відповідає сучасним критеріям професійно-педагогічної культури, — це особистість креативна, яка мислить варіативно, постійно сумнівається, не задовільняється досягнутими результатами, має розвинуте відчуття нового, прагнення до творення: істинний педагог не стільки той, хто йде в ногу з теперішнім днем, скільки той, хто випереджує його, «моделюючи» в своєму колективі завтрашній день.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема творчості вивчається у рамках філософії, психології, педагогіки. Дослідженню педагогічної творчості велику увагу приділяли у своїх наукових працях В. Андреев, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, М. Поташник, С. Сисоева та інші.

Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності досліджувалася в роботах І. Гавриш, М. Кларіна, Л. Подимової, С. Полякова, В. Сластьоніна, Н. Юсуфбекової та ін.

Відомий дослідник у галузі педагогічної творчості М. Поташник зазначає: «Ми переконані, що справжня педагогічна робота нетворчою не буває і бути не може, оскільки неповторними є діти, обставини, особистість самого учителя». Саме такої позиції дотримуються більшість сучасних вітчизняних і зарубіжних учених за визначенням характеру педагогічної діяльності.

На відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має за мету створення соціально цінного, нового, оригінального, оскільки її кінцевим результатом завжди залишається розвиток особистості. Створені ж педагогом нові технології є лише засобом для отримання найкращого результату.

Творчість — це процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності об'єктивної або суб'єктивної значущості і характеризує рівень розвитку особистісної культури, соціалізації особистості.

Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише досягти новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів. Стосовно педагогічної діяльності й освіти «інновація» означає усе, що пов'язано з процесами створення нового в системі освіти, його освоєння на практиці і подальшого дослідження в теорії. Інноваційна діяльність обов'язково повинна мати творчий характер, без нього не може бути нововведень, саме «творчість є двигуном інновацій» — наголошує С. Кузьмін [1].

Відповідно інноваційна діяльність викладача розглядається в контексті розвитку педагогічної творчості як основи, що визначає його професійну компетентність у галузі педагогічної інноватики.

Метою статті є теоретичний аналіз наукових праць для виявлення характеристик творчості як основи інноваційної діяльності майбутнього викладача, а також висвітлення практичного досвіду формування творчих якостей у майбутніх викладачів у процесі їх підготовки до інноваційної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна педагогіка стверджує, що людина постійно рухається у напрямі особистісного зростання, творчості і самодостатності розвитку своєї суб'єктності. У кожній людині закладений творчий потенціал, але рівень його реалізації визначається ціннісними орієнтаціями, мотивами, спрямованістю особистості, її здібностями, умовами, в яких вона розвивається. Основними спонукаючими мотивами до творчої діяльності є протиріччя між суспільством, що постійно розвивається, і рівнем знань, умінь і навичок, між

бажаннями і можливостями особистості реалізувати свій творчий потенціал. Потреби відбивають бажання конструктивних змін, мотивуючи особистість до конкретних дій, унаслідок чого і проявляються здібності особистості, спрямованість її діяльності.

Слід зазначити, що без спеціальної підготовки і знань успішна педагогічна творчість неможлива. Тільки ерудований і спеціально підготовлений викладач на основі глибокого аналізу виникаючих ситуацій і усвідомлення суті проблеми шляхом творчої уяви й уявного експерименту здатний знайти нові оригінальні шляхи і способи їх вирішення.

Творчість викладача — процес керований. Він проходить у чотири етапи:

- підготовка (свідома робота на рівні понятійно-логічного мислення);
- дозрівання (несвідома робота над проблемою);
- осяяння (перехід несвідомого у свідоме, інакше кажучи, народження гіпотези);
- розвиток ідей (свідома робота по кінцевому оформленню ідеї і її перевірки).

Як відзначалося вище, ефективність творчості багату в чому залежить від ціннісних орієнтацій викладача, його здібностей і практичного досвіду.

Сучасний викладач має бути виключно уважним як до нових реалій і тенденцій громадського розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання і виховання. Відповідно інноваційна діяльність повинна характеризувати професійну діяльність викладача. Стержнем інноваційних процесів в освіті є установка викладача на творчий пошук упровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки в повсякденну практику, вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду, прагнення до освоєння і застосування нових педагогічних технологій, активних форм і нових методів організації навчально-виховного процесу. Це також розробка викладачем нових технологій навчання і виховання і впровадження їх в освітню практику [2]. Відповідно, педагог має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи рішення проблемних педагогічних ситуацій, тобто мати креативність мислення [3].

Учені зазначають, що без розвитку креативного, творчого мислення не буде ніяких інновацій. Тому питання про шляхи формування інноваційної людини і суспільства у своїй основі є питанням про становлення творчої здатності.

Аналіз наукових праць В. Андрєєва, Я. Пономарьова, С. Сисоєвої й інших учених дозволив нам визначити творчі якості, формування яких дозволить майбутнім викладачам здійснювати інноваційну професійну діяльність. Серед них: відкритість і інтерес до всього нового, здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей, винахідництва (пошук нових форм, методів, засобів навчальної і виховної діяльності і т.д.), проблемне бачення, гнучкість у пошуках альтернативних підходів до рішення педагогічних проблем, творча фантазія, розвинена уява, уміння переносити знання і досвід у нові ситуації; здатність до дослідницької діяльності (уміння аналізувати, інтегрувати, синтезувати інформацію, порівнювати, виділяти головне, обґрунтовувати власну точку зору, робити висновки); пошуково-перетворюючий стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування, до співпраці і взаємодопомоги в творчій діяльності; здібності рефлексій.

Формування творчої, інноваційно-спрямованої особистості майбутнього викладача залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних педагогічних умов. Інтегральною умовою формування творчої індивідуальності майбутнього педагога є, за Л. Лузіною, творча організація його професійно педагогічної підготовки: «Якщо професійне становлення майбутнього учителя здійснюється в творчому процесі навчання, то формується творча індивідуальність — фахівець найвищого рівня професійної підготовки». Серед інших умов вона називає: активно творчий тип засвоєння знань студентами; оптимізацію процесу індивідуального сприйняття, осмислення і творче застосування набутих педагогічних умінь і навичок; використання різноманітних форм і методів самостійної роботи студентів, системи творчих завдань, які потребують накладення отриманих знань на досвід, синтезу здобутих знань, обґрунтування висновків; орієнтацію педагогічного процесу на формування індивідуального стилю творчого педагогічного мислення

і діяльності майбутніх учителів; перетворення студентської групи на творчу лабораторію учителя [4].

На думку О. Отич, процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога може мати ефективність лише тоді, коли сам студент, розпізнавши за допомогою викладача свою творчу «родзинку», стане відповідальним і зацікавленим суб'єктом власного саморозвитку і сам захоче розвинути свою творчу індивідуальність. Педагогові ж при цьому відводиться функція надання педагогічної підтримки, управління процесом сходження студента до власної творчої індивідуальності [4].

З метою формування творчої особистості майбутнього викладача, його готовності до інноваційної діяльності нами розробляються і впроваджуються такі форми і методи організації навчання, як: ділові і рольові ігри; мікро-викладання і моделювання фрагментів виховних проєктів; лекції-діалоги; проблемні семінари; тренінги; методи генерування і критичного аналізу ідей, аналогії, синектики; самостійна робота з написання наукових статей, виконання творчих проєктів і завдань науково-дослідного характеру та ін. Пропонуємо види деяких завдань творчого характеру (на прикладі дисциплін педагогічного циклу), які використовувалися в практиці роботи з майбутніми викладачами.

Так, при вивченні навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» майбутнім викладачам було запропоновано самостійно розробити й аргументувати структуру лекції-діалогу, інтегрованої, проблемної, випереджаючої; розробити серію евристичних питань і творчих завдань для визначення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу лекції; спроектувати фрагмент практичного (семінарського) заняття по професії з використанням активних методів; визначити й обґрунтувати найбільш ефективні форми і методи виховання студентської молоді і запропонувати тематику кураторського годинника для різних курсів; написати есе на теми: «Кredo викладача інноваційної формації», «Мое бачення навчально-виховного середовища у вищій школі для власної самореалізації»; скласти програму власного професійного розвитку на час навчання в магістраті, визначити шляхи і засоби її реалізації, методи і прийоми роботи над собою. Під час проведення курсу «Тренінг розвитку комунікативної компетентності викладача вищої школи» магістранти самостійно складали і моделювали педагогічні ситуації, які ілюструють використання різних стилів педагогічного спілкування; аналізували ситуації щодо виникнення бар'єрів взаєморозуміння в педагогічному спілкуванні; розробляли рекомендації стосовно рішення педагогічних конфліктів; писали есе на тему: «Який я в спілкуванні?», «Ідеал комунікабельної людини»; складали орієнтовну програму організації комунікативного самовиховання, враховуючи результати самоаналізу. Вивчаючи різні курси, магістранти створювали проєкти занять, ігор, спортивних свят з використанням сучасних діагностичних методик і інноваційних технологій.

Висновок. Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності повинна полягати в актуалізації його особистісних якостей і творчих здібностей, які мотивують його на свідомий професійний розвиток і створення педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність невід'ємна від творчості, оскільки вона забезпечує генерацію нових ідей, результатом яких стають інновації. Інноваційна діяльність викладача — це, передусім, творча діяльність, яка спрямована на підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу, становлення майбутнього педагога як активного суб'єкта змін і інновацій, здатного до самостійної ініціації і реалізації інноваційної діяльності. Підготовка майбутнього викладача до інноваційної професійної діяльності повинна ґрунтуватись на знаннях педагогічної інноватики і основ педагогічної творчості, розвитку творчих якостей.

Література:

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка педагогічних працівників: наук. метод. зб. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. — К. — Житомир, 2000. — 270 с.
2. Кузьмін С. В. Інноваційна діяльність педагогічного колективу як чинник його розвитку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Кузьмін. — Ярославль, 2003. — 197 с.

3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т. І. Туркот. — Херсон, 2010. — 608 с.
4. Olena Antonowa. Technologia rozwoju kreatywności pedagogicznej przyszłych nauczycieli / pod redakcją: Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietłany Sysojewej / Wyższa szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN — Warszawa — Krakow, 2010. S.196-203.
5. Olena Otycz. Pedagogiczne warunki rozwoju indywidualności twórczej przyszłych pedagogów // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało / Wydawnictwo Akademii im. Jana Dłgosza w Częstochowie, Częstochowa, 2010.- S. 383-389.

У статті аналізуються актуальні питання підготовки майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності. Наголошено на необхідності володіння педагогічною творчістю, що полягає в актуалізації особистісних якостей-цінностей і творчих здібностей майбутнього вчителя, які мотивують його на свідомий професійний розвиток і створення педагогічних нововведень.

Ключові слова: інноваційна діяльність, особистісні цінності, педагогічна творчість, майбутній учитель.

В статье анализируются актуальные вопросы подготовки будущего учителя к инновационной профессиональной деятельности. Отмечено необходимость владения педагогическим творчеством, которое заключается в актуализации личностных качеств-ценностей и творческих способностей будущего учителя, которые мотивируют его на сознательное профессиональное развитие и создание педагогических нововведений.

Ключевые слова: инновационная деятельность, личностные ценности, педагогическое творчество, будущий учитель.

In the article the pressing questions of preparation of future teacher are analysed to innovative professional activity. It is marked the necessity of domain pedagogical creation which consists in actualization of personality qualities-values and creative capabilities of future teacher, that explain him on conscious professional development and creation of pedagogical innovations.

Key words: innovative activity, personality values, pedagogical creation, future teacher.

УДК 371.13: 811.111

Н.М. Карпенко, В.В. Смелянська
м. Ніжин, Україна

РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО АУДИЮВАННЯ ПІД ЧАС АУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (2003) метою вивчення іноземної мови (ІМ) визначено формування іншомовної комунікативної компетенції, однією зі складових якої є мовленнєва компетенція, що передбачає досконале оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: слуханням (аудіюванням), говорінням, читанням, письмом. Очевидно, що в умовах відсутності іншомовного та іншокультурного середовища у процесі навчання ІМ як феномену культури зростає роль рецептивних видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання) [1, с. 68]. Провідна роль аудіювання пояснюється ще й тим, що від рівня оволодіння ним значною мірою залежить не лише здатність учня до успішного усвідомленого сприйняття іноземної мови, але й до реалізації говоріння, читання, письмового викладу думок. Оскільки аудіювання є передумовою для оволодіння іншими видами мовленнєвої діяльності, вважаємо за необхідне працювати над розвитком аудитивних умінь як у позааудиторний час так і безпосередньо на занятті [4].

Процес сприймання мовлення на слух є досить складною розумовою діяльністю з декодування звукової і смислової інформації та матиме позитивний результат лише за умов правильного функціонування і чіткої взаємодії всіх механізмів аудіювання [2, с. 133]. Одним із шляхів оптимізації цього процесу на початковому етапі в мовному вищому навчальному закладі є використання комплексу вправ, які забезпечують можливість формування та розвитку навичок і вмінь аудіювання з урахуванням усієї сукупності основних характеристик цього виду

мовленнєвої діяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Під час створення комплексу вправ для навчання майбутніх філологів аудіюванню необхідно врахувати здобутки та досвід науковців, що забезпечує підґрунтя для ефективного навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Аналіз наукової літератури показав, що проблемі навчання аудіюванню студентів мовного вищого навчального закладу (ВНЗ) присвячено багато наукових робіт (Н. Абрамовська, Д. Агапова, І. Алексеева, О. Бочкарьова, К. Бржозовська, М. Кіронова, Н. Крилова, Б. Ліхобабін, Ю. Нікітіна, О. Пильцин, А. Черкашина). Проте, крім теоретичних досліджень, пріоритетним напрямом діяльності кафедр ВНЗ упродовж останніх років залишається розробка науково-методичного забезпечення процесу навчання ІМ.

Наразі з відкритим доступом до навчальних інтернет-ресурсів та англomовних навчальних видань створюються оптимальні умови для розвитку умінь іншомовного аудіювання. Користуючись такими матеріалами, методисти пропонують багато методів та прийомів удосконалення процесу навчання цього виду мовленнєвої діяльності. У результаті відбувається збагачення навчально-методичних комплексів з практики усного і писемного мовлення навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення англійської мови і складеними з урахуванням вимог та рекомендацій Програми з англійської мови для університетів та інститутів [3].

Мета статті. Отже, метою статті є проаналізувати систему вправ для навчання англomовного аудіювання та надати приклади вправ, що можуть бути ефективно застосовані для форсованого розвитку іншомовних навичок і вмінь аудіювання студентів-філологів молодших курсів.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що ефективність оволодіння ІМ на початковому етапі навчання у ВНЗ насамперед залежить від продуктивної організації аудиторної роботи студентів. При цьому систематичне виконання завдань щодо невідготовленого слухання аудитивних текстів для розвитку умінь іншомовного аудіювання в аудиторній роботі студентів суттєво інтенсифікує процес викладання ІМ.

Зміст аудиторної роботи студентів у форматі конкретної дисципліни визначається робочою програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Прикладом таких матеріалів може служити навчально-методичний посібник «First Year Audio Companion» (далі — посібник). Зазначена розробка призначається для викладачів практики усного та писемного мовлення англійської мови, які працюють із студентами 1-го курсу факультету іноземних мов [5].

Метою згаданого вище посібника є надання методичних рекомендацій викладачам для організації роботи студентів із розвитку вмінь іншомовного аудіювання під час аудиторної роботи та проведення контролю рівня сформованості цих умінь. Запропоновані автентичні аудіотексти відповідають темам Програми з англійської мови для університетів та інститутів. Ця розробка призначається для забезпечення планомірного керівництва аудиторною діяльністю студентів, які виконують запропоновані вправи, направлені на ґрунтовне вивчення і розуміння прослуханого тексту та його обговорення.

У сучасній методиці навчання іноземних мов визначено дві групи вправ для навчання аудіювання: підготовчі та комунікативні (мовленнєві). У підготовчих вправах формуються 1) фонетичні, 2) лексичні та 3) граматичні навички аудіювання [2, с. 135]. Наведемо приклади таких вправ із посібника [5], які можуть бути використані на вибір викладача залежні від потреб студентів.

Приклад 1

– Listen to the talk again and underline the words which are stressed. Number one has been done for you: *1. First of all, may I say an especially warm welcome to students joining us this term. I am looking forward to getting to know you all much better...*

– Listen to the story. Work in pairs and match the vocabulary with the definitions.

1) workaholism	a) the level of output that can be achieved within a certain time
2) work-life balance	b) standard or recognised behaviour
3) a secondary issue	c) to experience long-term physical and emotional exhaustion, usually work-related
4) the «norm»	d) the right combination of working and having a fulfilling personal life, spending time with friends and family etc.
5) to burn out	e) something that comes second in importance to something else
6) productivity	f) a condition where someone works all the time and finds it difficult to stop

– You are going to listen to Jackie and Callum looking at the language of abilities. The word «intelligence» comes from the Latin verb «intellegere». This means... a) to see; b) to know; c) to understand. Listen out for the answer at the end of the programme.

Друга група вправ — комунікативні — виконуються з метою формування вмінь аудіювання на основі аудитивних текстів [2, с. 135]. Оскільки кінцевою метою сприймання текстів є їх розуміння, то вважаємо за доцільне навести приклади насамперед вправ для перевірки розуміння текстів, запропоновані в посібнику [5].

Приклад 2

– Listen to this presentation and decide if statements 1-8 are true (T) or false (F) according to the speaker: 1. The presenter wants to look informal. 2. He believes it's important to wear fashionable clothes...

– Listen and check (✓) the sentences that are correct. Then listen again and correct the sentences that are wrong: 1. *Get up early.* ✓ 2. *Exercise after breakfast.* ⇒ *Exercise before breakfast.* 3. Don't forget to eat a big breakfast. 4. Eat your breakfast slowly...

– Answer the following questions: Where does the recording take place? Who are the people? What's the name of the programme? What's the name of this section of the programme?

– You are going to listen to Kate and Rebecca as they find out how we are affected by not getting enough rest. What is the longest time someone has managed to go without sleep? a) 20 days; b) 11 days; c) 3 days. Listen out for the answer at the end of the programme.

Зазначимо, що в методиці навчання ІМ визначено такі етапи роботи над текстом для аудіювання: установчий (передтекстовий), супровідний (текстовий) та післятекстовий [2, с. 136]. Проаналізуємо вправи з розвитку умінь іншомовного аудіювання, представлені в посібнику в рамках текстів «Spring in the air», «The learning question» [5]. Ця методична розробка містить завдання для різних етапів роботи з цим текстом, які виконуються на вибір викладача.

Приклад 3

Before listening

1. Why do people look forward to spring? When do you feel that spring has come at last?

While listening

2.1. Listen to the dialogue and be ready to name the signs of spring.

2.2. Fill in the following chart. Check the answers with your partner. Listen again to check the answers.

Wildlife					Weather
birds	other wildlife	
...	ladybirds	daffodils	apple

After listening

3.1. What are the peculiarities of Ukrainian spring? Work in pairs and discuss what you like and dislike about spring, make use of the chart.

3.2. Work in groups of four and discuss your favourite season and its signs.

Приклад 4

Before Listening

1.1. Have you ever participated in an exchange program? Would you like to? Why?

1.2. What do the underlined words in the following sentences mean?

«Organizing exchange programmes has become trendy nowadays. All cool schools do it.» «It is a wonderful opportunity for students to get a sneaky peek inside the living and breathing country that they are learning about.» «There'll be a hefty amount of health and safety forms and assessments to fill in».

While Listening

2.1. Listen to the reply to the letter of a teacher of English looking for an opportunity to take her pupils to the UK. What advice is she sure to get?

2.2. Support or challenge the following statements according to the text.

1. Organizing exchange programmes has become fashionable nowadays because it's quite easy. 2. A cultural exchange program is a wonderful opportunity for students to get a look at the country they are learning about. 3. Only several British schools can have exchange programs. 4. You need to find a school which is interested in sending students to your country. 5. Look for the information about exchange programs at the schools' websites. 6. To make sure that a school is interested in dealing with you call the headmaster first and then send an e-mail with your offer. 7. Be very clear discussing all the details. 8. A British boarding school is the best choice for such a program. 9. There is a database of schools you could contact. 10. British schools may be interested to organise trips to study History. 11. There will be a number of paperwork to cope with but it's worth it. 12. An exchange program is an easily repeatable experience if you organize it once.

After Listening

3.1. Do you know any exchange programs for Ukrainian pupils/students? Can our educational establishment be interesting for foreign exchange students? Why?

3.2. Team work. You are the organisers of an exchange program at your educational establishment who are willing to advertise it. Be very specific about the following details: the size of the group, the living arrangements, the length of the programme, the curriculum, the extracurricular activities to enlarge the cultural experience, etc.

Отже, вправи першого блоку (Before listening), що передують прослуховуванню тексту, спрямовані на збудження зацікавленості студентів до аудіозапису та подолання смислових і мовних труднощів тексту для полегшення процесу розуміння іншомовного мовлення. Активізації розумової активності студентів під час слухання сприяють вправи другого блоку (While listening), які націлюють студентів на сприймання фактів та причинно-наслідкових зв'язків тексту. Крім того, запропоновані в цьому блоці післятекстові вправи мають на меті контроль розуміння прослуханого тексту, удосконалення фонетичних, лексичних та граматичних навичок і розвиток умінь усного та писемного мовлення на ситуативній основі тексту. Вправи третього блоку (After listening) передбачають використання таких видів роботи як драматизація, дискусія, бесіда, які сприяють розвитку вмінь невідготовленого мовлення з опорою на текст і власний досвід.

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок, що одним із чинників, який забезпечує продуктивну організацію аудиторної роботи студентів та успішність розвитку умінь іншомовного аудіювання під час початкового періоду вивчення ІМ у мовному ВНЗ є дотримання загальноприйнятих етапів роботи над аудитивним текстом та виконання різних видів вправ як опори для невідготовленого слухання. Зазначене вище дає можливість обґрунтувати та створити комплекс вправ для розвитку умінь іншомовного аудіювання в аудиторній роботі студентів. Подальшого дослідження потребують процес навчання іншомовного письма на занятті ІМ та його навчально-методичне забезпечення.

Література:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя/ Н. Д. Гальскова. — М : АРТИ-ГЛОССА, 2000. — 165 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. — К. : ВЦ «Академія», 2010. — 328 с.

3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Кол. авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т. — К. : The British Council, 2001. — 247 с.
4. Смелянська В. В. Розвиток умінь англомовного аудіювання в самостійній роботі студентів / В.В. Смелянська // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка : Серія педагогічні науки. — 2013. — Вип. 111. — С. 286—289.
5. First Year Audio Companion : навч.-метод. посіб. / уклад. : Н. М. Карпенко, В. В. Смелянська. — Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2013. — 187 с.

У статті аналізуються загальні характеристики вправ для розвитку вмінь аудіювання під час аудиторної роботи студентів на початковому етапі навчання в мовному вищому навчальному закладі. Описуються етапи роботи над аудитивним текстом, які ілюструються прикладами вправ. Систематизовано комплекс вправ для розвитку вмінь англомовного аудіювання під час лабораторного заняття з англійської мови.

Ключові слова: англомовне аудіювання, вправа, аудиторна робота.

В статті аналізуються обічні характеристики упражнень для розвитку уменій аудіювання в аудиторній роботі студентів на початковому етапі навчання в мовному вищому навчальному закладі. Описуються етапи роботи над аудитивним текстом, ілюструються прикладами упражнень. Створено комплекс упражнень для розвитку уменій англоязычного аудіювання во время лабораторного заняття по английскому языку.

Ключевые слова: англоязычное аудирование, упражнение, аудиторная работа.

The article is devoted to the analysis of the exercises for developing listening skills in students' classroom activities at the beginning of studying at a linguistic higher educational establishment. The steps of working at a text for listening are illustrated by exercises. The complex of exercises has been made up to develop English listening skills in laboratory classes.

Key words: English listening, an exercise, classroom activities/ work.

УДК 378.016:811.111'243

М.Г. Кашук
м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Пріоритетним завданням навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах є формування у студентів комунікативної компетенції у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, дотримуючись традицій і норм, утверджених у країні, мова якої вивчається.

Враховуючи обмежену кількість годин, що відводиться на вивчення іноземних мов у закладах немовного профілю, безперечно, цей час має бути використаний ефективно, з максимальною активізацією мовної і мовленнєвої діяльності студентів. Саме тому у таких навчальних закладах усе більше уваги приділяється врахуванню фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. У результаті цього, нові вимоги і завдання ставляться перед викладачами щодо методики викладання іноземних мов, процесу навчання студентів, а також пошуку нових шляхів удосконалення системи навчання із урахуванням специфіки ВНЗ, окремого факультету, відповідної спеціальності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що як зарубіжними, так і вітчизняними вченими-методистами розроблено чимало методик навчання іноземних мов для професійних цілей, які були успішно впроваджені у навчальний процес вищих навчальних закладів України (Н. Widdoswon, J. Crandall, N. Cloud, A. Waters, F. Genesee, E. Namayan та інші). Окремо розроблено методики для спеціальностей економічного профілю (І. Онісіна, Е. Мірошніченко), юридичних факультетів (Г. Савченко), медичних навчальних закладів (М. Задорожна, О. Петрашук), ВНЗ фізичної культури (Л. Морська), для студентів технічних

спеціальностей (О. Тарнопольський, А. Ємельянова), для майбутніх біологів (Г. Турчинова), для студентів філологічних спеціальностей (Т. Алексєєва, Л. Ананьєва) тощо [7, с. 69-70]. Чимало досліджено у питаннях організації викладання іноземної мови та визначені основного змісту навчання студентів немовних вишів, відбору відповідних технічних і навчальних матеріалів і засобів навчання; розроблено системи вправ; укладено словники фахової лексики; висвітлено питання семантизації лексики та її засвоєння на різних етапах навчання іноземної мови тощо. Проте зазначені напрями дослідження не вичерпують усіх питань професійної підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів. Існує необхідність постійного удосконалення і пошуку нових можливостей підвищення ефективності формування мовної і мовленнєвої іншомовної підготовки у студентів різних спеціальностей. Особливо це стосується тих галузей діяльності людини, які мало досліджені у сучасній методиці викладання іноземних мов, зокрема психологічних спеціальностей, які набувають особливого статусу і місця у життєдіяльності людей XXI століття. Тому проблема іншомовної підготовки студентів-психологів, яка є **предметом** нашого дослідження, і зумовлює **актуальність цієї статті**.

Визначальним принципом іншомовної підготовки студентів з фаху є орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих професійно зумовлених ситуаціях.

Студентам майбутнім фахівцям необхідно набути іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати і розширювати свої знання і досвід [6, с. 319].

Складовою частиною комунікативної компетенції є лексична компетенція. **Об'єктом** нашого дослідження є формування лексичної компетенції у студентів майбутніх психологів. Таким чином, **мета дослідження**, яка спрямована на формування знань про навчання іноземних мов, зокрема англійської, студентів факультету психології, передбачає вирішення наступних **завдань**:

- розкрити роль автентичних текстів у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням;
- виділити етапи формування лексичної компетенції у студентів майбутніх психологів;
- виокремити способи семантизації лексики професійного спрямування на прикладі психологічної термінології;
- вказати деякі типи вправ для формування лексичної фахової компетенції у студентів на базі англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Особливість викладання будь-якої мови за професійним спрямуванням полягає у фаховому контексті обраної спеціальності, основним актуальним завданням якої є оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття умінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях [9]. Іноземна мова, таким чином, виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів [5].

Робота над фаховою лексикою займає одне з провідних місць у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, позаяк збільшення словникового запасу й умінь його використовувати є передумовою оволодіння рецептивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності. Навчання фахової лексики студентів немовних спеціальностей є необхідною складовою у досягненні головної мети навчання студентів іноземної мови як засобу спілкування у професійній діяльності. Адже термінологічна лексика необхідна студентам для читання спеціальних текстів за фахом з метою отримання потрібної інформації, для ведення бесіди чи дискусії з іноземними фахівцями, для кореспонденції, для написання наукових робіт чи підготовки презентацій. Без сумніву, викладачу іноземної мови за професійним спрямуванням необхідно знати властивості термінологічної лексики, уміти семантизувати лексичні одиниці у спеціальних текстах і знати, за допомогою яких вправ активізувати подальше

вживання лексики в усному та писемному мовленні. На нашу думку, надзвичайно важливим є питання пошуку і відбору навчального фахового матеріалу, який є основою змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Адже, чим кращий, цікавіший і пізнавальніший матеріал, як з мовної, так і з мовленнєвої сторони, тим ефективнішим буде вивчення термінологічної лексики. Викладачі і студенти мають працювати лише з такими підручниками, які є інформативно насиченими, відображають сучасні досягнення у розвитку певних галузей, займають активну позицію у навчальному процесі, а велика кількість завдань спонукає студентів до іншомовного спілкування.

Матеріал, який подають викладачі іноземних мов за професійним спрямуванням студентам факультету психології, побудований виключно на основі обраної ними спеціальності. Такий навчальний процес, на нашу думку, стимулює вивчення іноземної мови, удосконалює професійні знання студентів-психологів, особливо, коли вивчення відповідної теми відбувається паралельно — на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням і лекціях та семінарах з психології. Як показує досвід, такі заняття проходять динамічно, вони є насиченими і мотивованими, оскільки студенти, володіючи додатковим матеріалом з прослуханих лекцій з фахової дисципліни, активно вступають в обговорення актуальної теми і на заняттях з іноземної мови, обмінюючись своїми знаннями.

Базовим матеріалом, який використовують викладачі для навчання студентів-психологів, є автентичні тексти, які є джерелом для збагачення фахового термінологічного словника, предметом читання та обговорення на заняттях, основою для використання у мовленнєвих ситуаціях, тобто для цілісного та ефективного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності. Багато дослідників приділяли і надалі приділяють значну увагу проблемі текстів і їх правильного відбору. Текст виступає основною комунікативною одиницею, якою користується людина у мовленнєвій діяльності [10]. На думку Г. Барабанової, у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [1]. Текст за фахом — це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності [8]. Саме фаховий текст допомагає студентам повною мірою розкрити дефініцію кожного терміна. Адже, звичайне зазубрювання самих термінів ніколи не дасть таких результатів у збагаченні фахового словника, як при вивченні їх у контексті, який допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання. Важливо, щоб тексти, особливо на початковому етапі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, були доступними, зрозумілими, неперенасиченими термінологічною лексикою, мали предметний характер, що сприятиме удосконаленню у студентів як знань і навичок з іноземної мови, так і зі своєї майбутньої професії. При правильній організації навчального процесу викладач розвиває мислення студентів, критичний підхід до текстової інформації, підвищує у них мотивацію до навчання і викликає ще більший інтерес до обраної ними спеціальності.

Науковці зводять процес формування лексичної компетенції у студентів до етапів подачі, семантизації лексичної одиниці та створення основи для закріплення лексичних навичок; автоматизації дій студентів з лексичним матеріалом на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні; автоматизації дій студентів з лексичною одиницею у мовленні та контролю за її засвоєнням студентами [3; 11]. Процес формування лексичної компетенції у студентів-психологів, як невід'ємний лінгвістичний компонент комунікативної компетенції, передбачає наступні етапи:

- 1) формування первинних знань про лексичну одиницю (на основі процесів семантизації і деривації);
- 2) закріплення і удосконалення навичок вживання лексичного матеріалу;
- 3) розвиток умінь оперувати лексичною одиницею у мовленнєвій діяльності.

На першому рецептивному етапі засвоєння лексичного матеріалу детально опрацьовуються значення та особливості вживання термінів і відбувається підготовка до читання фахового тексту. Другий і третій етапи — це етапи репродуктивного й продуктивного

засвоєння іншомовної фахової лексики, на яких студенти взаємодіють як з текстом, так і між собою, виконуючи мовленнєві завдання.

Беручи до уваги вище вказані етапи засвоєння фахової лексики, процес формування лексичної компетенції у студентів-психологів відбувається у чітко продуманій і логічно побудованій послідовності, що передбачає виконання ряду вправ і завдань. Робота над будь-якою темою починається з введення активного словника, ознайомлення студентів з його графічною і фонетичною формами. Презентація значення слова відбувається, головним чином, у контексті. Термін набуває конкретного значення у контексті, а контекст, своєю чергою, допомагає визначити значення терміна не вдаючись до його перекладу. Відповідність контексту вказує на правильність семантизації лексичних одиниць [2]. Тому викладачі часто використовують на заняттях тлумачні словники англійської мови, або безпосередньо звертають увагу студентів на речення у тексті, які містять відповідну лексичну одиницю, з метою їх мовної здогадки. Такий прийом сприяє удосконаленню навичок сприймати іноземну мову на слух, а також значно скорочує час вживання рідної мови на заняттях.

Існує чимало інших способів семантизації термінологічних одиниць: підбір синонімів (*sense — feeling; drive — motive*); підбір антонімів (*conscious — unaware; social — individual*); зіставлення графічної чи звукової форми слова зі схожим словом у рідній мові (*psychology — психологія; phenomenon — феномен*); однозначний і багатозначний переклад. Проте, лише тлумачення виражених іншомовними словами понять створює умови, необхідні як для розвитку мислення іноземною мовою у студентів, так і для правильного вживання іншомовних слів у їхній мовленнєвій діяльності.

Наступним кроком у процесі вивчення іноземної фахової лексики є спосіб деривації термінів. За допомогою засобів словотвору можна вибудувати цілу низку нових термінів, що збагачує термінологічний словник студентів (*conscious — conscious/ness — un/conscious — un/conscious/ness; mature — matur/ate — matur/ity — matur/ation; inherit — inherit/ed — inherit/ance* тощо). Вивчивши терміни, студенти під керівництвом викладача утворюють словосполучення (*to be conscious of the environment, to lose consciousness, to regain consciousness, the functions of consciousness, to be unconscious of the problems; human senses, a sense organ, the sense of hearing, the sense of touch, our sensation; perception of colour, visual perception, to perceive movement, to perceive form* тощо). На цьому етапі студенти уже готові до виконання умовно-мовленнєвих завдань і вправ, пов'язаних з умінням заповнити пропуск у реченні, спираючись на активний словник; дібрати відповідне слово до визначення; дібрати відповідне визначення до слова; з'єднати початок і кінець речення; утворити речення з поданих слів; поставити слова у правильний порядок; дібрати синоніми чи антоніми до поданих слів; поєднати слова для утворення словосполучень; перекласти слово чи вираз з української мови на англійську і навпаки. Нижче подаємо зразки деяких вправ.

Exercise 1. Choose the right word for each blank in the sentences below (до теми «Simple Learning») [4, с. 26-27].

1. *While observing the behaviour of the dog, Ivan Pavlov noticed that the flow of the ... in the mouth occurred at the sight of the food.*

a) habit; b) saliva; c) stimulus; d) sign.

2. *The food was called the unconditioned ..., that caused an automatic unconditioned response.*

a) sign; b) definition; c) habit; d) stimulus.

3. *Some foods take longer to*

a) acquire; b) digest; c) salivate; d) attempt.

4. *The animal's responses to the food in the mouth were considered automatic responses that are....*

a) conditioned; b) learned; c) inborn; d) acquired.

5. *If the bell is sounded frequently and the food is never presented, the salivation response will gradually ... and eventually stop.*

a) eliminate; b) stimulate; c) diminish; d) condition.

Exercise 2. Match the words on the left with the words on the right to form word-combinations (до теми «Sensation and the Nervous System») [4, с. 22].

Example: sense organ

1. sense 1. sight
2. to respond to 2. brain
3. to be able 3. tasty
4. to be cold 4. the message
5. distinctive 5. to remember figures
6. to smell 6. organ
7. nervous 7. system
8. to transmit 8. to the touch
9. poor 9. the sight of food
10. human 10. features

Exercise 3. Guess the words by their definitions (до теми «Memory and Thinking») [4, с. 31].

1. To find or extract stored information.
2. To tell somebody to remember something that they may have forgotten.
3. Collecting and keeping something for future use.
4. The power of the mind by which things can be remembered.
5. To bring somebody / something back into the mind; to remember something.

Exercise 4. Match the words on the left with their definitions on the right (до теми «Growth and Development») [4, с. 33-34].

1) infant	1) a person between 13 and 19 years old;
2) height	2) grown to fully size or strength;
3) adolescence	3) the ability to allow something that one does not like or agree with to happen or continue;
4) age	4) fully grown or developed in mind or body;
5) adult	5) an element in somebody's personality; a distinguishing characteristic;
6) tolerance	6) the measurement from the bottom to the top of a person or thing;
7) teenager	7) a very young child, up to the age of 2;
8) mature	8) the length of time that a person has lived or a thing has existed;
9) trait	9) a measurement of how fast or how many times something happens in relation to something else;
10) rate	10) the time in a person's life when he or she develops from a child into an adult.

Exercise 5. Match the words with (1) the opposite meaning, (2) a similar meaning (до теми «Personality») [4, с. 37].

- (1) a) whole, specific, conscious, subjective, social, accept, attach.
 b) reject, individual, part, detach, objective, unaware, general.
 (2) a) drive, consequence, finally, concern, exemplify, sense, fix, species.
 b) class, result, interest, attach, motive, feeling, illustrate, at last.

На заключному етапі студенти обговорюють важливі актуальні проблеми на тему заняття, утворюють діалоги і моделюють мовленнєві ситуації з реального життя, виконують рольові ігри, готують презентації, при цьому активно використовуючи термінологічну лексику. Так на закріплення теми «Sensation and the Nervous System» на власне мовленнєвому етапі викладач може запропонувати наступні завдання:

Activity 1. Discussion.

1. Pay attention to the following statement:

«The world around us is wonderful! So feel it! Make sense of it! Cognize it!»

2. Explain how you understand this statement.

3. How can one feel the world, make sense of it, cognize it?

Activity 2. Complete the following sentence with ideas of your own.

I use my eyes / ears / nose / mouth / hands (fingers) to ...

Activity 3. Project Work.

The students work in subgroups to learn about the five senses. Each subgroup will report on what it finds and then the whole group will vote on which sense is the most important one.

– **Step 1:** Students are subdivided into 5 groups (3-4 students in each group).

– **Step 2:** Each subgroup is assigned one of the five senses: **sight, hearing, smell, taste, or touch.**

– **Step 3:** Each member of the group is given a special role. Those roles are:

1. **The Manager 1.** (Your task is to ask the questions and make sure everyone has a chance to answer).

2. **The Manager 2.** (Your task is to take all the opinions into account and arrange everything).

3. **The Speechwriter.** (Your task is to put all the opinions and all the answers down. Make a list of the reasons why your assigned sense is important).

4. **The Speaker** (Your task is to make a final report on what you've discussed, trying to convince the other subgroups that your assigned sense is the most important one).

– **Step 4:** The members of each group talk about the assigned sense, answering the following questions:

5. Which part of the body do you need to use that sense?

6. How does that sense help you learn?

7. How does that sense help you have fun?

8. How would your life be different if you could not use that sense?

9. Why is that sense important?

– **Step 5:** Each subgroup gives their speeches.

– **Step 6:** After all the subgroups give their speeches, the students vote on which of the five senses is the most important.

Висновки. Ми вважаємо, що такий поетапний підхід до засвоєння фахової лексики і вивчення тем професійного характеру сприятиме досягненню необхідного рівня володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням. Безперечно, наша проблема потребує подальших досліджень, перспективою яких є розробка методичної літератури, а також укладення словника психологічних термінів.

Література:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. — К.: ІНКОС, 2005. — 101 с.
2. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. — М.: Высшая школа, 2000. — 238 с.
3. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. — К., 2004. — 20 с.
4. Зеленська О.П., Кашук М.Г. Методичні поради і практичні завдання з лексики англійської мови для самостійної роботи студентів факультету психології. — Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2011. — 51 с.
5. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Иванова. — Орел, 2005. — 245 с.
6. Коваль Л.М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англійської професійно орієнтованої мовної компетенції / Л.М. Коваль // Науковий вісник НЛТУ України. — 2010. — Вип. 20.4 — С. 318 — 321.
7. Крат О.І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності // Вісник ДУ ім. А. Нобеля. — 2011. — № 2 (2). — С. 69-74.
8. Кусько К.Ф. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з

іноземних мов у вузі. Колективна монографія. — Львів: Світ, 1996. — 73 с.

9. Особливості організації викладання англійської мови за професійним спрямуванням. — Режим доступу: <http://dgerela.at.ua/publ/metodichka>

10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 1987. — С. 77.

11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — Просвещение, 1986. — С. 29-30.

У статті виділено етапи формування іношомовної лексичної компетенції у студентів — психологів, розкрито роль автентичних текстів як невід'ємної одиниці професійно-орієнтованого навчання, виокремлено способи семантизації термінологічної лексики і наведено деякі типи вправ.

Ключові слова: іношомовна лексична компетенція, термінологія, семантизація, деривація, автентичний текст.

В статье выделены этапы формирования иноязычной лексической компетенции у студентов — психологов, раскрыта роль автентических текстов как неотъемлемой единицы профессионально — ориентированного учения, определены способы семантизации терминологической лексики и наведены некоторые типы упражнений.

Ключевые слова: иноязычная лексическая компетенция, терминология, семантизация, деривация, автентический текст.

The stages of forming the foreign language lexical competence in psychology students are defined, the role of the authentic texts as the indispensable unit of the professionally oriented learning is revealed, the ways of defining the terminological vocabulary are singled out and some types of activities are presented in the article.

Key words: foreign language lexical competence, terminology, word defining, derivation, authentic text.

УДК 378.147

І.М. Кобилянська
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Характерною ознакою розвитку сучасної науки і техніки є застосування системних досліджень загальної теорії систем. Теоретично будь-який об'єкт наукового дослідження може бути розглянутий як система. Варто зазначити, що питання застосування ідей системного підходу, його методології у підготовці фахівців з безпеки життєдіяльності залишаються недостатньо дослідженими. Щоб ефективно застосувати ідеї системного підходу до навчання безпеки життєдіяльності при формуванні компетенцій майбутніх економістів у вищих навчальних закладах, у першу чергу необхідно визначити її місце серед інших систем, тобто описати за допомогою деяких класифікуючих ознак.

Аналіз попередніх досліджень. Значний внесок у розробку системного підходу як загальної методології дослідження зробили фундаментальні праці російських і українських учених: В. Афанасьєва, О. Богданова, В. Кузьміна, В. Садовського, Ф. Темникова, Ю. Урманцева, Ю. Черняка, Е. Юдіна та ін. Серед зарубіжних учених відзначимо Р. Акоффа, Л. фон Бергаланфі, Р. Джонсона, Д. Кліланда, Р. Розенцвейга, Ешбі У. Роса, Дж. Форрестера, Ф. Емері, С. Янга та ін. Зазначимо, що можливості його застосування у педагогічних дослідженнях висвітлюються у роботах Ю. Бабанського, В. Безпалька, Р. Гуревича, Т. Ільїної, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Якуніна та інших дослідників. Проте до теперішнього часу так і не склалося загальновизнаного розуміння педагогічної системи. Основний недолік більшості визначень викликаний бажанням дослідників знайти деякі інваріантні компоненти і вже з їх допомогою визначити саму систему. Виходить у деякому розумінні замкнуте коло: система визначається через її елементи, але виділення цих елементів залежить від способу її розгляду.

Метою дослідження є обґрунтування можливості застосування системного підходу при формуванні компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів фінансово-економічного коледжу.

Основні результати дослідження. Загрозлива екологічна ситуація, що стала наслідком науково-технічного поступу, наблизилася людині до загибелі та до розуміння відповідальності людини за загальний стан буття. Люди почали ставитися до буття, як до реального чинника життєдіяльності. Розуміння буття як системно-процесуального, енергетично-дійового стало передумовою та засадою наукового дослідження світу ще в епоху Середньовіччя. А в сучасній науковій картині світу буття набуло характеристик суперечливої єдності процесів хаосу, невпорядкованості та самоорганізації.

Отже, по-перше, за уявленнями сучасної науки порядок і гармонія радше постають не як норма, а як частковий випадок у звичному стані Всесвіту. По-друге, буття постає у системних окресленнях, тобто в окресленнях зв'язку «всього з усім». Цей зв'язок не просто з'єднує окремі явища буття, а й об'єднує їх таким чином, що зміни його окремих елементів впливають як на інші елементи, так і на стан буття загалом. По-третє, до сучасної наукової картини світу входить рівнево-ієрархізована будова проявів буття на рівні атомів, тіл, зоряних та галактичних процесів: мікро-, макро- та мегапроцеси. Зокрема, у практичній діяльності потрібно враховувати, що сили, які діють у мікро- та мегасвітах, набагато перевершують сили макропроцесів, тому дуже небезпечними постають ядерні випробування та експерименти, атомна енергетика тощо. По-четверте, багаторівневність проявів буття демонструє себе ще й еволюційно [6].

Таким чином, з одного боку, будь-яка система має тенденцію до руйнування, збільшення власної невпорядкованості, з іншого — через невпорядкованість і мінливість відбувається рух у напрямку гнучкіших і складніших форм самоорганізації. Обидва названі процеси мимоволі наводять нас на думку про існування єдиного інформаційного поля Всесвіту: сучасна фізика не визнає можливості існування так званої «далекої дії», тобто не визнає того, що в реальних процесах світу все може бути пов'язане із усім; швидкість будь-яких взаємодій є обмеженою, а тому пов'язане між собою лише те, між чим може відбутися передача дії. Отже, буття є справді складноорганізованою, ієрархічно побудованою системою. Суперечливість цієї системи виявляється у тому, що вона є єдиною і множинною, перервною і неперервною, скінченною та нескінченною, такою, що у своїх проявах набуває форми просторово-часових співвідношень.

Як елемент природної системи людина відчуває на собі її вплив. Водночас завдяки своїй діяльності, яка поєднує її біологічну, соціальну та духовно-культурну сутності, людина сама впливає на природу, змінюючи та пристосовуючи її відповідно до вимог суспільного розвитку для задоволення своїх матеріальних і духовних потреб. А, якщо виходити з принципу «все впливає на все», то джерелом безпеки, як і об'єктом її впливу може стати все живе та неживе. Джерелами небезпек є природні процеси та явища, елементи техногенного середовища та людські дії, що приховують у собі потенційну небезпеку. Небезпеки реалізуються у часі та просторі у вигляді потоків речовини, енергії та інформації, а наслідки їх впливу залежать від властивостей самих об'єктів.

Намічені ж людиною шляхи виходу з кризового стану: постійний контроль за виробничими технологіями, ухвалення законів та відповідних нормативних актів з безпеки життєдіяльності, розробка методів захисту не розв'язують проблеми безпеки, оскільки демонструють, що небезпеку на виробництві створюють зовнішні фактори, від яких потрібен спеціальний захист, а не потенційно небезпечна діяльність самого працівника. Зокрема, на рисунку подано модель атестації робочих місць за умовами праці у відповідності з Гігієнічною класифікацією праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу. Відповідно, безпека життєдіяльності визначена як галузь знання та науково-практична діяльність, спрямована на формування безпеки і попередження небезпеки шляхом вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їхніх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя людини і середовища її проживання від небезпек [3].

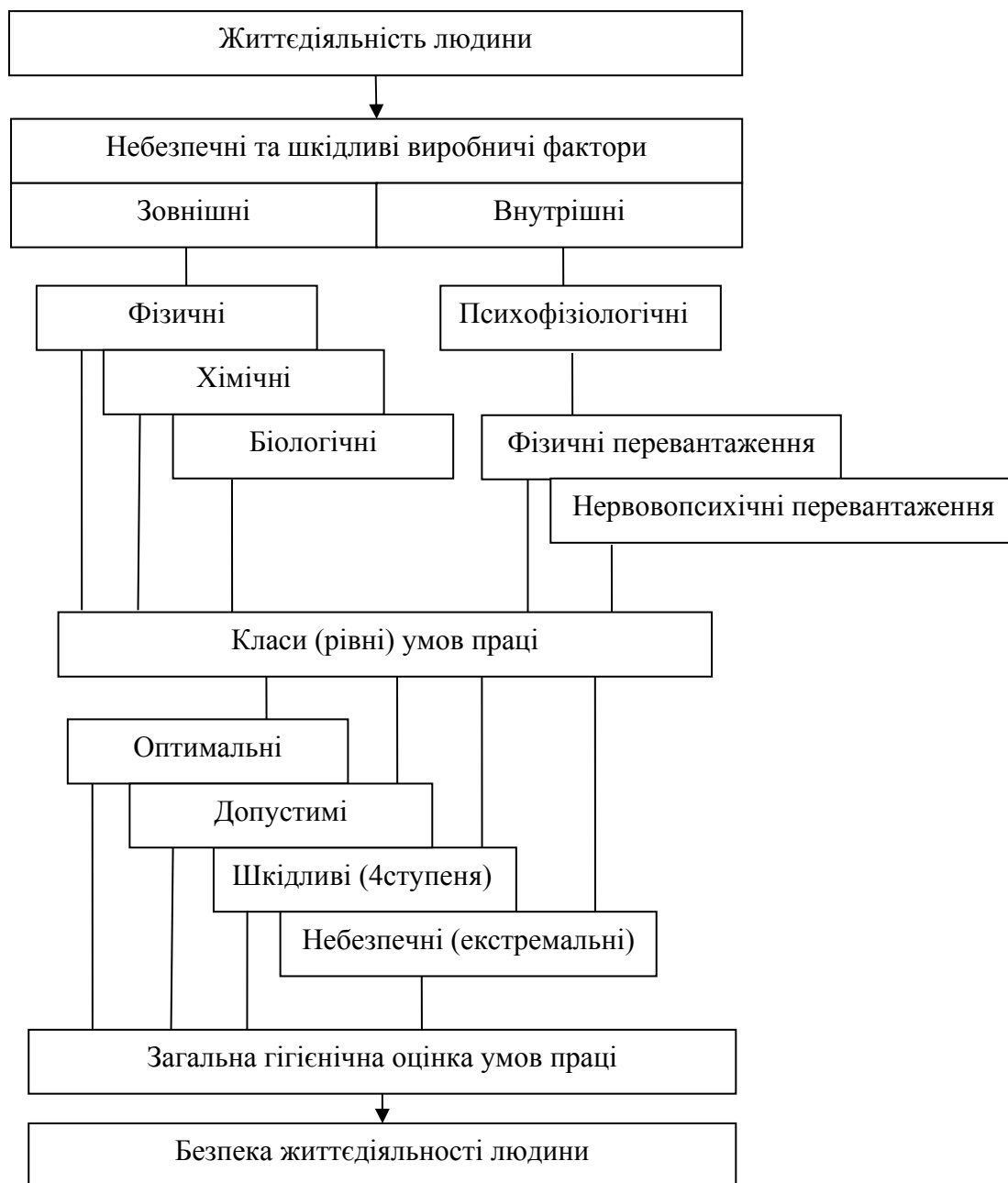


Рис. 1. Модель атестації робочих місць за умовам праці

Таким чином, системність є загальною властивістю матерії, формою її існування; це — показник якості результатів будь-якої людської діяльності, і поява проблем у діяльності є ознакою недостатньої системності, а вирішення проблем — результатом підвищення рівня системності. Ідеї системності набули широкого застосування в середині XIX століття при дослідженні таких складних, динамічних об'єктів, як людське суспільство і біологічний світ. Піонерами нового підходу виступили К. Маркс і Ч. Дарвін. У «Капіталі» К. Маркса суспільство було представлено як «соціальний організм» зі своєю структурою (суспільно-економічна формація). Традиційному напрямку досліджень (від частин до цілого) К. Маркс протиставив інший: не можна зрозуміти частину, не спираючись на деяке знання про ціле. К. Маркс підійшов до суспільства не як до механічної сукупності індивідів, а як до організованої, впорядкованої системи. У рамках цієї системи формується людина, її потреби і здібності, цілі і завдання її діяльності. Вченню К. Маркса про суспільство близька по дослідницьких прийомах еволюційна теорія Ч. Дарвіна, що також спирається на ідеї системності. Ці обидві теорії дали потужний поштовх розвитку системного підходу, поширенню його на всі нові галузі пізнання і практики.

Поступово людство усвідомило, що практично в будь-якій сфері діяльності ми маємо справу не з окремими, ізольованими об'єктами, а з їх складними, взаємопов'язаними комплексами. Використання системних уявлень зробило звичним перебіг досліджень від цілого до окремих його частин.

З другої половини XIX століття поняття системи використовувалось при створенні теорії відносності, квантової фізики, структурної лінгвістики тощо. Запропонована в кінці 40-х років Л. Берталанфі програма побудови «загальної теорії систем» стала однією зі спроб узагальненого аналізу систем. Нині існує величезна кількість різноманітних визначень поняття «система». Численні намагання встановити деяке стандартне значення цього поняття, поки що не привели до успіху. Це викликано, передусім, різноманітністю системних досліджень, у рамках яких воно здійснюється.

А. Авер'янов визначає систему як «відмежовану безліч елементів, що взаємодіють» [1]. В. Афанасьєв трактує систему як «сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових, інтеграційних якостей, які не властиві окремо взятим твірним компонентам системи» [2]. «Система — сукупність взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють між собою таким чином, що досягається певний результат (мета). У сфері наук про безпеку системою є сукупність взаємопов'язаних людей, процесів, будівель, обладнання, устаткування, природних об'єктів тощо, які функціонують у певному середовищі для забезпечення безпеки» [4]. «Система — це така сукупність елементів, де кінцевий результат кооперації, об'єднання проявляється не у вигляді суми ефектів складових її елементів, а як добуток ефектів. Об'єднання двох і більше елементів в системі народжує нову якість, яка не може бути виражена через якості її складових компонентів» [8].

Істотним аспектом визначення поняття система є виділення різних типів систем. У найбільш загальному плані системи можна розділити на матеріальні і абстрактні. Перші (цілісні сукупності матеріальних об'єктів) у свою чергу діляться на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні та інші) і живі, куди входять як прості біологічні системи, так і дуже складні біологічні об'єкти типу організму, виду екосистеми. Особливий клас матеріальних живих систем утворюють соціальні системи, надзвичайно різноманітні за своїми типами і формами, починаючи від простих соціальних об'єднань і аж до соціально-економічної структури суспільства. Абстрактні є продуктом мислення людини, вони також можуть бути розділені на різні типи: особливі системи (поняття, гіпотези, теорії, послідовна зміна наукових теорій тощо) і наукові знання про системи різного типу, як вони формулюються у загальній та спеціальних теоріях систем (теорія знаків, логічні системи тощо).

За характером взаємин системи і середовища вони діляться на закриті — замкнуті (в них не надходить і з них не виділяється речовина, відбувається лише обмін енергією) і відкриті — незамкнуті (постійно відбувається введення і виведення не лише енергії, а й речовини). Стаціонарним станом відкритої системи є її рухома рівновага, при якій усі макроскопічні величини залишаються незмінними, але безперервними залишаються процеси введення і виводу речовини [9].

Людство поступово усвідомлює, що для побудови систем на якісно іншому рівні новизни, а не просто їх модернізації, необхідно бути озброєним теоретичними уявленнями про те, в якому напрямі розвиваються системи. Це необхідно для організації управління цим процесом, що підвищить як показники якості цих систем, так і ефективність процесів їх проектування і функціонування.

Не заглиблюючись у філософські проблеми системного підходу, а також численні питання загальної теорії систем, зосередимо свою увагу на тих положеннях, які потрібні для нашого дослідження. Ми спиратимемося на положення системного підходу у викладі Д. Мехонцевої [4], оскільки воно найкраще відповідає цілям нашого дослідження. Під системою надалі розумітиметься «цілісність, яка підтримує впорядкованість і стійкість своєї і вищої цілісності, в яку вона входить як частина, завдяки самоорганізації і управлінню» [4]. Тут «самоорганізація — це процес, спрямований на досягнення власної (головною) мети, а управління, — процес,

спрямований на досягнення функціональної мети» системи [4].

Застосування певної класифікації є дуже продуктивним способом вивчення конкретних систем, оскільки дозволяє використовувати загальні методи дослідження. З цих позицій облік більшого числа класифікацій відкриває великі можливості для дослідника. Найбільш послідовний у цьому сенсі В. Якунін, який розглядає педагогічні системи як реальні за походженням, соціальні за субстанціональною ознакою, складні за рівнем складності, відкриті за характером взаємодії із зовнішнім середовищем, динамічні за ознакою мінливості, імовірнісні за способом детермінації, цілеспрямовані за наявності цілей і самоорганізовані за ознакою керованості [10].

Такий шлях найточніше відповідає ідеології системних досліджень, оскільки вимагає чіткого використання системної термінології й усуває неоднозначність у визначенні таких принципівих понять, як «система», «елемент», «системоутворюючий чинник» тощо. З іншого боку, вивчення педагогічних систем у соціальному аспекті розкриває визначальну роль педагогічної діяльності для розуміння їх суті. В. Сластьонін, трактує педагогічний процес як «спеціально організовану, цілеспрямовану взаємодію педагогів і вихованців, спрямовану на рішення розвиваючих і освітніх завдань» [5].

Розглядаючи різні аспекти вказаної взаємодії, можна виділити відносно самостійні його компоненти. Спеціально підкреслюючи умовність такого ділення, В. Сластьонін відмічає важливість виділення таких процесів-компонент: «взаємодія педагогів зі змістом освіти і її засобами (проекування педагогічного процесу); взаємодія педагогів і вихованців зі змістом освіти і між собою (здійснення педагогічного процесу на діловій основі); взаємодія педагогів і вихованців з використанням різноманітних засобів не з приводу змісту освіти (неформальне спілкування як фон навчально-виховного процесу); взаємодія вихованців із змістом освіти з використанням різних засобів (самоосвіта і самовиховання)» [7]. Окрім того, виходячи з принципу ієрархічності, підсистеми педагогічних систем також повинні трактуватися як педагогічні системи. Таким чином, на підставі системного підходу, логічних правил побудови визначень, а також специфіки педагогічної науки і практики пропонується трактування педагогічної системи як системи, в якій реалізується той або інший аспект педагогічного процесу.

Це визначення розширює круг педагогічних об'єктів, до яких можна повною мірою застосувати з єдиних позицій системний підхід. У цьому сенсі як педагогічна система може розглядатися не лише освітня установа або система освіти в цілому, але і процес управління педагогічними процесами, дидактичний метод, технологія та інші об'єкти і процеси, які часто випадали з цього списку.

З урахуванням усього вищесказаного системний підхід застосовується до предмета нашого дослідження через цілісну реалізацію таких положень: управління процесом формування компетенцій з питань безпеки життєдіяльності у фахівців економічного спрямування у вищих навчальних закладах для вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя і здоров'я персоналу об'єктів господарювання в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій як явище в освіті є, з одного боку, складною системою, а з іншої — підсистемою, що входить до складу метасистеми освіти; в основу управління процесом формування цих компетенцій закладені системоутворюючі чинники, основним серед яких є мета; управлінню процесом формування компетенцій як системі властивий потенціал, що реалізується через управлінські функції. Системний підхід вважається нині найбільш ефективним засобом наукового пізнання у рамках стійкого розвитку будь-якої, навіть дуже складної, системи.

Класичний підхід до управління будь-якими системами ґрунтується на уявленні про результат зовнішнього впливу як однозначний, лінійний наслідок докладених зусиль, що відповідає схемі: дія, що управляє, бажаний результат. На практиці ці зусилля можуть не тільки не дати потрібного результату, а іноді і, навпаки, завдати шкоди, якщо вони суперечать внутрішнім тенденціям саморозвитку системи. Отже, завдання управління складною системою,

що самоорганізується, вимагає нового управлінського мислення. Розглядаючи систему освіти з синергетичних позицій, учені схилиються до думки про те, що вона є відкритою, складною, нелінійною системою, що самоорганізується. При цьому система, що самоорганізується, розглядається, як складна динамічна система, яка здатна зберігати або удосконалювати свою організацію під впливом зовнішніх і внутрішніх умов. Найбільш повну картину еволюції таких змін систем дає їх вивчення у рамках системно-синергетичної парадигми.

Висновки. Результати нашого дослідження доводять, що застосування системно-синергетичної парадигми при формуванні компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів фінансово-економічного коледжу дозволяє коригувати програми дисциплін циклу безпеки життєдіяльності в навчальних закладах відповідно до вимог суспільства на певному етапі свого розвитку.

Література:

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество, системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1981. — 432 с.
3. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний. — К. : Каравела, 2010. — 344 с.
4. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем / Д. М. Мехонцева. — Красноярск : Изд-во Красн. ун-та, 1991. — 248 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
6. Петрушенко В. Л. Історія світової філософії. Фундаментальні проблеми філософії : навч. посіб. / В. Л. Петрушенко. — Львів : НУ»ЛП», 2001. — 306 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
8. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. — М. : Педагогика, 1974. — 192 с.
9. Философский энциклопедический словарь / главная редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
10. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин. — СПб. : Полиус, 1998. — 639 с.

У статті представлено аналіз системного підходу як один із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об'єктів як складних систем. Визначено, що для формування компетенцій з питань безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах необхідно застосування системного підходу.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, система, системний підхід, педагогічна система.

В статье представлен анализ системного подхода как одного из главных направлений методологии специального научного познания, цель и задачи которого заключаются в исследованиях определенных объектов как сложных систем. Определено, что для формирования компетенций по вопросам безопасности жизнедеятельности у будущих специалистов в высших учебных заведениях необходимо применение системного подхода.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, система, системный подход, педагогическая система.

The paper presents an analysis of the system approach as one of the main directions of the methodology of special scientific knowledge, purpose and task is to study certain objects as complex systems. Determined that for the formation of the competencies for life safety in future professionals in higher education should be a systematic approach.

Key words: social security, system, system approach, pedagogical system.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Формування сучасної освітньої системи інформаційного суспільства відбувається завдяки інформатизації освіти внаслідок упровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Національна програма «Освіта» Україна XXI» шляхом розвитку сучасної галузі освіти визначає реалізацію нових прогресивних концепцій, застосування новітніх інформаційних технологій. Появою стратегічного документа, — Національної доктрини розвитку освіти, — «Стратегія реформування освіти» закладено підвалини нової парадигми — орієнтації на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді, яке буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетентності для навчання впродовж життя. Науковцями здійснюється постійний пошук нових форм, методів і засобів такої підготовки. Ми поділяємо думку, що одним із сучасних напрямків розвитку професійної освіти є впровадження в освітній процес Інтернет-технологій.

Аналіз попередніх досліджень. Необхідність використання Інтернет-технологій в освітньому процесі вищого навчального закладу обумовлена нагальною потребою підготовки фахівців, здатних до реалізації своїх професійних функцій в умовах абсолютно нового інформаційного суспільства. Така підготовка означає формування у студентів компетенцій зі швидкої орієнтації в інформаційному просторі та умінь застосовувати телекомунікаційні технології для успішного вирішення професійних завдань. Основні напрямки інформатизації освітнього середовища розглянуто на рис. 1.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що окремі педагогічні та методичні аспекти використання комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах розглядалися в роботах С. Аверьянкової, Ю. Афанасьєва, В. Безпалька, Ю. Барановського, А. Верхоли, Т. Везирова, Л. Долінера, І. Зубкової, А. Куценко, Н. Липатнікової, С. Панюкової, О. Філатова та ін. С. Губін, В. Матчін і В. Мордвинов вважають, що «Інтернет-технології в освіті являють собою глобальний комплексний набір сучасних, єдиних у всьому світі, комп'ютерно-мережевих (телекомунікаційних) інструментальних засобів, універсальне програмно-методичне забезпечення, всеосяжне інформаційне середовище, що включає величезні світові масиви інформації і дозволяє наповнити навчальний процес небаченим раніше обсягом інформації, як за кількістю, так і за мобільністю відшукування та використання» [3, с. 56].

А в роботах В. Байкова, С. Глушакова, Є. Карелової, А. Тихонова доведено, що Інтернет-технології можуть бути використані як наочні і доступні засоби навчання, які забезпечують багаторівневий підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Аналіз праць цих дослідників дає підставу стверджувати, що в процесі роботи в мережі Інтернет у студентів розвиваються пошуково-інформаційні вміння, а також уміння висувати гіпотезу, організовувати власну дослідницьку діяльність. Адже студенти проходять характерні для справжніх досліджень етапи: виділення проблеми, формулювання мети і завдань, пошук, узагальнення і систематизація зібраної інформації, визначення суттєвих характеристик явищ і процесів, їх порівняння, аналіз та графічне зображення результатів дослідження. При цьому у них розвиваються такі дослідницькі уміння: бачити проблему, формулювати мету і завдання дослідження, вести пошук і обробку інформації, визначати суттєві характеристики явищ і процесів, аналізувати результати, оформляти їх у вигляді таблиць, графіків, діаграм [2, с. 41].

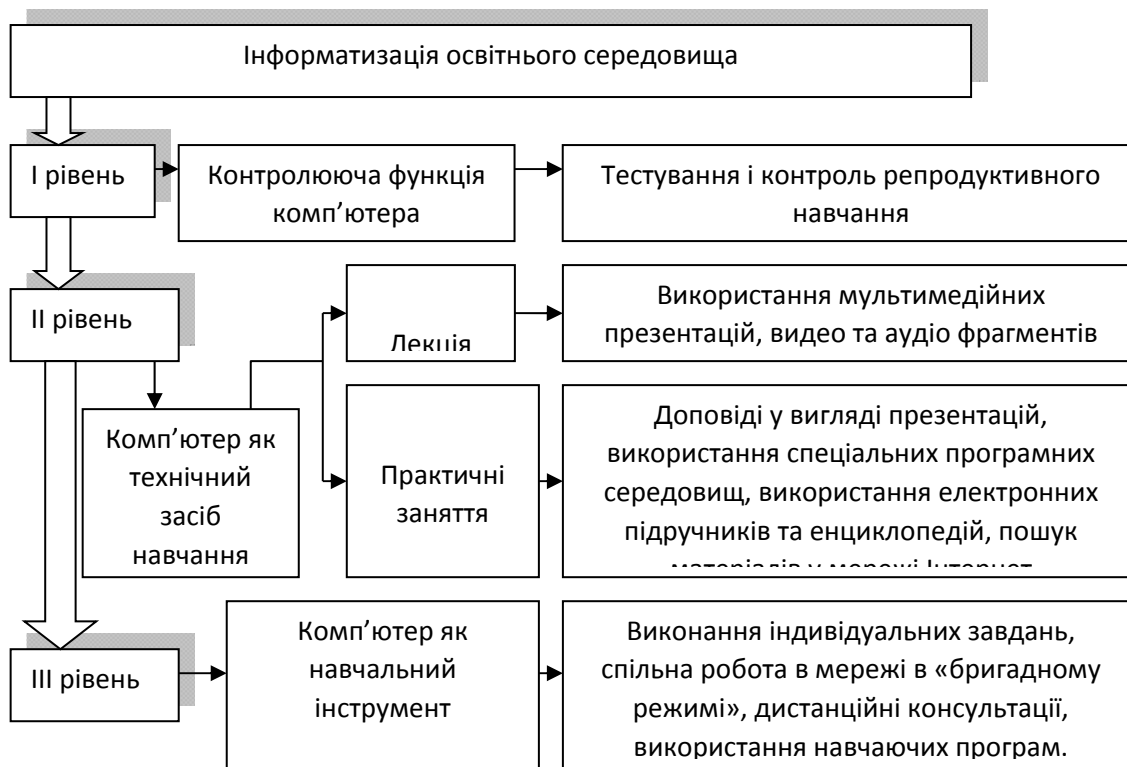


Рис. 1. Рівні інформатизації освітнього середовища

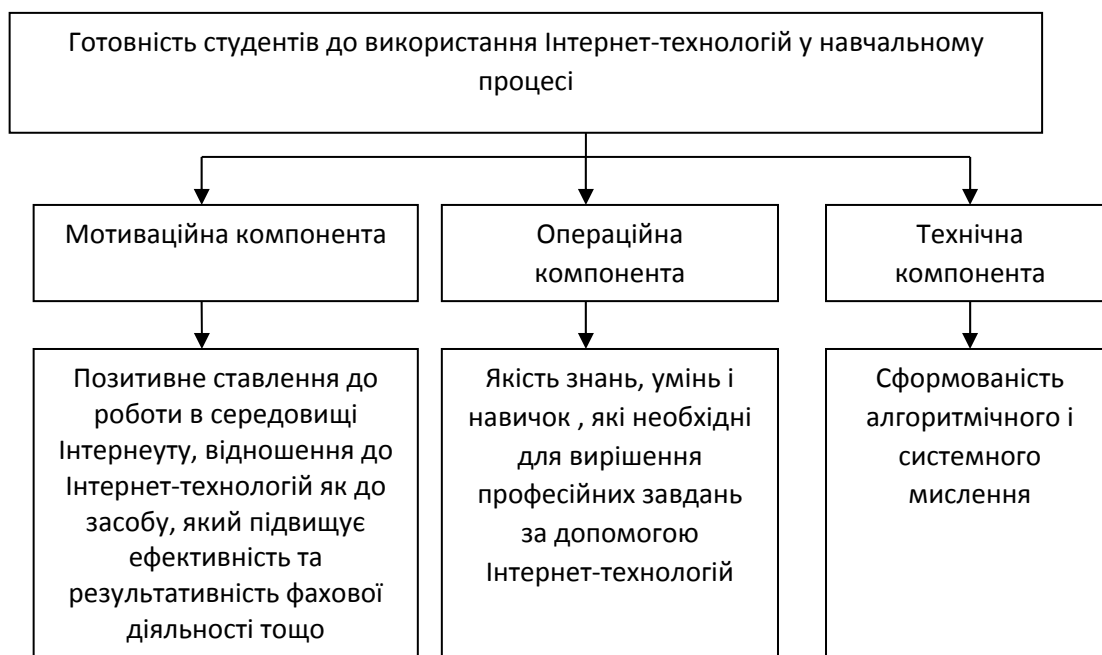


Рис. 2. Структура готовності студентів до використання Інтернет-технологій

Метою дослідження є визначення педагогічних умов використання Інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності.

Основні результати дослідження. Вказані вміння та навички формуються у студентів у процесі навчання не стихійно, а лише за умови, що організація навчального процесу передбачає та зумовлює їх формування. Цей процес має бути організованим, систематичним та послідовним,

оскільки реальне впровадження Інтернет-технологій в освіту та наукову діяльність визначається тим, наскільки їх використання стає необхідністю, асоціюється у свідомості майбутнього фахівця з комфортністю умов професійної діяльності. До того ж, не можна не відзначити і педагогічні проблеми, пов'язані з використанням цих технологій у процесі підготовки фахівців: відмова від інтуїтивно-логічної форми пошуку на користь формально-логічної; якість і об'єктивність інформації тощо [4, с. 129].

З метою мінімізації вказаних проблем, їх упровадження у процес фахової підготовки має враховувати дотримання педагогічних умов і дидактичних принципів. До педагогічних умов належить готовність майбутніх фахівців до використання цих технологій. Під готовністю ми розуміємо сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху в обраній професії та певного рівня знань, умінь, навичок у галузі невербальної комунікації (рис. 2).

У процесі вивчення курсу «Безпека життєдіяльності» ми використовуємо базову готовність студентів до використання Інтернет-технологій — сформованість навичок використання апаратного та програмного забезпечення комп'ютера при роботі в мережі Інтернет [2, с. 40]. Хоча результати проведеного нами анкетування серед 264 студентів 4-5 курсів свідчать, що більшість студентів користуються мережею Інтернет з метою вирішення навчальних завдань менше 50 % загального часу знаходження у мережі (табл. 1). Однією з найвагоміших причин такої ситуації є невміння використовувати Інтернет для вирішення певних завдань.

Таблиця 1

Результати анкетування студентів

Час користування мережею Інтернет	Кількість респондентів у %	Час користування мережею з метою вирішення навчальних завдань, %		
		Менше 50 % часу	Близько 50 % часу	Більше 50 % часу
До 1 години на добу	20	50	38	12
1-2 години на добу	10	54	32	14
2 — 4 година на добу	16	52	41	7
4 — 6 годин на добу	22	58	24	18
Більше, ніж 6 годин на добу	32	46	28	26

Визначаючи систему принципів дидактики вищої школи, варто враховувати, що процес навчання у ВНЗ здійснюється за певними професійними напрямками на основі відносно закінченої загальної освіти студентів у спеціалізованих освітніх закладах, які виконують і дослідницькі функції, а на формування майбутнього фахівця та становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого студента. Найбільш повну систему дидактичних принципів та умов застосування інформаційних технологій навчання у ВНЗ розробив П. Образцов [6]. Ми погоджуємося із вказаною системою дидактичних принципів, однак вважаємо, що їх доцільно конкретизувати відповідно до особливостей навчання у ВНЗ безпеці життєдіяльності.

1. Принцип *відповідності освітнього процесу закономірностям навчання* вказує на необхідність такої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням Інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності, яка має стійкі та доцільні взаємозв'язки між викладанням, навчанням і змістом освіти. Дотримання вказаного принципу означає, що викладач під час їх використання має організувати дидактичний процес відповідно до закономірностей навчання і таким шляхом досягти визначених цілей навчання.

Вивчення безпеки життєдіяльності у вищому навчальному закладі передбачає формування практичного мислення, яке полягає у вмінні виявляти генезис того чи іншого явища, простежувати всі етапи його розвитку, причини, закономірності тощо. Педагогічний аспект формування практичного мислення — це визначення умов, конструювання шляхів і засобів розвитку мислення студентів у навчально-виховному процесі. На нашу думку, робота з

першоджерелами (архівні матеріали, законодавчі та нормативно-правові акти, стандарти, інструкції тощо), які розміщені в мережі Інтернет сприяє реалізації розглянутого принципу.

2. Принцип *систематичності та послідовності* передбачає необхідність такої організації навчального процесу із використанням Інтернет-технологій, коли вивчення студентами більшої частини навчального матеріалу відбувається наступним чином: на першому етапі вони отримують уявлення про теоретичний зміст теми в цілому — на проміжних етапах вивчають окремі частини змісту кожного навчального питання — на заключному етапі розглядають причинно-наслідкові зв'язки між окремими частинами теми для досягнення необхідного рівня засвоєння всього навчального матеріалу.

3. Принцип *єдності освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання* передбачає таке використання Інтернет-технологій в освітньому процесі, коли навчання виконує не тільки освітню, але й виховну і розвиваючу функції. Зокрема, їх використання під час практичних занять з безпеки життєдіяльності дозволяє відтворити небезпечні техногенні, природні та соціальні явища, з якими студенти з великою ймовірністю мають шанс зустрітися у повсякденному житті (повені, буревії, техногенні аварії та катастрофи на транспорті, енергетичних та хімічних об'єктах, пожежі, кримінальні злочини тощо), що сприяє розвитку у студентів розумових здібностей, удосконалює стиль мислення, виробляє звичку обґрунтовувати свої рішення і дії аргументованим, точним розрахунком, формуючи, відповідно, сумлінність, відповідальність тощо. У такому тренувальному режимі студент має право на помилку, якої в реальних умовах припускати не можна. Зрозуміло, що людина, яка одержана не тільки необхідні знання з правил безпечної поведінки, але й вироблена і набута компетенції, вміння та навички, у небезпечних ситуаціях буде діяти виважено та обачливо.

Практика свідчить, що на практичному занятті через брак часу та різницю в індивідуальному темпі роботи студенти не завжди встигають пройти всі етапи дослідження, тому завдання до практичних робіт ми формуємо таким чином, щоб вони виконували найбільш складні етапи досліджень. Завершальним етапом є самостійна робота вдома за отриманими інструкціями. За такої організації роботи студент сам планує власну діяльність, сам обирає темп роботи і час виконання, має можливість проявити свої творчі здібності, виконує самостійно більшість етапів, характерних для справжнього дослідження [1, с. 96-97].

4. Принцип *активності студентів* відображає взаємозв'язок між успішністю навчально-пізнавальної діяльності і формуванням інтересу до неї. Він визначає необхідність формування позитивної мотивації, безперервного спонукання до оволодіння змістом навчання. Аналіз власного педагогічного досвіду, свідчить, що використання Інтернет-технологій під час вивчення безпеки життєдіяльності буде ефективним, якщо у майбутніх фахівців сформовані початкові професійні інтереси. Відомо, що професійна освіта — сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання роботи в певній галузі трудової діяльності [5, с. 4]. Зміст професійної освіти забезпечує поглиблене вивчення наукових основ і технології обраного виду праці, формування спеціальних практичних умінь та навичок, виховання психологічних, моральних, естетичних якостей, необхідних фахівцеві конкретної галузі трудової діяльності.

З метою реалізації принципу активності студентів у навчанні нами використані дослідні та творчі проекти, які підсилюють мотивацію до вивчення безпеки життєдіяльності. Зокрема, при вивченні теми «Техногенні небезпеки та їх наслідки» пропонуємо студентам оцінити негативні наслідки певної техногенної аварії чи катастрофи та розробити план заходів щодо їх обмеження та ліквідації. Інформацію щодо вказаної аварії (статистичні дані, відео, причини аварії) студенти самостійно попередньо шукають у мережі Інтернет. Результати творчої роботи студентів демонструються у вигляді презентацій на засіданні наукового товариства студентів чи у вигляді виступів на студентських наукових конференціях.

5. Принцип *оптимізації навчального процесу* (вдосконалення способів і шляхів навчально-пізнавальної діяльності на основі зіставлення різних форм, методів, засобів навчання залежно від його завдань і змісту) під час вивчення безпеки життєдіяльності передбачає набуття досвіду творчої діяльності, а також творчого засвоєння знань і способів діяльності. Набуття досвіду

неможливе без включення суб'єкта навчання у розв'язання спеціально розробленої системи творчих та проблемних завдань.

Останні дозволяють створювати в процесі навчання проблемні ситуації, які вимагають від студентів творчої діяльності на доступному йому рівні. Вказаний принцип передбачає, що викладач при використанні Інтернет-технологій в освіті має ініціювати проблемну ситуацію і тим самим активізувати навчально-пізнавальну діяльність, надаючи їй риси творчої, пошукової діяльності. На практичних заняттях з безпеки життєдіяльності ми використовуємо різноманітні типи проблемних ситуацій, зокрема:

а) Постановка проблеми з метою реалізації міждисциплінарних зв'язків з фаховими дисциплінами. Такі проблемні ситуації визначаються відповідно до спеціальності, за якою навчаються студенти. Зокрема, для студентів-економістів зв'язки з фаховими дисциплінами розкриваються під час вивчення питань «Негативний вплив на життєдіяльність людей та функціонування об'єктів економіки в умовах проявів вражаючих факторів небезпечних метеорологічних явищ», для студентів-енергетиків — «Пошкодження енергосистем, інженерних і технологічних мереж» тощо.

б) Розгляд та аналіз нестандартних ситуацій. Наприклад, складання рейтингів за певними особливостями: «Рівні виробничих аварій залежно від їхнього масштабу», «Класифікація об'єктів господарювання за хімічною небезпекою».

Пошук відповідей на проблемні питання стимулює роботу студентів у мережі Інтернет, що сприяє: підвищенню цікавості до вивчення безпеки життєдіяльності, активізації самостійної дослідницької діяльності студентів в умовах постійного скорочення часу на аудиторну роботу, розвитку та удосконалення навичок співробітництва при виконанні колективних проектів, вдосконаленню вмінь аргументувати та доводити свою думку.

6. Принцип *врахування індивідуального підходу у навчанні* вимагає від викладача доцільного поєднання різноманітних форм навчання. Необхідно проектувати освітні можливості Інтернет-технологій таким чином, щоб можливо було використовувати їх як при проведенні аудиторних занять під керівництвом викладача, так і під час самостійної роботи студентів.

7. Принцип *наочності* вимагає поєднувати в навчанні по можливості всі види наочності з метою якнайкращого розуміння, запам'ятовування, зберігання в пам'яті, відтворення та застосування навчального матеріалу. Вивчення безпеки життєдіяльності неможливе без наочних засобів навчання. Якщо раніше найпоширенішим засобом для візуалізації нової інформації були дошка, крейда та плакати, виготовлені друкарським способом, то сучасні Інтернет-технології для посилення емоційного впливу на студентів надали можливість знайомитися з фотографіями та відеозаписами стихійних лих, техногенних катастроф, вивчати географічні мапи з метою аналізу джерел виникнення небезпек, демонструвати графічний матеріал.

Висновки. Використання Інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності розглядається нами як аспект загальної професійної підготовки студентів в умовах нового інформаційного суспільства, що передбачає формування у них мотиваційних, когнітивних і операційних компонентів професійної діяльності для ефективного включення в особистісно-орієнтований освітній процес.

Подальші дослідження повинні стосуватися розробки критеріїв для визначення рівня комп'ютерної підготовки самого викладача, який в умовах удосконалення Інтернет-технологій має підбирати навчальний матеріал для діалогу, розробляти структури й алгоритми взаємодії студентів з комп'ютерними засобами навчання, формувати критерії управління діями студентів тощо.

Література:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. — М.: Высш. школа, 1981. — 240 с.
2. Буртовий С.В. Педагогічні можливості використання Інтернет-технологій Веб 2.0 / С.В.Буртовий // Педагогічний вісник. — 2010. — №1-2 (13-14). — С. 39-43.

3. Губин С.Ю. Интернет-технологии в высшей школе в период реформирования российского образования [Текст]: научное издание/ С.Ю.Губин, В.Т.Матчин, В.А. Мордвинов / Под ред. Н.Н. Евтихиева. — М. : НИИВО. — 1998. — 244 с.
4. Гутнов Д.А. Опасности глобальной информатизации гуманитарной науки (заметки заинтересованного наблюдателя) / Д.А. Гутнов // Информационный бюллетень ассоциации «История и комп'ютер». — 2000. — № 26/27. — С.128-139.
5. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Анатолій Олексійович Лігоцький; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. — К., 1997. — 36 с
6. Образцов П. И Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: [монография] / П. И. Образцов. — Орел: ОрелГТУ, 2000. — 145 с.

У статті визначені та обґрунтовані педагогічні умови та дидактичні принципи використання Інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, Інтернет-технології, фахова освіта, безпека життєдіяльності.

В статье определены и обоснованы педагогические условия и дидактические принципы использования Интернет-технологий в процессе изучения безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, Интернет-технологии, специальное образование, безопасность жизнедеятельности.

In the article identified and justified didactics principles of teaching conditions and teaching the internet-technology in the life safety.

Key words: pedagogical terms, Internet technology, professional education, life safety.

УДК 004.738.5:378:373.5

Г.М. Ковтонюк
м. Вінниця, Україна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Останнім часом серед сервісів Веб 2.0 поступово набувають усе більшої популярності технології, які називають хмарними обчисленнями. Зокрема, освітні заклади починають користуватися перевагами готових застосунків, розміщених у динамічній хмарі, яка постійно розширюється. Це дає змогу студентам та учням виконувати завдання, для яких не потрібні інсталяція та обслуговування окремих програмних пакетів, а головне — ліцензія на їх використання.

Як зазначено у вікіпедії (http://uk.wikipedia.org/wiki/Хмарні_обчислення), «хмарні обчислення (англ. Cloud Computing) — це модель забезпечення повсюдного та зручного доступу на вимогу через мережу до спільного фонду обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм та сервісів), і які можуть бути оперативно надані та звільнені з мінімальними управлінськими затратами та зверненнями до провайдера».

Завдяки хмарним технологіям, замість розміщення файлів і програмного забезпечення на одному комп'ютері, результати й знаряддя роботи поступово переносяться та розміщуються у хмарі. За таких умов програмні додатки (застосунки) та дані доступні з багатьох комп'ютерів, а знаряддя, які використовуються для вирішення певних завдань, безкоштовні або дуже дешеві.

Нині робота з інформацією стає головним змістом професійної діяльності, а тому стратегія і тактика навчання школярів роботі у мережі Інтернет, цілеспрямованому пошуку інформації, використанню хмарних сервісів представляє собою актуальну педагогічну задачу, яку мають з успіхом вирішувати майбутні вчителі.

Аналіз попередніх досліджень. Як засвідчує аналіз літератури, педагогічні аспекти використання хмарних обчислень вивчали Н. Морзе і О. Кузьмінська [2], Г. Проценко [3], А. Стрюк, М. Шишкіна та ін. Ними виявлено перспективні напрями використання хмарних обчислень у навчальному процесі та в системах управління навчанням: контроль доступу, управління контентом, управління ресурсами, управління навчальною діяльністю.

Мета статті — розкрити деякі аспекти використання хмарних сервісів у підготовці майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Нині лідером у сфері комерційних хмарних сервісів є компанія Microsoft, яка пропонує відповідні рішення замовникам за допомогою Microsoft Online Services та платформи Windows Azure. Серед хмарних сервісів Microsoft, які використовуються для навчання, найбільш популярним є Live@edu — хмарна платформа, в якій будь який навчальний заклад разом зі своїми викладачами, учнями, батьками та випускниками можуть створювати власний навчальний простір. Служба Live@edu пропонує такі можливості:

- служби спілкування: безкоштовне розміщення електронної пошти та ведення календарів із наданням 10 ГБ вільного місця для повідомлень електронної пошти та миттєвих повідомлень у застосунку Outlook Live;

- служби співпраці: доступ до даних, обмін ними та співпраця з іншими користувачами за допомогою служби SkyDrive, 25 ГБ вільного місця в безкоштовному онлайн-овому сховищі;

- служби підвищення продуктивності: функції створення, перегляду, редагування файлів Microsoft Word, Excel, PowerPoint і OneNote, а також обміну ними через Інтернет за допомогою служби SkyDrive.

Використання служби live@edu дозволяє користувачам мати доступ до навчальних матеріалів через Інтернет з будь-якого пристрою, наприклад мобільного телефону, що робить процес навчання доступним незалежно від ситуації та місця розташування учня.

Зазначимо, що велику популярність серед користувачів мають хмарні сервіси компанії Google, серед яких можна відзначити безкоштовну електронну пошту Gmail, онлайн перекладач з більше, ніж 50 мов, Google Translator, безкоштовний онлайн-офіс Google Docs, який включає в себе текстовий, табличний процесор і сервіс для створення презентацій, а також інтернет-сервіс хмарного зберігання файлів з функціями файлообміну Google Drive та ін. Відмітимо ще один сервіс хмарного зберігання даних Dropbox, який також використовується викладачами і студентами інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Необхідною складовою професійної готовності майбутнього вчителя є готовність до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів [1].

У період інформатизації освіти та бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у майбутнього вчителя повинна бути розвинута якість готовності до максимального сприйняття та освоєння нового рівня цих технологій. Без сумніву, ІКТ є одним із засобів організації самостійної пізнавальної діяльності, які сприяють формуванню самостійності учнів. Їх доцільно і потрібно використовувати при організації самостійної пізнавальної діяльності школярів. ІКТ можуть бути використані для навчання фізики і математики в різних форматах:

- самостійне навчання із відсутністю діяльності вчителя;
- самостійне навчання за допомогою учителя-консультанта;
- часткова заміна (фрагментарне, вибіркоче використання додаткового матеріалу);
- використання тренувальних, діагностичних і контролюючих програм;
- виконання домашніх самостійних і творчих завдань;
- використання комп'ютера для обчислень, побудови графіків;
- використання інформаційно-довідкових програм.

Однією із сучасних форм організації самостійної пізнавальної діяльності (як школярів, так і студентів), що набуває все більшої популярності, є веб-квест.

Веб-квест (від англ. web — павутина і quest — пошуки) — це спеціальним чином організована форма самостійної пізнавальної діяльності учнів, для виконання якої вони здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Веб-квест організовується у вигляді веб-сторінки чи їх сукупностей і у своїй структурі повинен містити такі розділи ([4, с. 12], [5, с. 414]):

- 1) вступ — короткий опис теми веб-квесту;
- 2) завдання — сформульовані проблемні завдання, які учні мають виконати для проходження веб-квесту;
- 3) список посилань на інформаційні ресурси — посилання на мережеві ресурси, а також допоміжні матеріали (підручники, інструкції та ін.);
- 4) оцінка — опис критеріїв оцінювання виконання веб-квесту;
- 5) коментарі для викладачів — методичні рекомендації для викладачів, які будуть використовувати веб-квест.

Тематика веб-квесту може бути різноманітною, а результати його виконання можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, зошита з виконаними завданнями та ін.

Веб-квести зручно створювати, використовуючи Google Sites — сервіс від Google, що пропонує своїм користувачам послугу безкоштовного створення і розміщення сайтів у мережі Інтернет. Для оформлення сайту доступна велика кількість шаблонів веб-дизайну. Основна відмінність створення сайтів у Google Sites — це можливість доступу до роботи над сайтом декількох користувачів. Користувач-власник сайту може запрошувати інших користувачів для спільної роботи, розподіляти права доступу до матеріалів, використовувати на сайті інформацію з інших сервісів Google (Google Docs, Google Calendar, Picassa і т.д.). Google рекомендує сервіс Google Sites для створення сайтів освітніх установ або інших командних сайтів, у яких потрібне колективне редагування інформації.

Веб-квест з тригонометрії

Пошук на сайті

Головна сторінка
Завдання і організація роботи учасників веб-квесту
Необхідні ресурси
Підсумки
Критерії оцінювання
Карта сайту

Головна сторінка

Хочете краще вивчити тригонометрію?
Дізнатися про великих математиків?
Навчитися розв'язувати задачі з тригонометрії?
Тоді цей веб-квест для Вас!

Веб-квест призначений для учнів 8-го класу і може посприяти кращому засвоєнню матеріалу з розділу "Розв'язування прямокутних трикутників"

Comments

Рис. 1. Веб-квест з тригонометрії. Головна сторінка

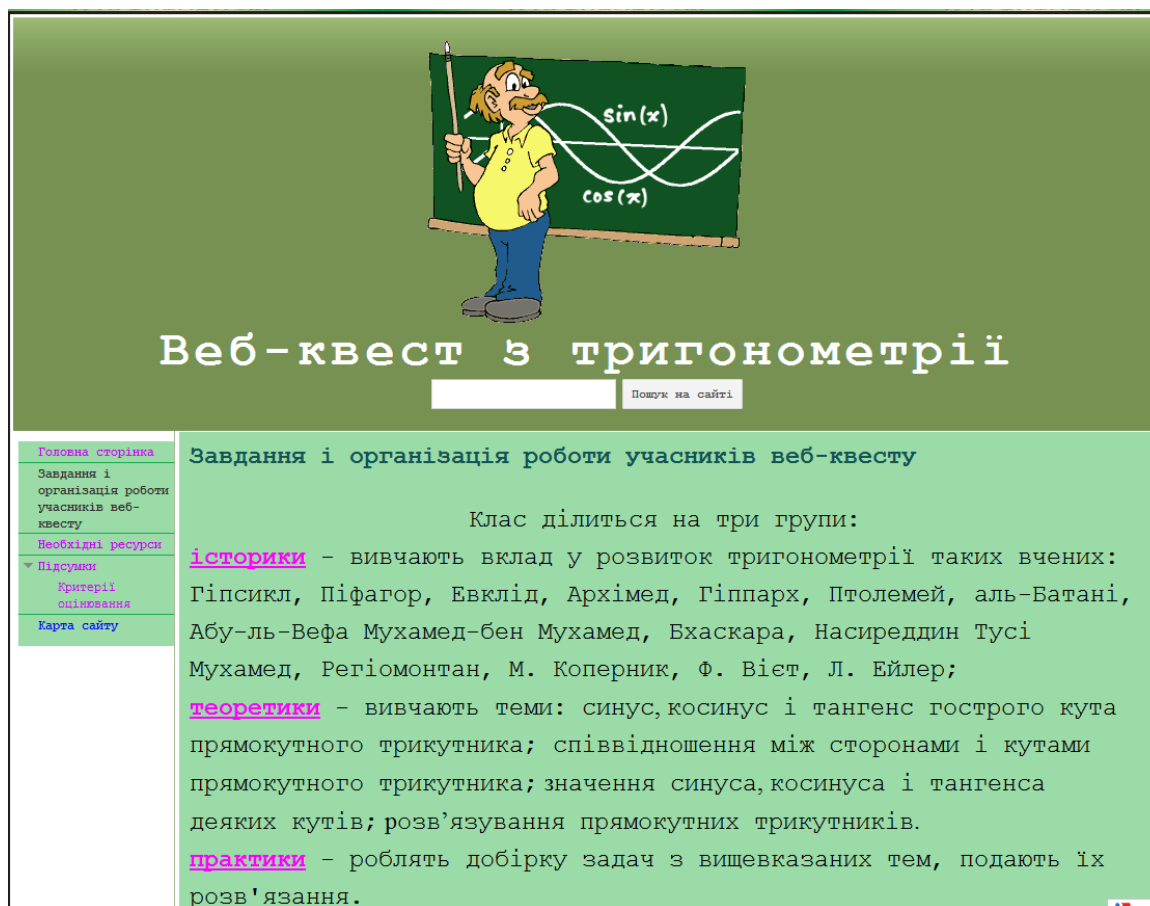


Рис. 2. Веб-квест з тригонометрії. Завдання і організація роботи учасників

Для того щоб розпочати створення сайтів на Google Sites, необхідно мати свій акаунт у Google або ж зареєструватися. Далі необхідно увійти у свій обліковий запис і на своїй сторінці в продуктах Google вибрати сервіс Сайти Google, за допомогою якого й буде створюватися сайт. Дії щодо створення сайтів прості й детально проінструктовані.

Ми пропонуємо студентам зразки різноманітних веб-квестів, а також даємо завдання створити самостійно веб-квест з обраної теми. Так, наприклад, студентка Юлія Б. розробила веб-квест з тригонометрії для учнів 8-го класу (рис. 1, 2). Цей веб-квест представляє собою веб-сайт, на якому розміщено завдання для учнів, описано процес організації роботи учасників веб-квесту, подано перелік необхідних Інтернет-ресурсів для виконання завдань. Окрім того, тут розміщено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Доступ до цього веб-квесту здійснюється за адресою: <https://sites.google.com/site/vebkvest1mat>.

Таким чином, можна зробити висновок, що на теперішній час хмарні обчислення є надзвичайно важливими у навчальному процесі, зокрема під час організації самостійної пізнавальної діяльності. Їх використання сприяє не тільки пристосуванню майбутнього вчителя до сучасних вимог інформаційного суспільства і сучасних вимог до освіти, але й підвищує інтерес студентів та учнів до навчання, і як наслідок, підвищує якість знань не тільки з самої інформатики, але й з відповідного предмету. А вміння знаходити та аналізувати інформацію, застосовувати у професійній діяльності сучасні технології, зокрема, хмарні обчислення, переводять учителя на новий кваліфікований рівень і забезпечують необхідну якість викладання.

Література:

1. Ковтонюк Г. М. Формування професійної готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності як одна з передумов підвищення ефективності

підготовки фахівців / Г. М. Ковтонюк // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. — Частина V. — Черкаси : Вид. ЧНУ, 2010. — Вип. 191. — С. 43-49.

2. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. — 2011. — №9. — С. 20-29.

3. Проценко Г. О. Веб 2.0 — нові можливості / Г. О. Проценко // Комп'ютер у школі та сім'ї. — №6. — 2007. — С. 13-17.

4. Солодовник А. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики з використанням інформаційних технологій / А. О. Солодовник, В. Д. Шарко // Інформаційні технології в освіті. — 2010. — №8. — С. 10-16.

5. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб : Питер, 2001. — 544 с.

У статті розкрито деякі аспекти використання хмарних обчислень у підготовці майбутніх учителів. Проаналізовано деякі хмарні сервіси компанії Microsoft і Google. Наведено приклад використання сервісу Google Sites для створення веб-квестів.

Ключові слова: хмарні обчислення, підготовка майбутніх учителів, веб-квест.

В статье раскрыты некоторые аспекты использования облачных вычислений в подготовке будущих учителей. Проанализированы некоторые облачные сервисы компаний Microsoft и Google. Приведен пример использования сервиса Google Sites для создания веб-квестов.

Ключевые слова: облачные вычисления, подготовка будущих учителей, веб-квест.

The article reveals some aspects of the use of cloud computing in the preparation of future teachers. Analyzed some cloud services from Microsoft and Google. An example of using the service Google Sites to create web-quests.

Key words: cloud computing, the training of future teachers, web-quest.

УДК 378.011.3-057.175

А.М. Коломієць, В.В. Ільчук
м. Вінниця, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Вища професійна школа на сучасному етапі розвитку суспільства зазнає кардинальних перетворень. Ці зміни спрямовані на подолання суперечностей між змістом підготовки і вимогами до особистості майбутнього фахівця, традиційною організацією освітнього процесу ВНЗ і закономірностями міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Генеральною стратегічною лінією сучасної системи освіти визначена орієнтація на загальнолюдські цінності, демократичні засади, гуманістичні принципи й культуроцентристський підхід, в основі якого — особистість того, хто навчається, створення передумов для розвитку його творчих здібностей і різносторонніх дарувань. Соціальні та економічні відносини в Україні помітно змінюють зовнішність нашої країни. Динаміка розвитку Болонського процесу показує, що освіта на цьому етапі характеризується посиленням акценту на творчий саморозвиток студентів і їхню соціальну орієнтацію в загальноосвітньому просторі. З появою європейського ринку праці, становленням планетарної системи вищої гуманітарної освіти сформувалися серйозніші й уніфіковані вимоги до знань фахівців.

Від випускника ВНЗ нині суспільство вимагає не лише суму знань, а більшою мірою — особистісних якостей (наполегливості, комунікабельності, стресостійкості та ін.), що забезпечують фахівцю здатність до неперервної освіти, до роботи в команді, до дослідницької діяльності й постійного професійного саморозвитку. Складне особистісне утворення, що містить знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, особистісні якості та установки, що забезпечують фахівцю його готовність до ефективної професійної діяльності в змінних умовах, визначається в педагогіці як професійна компетентність [7].

Науковцями доведено, що формування й ефективний розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця можливі за умови впровадження інноваційних технологій навчання [9]. Так, наприклад, експериментально підтверджено, що проектна технологія забезпечує раціональне поєднання теоретичних знань і їх практичне застосування для вирішення конкретних виробничих проблем, формує здатність до роботи в команді; ділові ігри розвивають стратегічне мислення; дискусії сприяють розвитку комунікабельності; метод «мозкового штурму» вчить висувати інноваційні ідеї та аналізувати ідеї інших; ресурсо-орієнтовані технології розвивають вміння працювати з різними джерелами інформації.

Цілком погоджуючись з теоретиками й практиками, що інноваційні технології суттєво впливають на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, хочемо наголосити на необхідності ще й інноваційного підходу до стилю педагогічного спілкування викладачів вищої школи. Висловлюватися чітко, аргументувати, переконувати, домовлятися, доповідати, коментувати, давати означення, резюмувати, перефразувати — це все традиційні види мовної діяльності, які в щоденному професійному спілкуванні викладача вищої школи займають дуже важливе місце.

Проте в сучасних соціальних і педагогічних умовах викладач не може діяти за шаблоном, він має створювати свою методичну систему, яка була б адаптована до нього самого і до специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців, яких він навчає. Мета полягає не в тому, щоб користуватися методикою і технологіями навчання, які, з урахуванням особистісного потенціалу викладача й контингенту студентів, дають максимальний ефект. Викладач вищої школи має усвідомити свої індивідуальні особливості і на цій основі створювати власний педагогічний імідж, у якому визначальним є індивідуальний стиль педагогічного спілкування.

Сучасне суспільство потребує від викладача досконалих комунікативних умінь, що містять у собі вміння спілкуватися з колегами, в тому числі через засоби телекомунікацій; знаходити спільну мову з окремими студентами; встановлювати педагогічно доцільні стосунки зі студентами; розвивати внутрішньоколективні взаємини студентів, позицію співробітництва; реалізовувати демократичний стиль спілкування; керувати емоційною атмосферою колективу; формувати комунікативні вміння в майбутніх фахівців.

Отже, в контексті сучасної філософії освіти, мета й функції діяльності викладача ВНЗ суттєво змінюються порівняно з традиційним підходом, за яким він загалом виконує роль транслятора знань та експерта успішності студентів. Відповідно до сучасної освітньої парадигми викладач відповідальний за організацію навчального процесу, що ґрунтується на засадах співробітництва, забезпечує сприятливі умови для саморозвитку кожного студента, задоволення його освітніх потреб та конструювання власних знань, визначення особистісної позиції у пізнанні наукових теорій, об'єктивних явищ, процесів.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Стилю педагогічного спілкування науковцями завжди приділялось достатньо уваги (О. Леонт'єв [8], В. Писаренко, П. Писаренко [11] та ін.). Дослідниками в цій галузі розроблена класифікація стилів спілкування шкільного вчителя з учнями (В. Галузяк [2]). З'ясовано, що залежно від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації розрізняють його ставлення до учнів (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) (О. Леонт'єв [8]). Науковці пропонують учителям численні рекомендації щодо оптимізації стилів педагогічного спілкування (В. Кан-Калик [6]).

Невирішені аспекти проблеми. Переконаливо розкриваючи необхідність встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, педагогічна наука проте не дає докладної відповіді на питання, як технологізувати процес навчання у ВНЗ, що реалізовує особистісну взаємодію на основі взаєморозуміння. Не виявлений також ступінь впливу відповідного характеру взаємодії учасників педагогічного процесу на їхній професійно-особистісний розвиток, не розроблені критерії для отримання об'єктивної інформації про залежність професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця від характеру педагогічної взаємодії його з викладачами в процесі підготовки.

Незважаючи на постійну увагу науковців до проблеми педагогічного спілкування, особливості стилю спілкування викладача вищої школи зі студентами в нових умовах розвитку суспільства залишаються ще малодослідженими. З огляду на появу нової форми навчання — дистанційної, потребують аналізу особливості спілкування викладача зі студентами за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Практика показує, що попри декларацію особистісно-орієнтованої парадигми навчання, багатьом викладачам вищої школи все ще притаманний авторитарний стиль викладання.

Мета статті — показати необхідність інноваційних підходів до стилю педагогічного спілкування викладачів вищої школи зі студентами та визначити особливості таких підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У новій парадигмі освіти навчання орієнтоване на формування людини-творця, на перетворювальний, а не пізнавальний інтелект. Завданням ВНЗ нині є організація процесу професійного самовизначення як події не лише суспільного, а й особистого життя, як найважливіший етап самореалізації внутрішніх потенціалів особистості. У зв'язку з цим на перший план висувається комунікативна природа навчання як спільної продуктивної діяльності викладача й студентів, в умовах якої зміст освіти, включаючи соціальний досвід, засвоюється як засіб майбутньої професійної діяльності випускників ВНЗ. Тому метою ВНЗ має стати формування життєвої перспективи в студентів як цілісної картини майбутнього в суперечливому взаємозв'язку прогнаних і очікуваних подій, з якими людина пов'язує сенс свого життя. Відповідно до нової стратегії освіти форма цілевизначення повинна бути динамічнішою, пов'язаною з ініціативною поведінкою студента, в якій реалізувалося б його прагнення до певного ступеня досягнень у навчально-пізнавальній і професійній діяльності.

Новий характер взаємин у системі «людина — людина» в нашому суспільстві — це спільні інтелектуальні зусилля, що забезпечують конкурентоздатність продукту спільної праці, - вимагають іншу основу для цих взаємин, у тому числі і в навчанні. За такого підходу до навчання основою розвитку особистості майбутнього фахівця є соціальна природа продуктивного учіння, здатність вчитися повинна визначатися системою соціальних відносин і взаємодій викладача і студентів, а здатність навчати — становленням самої навчальної діяльності як самоорганізованої, саморегульованої, самоактивованої.

Скоординована соціальна взаємодія викладача і студентів є впорядкованим розвитком інтеракції у вигляді обміну інтенціональними діями між викладачем і студентами. При цьому дія є інтенціональною тоді, коли один суб'єкт позначає, а інший суб'єкт виявляє своєю поведінкою спрямованість на деяку мету, на вирішення певної комунікативної проблеми. Активність викладача і студентів є зустрічною. Координація взаємодії пов'язується з конкретними діями викладача і студентів у певному контексті педагогічної ситуації. Тому у фокусі організації процесу навчання у ВНЗ опиняється проблема поєднання зусиль викладача і студентів за рахунок організації способів учіння та застосування адекватного ситуації стилю педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування має свою систему стилів, особливості яких залежать від обставин і індивідуальних характеристик його учасників. Традиційно від педагога вимагається дотримання педагогічної етики; повага до особистості студента і максимальна вимогливість до нього; постійна бадьорість, готовність до дії, веселий, добрий настрій, педагогічний такт; педагогічна техніка, її засобами є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, пантоміміка, культура мовлення); зовнішня естетична виразність. Відомо, що ставлення вчителя до учнів, як і ставлення викладача вищої школи до студентів, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним. За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність чи бездіяльність студентів, допомагає їм, відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в успіхах майбутніх фахівців, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно позитивне ставлення фокусує увагу викладача на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном,

недостатньою емоційністю, що збіднює спілкування та гальмує творчий розвиток студентів. Ситуативно-негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою викладача, породжує в студентів недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, такий викладач не зможе підвищити навчально-пізнавальну мотивацію студентів чи викликати інтерес до науково-дослідної роботи.

Авторитарному стилю викладача властивий диктат, що перетворює студентів на пасивних виконавців, пригнічуючи їхню самостійність та ініціативу. Авторитарний викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування — наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких обставин звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилки студента часто бувають висміювання, різкі слова. Авторитарний викладач нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу й відповідальність, гальмує формування колективістських якостей, розвиває в майбутніх фахівців невпевненість у власних силах.

Наші опитування показали, що авторитарний стиль викладання 28 % студентів вважають неприпустимим недоліком викладача вищої школи, як і його непрофесійність, поверхневі знання предмету та методики його викладання, на що вказали 30 % студентів.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Базується він на думці колективу, покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного студента й залучити всіх до активної участі в спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в майбутніх фахівців упевненість у собі, ініціативність. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості, розвивається здатність свідомо, самостійно й творчо працювати, що забезпечує стабільний результат діяльності й закладає надійний фундамент розвитку особистості.

За ліберального стилю у викладача немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний викладач прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам. Форми його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми і брак відповідальності виховний процес стає некерованим.

Багаторічна практика роботи у ВНЗ показала, що студенти, особливо на початковому етапі навчання, потребують особистісної підтримки з боку викладачів, які, стимулюючи їхнє становлення на порозі дорослого життя, ефективно використовуючи особистісно зорієнтовані технології навчання, інтенсивно розвивають творчі дарування молодих людей. Саме на першому курсі викладачам варто дотримуватись рекомендації американського педагога й психолога У. Глассера: «Зніміть з учня вантаж колишніх помилок і поставтеся до нього так, як ніби їх і не було» [3]. Кожного студента необхідно сприйняти як особистість, яка буде нове успішне життя, спрямоване на досягнення цілей. Головне — вселити в кожного впевненість, що його життєві цілі будуть досягнуті, але процес досягнення потребує докладання зусиль (інтелектуальних, фізичних, вольових).

Багаторічний досвід роботи у ВНЗ дає підстави стверджувати, що глибока повага до студента та віра в його здібності з боку викладачів сприяють тому, що студент із «трієчника» перетворюється в цілеспрямовану й наполегливу особистість, яка здатна долати життєві труднощі, починаючи з труднощів у навчанні. І навпаки, зневажливе ставлення до студента, постійне акцентування уваги на його недоліках і низьких інтелектуальних здібностях знижують не лише мотивацію до навчання, а й будь-яке прагнення до життєвого успіху.

Тому вважаємо, що окрім інноваційних технологій навчання, що були перераховані вище, викладачам необхідно оволодіти ще й сугестивною технологією педагогічного спілкування. Ця технологія передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (від лат. *suggestio* — навіювання). Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини.

Сучасна вища школа висуває високі вимоги до психологічного клімату студентської групи, факультету та ВНЗ в цілому, що реалізовується в повсякденному педагогічному спілкуванні. Викладачу вищої школи необхідно враховувати, що етика й культура спілкування та взаємодії зі студентами пов'язані з розвитком творчої індивідуальності самого викладача та його наукової продуктивності.

Вважаємо, що у вищій школі, особливо на старших курсах, найефективнішим є спілкування на підставі захоплення спільною творчою або науковою діяльністю. Головним для нього є активно-позитивне ставлення до студентів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. З такими викладачами студенти хочуть спілкуватись, вони прагнуть до співпраці з ними, відчувають гордість за досягнуті успіхи.

Для такогостилу спілкування властиві колегіальне ухвалення рішень, заохочення активності учасників комунікативного процесу, широка інформованість усіх, хто бере участь у дискусії, про вирішувану проблему, про виконання намічених завдань і цілей. Усе це сприяє тому, що кожен зі студентів добровільно бере на себе відповідальність за виконання завдання й усвідомлює його значущість у досягненні загальної мети. При цьому студенти — це не лише виконавці чужих рішень, а люди, які мають свої цінності й інтереси, проявляють власну ініціативу. Саме тому названий стиль сприяє зростанню ініціативності майбутніх фахівців, кількості творчих нестандартних рішень, поліпшенню морально-психологічного клімату в групі.

Застосування сугестивної технології педагогічного спілкування вимагає від викладача вищої школи наявності низки особистісних якостей:

- емпатії — уміння бачити світ очима студентів, розуміти його так само як вони;
- доброзичливості — поваги, симпатії, уміння розуміти студентів, не схвалюючи їхні вчинки;
- автентичності — здатності бути самим собою в контактах зі студентами;
- ініціативності — здатності йти вперед, встановлювати контакти, братися за справу в ситуації, що вимагає активного втручання, а не просто чекати, коли почнуть діяти інші;
- сприйняття відчуттів — уміння виражати свої відчуття й приймати емоційну експресію з боку інших [12].

Деякі з цих якостей вроджені, деякі набуті в процесі комунікації з іншими людьми, а окремим психологічним аспектам педагогічного спілкування викладачам можна навчитися за допомогою соціально-психологічних тренінгів. Це відносно нова сфера практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні. Це засіб дії, спрямований на розвиток тих або інших знань, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування. У психологічному плані це означає наступне:

- вироблення системи навичок і вмінь спілкування;
- корекція наявної системи міжособистісного спілкування;
- створення особистісних передумов для успішного спілкування.

У тренінгу ділового спілкування моделюються комунікативні ситуації, в яких відтворюються аспекти поведінки, адекватні практиці ділового спілкування у вигляді різноманітних модельних репрезентацій — ігор, вправ тощо. Ми неодноразово переконувався в тому, що лише ретельно підготовлений тренінг відкриває шлях до імпровізацій і творчості педагогів. Основне — це забезпечення атмосфери доброзичливості, невимушеності, створення в кожного учасника комунікативного процесу установки на відвертість, довіру, правильне сприйняття іншого та ін.

Відвідування тренінгів з розвитку стилю педагогічного спілкування дають можливість навчитись:

- психологічно правильно й ситуативно зумовлено вступати в спілкування;
- підтримувати спілкування, стимулюючи активність партнера;
- психологічно правильно визначати точку завершення спілкування;

- максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації, в межах якої розгортається спілкування;
- прогнозувати реакцію партнерів на власні дії, оволодівати ініціативою спілкування й утримувати її;
- адекватно ситуації вибирати жести, пози, ритм своєї поведінки.

Тренінг як активна форма навчання дозволяє проектувати різні ситуації, що виникають під час спілкування зі студентами, і вибирати поведінкові моделі, найбільш виграшні і доречні в тих або інших обставинах.

Мета й завдання тренінгів — формування культури мови, навчання та засвоєння викладачами аргументованого доведення власної точки зору; вміння стати на позицію співрозмовника; здійснювати словесну й невербальну дію, логічно й естетично виправдану; риторичними прийомами; умінням створювати ситуації інформаційної та комунікаційної комфортності, сприяти культурі діалогу; яскравій і емоційній мові, регулюванню мовної поведінки відповідно до комунікаційних потреб і психологічних особливостей студента.

Відвідування тренінгів сприяє формуванню в молодих викладачів уміння доводити, спростовувати, критикувати, давати оцінки, розуміти, визнавати свої помилки, переконувати, володіти комунікативними якостями мови, регулювати свою поведінку, моделювати особистість співбесідника тощо.

Розвиваються навички такого спілкування між викладачами й студентами, як показали наші дослідження, в процесі їхньої творчої чи наукової співпраці, під час виконання студентами колективних проектів, де викладач є більше помічником і партнером, а не лише керівником. Здійснювати проектну діяльність студентів доцільно з використанням такого полісистемного освітнього простору, як глобальна мережа Інтернет, що забезпечує формування загальної та комунікативної культури на якісно новому рівні, озброює і викладачів, і студентів більш культуроємкими технологіями навчання, здатними забезпечити культурний розвиток і соціальну адаптацію в сучасному інформаційному суспільстві.

Висновки. Отже, оптимальний стиль педагогічного спілкування передбачає взаємодію, що заснована на захопленості викладача й студентів спільною творчою діяльністю, відображає саму специфіку процесу формування особистості фахівця у ВНЗ і взаємодію соціально-етичних установок педагога та його професійно-педагогічних навичок. В основі цього найбільш ефективного стилю педагогічного спілкування лежать захопленість викладача наукою, творчим пошуком, перетворення їх в органічну сторону своєї життєвої позиції. Захопленість загальною справою студентів і викладачів як джерело емпатії, їх дружнє взаємоставлення як загальний емоційний фон, пов'язані з цікавістю до науки і загальної професії, стають основою сумісного творчого пошуку. При цьому дружня прихильність викладача й студентів має розвиватися в загальній, педагогічно доцільній діяльності, а не суперечити їй, перетворюючись на панібратські взаємини.

Тому соціальна взаємодія викладача й студентів має стати частиною змісту навчання, оскільки тільки на її основі можливо розширити суб'єктну включеність студентів у навчально-пізнавальну діяльність і сформувати їхню ініціативну поведінку. Суб'єктна включеність студентів у навчально-пізнавальний процес опосередкована професійною компетентністю викладача як провідника особистісного сенсу учіння, у власному образі мислення і дій того, хто втілює соціальний контекст навчальної інформації.

Вважаємо, що в умовах швидких темпів розвитку інформаційного суспільства викладачам вищої школи, як і студентам, дуже важливо знати специфіку спілкування з використанням засобів телекомунікацій: комунікативні навички поєднуються з інформаційними уміннями й передбачають необхідність формування особливого стилю спілкування, основу якого складають лаконічність надання інформації, її мотивований відбір і структуризація і, нарешті, етикет електронного спілкування.

Тому до **подальших напрямів дослідження** відносимо вироблення правил, вимог, рекомендацій щодо спілкування студентів і викладачів з використанням засобів електронних

телекомунікацій.

Література:

1. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное / Белухин Д.А. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 128 с.
2. Галузьяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Проблеми освіти. — 2001. — Вип. 26. — С. 23-33.
3. Глассер У. Школа без неудачников / Глассер У. — М.: Прогресс, 1992. — 136 с.
4. Гончаров С.М. Сугестивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник / Гончаров С.М. — Рівне: НУВГП, 2008. — 118 с.
5. Ильичева В. А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Череповец, 2000. — 198 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / Кан-Калик В.А. — М.: Просвещение, 1987. — 156 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения // Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. // Психология для студента. — М., Академия, 2005. — 368 с.
9. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота та ін.; за ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2004. — 256 с.
10. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології: Навчальний посібник / Пальчевський С.С. — К.: Кондор, 2005. — 351 с.
11. Писаренко В.И. Педагогическая этика / Писаренко В.И., Писаренко П.Я. — Минск: Нар.асвета, 1977. — 256 с.
12. Савченко О. П. Психолого-педагогічні основи організації процесу спілкування у системі «викладач-студент» / Савченко О. П. // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. — Черкаси. — ЧНУ, 2008. — Випуск 136. — С.119-122.

У статті показано необхідність інноваційних підходів до стилю педагогічного спілкування викладачів вищої школи зі студентами. Визначено особливості педагогічного спілкування на нинішньому етапі розвитку інформаційного суспільства. Запропоновано здійснювати навчання викладачів педагогічного стилю спілкування за допомогою соціально-психологічних тренінгів. Показано, що оптимальний стиль педагогічного спілкування передбачає взаємодію, що заснована на захопленості викладача й студентів спільною творчою або науковою діяльністю.

Ключові слова: викладач вищої школи, педагогічне спілкування, стилі спілкування.

В статье показана необходимость инновационных подходов к стилю педагогического общения преподавателей высшей школы со студентами. Определены особенности педагогического общения на нынешнем этапе развития информационного общества. Предложено осуществлять обучение преподавателей педагогического стиля общения с помощью социально психологических тренингов. Показано, что оптимальный стиль педагогического общения предусматривает взаимодействие, которое основано на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой или научной деятельностью.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, педагогическое общение, стили общения.

The necessity of innovative approaches to the style of pedagogical communication of a higher educational institution teacher with students has been substantiated in the article. The research points out the peculiarities of pedagogical communication at present level of information society development. It has been recommended to run teachers' training in pedagogical style of communication with the help of social and psychological workshops. The article also demonstrates, that the optimal style of pedagogical communication involves interaction, based on the enthusiasm of teachers and students about common creative or scientific activity.

Keywords: teacher of higher educational institution, pedagogical communication, styles of communication.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКУВАННЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ)

Актуальність теми дослідження. Характерним фактором розвитку вищої освіти України є широке застосування в навчальній роботі нових інформаційних технологій навчання, про що йдеться у Законі «Про вищу освіту» [9] та у Концепції Національної програми інформатизації [10], що характеризується значним розширенням термінологічної бази, яка потребує систематизації та узагальнення.

Аналіз попередніх досліджень. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з основних напрямів наукових досліджень, спрямованих на розв'язок практичних проблем інформатизації системи професійної освіти варто виділити такі аспекти:

– розробка концептуальних основ процесу інформатизації системи освіти (Є. Веліхов, Б. Глинський, В. Глушков, А. Єршов, А. Дородніцин, А. Єршов, В. Михалевич, М. Моїсєєв, М. Шкіль та ін.);

– упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес, серед яких слід відзначити дослідження М. Жалдака, Л. Коношевського (нові інформаційні технології в професійній підготовці вчителя); В. Клочка, С. Ракова, Т. Чепрасової (при вивченні математики); О. Мартинюк, В. Муляр (фізики); М. Афанасьєва, Т. Сергєєвої (економіки); Г. Козлакової, Е. Лузик (технічні дисципліни); О. Ващук, В. Сидоренка (трудове навчання); Л. Романишиної (хімія) та ін.;

– методологічні аспекти використання інтерактивних дощок у навчальному процесі досліджували науковці України (А. Берестовий, І. Гуров, А. Лебідь та ін.) та за її межами (G. Beauchamp, W. Beeland, Ch. Betcher, H. Chuang, E. Cutrim, J. Dostal, J. Gage, F. Hardman, M. Hausner, S.E. Higgins, S. Kennewell, R. Kershner, M. Lee, C. Lewin, N. Mercer, E. Schmid, C. Shen, F. Smith, B. Somekh, J. Staarman, S. Steadman, M. Thomas, P. Warwick та ін.).

Формулювання цілей статті. Інтерактивна дошка, як засіб навчання, має велику кількість переваг у порівнянні з традиційними засобами. Але разом з цим, вона не є ідеальним засобом навчання, маючи і певні недоліки. Деякі обмеження використання інтерактивної дошки у навчально-виховному процесі вимагають поєднувати її з іншими засобами навчання так, щоб недоліки одних компенсувалися перевагами інших засобів.

Спільне використання різноманітних засобів навчання вимагає здійснення теоретичного аналізу існуючих їх класифікацій та включення до цієї системи інтерактивної дошки з метою підвищення ефективності застосування системи засобів у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Використання інтерактивної дошки на заняттях надає можливість викладачеві досягти позитивних результатів, серед яких: інтенсифікація процесу навчання (збільшення об'єму зорової інформації); залучення студентів до активної діяльності, активізація їхнього творчого потенціалу; розвиток наочно-образового мислення за допомогою яскравості комп'ютерної графіки; створення умов для індивідуальної дослідницької роботи з комп'ютерними моделями, у процесі якої студенти можуть самостійно ставити експерименти, швидко перевіряти свої гіпотези, встановлювати закономірності; підвищення якості та ефективності викладання предмету за допомогою використання мультимедійних файлів; використання системи завдань, направлених на формування високого рівня розвитку навичок мислення (аналізу, синтезу, узагальнення тощо); підвищення авторитету викладача.

Поряд із численними перевагами використання інтерактивної дошки у навчально-виховному процесі слід відзначити й недоліки вказаного засобу навчання: недостатнє матеріальне забезпечення навчальних закладів; недостатня психологічна готовність викладачів

до роботи в таких умовах; необхідність ґрунтовної перепідготовки викладачів (низька якість уроків, створюваних викладачами, вони, зокрема, не використовують більшості можливостей інтерактивної дошки); істотне обмеження можливості усного мовлення студентів (недостатній розвиток здатності студентів чітко й образно висловлювати свої думки); недотримання санітарних умов використання дошки (негативний вплив на здоров'я студентів); некоректне визначення меж між комп'ютером-іграшкою та комп'ютером-інструментом пізнання.

У ситуаціях, коли проявляються недоліки використання інтерактивної дошки у навчальному процесі, слід ретельно добирати відповідні додаткові засоби навчання, які утворять з нею внутрішньосистемні зв'язки та компенсують виявлені її недоліки. Найефективніше це можна зробити, якщо добирати засоби навчання, які за однією і тією ж ознакою класифікації належать до іншого виду, ніж інтерактивна дошка.

Розглянемо різні класифікації засобів навчання та можливості включення інтерактивної дошки до визначених систем.

За суб'єктом діяльності засоби навчання поділяють на *засоби викладання* і *засоби навчання* [3, с. 183-184]. Засобами викладання користується переважно викладач для роз'яснення та закріплення навчального матеріалу, а засобами навчання — студенти для його засвоєння. Водночас, частина засобів навчання може бути і тим, і іншим, в залежності від етапу навчання, зокрема, саме інтерактивна дошка є таким засобом, який може належати як до першого виду, так і до другого виду засобів за вказаною ознакою.

За носіями інформації засоби навчання можуть бути таких видів [8]:

- *натуральні об'єкти* включають предмети дійсності для безпосереднього вивчення, наприклад, зразки і колекції матеріалів, деталей, рослин, опудала, мікропрепарати;
- *зображення матеріальних об'єктів* (оригіналів), наприклад, моделі, муляжі, макети, кінофільми;
- *описи предметів і явищ* умовними засобами (слова, знаки, графіки), наприклад, таблиці, схеми, графіки, діаграми, плани, карти;
- *технічні засоби навчання*, наприклад, графопроєктори, тренажери, комп'ютери.

Якщо за попередньою класифікацією інтерактивну дошку можна віднести відразу до двох видів засобів навчання, то за вказаною у другій класифікації ознакою інтерактивна дошка є виключно технічним засобом навчання.

За сукупністю об'єктів виділяють такі засоби навчання [3, с.185-192]:

- *матеріальні*, наприклад, підручники; моделі, технічні засоби, приміщення, меблі;
- *ідеальні*, наприклад, раніше засвоєнні знання і вміння, які використовують викладачі та студенти для засвоєння нових знань, а також мова, жести, міміка тощо.

Матеріальні та ідеальні засоби навчання не суперечать, а доповнюють одне одного. Ідеальні засоби використовуються спочатку для спілкування — в мові викладача та студентів як коротке, символічне позначення об'єктів. Викладач впливає матеріальними засобами на свідомість студентів, домагаючись розуміння матеріалу. Потім студенти використовують матеріальні засоби в спільній діяльності, спілкуванні, розв'язуванні задач. Матеріальні засоби стають також і вербальними. Далі здійснюється самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на розв'язування завдань, у процесі якої мова скорочується, автоматизується і перетворюється в думку. Зовнішні матеріальні засоби стають засобами мислення студента, тобто ідеальними.

Класифікуючи інтерактивну дошку за цією ознакою, слід звернути увагу, що цей засіб складається з двох частин: апаратного та спеціального програмного забезпечення. Отже, одна частина (апаратна) інтерактивної дошки є матеріальним засобом навчання, а друга частина (програмна) — ідеальним.

За дидактичною функцією розрізняють такі засоби навчання [6, с. 116]:

- *інформаційні засоби*, наприклад, електронні бібліотеки із системою гіперпосилань, традиційні підручники;
- *дидактичні засоби*, наприклад, таблиці, плакати, відеофільми, програмні засоби навчального призначення;

– *технічні засоби навчання*, наприклад, аудіовізуальні засоби, комп'ютер, засоби телекомунікацій, віртуальна реальність.

Аналогічно до попередньо розглянутої класифікації окремі складові інтерактивної дошки можна віднести до різних видів засобів навчання за дидактичною функцією. Зокрема, апаратне забезпечення — це технічний засіб навчання, а програмні засоби навчального призначення, що використовуються для інтерактивної дошки, та уроки, розроблені за допомогою спеціального програмного забезпечення, є дидактичними засобами навчання.

За функціями у навчально-виховному процесі засоби навчання поділяються на такі групи [1, с. 115-116]:

- *засоби подання навчальних матеріалів*, наприклад, плакати, підручники, аудіозаписи, комп'ютерні презентації;
- *засоби контролю знань*, наприклад, комп'ютерні програми контролю знань, засоби безмашинного контролю;
- *навчальні машини і тренажери*;
- *демонстраційні прилади та об'єкти*;
- *допоміжні засоби*, які використовуються у навчальному процесі, наприклад, довідкові пристрої, обчислювальна техніка.

За цією класифікацією інтерактивну дошку можна віднести до всіх вказаних видів засобів навчання, оскільки вона є досить багатограним засобом, який можна використовувати на різних етапах навчання, з різною метою. Саме через вказану особливість інтерактивної дошки досить важко дібрати засоби навчання, які належатимуть до іншого виду за цією класифікацією, а тому зможуть компенсувати недоліки інтерактивної дошки та збільшити кількість переваг її використання.

За класифікацією польського дидакта В. Оконя [7, с. 294-303] засоби навчання розташовуються відповідно до **наростання можливості замінювати дії викладача й автоматизувати дії студента**, а саме:

- прості засоби:
 - 1) *словесні*, наприклад, підручники, навчальні посібники;
 - 2) *прості візуальні засоби* (наочні засоби), наприклад, реальні предмети, моделі, картини;
- складні засоби:
 - 3) *механічні візуальні пристрої*, наприклад, діаскоп, мікроскоп, кодоскоп;
 - 4) *аудіальні засоби*, наприклад, програвач, магнітофон, радіо;
 - 5) *аудіовізуальні*, наприклад, відео;
 - 6) *складні електронні пристрої*, які автоматизують процес навчання, наприклад, лінгвістичні кабінети, комп'ютери, телекомунікаційні мережі.

Без сумніву, інтерактивну дошку слід віднести до останнього вказаного виду за означеним критерієм. Чи доречно через технічну складність вважати її найефективнішим засобом навчання — питання дискусійне. Оскільки не слід забувати, що навчання має не тільки навчальну та розвивальну цілі, але й виховну мету. Найсильніший виховний вплив на студента може здійснити саме викладач, демонструючи власну життєву позицію. Тому, незважаючи на багатofункціональність інтерактивної дошки як засобу навчання, наразі не йде мова про заміщення нею викладача.

У літературі зустрічається поділ засобів навчання і за іншими ознаками [1, с. 116-117], а саме:

- *за способом використання*: *демонстраційні* (призначені для показу всій аудиторії слухачів одночасно), *роздаткові* (для безпосереднього детального ознайомлення або практично-лабораторного та дослідного використання). На цей момент часу інтерактивну дошку можна віднести до демонстраційних засобів навчання, але з часом її можливості розширюються (наприклад, використання студентами індивідуальних пультів під час тестування, одночасна робота з дошкою декількох студентів тощо), тому частково вже зараз інтерактивну дошку можна відносити до другого виду за способом використання;

– **за способом фіксації інформації:** *природні* (усі натуральні об'єкти, що існують у незмінному природному стані), *текстові* (містять текстові навчальні та програмно-методичні відомості), *ілюстративні* (художні, графічні, схематичні, фотографічні способи фіксації), *звукозаписи, відео*. Інтерактивну дошку за цією ознакою можна віднести відразу до кількох видів засобів навчання — текстовий, ілюстративний, звукозапис, відео. У ситуації використання природних засобів разом із дошкою в єдиній методичній системі значно підвищить ефективність навчального процесу;

– **за стадіями виготовлення:** *оригінали* (єдиний примірник авторської розробки, формуляр і авторський оригінал картографічного твору), *технічна документація* (технічні завдання, опис, умови), *виробничий (промисловий) виріб* (експериментальний зразок засобу навчання, в якому точно відтворено змістову інформацію авторської розробки, зовнішні ознаки чи частину їх), *зразок-еталон* (це готовий вид продукції, який розглядається організацією-замовником і затверджується у встановленому порядку). Наразі інтерактивні дошки виробляються серійно багатьма підприємствами, і хоча й мають певні відмінності в апаратному чи програмному забезпеченні, в цілому мають схожу структуру та можливості;

– **за терміном використання:** *тимчасового* (до 5 років) і *тривалого* (понад 5 років) зберігання. Для багатьох навчальних закладів інтерактивні дошки є засобом тривалого використання, оскільки для оснащення ними всіх необхідних приміщень потрібна значна грошова сума. Варто лише сподіватися, що керівництво навчальними закладами таки буде виділяти кошти на модернізацію та заміну наявних інтерактивних дошок на більш сучасні потужніші комплекси.

Крім зазначених ознак, засоби навчання класифікують також і **за новизною** [6, с. 116-125]:

- *традиційні* (підручник, дидактичні матеріали, наочні засоби, технічні засоби тощо);
- *засоби нових інформаційних технологій* (комп'ютер, програмні засоби, електронні дидактичні матеріали тощо).

Нині інтерактивна дошка ще належить до засобів нових інформаційних технологій, але з кожним днем вона стає більш звичним та необхідним елементом методичної системи навчання, тому можна передбачити, що через певний проміжок часу вона стане традиційним засобом навчання.

Висновки. Значна кількість переваг використання інтерактивної дошки у навчально-виховному процесі не повинна створювати ілюзію легкості розв'язання педагогічних проблем. Робота викладача при цьому не тільки не спрощується, але й ускладнюється і потребує більш високої кваліфікації. І наскільки педагог готовий до змістовного осмислення традиційних підходів до викладання, їх дієвого аналізу з урахуванням активного впровадження інтерактивної дошки в навчальний процес, настільки ефективними будуть і результати навчання.

У результаті проведеного аналізу теоретичних підходів до класифікування засобів навчання за різними ознаками виявлено проблеми, які ускладнюють процес включення інтерактивної дошки до різних класифікацій:

– за деякими ознаками класифікування інтерактивна дошка належать відразу до всіх видів або до значної кількості видів засобів вказаної класифікації, це стосується класифікацій за суб'єктом діяльності, за функціями у навчально-виховному процесі, за способом фіксації інформації;

– виявлені класифікації, за ознаками яких апаратна та програмна складові інтерактивної дошки належать до різних видів, прикладом є такі ознаки, як сукупність об'єктів, дидактична функція;

– визначені класифікації, в яких інтерактивна дошка з плином часу переходить з одного виду до іншого, наприклад, за такими ознаками: за способом використання, за терміном використання, за новизною.

У такій ситуації все ж наявні ознаки, за якими інтерактивну дошку можна віднести до чітко визначеного виду засобів навчання. Серед них такі ознаки, як носії інформації, наростання можливості замінювати дії викладача й автоматизувати дії студента, стадії виготовлення засобу.

Отже, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження у навчальний процес інтерактивних дощок вимагає коригування ознак або навіть створення нових класифікацій, що може буде напрямком подальших досліджень у цій галузі з метою створення більш ефективної методичної системи навчання.

Література:

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Навч. посіб. — К. : Центр учбової літератури, 2012. — 240 с.
2. Глазунова О. Г. Методика навчання майбутніх фахівців аграрного профілю засобами комп'ютерної графіки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (технічні науки)» / Олена Григорівна Глазунова. — Київ, 2003. — 22 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. — К.: «Освіта України», «КНТ», 2008. — 528 с.
4. Левчук М.В. SMART-технології та комп'ютерне моделювання на уроках фізики [Електронний ресурс] / М.В. Левчук — Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28742/.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене К., 2007. — 656 с.
6. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб.: у 4 ч. / За ред. акад. М. І. Жалдака. — К. : Навчальна книга, 2004. — Ч. 1 : Загальна методика навчання інформатики. — 256 с: іл.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику — М.:Высшая школа, 1990 — 393 с.
8. Основи психології і педагогіки: Консп. лекц. / Н.Г. Лебедева, О.Т. Джурелюк, Д.О. Самойленко. — Алчевськ: ДонДТУ, 2009. — 174 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III, редакція від 05.12.2012. [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
10. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 04.02.1998 № 75/98-ВР, редакція від 07.08.2011. [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>.
11. Яцюк С. М. Дидактичні умови використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання студентів медико-технічного профілю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Світлана Миколаївна Яцюк. — Луцьк, 2005 — 23 с.
12. Dostal, Jiri. Reflections on the Use of Interactive Whiteboards in Instruction in International Context. The New Educational Review. 2011. Vol. 25. No. 3. p. 205 — 220. ISSN 1732-6729.

У статті здійснено теоретичний аналіз існуючих класифікацій засобів навчання та запропоновано включення інтерактивної дошки до цієї системи з метою підвищення ефективності застосування засобів у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: засіб навчання, класифікація засобів навчання, інтерактивна дошка.

В статье осуществлён теоретический анализ существующих классификаций средств обучения и предложено включение интерактивной доски в эту систему с целью повышения эффективности применения средств в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: средство обучения, классификация средств обучения, интерактивная доска.

The article presents a theoretical analysis of the existing classifications of teaching tools and proposes to include an interactive whiteboard into this system in order to increase the effectiveness of its use in the process of teaching/learning and personal development.

Key words: a teaching/learning tool, classification of teaching/learning tools, an interactive whiteboard.

УДК 378.147:[378.22:339.543](477+438)

Т.В. Коржинська
м. Хмельницький, Україна

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МИТНОГО ПРОФІЛЮ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ

Постановка проблеми. Наразі запорукою модернізації пріоритетних сфер суспільного життя передусім є трансформаційні процеси, завдяки яким Україна матиме змогу підвищити свою конкурентоспроможність та покращити свій фінансово-економічний стан на світовій арені. А імплементація таких процесів можлива за наявності висококваліфікованих та якісно підготовлених вищими навчальними закладами фахівців. З цього випливає, що вища освіта постає перед суспільством у ролі лакмусового папірця, завданням якого є в першу чергу вбирати в себе інформацію про потреби суспільства щодо здобуття вищої освіти, а також про ази вищої освіти за кордоном.

Аналіз попередніх досліджень. Проблематика професійної підготовки фахівців багатьох сфер суспільства неодноразово ставала темою досліджень науковців як України, так і Республіки Польщі, але підготовка майбутніх митників ще недостатньо досліджена і потребує подальшого вивчення.

Особливості професійної, комунікативної, соціально-психологічної компетентностей майбутніх митників та їхню готовність до професійної діяльності у своїх наукових дослідженнях науково обґрунтовують такі вітчизняні науковці, як: І. Бережнюк, О. Миропольська, О. Марценюк, В. Ченцов, П. Пашко, О. Нагорічна, В. Поліщук, С. Мороз та ін.

Наприклад, О. Миропольська у своїй науковій роботі «Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності» зазначає, що «...проблема професійної підготовки кадрів для митних органів України нині є однією з найактуальніших. Це обумовлено, насамперед, необхідністю підвищення авторитету митної служби в цілому. Як відомо, є багато нарікань на адресу митників під час здійснення митного оформлення та митного контролю. Однією з причин цього є низька професійна компетентність митників» [2, с. 1].

Беручи до уваги це, можна дійти до висновку, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців митної справи має зароджуватися ще у процесі навчання у вищих навчальних закладах митного спрямування.

Метою статті є дослідження особливостей професійної підготовки митників за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши відомості 11-го звіту «Ведення бізнесу 2014» (Doing Business 2014) Світового банку та Міжнародної фінансової корпорації, в якому міститься інформація про те, що Україна за підсумками 2012 року посіла 112 місце рейтингу за «рівнем доходів» серед 189 держав, у той час як найближча сусідня країна Республіка Польща (РП) — 45 місце [1, с.11-16].

Згідно із Указом Президента України «Про Міністерство доходів і зборів України» №141/2013 від 18.03.2013 було проведено адміністративну реформу, в результаті якої було об'єднано митну та податкову служби України в єдину систему органів виконавчої влади, так зване Міністерство доходів і зборів України. Наразі триває зворотний процес реорганізації двох самостійно діючих служб. Вважаємо, що Україна потребує проведення подальших нагальних реформ різнопланового характеру зокрема і в митній системі.

Перманентний процес автоматизації та інформатизації митної сфери сучасної держави обумовлюється потребою постійного вдосконалення професійної підготовки висококваліфікованих митних фахівців, які покликані професійно виконувати завдання та

функції, покладені на них державою. Професійна митна діяльність безпосередньо пов'язана із використанням у роботі інформаційних технологій (на митницях Міндоходів використовують Автоматизовану систему митного оформлення «Інспектор-2006р», «Електронну митницю» та ін.), що дозволяє автоматизувати обробку інформаційного потоку даних та покращити якість роботи самих фахівців.

Відповідно до Конституції України, розділу II, частини третьої статті 53 держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам [3].

Але вища освіта повинна бути не лише доступною, а й якісною. Здобуття якісної вищої освіти здавна вважається дієвим чинником впливу на подальшу професійну діяльність особистості, її кар'єрне зростання та конкурентоздатність. Вважаємо, що здобуття якісної освіти не обов'язково супроводжується здобуттям її за кордоном.

Вітчизняні навчальні заклади теж мають висококваліфікований викладацький потенціал і постійно вдосконалюють свою навчально-матеріальну базу. Постає питання «Як актуалізувати методико-дидактичний арсенал якісної освіти?» Відповідь досить прозаїчна, але дієва «це скрупульозне вивчення та черпання досвіду успішного імплементації освітніх інформаційних технологій, новітніх методик високорозвинених країн, таких як Гонконг, Китай, Нова Зеландія та ін.».

Одним із стратегічно важливих соціально-економічних партнерів України є Республіка Польща. Після приєднання Польщі до країн Європейського Союзу в 2004 р. було проведено реформацію вищої освіти Польщі з урахуванням рекомендаційних змін щодо впровадження принципів Болонського процесу, а саме запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), студентського обміну в рамках програми «ERASMUS» і т.д.

У процесі проведеного дослідження було виявлено, що Україна тісно співпрацює з державою Республікою Польща в багатьох напрямках, зокрема і в митному, про що засвідчують угоди митного спрямування щодо пунктів пропуску через державний кордон (1992р.), співробітництва і взаємодопомоги у митних справах (1995 р.) та інші [4].

Варто зазначити, що митна сфера Республіки Польщі не стоїть на місці, а постійно удосконалюється та вимальовує перспективу подальшої діяльності. Серед перспектив розвитку є застосування у роботі інформаційних засобів електронного зв'язку в рамках Програми «Електронна митниця»; «Єдиного Вікна» як бази електронного обміну інформацією, даними, документами; рішень щодо зміцнення та посилення ефективності антикорупційної політики; обміну досвідом митної служби Республіки Польщі з іншими державними митними службами та інституціями; бізнес-аналітики в управлінні митними процесами; віртуальної інформаційної присутності в цифровому середовищі, з метою надання якісних митних послуг [5, с. 9].

Реалізація вище зазначених перспектив насамперед і покладається на посадових осіб митної служби, які мають гідно виконувати свої обов'язки на професіональному рівні. А передумовою цьому слугує якісне здобуття професійно-орієнтованої освіти у вищих навчальних закладах.

У 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу з метою створення власної конкурентоздатної системи вищої освіти європейського рівня. Нині згідно з останніми даними Наглядової ради членство у «Великій Хартії університетів» («Magna Charta Universitatum») мають 68 українських і 23 польських вищих навчальних закладів.

В Україні відповідно до Постанови КМУ від 27 серпня 2010 р. № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах студенти, які виявили бажання навчатися в магістратурі та здобувати митну освіту мають змогу здобути спеціальність «Товарознавство та експертиза в митній справі» (8.03051002).

Вищим спеціалізованим навчальним закладом з підготовки фахівців у сфері митної справи є Академія митної служби України, яка одна із перших у світі серед вищих навчальних закладів імплементувала у навчальний процес професійні стандарти підготовки митників Всесвітньої митної організації. В Академії функціонує Центр митної справи, а також Українсько-Польський Центр, який покликаний сприяти розвитку українсько-польського співробітництва у сфері підготовки і перепідготовки кадрів для митних органів і культури з Академією Економіки та Інновацій у Любліні.

Існує ряд інших вищих навчальних закладів, які надають освітні послуги в сфері митної справи. З-поміж них можна виокремити Національний університет харчових технологій, Луцький національний технічний університет, Харківський державний університет харчування та торгівлі, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка та ін.

Розглянемо Республіку Польщу в освітньому ракурсі крізь призму положень частини 4 статті 70 Конституції Республіки Польща. Цією статтею кожному громадянину Республіки Польща гарантується надання вільного доступу до освіти, в тому числі і до вищої освіти [6].

У Республіці Польщі згідно із Розпорядженням Міністра праці та соціальної політики від 27.04.2010 «Щодо класифікації професій та спеціальностей задля потреб ринку у сфері їх застосування» кодом кваліфікації «митник» («Funkcjonariusz celny») є 335101.

У процесі дослідження виявлено, що підготовка фахівців митної справи за кваліфікацією «магістр» у Республіці Польща реалізується у вищих школах та університетах як державної так і недержавної форми власності, які безпосередньо підпорядковуються Міністерству народної освіти Республіки Польща. Зокрема, Університет управління і права ім. Х.Ходковської (Uczelnia Techniczno-Handlowa im. H. Chodkowskiej), Вища школа права і адміністрації в Перемишлі (Wyższa Szkoła Prawa i Administracji w Przemyślu), Університет природничих наук у Любліні та ін.

Ознайомимося детальніше із навчальним процесом приватного вищого навчального закладу такого як Технічно-торгівельний університет ім.Х.Ходковської, який також реалізує принципи Болонської декларації. Бажаючі навчатися у митній сфері можуть обрати факультет «Митна діяльність та міжнародна логістика» (Wydział Cła i Logistyki Międzynarodowej) за спеціальністю «Митне забезпечення бізнесу». Факультет тісно співпрацює із викладачами-практиками польської палати митної логістики та експедирування, Департаментом митної політики, митною службою Міністерства Фінансів і т.д. Тривалість навчання в магістратурі становить 4 семестри. Упродовж навчання студенти мають змогу проявити не лише свій розум, а й креативність, беручи участь у різноманітних заходах закладу. Цьому сприяє використання в навчальному процесі новітніх методик викладання (тематичні дослідження, дебати, дискусії), сучасних інформаційних та дидактичних технологій (електронне навчання, семінари, участь у різноманітних проектах, проходження практики зі спеціальності), можливість стажування за кордоном. Можливість реалізації останнього надає програма обміну студентами між університетами країн, яка має назву «Erasmus Mundus». Будь-який студент Університету може на семестр перевестися до університету іншої країни для продовження навчання за своєю спеціальністю. Таким чином, студент має змогу багатосторонньо вивчати професійно-орієнтовані дисципліни сфери митної справи.

На базі Університету створено віртуальний університет, який надає швидкий доступ студентам та викладачам до усіх навчальних інтернет-сервісів закладу (до університетської системи навчального забезпечення, інтранету, електронного навчання). Реєстрування у віртуальному університеті здійснюється за допомогою Центральної системи аутентифікації (CAS) за адресою <https://cas.uth.edu.pl>. Університетська система навчального забезпечення (Uniwersytecki System Obsługi Studiów), яка надає інформацію про кожного окремо взятого студента, зокрема про його оцінки, кредити, відвідування занять, анкетування, відомості про оплату за навчання та можливість спілкування із студентами, які навчаються за однією і тією ж спеціалізацією та викладачами. Інформацію про екзаменаційні сесії та стипендії, норми і правила, документи із можливістю завантаження надає локальна мережа Інтранет (Intranet). Це

електронна навчальна база охоплює тематичні електронні публікації комплексних та мультимедійних матеріалів. Інноваційним і зручним у користуванні є ресурс Гмейл (Gmail), який дає змогу зберігати електронну поштову переписку до 10 гігабайт. Система електронного навчання (Moodle), яка дозволяє студентам брати участь у тренінгах, форумах та обмінюватися інформацією в групах. А також є автоматизована бібліотечна інформаційна система (КОНА), яка надсилає відомості про наявність книжки на електронну скриньку читача за попереднім його запитом [7].

Висновки. Вищі навчальні заклади України та Республіки Польща плідно співпрацюють у сфері митної справи. Вони працюють над подальшим упровадженням принципів Болонської декларації в навчальний простір студентів.

Отже, вважаємо, що удосконалення програми підготовки фахівців митної справи можливе завдяки впровадженню новітніх інформаційних технологій, зокрема інформаційних та програмних комплексів навчання, комп'ютерних симуляторів та ін.

Необхідність детермінації стратегій осучаснення освітніх послуг завдяки акумуляції найкращого зарубіжного досвіду в сфері митної освіти та інноваційних технологій, надиктованих реаліями сучасності, інформатизацією та швидкоплинністю буття суспільства, є нагальною потребою України у її зростанні конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Література:

1. Доповідь «Ведення бізнесу 2014 — Розуміння регулювання діяльності малих і середніх підприємств» [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.doingbusiness.org/reports/global-reports/doing-business-2014>
2. Миропольська О.В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності: Автореф. Дис. ... канд. пед. Наук / Національна академія. — Хмельницький, 2010. — 20 с. : рис., табл.
3. Конституція України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. — 1996. — № 30. — Ст. 141 — Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/konstitutsiya_ukraini.htm
4. Постанова Кабінету міністрів України від 25.03.93 №223 «Про Угоду між Урядом України і Урядом Республіки Польщі про пункти пропуску через державний кордон» [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/616_004
5. Służba Celna: lepsze usługi w erze cyfrowego stylu życia [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.mf.gov.pl/sluzba-celna/>
6. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm>
7. Uczelnia Techniczno-Handlowa im. H. Chodkowskiej / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.wscil.edu.pl/>
8. Мороз С.Е. Формування готовності майбутніх товарознавців-експертів у митній справі до професійної діяльності як педагогічна проблема [Текст] / С. Е. Мороз // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2013. — Вип. 1 (67). — С. 147-148.
9. Гавран М.І. Професійна підготовка фахівців у закладах приватної вищої освіти Польщі в контексті Болонського процесу / М. Гавран // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — 2009. — Вип. 25. — Ч. 3. — С. 339-340
10. Пашко П. В., Гармаш Є. В. та ін. Рекомендації державної митної служби України до варіативних частин освітньо-професійних програм підготовки магістрів для митної служби / П. В. Пашко, Є. В. Гармаш та ін. // Академія митної служби України. — Дніпропетровськ, 2010.

У статті розглянуто організаційну специфіку та особливості професійної підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща. Автор статті проаналізував навчально-методичне забезпечення вищих навчальних закладів митного профілю.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, магістр, фахівець у галузі митної справи, інформаційні технології, митне забезпечення.

В статье рассматривается организационная специфика и особенности профессиональной подготовки по образовательно-квалификационному уровню «магистр» в высших учебных заведениях Украины и Республики Польша. Автор статьи проанализировал учебно-методическое обеспечение вузов таможенного профиля.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, магистр, специалист в области таможенного дела, информационные технологии, таможенное обеспечение.

This article focuses on the organizational specifics and peculiarities of professional customs training in Master's education in the higher educational institutions of Ukraine and the Republic of Poland. The author of the article analyzed the training and information resources of the higher education institutions of the customs sphere

Key words: *higher education, professional training, master, specialist in the sphere of customs affairs, informational technologies, customs services.*

УДК 378. 147.032

А.П. Лісниченко
м. Вінниця, Україна

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Здатність до творчої самореалізації є актуальною професійною якістю фахівців, потребу в якій відчуває наразі суспільство. Багатство індивідуальності людини та реалізація її особистісних сутнісних сил є критерієм не лише її власного саморозвитку, а й гармонійного суспільного розвитку.

Проектування зазначеної проблеми в систему професійної підготовки майбутніх учителів передбачає необхідність розвитку особистісно-сислової сфери студентів, допомоги їм в усвідомленні власних потенційних можливостей, навчання механізмам рефлексії й творчості, орієнтації на постійний саморозвиток. Лише вчитель, який керується в професійній діяльності власними переконаннями, інтересами й цілями, який аналітично підходить до розв'язання педагогічних завдань, тобто володіє механізмами творчої самореалізації, здатний ефективно застосувати загальні знання крізь призму своєї індивідуальності в конкретній ситуації відповідно до кожного окремого учня.

Предметом психологічного дослідження проблема самореалізації стала із середини ХХ століття. З тих пір вивчалися різні аспекти самореалізації:

- потребнісно-мотиваційна основа самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Леонт'єв, В. Созонов);
- самореалізація як процес (Л. Виготський, О. Вітківська, В. Демиденко, О. Киричук);
- об'єктивний і суб'єктивний результат самореалізації (Д. Леонт'єв);
- особистісні якості необхідні для самореалізації (А. Бодалев, Л. Рудкович).

Як бачимо, проблема самореалізації особистості розглядалась психологами різнобічно. Проте для нашого дослідження важливо: 1) чітко розмежувати споріднені поняття «самореалізація» і «самоактуалізація»; 2) з'ясувати, які особистісно-професійні якості необхідно формувати у майбутніх учителів, щоб вони могли творчо втілити свої знання й уміння в професійній діяльності; 3) розгляд можливих методів навчальної діяльності для розвитку рефлексивних умінь студентів.

Сутність поняття «самореалізація» багато в чому збігається з поняттям «самоактуалізація» в тому аспекті, який стосується саморозвитку. Проте сучасні науковці наголошують на теоретичній некоректності ідентифікації самореалізації й самоактуалізації. Вони розмежовують зазначені поняття, відзначаючи, що самоактуалізація — це свого роду «досамореалізація», певний процес оживлення, активізації (актуалізації) наших потреб, мотивів, задумів, надання їм загостреної, емоційно забарвленої форми; це процес спонукання до дії самого себе. Водночас самореалізація — це усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки). Відбувається самореалізація уже на основі підготовчої, мобілізуючої роботи самоактуалізації і ці тісно пов'язані внутрішні процеси являють собою цілісний зв'язок під час самобудівництва й саморозвитку особистості [4, с. 8].

Предметна реальність соціально вагомого внеску (опредметнення себе в об'єкті чи в

іншому суб'єкті, власне прирощення), який здійснює суб'єкт, є тим критерієм, який дозволяє розмежовувати самореалізацію з такими близькими за значенням поняттями, як самовираження, саморозвиток, самоактуалізація. На відміну від останніх, самореалізація завжди є продуктивною. Опредметнивши свої знання, індивідуальні здібності та можливості в суспільстві, особистість збагачує його, сприяє його розвитку.

Залежність актуальності потреб від віку людини дослідив В. Созонов. Науковець виявив, що якщо в ранньому дитинстві найбільш актуальна потреба в захищеності, в підлітковому віці — в самоствердженні, у юнацькому — у смислі життя, прагненні відчувати себе особистістю, то потреба в самореалізації як творчій, перетворюючій діяльності особливо гостро постає перед людиною в більш зрілому віці [7, с. 29]. Як свідчить практичний досвід психологів, усвідомлення потреби в самоактуалізації та самореалізації виникає лише на певному рівні розвитку індивідуальності й пов'язане з досить високим рівнем її саморозуміння [3, с. 173].

У зв'язку з цим виникає питання, наскільки рівень саморозуміння студента вищого педагогічного закладу відповідає зазначеним вимогам з метою підготовки його до творчої самореалізації у професійній діяльності. Не викликає сумніву те, що майбутні фахівці володіють певними уявленнями про власні інтереси, здібності, що виявилось у їхньому професійному виборі. Проте саморозуміння людини в контексті самореалізації в професійній діяльності передбачає врахування нею не лише її суто особистісних, але й професійних якостей, співвіднесення професійних вимог із власними знаннями, уміннями та навичками. Багаторічний досвід роботи автора в педагогічному університеті підтверджує, що образ «Я-професійне» для майбутнього вчителя має невизначений, абстрактний характер, студент не повністю усвідомлює, що саме складає сутність майбутньої спеціальності, а тому процес підготовки майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності буде спрямований на подолання цього недоліку.

Саморозуміння особистості тісно корелює з її зрілістю, показником якої й одночасно умовою її досягнення виступає, згідно з дослідженнями Н. Бродовської і А. Реан, потреба в самореалізації [2, с. 181].

Важливим для нашого дослідження є твердження науковця про те, що потреба в самореалізації задовольняється лише в тій діяльності, яка втілює особливий особистісний смисл для людини, що самореалізується, тобто є значимою, передбачає усвідомлення причини і наслідки цієї діяльності.

Аналіз психологічної літератури дозволяє нам виділити важливі поняття, через які розкриється сутність процесу самореалізації — це рефлексія (саморозуміння, самопізнання, самооцінка), цілеспрямованість, активність, творчість та розвиток. Розглянемо їх детальніше.

Усвідомлення виявлення творчих можливостей, важливої сутнісної характеристики самореалізації, передбачає в процесі формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності залучення таких складових частин самосвідомості як саморозуміння, самопізнання, самооцінка. Ці особистісні утворення складають когнітивну основу самореалізації, без якої вона неможлива. Незважаючи на подібність, кожне із зазначених понять має своє системне навантаження в системі самосвідомості і безпосередньо впливає на продуктивність самореалізації.

Саморозуміння та самопізнання активізуються, коли особистість здійснює певні вчинки, у процесі практичної діяльності. Порівнюючи власні результати з результатами інших людей, індивід виявляє в собі невикористані резерви, можливості й відповідно до цього планує наступний рівень самореалізації. Розуміючи себе, ми разом з тим осмислюємо, аналізуємо, перетворюємо й створюємо себе для того, щоб потім у вигляді збагачених сутнісних сил (індивідуальних якостей) втілити цей результат самопізнання та саморозуміння в нову практичну діяльність. Необхідно відзначити, що неповне або хибне уявлення про себе нерідко призводить до неправильного вибору, провокує невпевненість і сумніви в реалістичності своїх планів, істотно знижує відкритість людини до нового досвіду [3, с. 174]. Самооцінка як підсумок процесу самопізнання й саморозуміння особистості, виконує своєрідну корегуючу функцію

відносно самореалізації. Завдяки самооцінці особистість змінює уявлення про себе, а отже, піддає корекції й цілі самореалізації. Таким чином, використання результатів самосвідомості виступає внутрішнім регулятором досліджуваного процесу.

Цілеспрямованість самореалізації, виходячи з її визначень, є важливою ознакою цього процесу. Так, В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань вважають, що самореалізація «охоплює весь шлях внутрішньої, індивідуальної мети — від першої думки про неї і аж до матеріального опредметнення» [6, с. 171]. Згідно з дослідниками, авторство в цілеутворенні (цілі діяльності задаються зовні чи визначаються суб'єктом діяльності) є тим критерієм, який відрізняє реалізацію особистості від самореалізації. Якщо реалізація притаманна будь-якій діяльності людини, коли об'єктивно опредметнюються її властивості, то процес самореалізації відбувається лише за умов виконання діяльності, зумовленої не необхідністю, а власними інтересами і цілями [6, с. 172].

Здатність особистості визначати цілі своєї діяльності тісно пов'язана з усвідомленням нею власного потенціалу та специфіки роботи, яка виконується. Дослідження психологів доводять, що наявність чітких цілей, як особистих, так і професійних, уявлення про себе як сильну особистість, спроможну керувати процесом життя та осмислення життя в цілому сприяють реалізації потенціалу вчителя.

Гармонійне й продуктивне поєднання ініціативи й відповідальності дозволяє особистості повністю зберегти автономію, підтримати високий рівень активності, орієнтує її на творче виявлення своїх здібностей, а не копіювання готових зовнішніх моделей [1, с. 116]. Активність є тим засобом і способом, який дозволяє особистості суб'єктивувати досвід людства та втілити його в життя з уже новим індивідуалізованим змістом. А оскільки основною якістю активності є її належність суб'єкту, поза яким вона не існує [1], доходимо висновку про те, що самореалізуюча особистість має виступати суб'єктом діяльності, яку вона виконує. Водночас, як підкреслюють психологи, самореалізація є процесом, який веде до перетворення особистості на суб'єкта життя [6, с. 172].

Відтак самореалізація та становлення суб'єкта життя є взаємозалежними поняттями. Самореалізацію може здійснити лише особистість, що виступає суб'єктом діяльності, свідомо визначає цілі своєї діяльності й творчо реалізовує їх. Неможливість зведення самореалізації до ізольованого акту діяльності передбачає її повторення з якісно новими результатами та на основі якісно нових досягнень, що сприяє збагаченню досвіду суб'єкта діяльності й перетворює його на суб'єкт життя.

Самореалізація, як і суб'єктність, виявляється через діяльну позицію, у якій життєва активність поєднується з високим рівнем розвитку рефлексії. А отже, творча самореалізація можлива за умови, якщо особистості, яка її здійснює, властива суб'єктність, що передбачає активність, ініціативність, рефлексію, відповідальність.

Доречно підкреслити, що творчість є невід'ємною ознакою самореалізації. Більше того, аналіз сутнісних характеристик самореалізації та творчості дозволяє дослідникам поставити знак рівності між цими поняттями як проявами самотворення, самовираження, виходу за межі власного Я [5].

Дійсно, шлях самореалізації, як і творчості, передбачає зміни, намагання апробації в житті невідомого, уникнення адаптації. Остання виступає життєвим антиподом самореалізації, повній ризику, суб'єктних переживань і творчих зусиль. Так, творчий потенціал, який розглядається І. Семеновим, С. Степановим та іншими як джерело самореалізації, трактується представниками гуманістично-рефлексивної психології психоенергетичним напруженням, «яке виникає між устремліннями, можливостями й реальним життям людини, та реалізується в рефлексивно творчому зусиллі» [8, с. 153].

Для того, щоб забезпечити творчу самореалізацію майбутніх учителів у професійній діяльності, необхідно наповнювати навчальний процес завданнями, які б допомагали формувати в студентів розглянуті вище особистісно-професійні якості. Наведемо приклад проблемно-творчого завдання, яке ми пропонуємо студентам, майбутнім учителям англійської мови, з

метою розвитку їх рефлексивних умінь через аналіз їх способів професійної діяльності, яку вони проєктують, та осмислення педагогічної діяльності.

Розглядається конкретна методична ситуація: вчитель планує пояснити учням утворення спеціального питання в теперішньому простому часі (Present Indefinite Tense). Враховуючи особливості пам'яті молодших школярів, він має зробити вибір способу діяльності: а) дати дітям установку на запам'ятовування; б) зафіксувати алгоритм утворення спеціального питання теперішнього простого часу у схемі чи таблиці; в) запропонувати учням казку про питальні слова та допоміжні дієслова, які використовуються в утворенні спеціальних питань. Майбутнім учителям надається свобода вибору способів пояснення нової граматичної теми, що спонукає їх до активізації методичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань, оцінки ефективності запропонованих способів, зіставлення даних способів діяльності з прогнозованими результатами. Вибір студентів обов'язково повинен супроводжуватись обґрунтуванням та демонстрацією свого способу діяльності. Після виступу кожного із студентів групі надається можливість у результаті колективної рефлексії оцінити продемонстровані способи діяльності відповідно до таких критеріїв: 1) вікова доступність; 2) опора на освоєні учнями знання; 3) неординарність; 4) пов'язаність з інтересами учнів. Подібна практична діяльність допомагає майбутньому фахівцеві розкрити свої творчі предметно-практичні можливості, оцінити їх у порівнянні із можливостями товаришів, оцінити свою професійну готовність та намітити собі план професійного розвитку. Професійно спрямовані проблемні завдання сприяють усвідомленню студентами того, що педагогічна діяльність не є стандартизованою, заданою зверху діяльністю. Її смисл полягає у творчому виборі способів, методів та форм діяльності з метою творчого розвитку учнів, організації творчої співпраці з учнями. І здійснити все це покликаний учитель — суб'єкт професійної діяльності.

Підводячи підсумок зазначеного, вважаємо за необхідне зазначити таке: 1) самоактуалізація і самореалізація є спорідненими процесами, що слугують для забезпечення саморозвитку особистості; проте вони не є тотожними, самоактуалізація як процес активізації мотивів, потенцій особистості передує самореалізації, яка є виконавчо-результативним процесом, усвідомленим утіленням актуалізованих можливостей та здібностей особистості; 2) для того, щоб забезпечити можливість творчої самореалізації майбутнього вчителя у професійній діяльності, необхідно у нього сформулювати такі професійно-особистісні якості: активність; цілепокладальні уміння; здатність постійно піддавати рефлексії свої знання, уміння та свою професійну діяльність; здатність виходити у роботі за межі формату, стандарту; прагнення до постійного особистісного й професійного самовдосконалення, саморозвитку; 3) методи смислових, професійно орієнтованих запитань до самого себе про способи, цілі, засоби діяльності та про себе в діяльності, свої почуття, ставлення до професійної діяльності, а також різноманітні проблемно-творчі завдання сприяють розвитку рефлексивних умінь студентів та готують їх до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Нашу подальшу дослідницьку діяльність будемо спрямовувати на розгляд ефективних методів підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності на початковому етапі навчання у вищому педагогічному закладі.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 300 с.
2. Бродовская Н. В. Педагогика и психология : учебник для вузов / Н. В. Бродовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2001. — 304 с.
3. Вітківська О. І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. І. Вітківська // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 3. — С. 171-179.
4. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. С. Левченко. — Х. — 1999. — 19 с.
5. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. пос. для студ. пед. вузів / П. А. М'ясоїд. — К. : Вища шк., 2000. — 479 с.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч. метод. посібник / [за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен,

Л. В. Сохань]. — К. : 1996. — 791с.

7. Созонов В. П. Воспитание на основе потребностей человека / В. П. Созонов // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 28-32.

8. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. — М. : Наука, 2000. — 147 с.

У статті порівнюється сутність понять «самореалізація» і «самоактуалізація»; розглядаються особистісно-професійні якості, які необхідні майбутнім фахівцям для їх творчої самореалізації в професійній діяльності; пропонуються методи формування рефлексивних умінь студентів.

Ключові слова: творча самореалізація, рефлексія, цілеспрямованість, активність, творчість, саморозвиток.

В статье сравниваются понятия «самореализация» и «самоактуализация»; рассматриваются личностно-профессиональные качества, необходимые будущим учителям для их творческой самореализации в профессиональной деятельности; предлагаются методы формирования рефлексивных умений студентов.

Ключевые слова: творческая самореализация, рефлексия, целенаправленность, активность, творчество, саморазвитие.

In the article the essence of the notions «self-realization» and «self-actualization» is compared; personal and professional qualities, necessary for future teachers to realize themselves in their professional activities, are considered; methods of reflective skills formation are suggested.

Key words: self-realization, reflection, purpose orientation, activity, creativity, self-development.

УДК 378.147.091.313:7.012

О.В. Марущак, І.В. Горбенко, Д.К. Клоченок
м. Вінниця, Україна

ДИЗАЙН ЯК ПРОЕКТНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Одним із необхідних елементів культури сучасної людини є освіченість у галузі дизайну, отримання якої повинно розпочинатись на стадії формування естетичних потреб та смаків, тобто з самого дитинства. Про необхідність упровадження та розвитку дизайн-освіти в Україні мова йшла ще з 80-х років минулого сторіччя, а сучасний напрям країни на європейську інтеграцію вимагає пріоритетного вирішення цієї проблеми.

Технологічно зумовлена професійна дизайн-освіта стає невід'ємною складовою українського національного дизайну і сприяє активізації не лише мистецької, а й академічної дизайн-освіти. Варто зазначити, що до переліку програмового забезпечення профільного навчання у 10-11 класах загальноосвітньої школи включено курс «Основи дизайну», у якому запропоновано учням вибір профілів промислового, графічного, ландшафтного дизайну, дизайну костюма і дизайну середовища. У Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського за напрямом підготовки «Технологічна освіта» передбачається підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліст з присвоєнням кваліфікації вчителя технологій, профільного навчання з основ дизайну та креслення і магістра з присвоєнням кваліфікації викладача загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій, учителя профільного навчання з основ дизайну. Особистісно зорієнтована парадигма української освіти, гуманізація змісту профільного і професійного навчання вимагають соціокультурного підходу до викладання навчального предмету з освітньої галузі «Технологія», синтезу технічної і художньої творчості у процесі академічної дизайн-освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз науково-педагогічної та спеціальної літератури свідчить про те, що проблеми професійної компетентності майбутніх дизайнерів торкається велика кількість дослідників: І. Герасименко (технології виробництва художньо-

конструкторського формотворення); В. Даниленко, Є. Лазарев (дизайн як техно-естетична система); О. Трошкін (розвиток ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності); В. Прусак (підготовка дизайнерів у вищих навчальних закладах).

Аналізуючи навчальні програми з різних предметів можна побачити досить великі можливості для формування початкових знань учнів загальноосвітньої школи з основ дизайну. Не є виключенням і трудове навчання, яке широким спектром охоплює різні види діяльності, у тому числі і проєкту, а тому його можна вважати пропедевтикою дизайнерської діяльності. І хоч провідними теоретиками, педагогами-дизайнерами, неодноразово наголошувалось на необхідності включення дизайну в освітні програми на всіх рівнях освіти (дошкільному, шкільному, вищому), робота в цьому напрямі ведеться недостатня і в основному зосередилась у позашкільних навчальних закладах освіти у вигляді гуртків. Важливу роль для впровадження початкової дизайн-освіти у школах може відіграти дизайн-підготовка майбутніх учителів технологій.

Мета статті полягає у розкритті сутності методологічних аспектів дизайн-освіти, дослідженні можливостей підготовки майбутніх учителів технологій до впровадження елементів дизайн-освіти на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Постановку та розвиток спеціальностей і спеціалізацій творчого спрямування неможливо уявити без урахування досвіду найбільш геніального творця та «дизайнера» — оточуючого нас природного середовища. Найдревнішим учителем у розвитку практичної та розумової діяльності людини була природа. Більшість загальнонаукових принципів та аспектів розвитку життєдіяльності людини базувались на закономірностях природних явищ, що знайшло своє відображення в формуванні освітніх напрямків та концепцій.

Упровадження дизайну в систему освіти започаткувала найвідоміша німецька школа Баухауз, у якій було створено особливу, розроблену В. Гропіусом єдину систему освіти, де «чисте та ужиткове мистецтво розвивалися у гармонійному взаємозв'язку» [1]. У Баухаузі намагалися поєднати мистецтво з промисловістю, створити цілісне художнє середовище в результаті виховання універсально-розвинутої людини, що виступає незалежним індивідом у промисловості. Майже одночасно, у цьому напрямі працювала російська дизайнерська школа ВХУТЕМАС. Аналіз діяльності цих шкіл вказує на перспективність поєднання ремісничої і промислової систем навчання, та чи не вперше були задекларовані головні принципи педагогічної системи — розвиток творчої індивідуальності та практичної роботи майстерні. Пізніше Ульмська школа в Німеччині стала наступницею Баухауза. На передній план освіти вийшло знауковлення дизайну і через наближення до науковості розвинувся системний дизайн, який полягав у плануванні цілісних систем і процесів, що дало потужні імпульси до розбудови дизайнерської освіти в багатьох країнах. Поступово викладанню дизайну, взявши за основу досвід Баухауза, стали приділяти все більшу увагу у Великій Британії, США, Франції, країнах Північної Європи, а після 70-х років дизайнерська освіта зазнала бурхливого розвитку в країнах Південно-східної Азії, Австралії та Новій Зеландії.

Система освіти протягом довгострокового періоду розвивалась у двох незалежних напрямках: гуманітарному і природничому. Довгий час ці два напрями домінували в соціальній, культурній та освітянській системах. Наявність ще одного напрямку освіти — проєктного — не враховувалась, тому що його не визнавали як галузь наукової діяльності. Цей напрям не мав адекватного найменування, його зміст не був визначений методологічно.

Аналіз зарубіжного досвіду педагогічних систем різних країн вказує на особливу зацікавленість дизайном у всіх сферах життя, а в таких країнах, як Великобританія, Японія цю проблему піднесено до рангу державної політики. Проте в Україні розвиток дизайн-освіти не розглядається як необхідна складова загальної багатоступеневої освіти, що викликає необхідність перегляду концепції освіти загалом і вимагає створення державної програми розвитку дизайну як дисципліни.

Реалії сучасності призвели до становлення нового бачення природи дизайну — як проєктної культури та напрямку освіти. Головною задачею дизайну є концептуалізація та

втілення нових оригінальних предметних форм, призначених слугувати певним утилітарно-функціональним та естетичним потребам людини. Дизайн у своїй основі скерований до витоків природи та матеріальної культури і використовує в якості провідних методів мистецтво творчого винаходу, побудови об'ємно-просторової структури та формоутворення в матеріалі. Головним інструментарієм дизайну є мова архітектоніки, що еквівалентна мові наукових гіпотез і гуманітарної культури. Дизайн має особливі, приналежні тільки йому засоби, методики та принципи осмислення і репрезентації проектних рішень. Освіта в галузі дизайну є достатньо молодою за віком, кожний з освітніх напрямів у дизайні включає такі аспекти: передачу та набуття знань про об'єкти, що вивчаються; вироблення навичок у відповідних методах досліджень та їхньому логічному аналізу; посвячення в систему уявлень і цінностей суміжних культур.

Дизайн — художньо-технічна діяльність із розробки промислових виробів з високими споживчими властивостями і естетичними якостями, з формування гармонійного предметного середовища житлової, виробничої та соціально-культурної сфер [2].

Якщо порівняти науку, гуманітарну сферу та дизайн, стає зрозумілим, що можна виокремити таке поняття як «дизайнерська освіта», визначити її особливості. Предметом вивчення в кожному з окремих напрямів освітньої діяльності є: у науці — світ природи та її явищ; у гуманітарній сфері — людський досвід існування та співіснування в світі природи; у дизайні — побудова світу, створеного людиною для вдосконалення умов її існування, з безумовним зверненням до природної сфери.

Методологічними аспектами розвитку цих напрямів є: у науці — контрольний експеримент, аналіз, класифікація; у гуманітарній сфері — аналогії, метафори, критика й оцінка; у дизайні — моделювання, синтез, проектування. Методологічні цінності кожного з напрямків знаходять своє втілення в наступних аспектах: у науці — об'єктивність, раціональність, істина; у гуманітарній сфері — суб'єктивність, відображення, міркування, справедливість; у дизайні — практичність, винахідливість, виразність, відповідність призначенню, корисність та естетичність.

Розуміння сутності освіти в галузі дизайну, що визначилось нещодавно, завжди було пов'язане зі спеціальною підготовкою дизайнерів до професійної проектної діяльності. Майбутній фахівець у галузі дизайну має вміти проектувати, здійснювати творчий пошук на основі нових наукових і технічних ідей, створювати принципово нові вироби, забезпечувати високі художні якості проєктованих моделей. Дизайнер має не тільки володіти достатніми знаннями в спеціальних галузях (техніка, психологія, ергономіка, естетика), а й професійно володіти засобами композиції: добре розбиратися в закономірностях побудови об'ємно-просторових структур, уміти пропорціонувати, використовувати ритм, масштаб, контраст, правильно застосовувати колір, тональні співвідношення і світлотінь. Він відпрацьовує теорію художнього конструювання, веде дослідницький пошук, займається науково-методичною роботою, прагне знайти найбільш раціональний спосіб створення цілісної структури і гармонійної форми.

Дослідження шляхів і значення дизайну, як частини будь-якої освіти, показали, що викладачі є насамперед практикуючими дизайнерами і тільки потім педагогами. Подібна модель повністю відповідає потребам професійного навчання. Але в системі вищої освіти всі викладачі мають бути, насамперед, дослідниками, педагогами і водночас фахівцями в галузі певної проектної діяльності. Дизайн тільки тоді може досягти рівноправності з іншими напрямками в системі вищої освіти, коли він буде організований як галузь знань, яка вносить не меншу частку в процес самореалізації індивіда, ніж у підготовку його до виконання певної соціальної ролі.

Вимоги сучасності пропонують три принципових критерії формування освіти. Перший полягає в тому, що в процесі освіти повинно бути передано вагоме знання певних цінностей культури діяльності. Другий критерій визначається відповідно до процесів, у межах яких майбутній фахівець здобуває освіту. Ідеї пізнання, які пронизують освітній процес, передбачають, що студент має зосередити увагу на цінностях, пов'язаних з предметом навчання,

має намагатися досягти відповідних стандартів освіченості та креативності в певній галузі. Третій критерій виходить з того, що людина може бути добре навчена, але недостатньо освічена, тобто мати обмежене теоретичне та практичне уявлення про те, що вона робить і для чого. Така людина не може побачити зв'язки своїх дій з усім іншим середовищем, визначити їх місце в цілісній системі життя. З цього витікає, що освіта обов'язково має передбачати розвиток здібностей продуктивної розумової творчості. Великою амплітудою розвитку творчого мислення характеризуються окремі суто практичні навички.

Розглянуті критерії зумовлюють фундаментальні зміни щодо того, якою повинна бути освіта педагога-дизайнера в перспективі, яким повинен бути процес навчання різноманітним видам дизайнерської діяльності. Дизайн у системі вищої освіти — це не тільки підготовка майбутньої професійної кар'єри, не тільки навчання корисним і змістовним навичкам моделювання, що застосовуються в промисловому проектуванні, а й інструмент формування творчої особистості, і саме тому повинен бути визначений у термінах, відповідних цінностях вищої освіти.

З метою визначення сутності дизайну як частини освіти необхідно впевнитись у тому, що те, чому навчають педагогів-дизайнерів (зміст навчання) і те, як навчають (методи навчання), відповідають цим критеріям. З цього витікає методологічно важливе завдання — визначити ціннісні характеристики дизайну, значущі для загальної освіти компоненти, що можуть суттєво вплинути на процес творчого розвитку особистості. Методи дизайнерського пізнання передбачають специфічну сутність завдань і проблем, що повинні вирішуватися освітою. Дизайнер прагне дати практичний результат у межах певного часового проміжку, тоді як учений або гуманітарій може відкласти в часі свої судження або рішення до того моменту, доки не накопичить більше даних і зможе зробити висновки про необхідність проведення подальших досліджень і спостережень, про логічні узагальнення.

Дизайнерські засоби пізнання важливо визначити відповідно до процесу дизайнерської творчості та його продукту. Таке співвідношення дасть можливість зрозуміти, що є ціннісними характеристиками дизайну. За своєю суттю дизайнерські методи пізнання базуються на діях з невербальними кодами в матеріальній культурі — мовою архітектоники. Ці коди перекладають повідомлення з мови абстрактних вимог на мову матеріальних об'єктів. Вони полегшують конструктивне мислення, сфокусоване на вирішенні проблеми. Програми дизайнерської освіти повинні полегшувати розвиток аналітичного мислення, сфокусованого на самій проблемі, що є найбільш ефективним засобом розуміння специфічних проблем планування, творення та проектування нових форм. Дизайн систематизує, розвиває та формує навички мислення і здібності творчого вирішення реальних проблем. Недопустимо, щоб це зводилось тільки до натренованості дизайнера в мистецтві вирішення суто практичних проблем. Необхідно інтерпретувати програми в поняттях і термінах, які відповідають наукомістким критеріям — критеріям вищої освіти. У цілому, значення дизайну для системи вищої освіти має бути визначене як таке, що сприяє розвитку всебічно розвиненої творчої особистості, майбутнього зодчого середовища існування людства.

Всебічна досконалість і організованість, раціональність, логічна стрункість, гармонія зовнішнього і внутрішнього аспектів є фундаментальними факторами, основою художньо-тектонічного формоутворення. Засвоєння та усвідомлення основних категорій дизайну дасть змогу майбутнім учителям технологій, профільного навчання з основ дизайну навчати учнів використовувати їх у своїх роботах, дотримуючись закономірності розташування елементів один стосовно іншого як на площині, так і в об'ємі, проводити перетворення геометричних фігур, об'єднання їх у композиції, що дозволить досягнути враження спокою, величі, особливої урочистості та значущості події не тільки на уроках технологій, а й у геометрії, кресленні, фізиці та ін.

Важливими поняттями у проектуванні є симетрія і пропорційність. Симетрія — один із способів досягнення рівноваги в композиції, а пропорція — один із основних і найбільш універсальних засобів композиції. В усі часи й епохи однією із безсумнівних умов, однією з основних ознак у визначенні краси було і є поняття пропорційності.

Найбільшого застосування в дизайні має поняття «золотий переріз». Під час формування у студентів теоретичних знань і практичних умінь важливо розкрити його математичний і естетичний зміст, показати його практичне використання у поділі і побудові фігур, розв'язуванні прикладних задач, використання у скульптурі, архітектурі, живописі тощо.

Одним із напрямів розвитку дизайнерських здібностей студентів є надання їм теоретичних знань і практичних навичок обробки, трансформації та використання різних видів підручного матеріалу, що зазвичай підлягає утилізації, для виготовлення корисних саморобок, створення екологічних проєктів перетворення штучного оточення людини з максимальним використанням цих матеріалів.

Використання здобутих знань і вмінь під час навчання учнів на уроках технологій дасть можливість майбутньому викладачеві виховувати у них здатність утилітарного пізнання світу з можливістю його подальшого перетворення, водночас учні, переробляючи і використовуючи викидні матеріали, будуть залучатися до екологічного виховання, а процес проєктування і творення з цих матеріалів сприятиме розвитку майстерності, фантазії та художнього смаку.

Галузь невербального мислення та спілкування, пов'язаного з дизайном, включає в себе велику кількість елементів — від мови графіки та знаків до мови предметів і певних дій, аналізу зв'язку типології та цікавих асоціативних зв'язків.

Однією з найважливіших специфічних задач у дизайнерській роботі є найбільш доцільне втілення в зовнішньому вигляді проєктованих виробів їхнього призначення та функціональної суті, матеріально-конструктивної та технологічної основ. Наукові дослідження в галузі тектоніки формоутворення сприяють визначенню досконалості, організованості, раціональності, логічної стрункості, гармонії зовнішнього та внутрішнього аспектів у дизайнерській діяльності. Дослідницькі методики навчання розвивають розуміння необхідності дотримання в об'єктах, що проєктуються, гармонійної єдності з природою, корисності, надійності та краси.

Засобом гуманізації і всебічної гармонізації створюваних виробів під час навчання майбутніх педагогів-дизайнерів є біотектоніка. Біоніка — це природний результат діалектичного розвитку науки і техніки. Правомірність біодизайну зумовлена не тільки біологічною єдністю людства та оточуючого світу, а й особливостями людського пізнання. Мислення людства здебільшого формується під впливом процесів, які відбуваються в природі. У своїй творчій діяльності людина постійно, обумовлено або інтуїтивно, звертається за допомогою до живої природи. Для всієї історії біодизайну характерне використання в структурі та зовнішній формі елементів природних форм. Біоніка в дизайні є одночасно і наукою, і мистецтвом, аналізом і синтезом нового пізнання, пошуку оригінального, незвичайного, перспективного.

Нова педагогічна концепція вищої освіти передбачає специфічні дизайнерські засоби пізнання, які й визначають суть дизайнерського напрямку освіти. Головними аргументами на користь включення науково-дослідницької складової дизайну в систему підготовки педагогів-дизайнерів у вищій освіті є такі:

- дизайн розвиває природні здібності вдосконалення матеріальної складової реального світу;
- дизайн допомагає творчому та розумовому розвитку особистості предметно-образними засобами пізнання;
- дизайн створює сприятливі умови для розвитку здібностей до невербального мислення та спілкування;
- дизайн сприяє поглибленню пізнання оточуючого природного середовища та зміцнює зв'язки людини з ним.

Виходячи з вищезазначеного, майбутній учитель технологій має вміти у доступній для сприйняття формі ознайомити учнів з основними напрямками діяльності дизайнерів, дизайнерською термінологією та поняттями, розвивати практичні навички художнього конструювання та проєктування, сприяти розвитку творчих здібностей, нестандартного мислення, формувати естетичну та загальну культуру учнів.

Висновки. Трудове навчання, створюючи передумови до занять дизайном, має естетичний

вплив на людину, гармонізує її спосіб мислення, почуття, бачення світу, а значить студенти, які навчаються за напрямом підготовки «Технологічна освіта», отримують естетичний розвиток, що в комплексі допомагає готувати майбутнього вчителя до впровадження дизайн-освіти в загальноосвітній школі.

Основне завдання майбутніх учителів технологій у впровадженні дизайну на уроках технологій полягає не у підготовці професійних дизайнерів, а формуванні в учнів основних понять про дизайн-діяльність, розвиток уміння сприймати та оцінювати якості предметного оточення, а також свідомо, грамотно формувати штучне середовище.

Література:

1. Даниленко В. Я. Основы дизайна : [учебное пособие] / Виктор Яковлевич Даниленко. — Харьков : ХДАДМ, 2003. — 18 с.
2. Російсько-український словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та архітектури : [навчальний посібник] / Є. А. Антонович, Я. В. Василюшин, В. А. Шпільчак. — Львів : Світ, 2001. — 240 с.
3. Тименко В. П. Становлення академічної дизайн-освіти / Володимир Петрович Петренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. — Вип. 31 — Житомир, 2007 — 284 с.

У статті розкрито сутність методологічних аспектів дизайн-освіти; порушено проблему впровадження дизайн-освіти в загальноосвітній школі. Розкриваються передумови підготовки майбутніх учителів технологій до дизайнерської, проектної діяльності на уроках трудового навчання. Визначено важливість вивчення майбутніми вчителями технологій проблем взаємозв'язку внутрішнього змісту та зовнішньої форми тектонічних об'єктів, формоутворюючих і гармонізуючих елементів композиції, особливостей типологічного та асоціативного формоутворення.

Ключові слова: дизайн-освіта, система освіти, дизайнерська діяльність, проектна діяльність, технології.

В статье раскрыта сущность методологических аспектов дизайн-образования; поднята проблема внедрения дизайн-образования в общеобразовательной школе. Раскрываются предпосылки подготовки будущих учителей технологий к дизайнерской, проектной деятельности на уроках трудового обучения. Определены важность изучения будущими учителями технологий проблем взаимосвязи внутреннего содержания и внешней формы тектонических объектов, формообразующих и гармонизирующих элементов композиции, особенностей типологического и ассоциативного формообразования.

Ключевые слова: дизайн-образование, система образования, дизайнерская деятельность, проектная деятельность, технологии.

The article reveals the essence of the methodological aspects of design education; raised the issue of the introduction of design education in secondary school. Disclosed background training of future teachers to design technology-related activities on the lessons of labor training. Identified the importance of studying the future teachers of technology problems relationship between domestic and foreign content and form tectonic objects, shaping and harmonizing elements of the composition, and typological features of associative formation.

Key words: design education, the education system, design activities, projects and technologies.

УДК 378.147:373.31

С.Ю. Масич
м. Харків, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. Глибокі соціальні зміни, які відбуваються в суспільстві, вимагають нових підходів до розвитку освіти, а також до проблеми професіоналізму і професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. Проблема формування професійної компетентності викладача в процесі демократизації та гуманізації школи набуває особливої актуальності, оскільки підняти навчально-виховний процес на якісно новий рівень неможливо без високого рівня професійної готовності тих, хто безпосередньо запроваджує в життя соціальне замовлення суспільства.

Мета статті — розглянути суть професійної компетентності викладача ВНЗ та її компоненти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз структури професійних компетенцій засвідчує, що різні автори (О. Акулова, В. Байденко, А. Вербицький, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Радіонова, А. Хуторський, В. Шадриков і інші) зазначають, що компоненти професійної компетентності викладача ВНЗ достатньо відрізняються. У наш час структура компетентності фахівців представлена на загальнокультурному й професійному рівні, а професійні компетенції виділяються відповідно до видів професійної діяльності.

Основна частина. У процесі аналізу досліджень встановлено існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття «компетентність». У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої. Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері. Поділяємо думку А. Хуторського, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [1].

Необхідно розкрити ідеї, сформульовані Радою Європи (1996 р.) щодо озброєння кожної молоді особистості певними компетенціями: *політичними та соціальними*, що дозволяють їй толерантно ставитися до інших точок зору, мирними шляхом вирішувати будь-які конфліктні ситуації; *міжкультурними*, які дозволяють особі жити в умовах багатокультурного суспільства й поважно ставитися до інших народів та їхніх традицій; *комунікативними*, що дозволяють людині результативно спілкуватися з іншими людьми; *інформаційними*, які відображають міру оволодіння інформаційними технологіями; *компетенціями самоосвіти*, через які реалізуються прагнення молоді особи активно самовдосконалюватися впродовж усього життя [2, с. 15-16].

На нашу думку, досить повне визначення професійної компетентності викладача вищого навчального закладу дає Ю. Сорокопуд [3], визначаючи її як інтегральну характеристику особистості, заснована на єдності мотиваційно-ціннісного; індивідуально-психологічного; когнітивного, афективного, конативного компонентів, виражена в рівні освоєння викладачем відповідних загальнокультурних і професійних компетенцій.

У структурі професійної компетентності викладача вищої школи Ю. Сорокопуд виділяє основні блоки, що є інваріантними компонентами професійної компетентності викладача: мотиваційно-ціннісний; психологічний, що утворює: систему професійно значущих якостей; систему педагогічних і наукових здібностей викладача; когнітивний (пізнавальний) — знання викладача; афективний (емоційний) — позитивне емоційно-оцінне ставлення до педагогічної діяльності, студентської молоді, предмету, що викладається; конативний (дієвий) — поведінка

викладача, що виражається в стилі діяльності, педагогічних уміннях і навичках, педагогічній техніці.

Визначені структурні компоненти, інтегруючись, реалізуються у вигляді сформованих загальнокультурних і професійних компетенцій викладача ВНЗ.

Необхідно зазначити, що в цій структурі професійної компетентності викладача вищої школи інтегровано показники, які традиційно входять до поняття «педагогічна майстерність» — особистісні якості, знання, уміння викладача, з компетенціями викладача, що слугують показниками вміння ці знання застосовувати на практиці. Розглянемо більш докладно ці структурні компоненти.

У викладача ВНЗ має бути сформована, насамперед, позитивна мотивація до педагогічної професії, яка є значущою складовою педагогічної спрямованості. Педагогічна спрямованість складається з таких параметрів: інтерес до викладацької професії; спрямованість на розвиток особистості студентів засобами свого предмета; бажання постійно вдосконалюватися у викладацькій професії [4]. Крім того, вчені виділяють ще в структурі викладацької спрямованості соціально-моральну спрямованість. Найбільш повно основні риси особистості, що відображають соціально-моральну спрямованість сучасного викладача представлені в характеристиці В. Горової [5], яка виділяє в цьому понятті чотири базові компоненти: викладач — це вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури; викладач — це гуманна особистість, що ставиться з любов'ю до всього живого; викладач — це духовно-багата особистість, що володіє високими духовними потребами; викладач — це творча особистість, що мислить діалектично, що проявляє творчість у всіх сферах життєдіяльності.

Також необхідно зазначити, що високий рівень духовної культури викладача, будучи підґрунтям формування гуманістичної спрямованості, виявляється в центрованості на інтересах студентства, що дуже важливо для створення сприятливої атмосфери для максимального розвитку здібностей, необхідних у подальшій професійній діяльності [6].

Духовна культура й гуманістична спрямованість викладача ВНЗ, будучи чинником їхньої моральної й професійної зрілості, багатства й цілісності внутрішнього світу, може сприяти вирішенню цілей і завдань, що стоять перед ВНЗ на сучасному етапі їх розвитку. Як зазначають Л. Заніна й Н. Меньшикова [7], професійна спрямованість, будучи сформованою якістю особистості, впливає на рівень поточних мотивів, підвищує ефективність діяльності. Вчені виділяють 4 стадії розвитку професійної спрямованості: виявлення інтересу до професії, потреба її набуття; формування стійкого інтересу до професійної діяльності; формування цілеспрямованості в оволодінні основами майстерності; становлення комплексу якостей, професійно значущих для педагогічної праці.

Ціннісне ставлення до викладацької діяльності виявляється через сукупність таких показників, як розуміння й оцінка цілей і завдань викладацької діяльності, усвідомлення цінності професійно-педагогічних знань, визнання цінності суб'єктних відносин, задоволеність педагогічною працею й орієнтація на професійне й особистісне самовдосконалення.

Здібності викладача ВНЗ представлені системою педагогічних здібностей і здібностями, що перебувають в основі наукової обдарованості. Педагогічні здатності мають таку структуру: академічні (здатність до тієї галузі наукового знання, в якій здійснюється педагогічна діяльність); дидактичні (здатність чітко і доступно пояснювати навчальний матеріал, адаптувати наукове знання в навчальне); комунікативні (здатність організовувати ефективне спілкування зі студентами, колегами); організаторські (здатність організовувати власну діяльність і діяльність студентів); перцептивні (здатність сприймати внутрішній світ студентів); інтелектуальні (здатність до ефективного виконання розумової діяльності); креативні (здатність до творчої діяльності); здатність протистояти синдрому емоційного вигорання (здатність розподіляти психічну енергію в процесі виконання професійної діяльності, не перевтомлюватися).

Професійно значущі якості відіграють величезне значення в структурі особистості викладача ВНЗ. Компетентність викладача багато в чому визначається наявними в нього якостями, які надають своєрідність його спілкуванню зі студентами, визначають швидкість і

ступінь оволодіння ним різними вміннями. Крім того, слід зазначити, що викладач вищої школи це ще й учений. Так, на думку В. Озерова [8], значущими для вченого можна вважати такі особистісні якості: спонтанна допитливість (головний стимул для засвоєння необхідних йому спеціальних знань і важливий стимул для власної дослідницької роботи); наростаючий інтерес до наукових успіхів в інших галузях дослідження; наукова витривалість для роботи з тією ж не вирішеною проблемою й час роботи пропорційне науковій вимогливості до себе; дисциплінованість, прагнення до точності результатів; ентузіазм і старанність у роботі; критичність і самокритичність; уміння ладити з людьми [8].

Переважними рисами викладача вищої школи є: цілеспрямованість; наполегливість; терплячість; толерантність; здатність до фасилітації. Також серед значущих якостей викладача, вважаємо за необхідне виділити асертивність (від англ. assert — затверджувати). Викладач, якому властива асертивність, здійснює педагогічне спілкування, що спирається на істинно гуманістичні начала, у яких заперечується маніпуляція, жорстокість і агресія стосовно іншого. Асертивна поведінка дозволяє викладачеві висловлюватися чітко й однозначно, вчиняти порядно; розбиратися в собі й в інших; уникати маніпулювання оточуючими; діяти переконливо [9]. Таким чином в основі асертивної поведінки викладача — взаємоповага, доброзичлива наполегливість, ввічлива вимогливість. У той же час, асертивність — це ще й адекватна оцінка обстановки, своєї поведінки, шлях до самореалізації й саморозвитку.

О. Морозов [9] у своїх працях виділяє такі групи якостей: *морально-етичні* (гуманність, інтелігентність, чесність, порядність, обов'язковість, усвідомленість, скромність, сумлінність, надійність, доброта, принциповість, готовність відстоювати свої переконання, вміння дотримуватись свого слова); *комунікативні* (авторитетність, ввічливість, повага до оточуючих, готовність допомогти, тактовність, толерантність, увага і довіра до оточуючих, уміння бути хорошим співрозмовником, товариськість, доступність до контактів); *вольові* (впевненість у собі, самовладання, витримка, схильність ризикувати, наполегливість, незалежність, цілеспрямованість, урівноваженість, рішучість, самостійність); *організаційно-адміністративні* (асертивність, вимогливість до себе й інших, уміння правильно оцінювати себе й інших, уміння позитивно мотивувати студентів, схильність брати на себе відповідальність).

Серед професійних знань, необхідних викладачеві ВНЗ виділяють такі групи, які найбільш адекватно відображають потребу формування основ викладацької культури, які повинні включати: методологічні знання (знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання й виховання студентської молоді); психолого-педагогічні знання (знання психолого-педагогічних основ навчання й виховання); фахові знання (знання предмету, що викладається); методичні знання (знання особливостей методики організації навчального процесу з дисципліну, що викладається); знання в сфері інформаційних технологій.

Т. Стефановська [10] виділяє ще так звані медіа-знання: знання суті, форм, методів масової комунікації; усвідомлення потреби використовувати засоби масової комунікації в освітньому процесі; знання механізмів впливу засобів масової інформації на психіку, світогляд тих, хто вчиться.

Афективний компонент стосується емоційно-вольової сфери особистості. У цьому виділяємо, з одного боку, позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмету, що викладається, і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, а з іншого, — здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки викладача.

Когнітивний компонент професійної компетентності викладача ВНЗ представлений системою професійних умінь, а також умінь педагогічної техніки.

Серед професійних умінь викладача вищої школи виділяють:

– *проектувальні* (проектувати власну професійну кар'єру; визначати вихідні дані для проектування навчального процесу; формулювати поточні й кінцеві педагогічні цілі й завдання, знаходити раціональні способи їх досягнення й вирішення; здійснювати перспективне планування, правильно ставити стратегічні, тактичні, оперативні завдання й обирати способи та методи їх вирішення; виділяти дидактичні одиниці й інформаційно-значеннєві елементи

навчального матеріалу, визначати їх ієрархію й послідовність вивчення; передбачити можливі результати вирішення педагогічних завдань упродовж усього планованого періоду навчання; ставити перед студентами загальногрупові й індивідуальні цілі аудиторної та позааудиторної (самостійної) роботи; встановлювати оптимальний обсяг навчального матеріалу, знаходити основні опорні міжпредметні зв'язки; моделювати зміст навчального матеріалу, форми й методи викладання курсів, що читаються, з урахуванням їх місця й ролі в програмі підготовки студентів);

– *конструктивні* (обирати й структурувати інформацію з навчальних курсів; композиційно визначати зміст окремих лекцій, семінарів і інших видів занять; визначати оптимальні види навчальної діяльності й відповідні їм системи навчальних дій, спрямованих на освоєння конкретних дидактичних одиниць; визначати відповідний дидактичний інструментарій; уміти використовувати навчальний матеріал, технічні засоби навчання, інформаційні технології й наочні приладдя; використовувати різні форми, методи, засоби й технології навчання; здійснювати контроль над якістю навчальної діяльності; визначати систему заходів, що активізують пізнавальну діяльність студентів; коригувати навчальний процес залежно від різного роду внутрішніх чинників і зовнішніх обставин; опановувати новими різними технологіями викладацької діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей студентів і специфіки дисципліни);

– *інформаційні* (уміння працювати з різними джерелами інформації, включаючи новітні інформаційні технології й бази даних; знати можливості комп'ютера у своїй предметній галузі; уміти використовувати на заняттях у навчальних цілях інформаційні технології; уміти підбирати й відповідним чином компонувати навчальний матеріал для його реалізації в педагогічних програмних продуктах; уміти в співробітництві із програмістами або самостійно розробляти елементи дидактичних комплексів і реалізовувати їх у навчальному процесі ВНЗ тощо);

– *організаторські* (організовувати групову й індивідуальну роботу студентів з урахуванням усіх чинників, що обумовлюють необхідність використання тих або інших технологій навчання; організовувати індивідуально диференційовану роботу зі студентами, як на навчальних заняттях, так і у позанавчальний час; організувати проведення різних ділових, навчально-технологічних ігор, дискусій, тренінгів, творчих семінарів, конференцій тощо; управляти соціально-психологічним станом групи на навчальних заняттях; організовувати діагностику пізнавальних здібностей студентів; організовувати й структурувати у часі свою педагогічну, наукову й інші види професійної діяльності);

– *комунікативні* (уміння будувати взаємодію й взаємини зі студентами залежно від цілей, змісту, форм організації й методів навчання в досягненні позитивних результатів педагогічного процесу в цілому; уміти встановлювати педагогічно доцільні контакти (викладач-аудиторія, викладач-студент, студент-аудиторія, студент-студент; запобігати й вирішувати конфлікти; досягати індивідуально-орієнтованої взаємодії зі студентом у навчальному процесі; підтримувати широкі, активні творчі контакти з питань своєї наукової й викладацької діяльності у ВНЗ);

– *дослідницькі* (аналізувати навчальний процес; здійснювати пошукову діяльність, вивчати, узагальнювати й впроваджувати в навчальний процес інновації; виділяти головне, істотне при відборі, структуруванні й викладі навчального матеріалу; логічно послідовно й обґрунтовано викладати навчальний матеріал; ставити й досягати цілі, пов'язані з неперервним саморозвитком, як у професійному, так і в особистісному плані);

– *виховні* (формувати в студентів творчу, споглядально-активну установку на майбутню професію, почуття громадянської й професійної відповідальності за результати своєї діяльності; здійснювати процеси становлення й розвитку особистості висококваліфікованого фахівця, його світоглядної й громадянської позиції, загальної культури, широти кругозору й етики поведінки; саморозвиватися як особистість у загальній і професійній культурі, предметній галузі наукових знань).

Педагогічна техніка є особливою формою організації поведінки викладача, що включає дві групи вмінь: уміння управляти собою й уміння взаємодіяти з аудиторією в процесі вирішення педагогічних завдань. Перша група вмінь — володіння тілом, емоційним станом, технікою мови. Друга група вмінь — володіння технікою ефективною взаємодії зі студентами.

Отже, розглянуті компоненти професійної компетентності викладача вищого навчального закладу в процесі освоєння педагогічної діяльності виявляються у вигляді компетенцій, тобто здатності реалізовувати сукупність знань, умінь і навичок на практиці.

Література:

1. Хуторской В.А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] : Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / В.А. Хуторской. — Центр «Эйдос». — www.eidos.ru
2. Шимов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шимов, В.А. Кальней. — М.: Центр «Эйдос», 1999. — 446 с.
3. Сорокопуд Ю.В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы [Текст] : Дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.08 / Ю.В. Сорокопуд. — М., 2012. — С. 232-233.
4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / Под ред. С.И. Самыгина. — Ростов н/Д.: Феникс, 2003. — 544 с.
5. Горюва В.И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы [Текст] / В.И. Горюва. — Ставрополь, 1995. — 158 с.
6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И.Ф. Исаев. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
7. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства [Текст] / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. — Ростов н/Д., 2003. — 288 с.
8. Озеров В.П. Профессиональные способности ученого [Текст] / В.П. Озеров // Эвристическое образование: материалы 8-й Региональной научно-практической конференции. — Ставрополь, 2005. — С. 22-23.
9. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология [Текст] / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. — М.: Академический проект, 2004. — 560 с.
10. Стефановская Т.А. Кафедра педагогики в вузе как центр непрерывного педагогического образования [Текст] / Т.А. Стефановская // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 3. — С. 54.

У статті розглянуто суть професійної компетентності викладача вищого навчального закладу як інтегральної характеристики особистості. Професійна компетентність включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний; індивідуально-психологічний; когнітивний, афективний, конативний. Професійна компетентність виражається в рівні освоєння викладачем загальнокультурних і професійних компетенцій.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, компоненти, викладач вищого навчального закладу.

В статье рассматривается сущность профессиональной компетентности преподавателя высшей школы как интегральной характеристики личности. Профессиональная компетентность включает такие компоненты: мотивационно-ценностный; индивидуально-психологический; когнитивный, аффективный, конативный. Профессиональная компетентность выражается в уровне овладения преподавателем общекультурными и профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, компоненты, преподаватель высшей школы.

The article deals with the essence of professional competence of professor of higher education as an integral personality characteristics. Professional expertise includes the following components: motivational and value, individual and psychological, cognitive, affective, conative. Professional competence is reflected in the level of comprehensive teacher development and professional competencies.

Key words: professional competence, competency, components, professor of higher education.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови розвитку України, її входження до світового співтовариства спонукають до змін у всіх сферах суспільного життя, зокрема в системі освіти, котра становить основу відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, слугує потужним засобом розв'язання проблеми професіоналізації життя країни.

Нині є очевидним, що модернізація вищої освіти України є об'єктивною необхідністю, адже в XXI столітті значно розширились її функції та роль у суспільстві. Вища школа України зорієнтована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних освітніх традицій і примноження досвіду, відтворення інтелектуального духовного потенціалу нації, вихід вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень, забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями.

Усе це зумовлює потребу подальшого поліпшення підготовки майбутніх вчителів і, зокрема, вчителів іноземних мов.

Актуальною проблемою професійної освіти останніх десятиліть є технологізація педагогічної діяльності. Реалізація цього процесу потребує нових підходів до організації навчального процесу та вибору його складових (цілей, змісту, форм, методів і засобів), а також підготовки педагогічного колективу до цієї діяльності. Упровадження сучасної моделі навчання в практику вищого навчального закладу пов'язано з розробленням і використанням нових педагогічних технологій і технологій навчання. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітнього процесу в певних умовах навчання незалежно від навчального предмета, а технологія навчання «шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета» [1, с. 24].

Аналіз попередніх досліджень. Різноманітні дидактичні проблеми інновацій навчання знайшли відображення в працях педагогів-учених і практиків: В. Бондаря, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Дичківської, Д. Левітеса, М. Кларіна, О. Пехоти, С. Сисоєвої, Р. Сафіна, Г. Селевко, О. Шестопалюка, А. Фурмана та ін. Вони досліджують і впроваджують нові максимально ефективні технології навчання, у результаті яких формується високо адаптована, активна, творча особистість.

Мета статті — обґрунтування доцільності впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищого навчального педагогічного закладу (ВНПЗ).

Виклад основного матеріалу. Основними формами організації навчального процесу практично у всіх ВНПЗ світу є лекційні та практичні (семінарські, лабораторні) заняття. Будучи прогресивною протягом останнього століття, тепер, в умовах науково-технічного прогресу та ринкових умов, ця система все більше перестає задовольняти потреби суспільства у вищій освіті та потребує вдосконалення. Причиною цього стало як закономірне та неминуче зростання обсягу загальноосвітніх і професійних знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, так і зміна вимог суспільства до вищої освіти. Критика сучасної системи навчання найчастіше пов'язана з пасивністю студентів на заняттях та відсутністю інтересу до навчання, зниженням якості знань.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодшої людини до життя та професійної діяльності в умовах ринку на заняттях з будь-якого предмета навчальної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей студента замість переказування «готової» інформації.

За О. Пометун, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що «навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є

рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють» [5, с. 262].

Інтерактивність освіти сприяє формуванню предметних умінь і навичок, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Така технологія, як стверджують дослідники, передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації та виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично та творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. У цих випадках до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в облаштованому кабінеті за підготовленим заздалегідь викладачем матеріалом, із дотриманням процедури та регламенту, в атмосфері довіри. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюструючі форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Ураховуючи вищесказане, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій та формувань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу та самоконтролю індивідуальної та групової діяльності.

Питання класифікації інтерактивних технологій навчання розкрито в науковій літературі в неповному обсязі. За формами навчальної діяльності інтерактивні технології поділяють на чотири групи.

– Інтерактивні технології кооперативного навчання — модель організації навчання в малих групах студентів об'єднаних спеціальною навчальною метою. До кооперативних технологій належать: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два, чотири — усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум.

– Інтерактивні технології колективно-групового навчання — це технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи — вчуся; ажурна пилка; аналіз ситуації; дерево рішень.

– Технології ситуативного моделювання — це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються): імітаційні ігри — спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями.

– Технології опрацювання дискусійних питань — це широке публічне обговорення якогось дискусійного питання, метод ПРЕС; займи позицію; зміни позицію; безперервна шкала думок; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; дебати [3, с. 45].

Інша класифікація інтерактивних технологій за типами мислення та сприйняття нового матеріалу студентами (автор — Ховард Гарднер, відомий психолог у галузі освіти).

1. Лінгвістичний тип мислення: групові дискусії; презентації; дебати та інші.

2. Логіко-математичний тип мислення: мозковий штурм.

3. Моторний тип мислення: робота в групах; робота в парах; акваріум та інші [2, с. 66].

Надзвичайно важливою проблемою у навчанні іноземним мовам стає майстерність викладача-педагога. Творче відношення та новаторство педагога стають можливими лише за умови усвідомлення себе не тільки викладачем — носієм певної інформації, а вченим-дослідником, для якого важливим є вміння не лише давати відповіді на запитання, а й ставити самі запитання та спонукати студентів до самостійного пошуку відповіді. Практичний досвід показує, що використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає їм досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшить діапазон термінологічної лексики за фахом, зробить процес навчання цікавим,

пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умов.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу та ґрунтовно його вивчити (а не перетворити технології на безглузді «ігри заради самих ігор»), педагог має старанно планувати свою роботу, щоб: дати завдання студентам для попереднього підготування: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання; відібрати для заняття такі інтерактивні вправи, котрі дали б студентам «ключ» до освоєння теми; під час самих інтерактивних вправ дати студентам час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або «граючись» виконали його; на одному занятті можна використовувати одну (максимум — дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп; дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі.

Для зміцнення контролю над перебігом навчання за умов використання інтерактивних технологій викладач має попередньо добре підготуватися: ґрунтовно вивчити та продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад, різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо; старанно планувати та розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати запитання й можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття; встановити правильні взаємовідносини з колективом студентів, створити доброзичливий психологічний настрій, котрий сприяє активізації процесу навчання та виявленню творчих здібностей студентів.

Для досягнення комунікативної компетенції — комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь — викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня (*learner-centered lessons*), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існують різні варіанти цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви — «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach», «Co-operative Learning», «Interactive training».

Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативне вміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактиву знімає нервову напруженість, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання.

Найбільш відомі форми інтерактивних методів — «велике коло», «вертушка», «акваріум», «дебати», «мозковий штурм», «Джигсоу».

Нагадаємо коротко про деякі з них.

За методом «велике коло» група учасників процесу розміщується у великому колі. Формулюють проблему, після чого протягом 10 хвилин кожен індивідуально записує свої пропозиції для її розв'язання. По колу учасники зачитують свої пропозиції, група уважно вислуховує (не критикуючи) і голосує за кожним пунктом: включити чи не включити його в загальне рішення, фіксоване на дошці. Найдоцільніше застосовувати цю методику, якщо необхідно швидко визначити шляхи розв'язання певної проблеми.

Метод «акваріум» — форма діалогу, коли групі пропонують обговорити проблему перед глядачами. Кожна мала група обирає того, кому вона може довірити вести діалог. Це може бути й кілька бажаючих. Усі інші учасники процесу виступатимуть у ролі глядачів.

Цей метод дає можливість побачити кожного «збоку», побачити, як відбувається спілкування, яка реакція на чужу думку, як аргументовано кожен тезу, як залагоджують конфлікт, що може назривати в процесі дискусії. Кожен глядач має можливість порівняти почуте з особистою думкою, зробити певні висновки.

Метод «Джигсоу» використовують для навчання в групах, склад яких змінюється під час роботи. Характерний тим, що кожен член первинної групи стає експертом одного з аспектів теми, яку вивчають в експертних групах. Після опрацювання своїх частин теми кожен учасник навчає інших, повернувшись до первинної групи, тобто учасники процесу вчать один одного. Головна мета полягає в тому, щоб усі члени колективу однаково повно вивчили всі аспекти заданої провідної теми. Після того, як повністю завершився процес навчання та контролю в навчальних групах, здійснюється індивідуальна оцінка всіх студентів.

Слід зазначити, що використання інтерактивних технологій — не самоціль. Це лише засіб для досягнення такої атмосфери в колективі, котра найкраще сприяє співробітництву, порозумінню та доброзичливості, дає можливість дійсно реалізувати особистісно орієнтоване навчання.

Усі технології інтерактивного навчання потребують напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в здобутті знань і вміння їх використовувати на практиці.

Застосування інтерактивних технологій висуває нові певні вимоги до структури навчальних занять. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів [4]:

- мотивація;
- оголошення теми та очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивна вправа — центральна частина занять;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів навчального заняття.

Мета мотивації — зосередити увагу студентів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес навчання, мати в ньому особисту власну зацікавленість, усвідомлювати, що та навіщо він зараз робитиме. Без виникнення цих внутрішніх основ — не може бути ефективного пізнання.

З цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у студентів подив, здивування, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій як у житті, так і у професійній діяльності. Це може бути і коротка розповідь викладача, і бесіда, і демонстрація наочності, й нескладна інтерактивна технологія («мозковий штурм», «мікрофон» тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою заняття, психологічно готує студентів до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Цей елемент має займати не більше 5 % часу відведеного на заняття.

Серед визначених переваг інтерактивного навчання слід виділити наступні: встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; студенти мають можливість бути більш незалежними і впевненими в собі; викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки; студенти отримують можливість подолати страх перед мовним бар'єром; викладач не домінує; кожен студент залучений до роботи; має певне завдання; слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних; студенти можуть використовувати свої знання і досвід, набутий раніше.

Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють одноразовому вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших. Аналіз педагогічних джерел засвідчив, що розвиток пізнавальної активності майбутніх фахівців залежить від змісту, організації й ціннісних

орієнтацій навчального процесу, від характеру та стилю діяльності його учасників. Це потребує застосування інтерактивних технологій, які сприяють ефективному розвитку пізнавальної активності та забезпечують чіткий педагогічний вплив на особистість студента протягом усього періоду навчання. Вивчення і застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам іноземної мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

Література:

1. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Головка М.І. педагогічні технології в шкільній освіті. Навчальний посібник / За заг. ред. С.П. Бондар. — Рівне: Ред. — видав. Центр «Теніс» Міжнар. ун-ту «РЕГІ» ім. акад. С. Дем'янчука, 2003. — 200 с.
2. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник. — Рівне: НУВГП, 2006. — 172 с.
3. Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій. // Рідна школа. — 2004. — серпень. — С.66.
4. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем майстром / Упор.: Андреева В.М., Григораш В.В. — Х.: Вид. група «Основа», 2006. — 352с.
5. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок інтерактивної технології навчання: Наук. — метод. Посібник. — К., 2004.

Автор доводить, що використання інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ збагачує професійну компетенцію випускника та наближає її до європейських стандартів. У статті розглянуті напрями забезпечення якісного контролю умінь і навичок майбутнього вчителя під час навчальних занять у процесі застосування інтерактивних технологій.

Ключові слова: інтерактивні технології, майбутні вчителі, контроль умінь і навичок, навчальний процес.

Автор доказує, що использование интерактивных технологий в учебном процессе ВУЗа улучшает компетенцию выпускника и приближает ее к европейским стандартам. В статье рассмотрены направления качественного контроля умений и навыков будущего учителя на учебных занятиях в процессе использования интерактивных технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, будущие учителя, контроль умений и навыков, учебный процесс.

The author proves, that using the interactive methods of studying stimulate structural and critical thinking; develop communicative abilities and skills for opening students' creative possibilities. The main aim of these educational technologies will be to increase the efficiency of the professional formation of students. A teacher must use the interactive methods of studying with the purpose to activate students' activity.

Key words: interactive methods, future teachers, control abilities and skills, the educational process.

УДК 378.094.14

О.П. Мельник
м. Гайсин, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Постановка проблеми. Контроль знань у навчальному процесі вищих навчальних закладів є необхідним елементом, який має багато способів оцінювання. Найбільш поширеними і досі залишаються спостереження, усна перевірка знань (опитування), письмова перевірка знань (письмові роботи), співбесіди у вигляді інтерв'ю.

Урізноманітнення форм і засобів контролю якості знань студентів є актуальною проблемою, розв'язання якої викликане потребами педагогічної практики і перспективами інтеграції освітньої системи України з європейською спільнотою.

Нині все частіше у вищих навчальних закладах при діагностиці освітньо-професійної підготовки студентів застосовується тестовий контроль знань.

Складовою частиною державної атестації студентів, які навчаються у вищих закладах освіти за спеціальностями напрямів підготовки «Медицина» і «Фармація», є система ліцензійних інтегрованих іспитів, що проводиться у вигляді тестування рівня знань, умінь і навичок студентів (*наказ МОЗ від 14.08.98 №251 про затвердження Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напрямів «Медицина» і «Фармація», зареєстрований в Міністерстві юстиції України 11.09.98 № 563/3003*).

Багаторічний досвід розвинених країн і навіть власний український досвід використання тестування свідчить про те, що воно є надійним і об'єктивним інструментом оцінювання знань.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Якщо раніше тестова форма контролю була предметом дискусії, то на теперішній день доцільність використання тестів визнана у психології, педагогіці, методиці.

Психологічні основи тестування було закладено у працях Т. Ільїної, Н. Тализіної, А. Анастасі, С. Урбіної, П. Клайна та ін.

Педагогічні основи тестування досліджено у працях В. Аванесова, І. Булах, С. Кожухова, А. Майорова, К. Інгенкампа, Дж. Равена та ін.

У дослідженнях цих учених вивчено питання теорії педагогічних тестів, композиції і форми тестових завдань, розроблено процедури проведення тестування, алгоритми обробки результатів тестування та їх інтерпретації. Досвід упровадження тестового оцінювання навчальних досягнень показує можливість якісного й ефективного використання тестування для контролю навчальних досягнень та для використання тестування на вступних та випускних іспитах.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути тестування як засіб оцінки знань та вмінь студентів.

Виклад основного матеріалу. Що таке тести? За визначенням Є. Михаличова, «тести є одним із видів навчальних завдань, які використовуються для контролю і діагностики знань».

Науковці, які вивчають питання тестування в освіті (В. Аванесов [1], І. Булах [3], А. Майоров [7]) висувають низку вимог до побудови самого тесту. Якість тесту як методу контролю ґрунтується на таких **критеріях якості** як валідність, об'єктивність, надійність та точність.

Аналіз ряду публікацій дозволяє сформулювати наступні **вимоги до тестового контролю**.

Тестовий контроль має бути:

- *індивідуальним*, що передбачає перевірку, оцінку, облік і корекцію власних результатів навчання кожного студента;
- *систематичним*, тобто регулярний контроль просування кожного студента у навчанні (за тему, семестр, рік);
- *об'єктивним*, що передбачає виключення суб'єктивних, помилкових суджень і висновків викладача, які ґрунтуються на недостатньому вивченні студентів або упередженому ставленні до них та пом'якшення впливу соціальних, особистісних та емоційних факторів, які супроводжують процес оцінювання;
- *прозорим*, що передбачає ознайомлення студентів з критеріями оцінювання напередодні вивчення навчальної теми;
- *валідним*, тобто відповідність пропонованих тестових завдань тому навчальному матеріалу, який передбачається перевіряти;
- *всєбічним*, що передбачає контроль знань теоретичних положень, предметних та загальних умінь і навичок, інтелектуального й загально-психічного розвитку студентів, виявлення їхніх нахилів і здібностей;
- *диференційованим*, що передбачає врахування як рівнів засвоєння програмового матеріалу, так і індивідуальних особливостей студентів;

- *надійним*, тобто отримані результати тестового контролю повинні відповідати результатам повторних вимірювань;
- *точним*, тобто мати мінімальну похибку у вимірюванні тестом;
- *різноманітним за формами проведення*, що передбачає можливість комбінувати тестові завдання різних типів залежно від поставленої мети контролю.

За результатами такого контролю студент має можливість об'єктивно оцінити свої навчальні досягнення.

Використання тестових технологій здійснюється в три етапи: теоретична й практична підготовка викладача та студентів до проведення тестування, організація тестування, аналіз і корекція результатів.

На першому етапі викладач здійснює відбір або самостійно розробляє тестові завдання. **Типологія тестів** урахує особливості їхнього змісту та структури. За наявності або відсутності варіантів відповіді виділяють тести закритої та відкритої форм; проміжною є напіввідкрита форма тестів, яка передбачає неповне або неточне формулювання відповіді. Тести закритої форми поділяються на альтернативні (наявність двох взаємовиключних варіантів відповідей), множинного вибору (наявність однієї правильної відповіді між трьома-п'ятьма з пропонуванних), встановлення відповідності (у двох частинах пропонуються переліки, між якими треба встановити зв'язок), відтворення послідовності та ін.

Другий етап включає в себе пояснення процедури, режиму, правил виконання тестових завдань, умов оформлення робіт, демонстрування алгоритмів виконання завдання, виконання тренувальних завдань.

На третьому етапі здійснюється виявлення типових та індивідуальних помилок, що їх зробили студенти. Аналіз результатів проводиться в довільній, найбільш зручній і звичній формі.

За метою використання та місцем у навчальному процесі розмежовують **тести навчальні й контрольні**. **Навчальні тести** використовуються на всіх етапах роботи над матеріалом і покликані відстежити рівень оволодіння матеріалом, закріпити або повторити його, їх головна мета - виявити прогалини в знаннях, уміннях, навичках студентів, спрямувати їх на усунення недоліків у підготовці. З огляду на це перевіряти такі тести можуть і самі студенти. **Контрольні тести** проводяться як певний підсумок роботи над вивченням теми, вони мають комплексний характер, тобто перевіряють знання й уміння, здобуті й вироблені студентами в межах одного або кількох тематичних блоків.

Тестові завдання **використовують під час здійснення поточного, тематичного та підсумкового контролю навчальної діяльності студентів**.

Дидактична мета **поточного оцінювання** — відстежувати процес навчання й отримувати оперативну інформацію про відповідність (невідповідність) знань студентів вимогам чинної програми. Поточний тестовий контроль можна здійснювати за допомогою кількох варіантів тестів. Систематичне відстеження всіх етапів засвоєння знань у формі тестування стимулюватиме студентів до самостійної поза аудиторної роботи, підвищуватиме інтерес до навчання та відповідальність за його результати.

Проведення тематичного контролю у формі тестування забезпечує отримання результатів, які характеризуються обґрунтованістю й об'єктивністю, а бали навчальних досягнень є точнішими та більш диференційованими, ніж ті, що одержані за допомогою традиційних форм контролю.

З досвіду запровадження системи тестового контролю у вишах, зокрема у Гайсинському медичному коледжі, можна виділити **позитивні сторони**, які впливають на якість роботи студентів:

- реалізація тестового контролю знань дозволяє викладачам упорядкувати процес контролю знань, умінь та навичок студентів, підвищити інформативність та об'єктивність оцінки;

- за результатами такого контролю студент має можливість об'єктивно оцінити свої досягнення та свідомо здійснити вибір рівня опанування навчальним матеріалом;
- можливість забезпечення високої стандартизації умов вимірювання;
- кількісні критерії оцінювання — наявність кількісних показників для визначення повноти та глибини засвоєння матеріалу, незначні затрати часу на виміри у великих групах студентів;
- тести ставлять усіх студентів у рівні умови, а це приводить до зменшення нервового напруження. Усі студенти мають рівні можливості, а широта тесту дозволяє їм показати свої досягнення на широкому полі матеріалу.

Однак система тестового контролю має і певні **негативні сторони**:

- деякі тести припускають можливість угадування методом виключення;
- студент може забути факти, які слід використовувати у відповіді, але згадати їх, переглядаючи перелік можливих відповідей на завдання тесту;
- при тестовому контролі не задіяний вербальний апарат, що унеможлиблює дослідження логіки міркування студента;
- повний перехід виключно на тестову перевірку знань студентів швидко зробить не засвоєння, а саме контроль основною метою діяльності студента;
- у вищому навчальному закладі існують предмети, зміст яких важко охопити системою тестів. Навіть у межах одного предмету не всі теми рівномірно перевіряються за допомогою тестів;
- знижується рівень кваліфікації викладача. Перевірка тестових завдань та контрольних робіт здійснюється в автоматичному режимі і не надає професійного навантаження.

Досвід проведення ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напряму «Медицина» переконливо засвідчує, що протягом періоду вивчення навчальної дисципліни викладачам слід постійно готувати студентів до такої особливої форми контролю, якою є тестування. Саме тому викладачі нашого навчального закладу використовують різноманітні тестові завдання під час проведення поточного й тематичного оцінювання, широко практикують тестування не тільки як контрольну форму перевірки знань, умінь і навичок, але і як продуктивний навчальний прийом, і як результат - відпрацьовують у студентів навички виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності.

Незважаючи на усі вимоги щодо тестового контролю та окремі недоліки, тестова перевірка має низку переваг порівняно з традиційними формами і методами, вона природно вмонтована у сучасні педагогічні концепції, дозволяє більш раціонально використовувати зворотний зв'язок зі студентами і визначати результати засвоєння матеріалу, зосередити увагу на прогалинах у знаннях та внести відповідні корективи. Однак потрібно мати перевірену надійну базу тестів, активно поєднувати їх використання з іншими методами контролю.

Тестова перевірка знань дає змогу перевірити більший обсяг навчального матеріалу, ніж звичайний іспит за той самий час. Використовуючи єдині критерії оцінювання, тести ставлять усіх студентів у рівні умови. Застосування єдиних критеріїв і норм оцінювання та можливість комп'ютерної обробки результатів тестування сприяє підвищенню довіри з боку педагогів та студентів до результатів тестових іспитів.

Висновок. Тестовий контроль — це добротний інструмент моніторингових досліджень, який при грамотному використанні дозволяє викладачеві не лише оцінити знання і вміння студентів, проконтролювати рівень засвоєння знань та вмінь, але і сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, свідомого ставлення до інтелектуальної діяльності, прагнення до самоствердження, саморозвитку і самовдосконалення, виховання готовності до активної соціальної діяльності.

Література:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. — 3-е изд. — М.: Центр тестирования, 2002. — 240 с.

2. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — 688 с.
3. Основи педагогічного оцінювання / За ред. І.Є. Булах / Частина 1. — Київ, 2006.
4. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест, навчально-методичний посібник, 2-е видання. — К.: Майстер-клас, 2009. — 176 с.
5. Булах І.Є., Волосовець О. П., Мруга М.Р. Проблеми оцінювання знань студентів у контексті вимог Болонської декларації // Медична освіта. — Т.:Укрмедкнига, 2011. — №2. — С.20-22
6. Лозова В.І., Троцько А.В. Теоретичні основи виховання і навчання (навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів). — Харків, 1997. — 338 с.
7. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). — М., 2000. — 352 с.

Ефективним методом педагогічної діагностики є застосування різних видів тестових завдань. У статті розглянуто критерії якості тестів, вимоги до тестового контролю, етапи використання тестових технологій, типологію тестів, позитивні й негативні сторони застосування тестового контролю знань та вмій студентів.

Ключові слова: тести, типологія тестів, тестові технології, тестовий контроль знань.

Эффективным методом педагогической диагностики является применение различных видов тестовых заданий. В статье рассмотрены критерии качества тестов, требования к тестовому контролю, этапы использования тестовых технологий, типологию тестов, положительные и отрицательные стороны применения тестового контроля знаний и умений студентов.

Ключевые слова: тесты, типология тестов, тестовые технологии, тестовый контроль знаний.

An effective method of educational assessment is the use of different kinds of tests. The article deals with the quality criteria tests, requirements for test control, test steps using technology typology tests, positive and negative aspects of the use of knowledge testing and skills of students.

Key words: tests, types of tests, test technology, test control knowledge.

УДК 378.147:796.01

В.Л. Мудрян
м. Краматорськ, Україна

ОСНОВНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми. У сучасний період в українському суспільстві відбуваються зміни, що стосуються розбудови держави, процеси глобалізації та інтеграції в європейську спільноту та визначаються нові орієнтири щодо вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України відповідно до європейських стандартів підготовки кваліфікованих фахівців усіх галузей господарств. Основними умовами, які у наш час визначають напрями модернізації та гуманізації сучасної української освіти, є впровадження сучасної моделі професійної підготовки, спрямованої на розвиток творчого самостійного мислення студентів як майбутніх фахівців, їх професійних здібностей до майбутньої професійної діяльності, завдяки акцентуванню на творчу самостійну працю й підвищення активності у навчанні та сприянню саморозвитку у майбутньому, використання активних методів у процесі навчання з метою ефективною професійної підготовки майбутніх фахівців. Усе це неодмінно стосується процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Основні концептуальні положення щодо змісту та організації професійної підготовки майбутніх учителів з фізичної культури і спорту, базуються на засадах Конституції України та Законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2001), «Про фізичну культуру і спорт» (1993), Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту (2004).

Соціальне й педагогічне значення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури полягає у підготовці висококваліфікованих фахівців, які у своїй майбутній професійній діяльності здатні поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку, володіють гуманістичними та моральними якостями. Підготовка фахівців вищого класу повинна здійснюватись з урахуванням набутого вітчизняного й зарубіжного досвіду [4].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям для нашого дослідження слугували розробки вітчизняних науковців щодо підготовки вчителів фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах. У своїх наукових працях учені розглядали такі питання, як теоретичні основи професійної підготовки учителя (Н. Хмель); індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. Пехота); професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) (Л. Сущенко); теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах (Г. Троцько).

Теоретичний аналіз сучасних наукових джерел засвідчив актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах у теоретичному та практичному аспектах.

На основі вищевикладеного ми вважаємо за необхідність дослідити основні аспекти сучасної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах відповідно до вимог сучасної освіти.

Мета дослідження — визначити основні аспекти сучасної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та спорту.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

1. Теоретично проаналізувати основні аспекти професійної підготовки вчителів фізичної культури та спорту. 2. З'ясувати особливості організації процесу підготовки фахівців фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що зусилля науковців, роботи яких присвячені дослідженню питань, пов'язаних з означеною проблемою, спрямовані на обґрунтування та оновлення змісту навчання, на визначення форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов, які повинні забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців цього профілю у вищих навчальних закладах.

На підставі аналізу значної кількості досліджень науковців нами виявлено, що вирішення проблеми організації процесу сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців учені вбачають у спрямуванні означеного процесу на обґрунтування та оновлення змісту навчання, на визначення форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов, на розробку теоретико-методологічних основ особистісно орієнтованого навчання, а також на визначення механізмів упровадження в освітній процес інтерактивних методів. У вищому педагогічному навчальному закладі професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури виступає як цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних і фахових знань, умінь, навичок, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом. Результатом професійної підготовки є стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах [5, с. 281].

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, за словами Л. Сущенко, розглядається як процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [5, с. 282].

В. Магін стверджує, що основна мета професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту полягає у створенні педагогічної системи, заснованої на інноваційних технологіях науково-педагогічної освіти, що дозволяють досягти сучасної якості підготовки

фахівця нового типу. І далі автор висловлює думку про те, що досягненню саме цієї мети підлегли всі компоненти моделі системи вищої професійної фізкультурної освіти [3, с. 39].

У процесі дослідження ми визначили зміст підготовки фахівців фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах, який включає засвоєння студентами сутності професійної діяльності та її особливостей; набуття знань, умінь та навичок щодо майбутньої професійної діяльності.

Необхідно шукати оптимальне співвідношення між розширенням спектра можливостей, напрямків майбутньої професійної діяльності та якістю професійної підготовки фахівців вищих навчальних закладів. Як зазначає В. Коваль, «для підготовки студентів на віддалену перспективу потрібно не тільки формувати у них професійні знання і уміння, а й ставити перед ними сучасні проблеми, знайомити з науковими підходами та методами дослідження, вчити творчості, розвивати прагнення до саморозвитку і самовдосконалення» [2].

Учені Г. Хозяїнова, Н. Кузьміна, Л. Варфоломеева вважають, що майбутній фахівець має самостійно приймати такі рішення: вибір професії на основі самосвідомості творчого потенціалу; вибір вищого навчального закладу, у якому можна одержати певну професію; вибір індивідуальної системи діяльності, пов'язаної з усвідомленням перспектив та можливостей самореалізації творчого потенціалу у творчій діяльності [6, с. 9]. Ми підтримуємо твердження вчених про те, що початок професійної діяльності майбутніх фахівців пов'язаний з розвитком у студентів здатності бути суб'єктом майбутньої професійної діяльності; здатності приймати самостійні та незалежні рішення, які забезпечать шлях до творчого ставлення до майбутньої діяльності.

За ствердженням науковців Н. Зволинської та В. Маслова, провідною тенденцією розвитку професійної освіти, яка повинна впливати на усі складові змісту підготовки фахівця — на визначення мети, планування, наповнення програм, на методи і засоби навчання, поведінки суб'єктів освітнього процесу, на оцінку рівня готовності до діяльності — необхідно визначити посилення особистісної функції поряд з традиційно основною — соціальною функцією змісту навчання [1, с. 482].

На основі теоретичного аналізу ми переконалися, що якість професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах залежить від забезпечення фундаментальності професійної освіти, а також повним використанням потенціалу концепцій активно-діяльнісного навчання та компетентнісного підходу до професійної освіти. Зокрема, одним із факторів, які дозволяють розширити можливості професійної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту без зниження якості професійної підготовки, є, на нашу думку, сформований досвід професійно-творчого мислення студентів, що сприяє особистісному розвитку, допомагає розвивати інтелект, самостійно отримувати й розширювати загальні і професійні знання, можливість бачити перспективи майбутньої професійної діяльності та відповідно до цього спроектувати і реалізувати свої професійні можливості.

Важливу роль у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту відіграє конкурентоздатність професійної підготовки майбутніх учителів, тобто професійні можливості та якості, яких набувають фахівці після закінчення вищого навчального закладу. Конкурентоздатність професійної підготовки майбутніх фахівців визначається спрямованістю на формування професійної компетентності і залежить від спектру можливостей при виборі напрямку професійної діяльності, тобто наявності суміжних спеціальностей і можливості їх застосування у вищому навчальному закладі; можливість самостійно підвищувати кваліфікацію та самовдосконалюватися в професійному напрямі; спрямованість освітнього процесу у вищому навчальному закладі на підготовку фахівців широкого профілю.

Сучасні соціально-економічні умови, тенденції розвитку галузі фізичного виховання та спорту, особливості професійної діяльності представників цього професійного напрямку забезпечують досить сприятливі умови для підвищення конкурентоздатності вчителів цього профілю. Нині можливості застосування своїх професійних знань, умінь та навичок після закінчення вищого навчального закладу у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту

значно розширилися. Подальша професійна діяльність може здійснюватися ними в освітніх установах, фізкультурно-спортивних організаціях, спортивних клубах, професійних спортивних командах.

У наш час для галузі фізичної культури й спорту, яка розглядається як одна з галузей народного господарства, характерними є тенденції ринку, у тому числі, й ринку праці. Тому виникає потреба у висококваліфікованих фахівцях фізкультурно-спортивного профілю. Цим зумовлено зростання кола вимог до спеціальної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, а також до їх професійної підготовки [1, с. 483].

Якість професійної підготовки безпосередньо впливає на конкурентоздатність майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Критерієм якості підготовки майбутніх фахівців виступає професійна компетентність (спеціальна й особистісна). До складу професійної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту входять соціальний, особистісний та індивідуальний компоненти, а також наявність оволодіння соціально-особистісними й загальнонауковими знаннями. Професійна компетентність фахівців фізичного виховання та спорту в майбутній професійній діяльності визначається здатністю планувати й здійснювати колективну педагогічну та управлінську фізкультурно-спортивну діяльність, реалізовувати в процесі майбутньої діяльності конструктивне професійне спілкування, творчо і самостійно вирішувати педагогічні й управлінські завдання та проблеми, відповідати за результати своєї діяльності.

Сучасні вимоги до професійної компетентності фахівців зростають та значно поширюють системи знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх учителів фізичного виховання та спорту та для їх життєдіяльності взагалі. Ринкова економіка прагне від фахівців високого рівня кваліфікації, яка передбачає наявність необхідних спеціальних, соціально-гуманітарних, соціально-психологічних знань. Сучасний фахівець фізичного виховання та спорту повинен вміти творчо та креативно підходити до виконання своїх професійних функцій, приймати самостійні рішення, прагнути до всебічного професійно-особистісного розвитку, знати власний стан сформованості професійної майстерності та закономірність розвитку. Згідно з тенденціями на ринку праці до конкурентоздатних майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висувуються наступні вимоги: наявність професійних знань, умінь та навичок, готовність до здійснення майбутньої професійної діяльності; комунікативність, толерантність, здатність до конструктивного спілкування; готовність до співробітництва, розвинене творче мислення, уміння самостійно приймати рішення; економічна ерудованість, прагнення до професійного розвитку. Отже можна зробити висновок, що, аби майбутній фахівець відповідав усім сучасним вимогам, концепція професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту повинна формувати зміст навчання, підбір методів, форм, засобів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців цього напрямку.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що у сучасних умовах до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах посилюється кількість вимог задля модернізації навчально-педагогічного процесу, що потребує створення соціальних умов, які б дозволяли майбутнім учителям фізичної культури та спорту отримувати належну професійну конкурентоздатну підготовку, підвищувати свій загальнокультурний і фаховий рівень, брати участь у пошуковій, дослідно-експериментальній роботі. Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах є такими: системний підхід до процесу підготовки; професійна спрямованість; відповідність меті і завданням професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту; відповідність навчально-методичного матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності фахівців цього напрямку згідно із соціально-економічним розвитком суспільства. Для досягнення мети якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які б були гармонійно фізично

розвиненими, мали міцне здоров'я, необхідною умовою виступає перехід до гуманістичної системи підготовки учителів фізичної культури, в якій найвищою цінністю стає студент з його індивідуальними особливостями, цінностями та інтересами [6, с. 182].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Згідно з теоретичним аналізом основних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності ми можемо зробити висновок про те, що на сучасному етапі стан підготовки майбутніх фахівців зазначеного напрямку не відповідає тим вимогам, які мають враховуватися при організації цього процесу. Залишаються невирішеними питання, пов'язані із забезпеченням відповідності змісту й організації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів та особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців фізичного виховання та спорту згідно із соціально-економічним розвитком суспільства. З'ясовано, що особливості підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності у вищих навчальних закладах полягають у тому, що система має ґрунтуватися на комплексному підході до визначення й оновлення змісту, застосування методів, форм і засобів навчання, що сприяє підвищенню ефективності процесу підготовки.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Література:

- 1.Зволинская Н. Тенденции развития содержания профессионального физкультурного образования в социокультурном контексте / Зволинская Н., Маслов В. // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : Тез. докл. Междунар. Конгр. — М.: 1998. — Т. 2. — С. 482-483
- 2.Коваль В.О. Проблема валеологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів у науковій літературі та практиці культури / В.О.Коваль // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. — Київ ; Запоріжжя. Вип. 21. — С. 82-86.
- 3.Магин В. А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. — 2005. — № 4. — С. 39-41.
- 4.Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. — 2002. — 24 квіт.-1 трав. (№ 26). — С. 2-4.
- 5.Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко — Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. — 443 с.
- 6.Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 022300-Физ. культура и спорт / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. — М. : Академия, 2005. — 203 с.

У статті проаналізовано основні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів з фізичного виховання і спорту, зокрема на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сучасні напрями вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, фізична культура та спорт, професійна діяльність.

В статье проанализировано основные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры и спорта, в частности на основе анализа психолого-педагогической литературы выяснены основные направления решения проблемы подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, физическая культура и спорт, профессиональная деятельность.

The article analyzed the main aspects of professional preparation of future teachers of physical culture and sport. on the basis of the analysis of psychology and pedagogical literature the main directions of a solution of the problem of training of future experts of physical training and sports to professional activity in higher educational institutions are found out particularly.

Key words: professional teachers training, physical culture and sport, professional activity.

УДК 371. 13: 377. 8

Л.С. Нос
м. Львів, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В умовах переходу початкової школи на нові Державні стандарти, які передбачають особистісно зорієнтовану та компетентнісну освіту, актуалізується проблема підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Важливим напрямом є формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у початковій школі, що потребує пошуку нових підходів до підготовки фахівців.

Постановка проблеми. Розв'язання цієї проблеми сприятиме формуванню особистості, здатної творчо осмислювати сучасний зміст початкової освіти, використовувати ефективні технології та форми навчання, впроваджувати інноваційні методики у навчально-виховний процес, продукувати і реалізовувати нові ідеї.

Мета статті — обґрунтувати необхідність підготовки вчителів до інноваційної діяльності у початковій школі.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідження цієї проблеми знайшло відображення у наукових працях І. Дичківської, І. Зязюна, О. Набоки, О. Пехоти, О. Пометун, О. Савченко, В. Федорчук та ін.

Виклад основного матеріалу. Підготовка педагогів вважається однією з найважливіших і актуальних проблем освітніх змін. Оптимізація підготовки вчителів має спрямовуватися у майбутнє й виражатися у реалізації конкретних дій, що відповідають нагальним завданням трансформації освіти, сутність якої зокрема полягає у зміні ставлення вчителів до навчання й освіти, учня, який має набути статусу повноцінного суб'єкта педагогічної діяльності. Ця внутрішня трансформація позитивно впливатиме на роботу кожного вчителя і на освіту в цілому [9].

На переконання В. Федорчук, формування професійної компетентності майбутніх педагогів має відбуватися з урахуванням усіх новітніх підходів до навчально-виховної діяльності, що уможливорює поширення інноваційних процесів [Там само].

Інноваційна педагогічна діяльність, за визначенням І. Дичківської, — заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [2, с. 260].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, що ... передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [Там само, с. 289].

О. Пометун справедливо зазначає, що «інноваційна готовність учителя, тобто бажання та вміння використовувати нові педагогічні технології й конструювати власні, має розглядатись і формуватись як найважливіша складова його професійної компетентності. Головними чинниками інноваційної підготовки вчителя є розвиток його індивідуального стилю діяльності, відкритість до нового, усвідомлене ставлення до впроваджуваної інновації, оскільки освоєння нового завжди відбувається на індивідуально-особистісному рівні [7, с. 25].

З огляду на це, завдання викладачів полягає у спрямуванні навчального процесу на педагогічних факультетах на особистість студентів, на створення умов для кожного з них для самостійного саморозвитку. Такі підходи вимагають оновлення змісту навчання та пошуку

нових форм і методів.

У недавно прийнятій Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176) наголошується на необхідності модернізації навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів на основі інтеграції традиційних та новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів, запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки [1].

У цьому контексті актуалізується проблема особистісного розвитку майбутнього фахівця. Як зазначає В. Орлов, «особистісно орієнтований підхід визнається важливою умовою зміни самої людини, збагачення її духовного потенціалу, формування ціннісних установок» [4, с. 340]. Для реалізації особистісно педагогічної освіти О. Савченко пропонує змінити методологію підготовки майбутніх фахівців, що полягає передусім у формуванні його як особистості, яка здатна до самонавчання впродовж життя, до прийняття рішень в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм, запровадження нової системи контролю оцінювання, стимулювання, нової структури змісту і тривалості навчання. Водночас, як зазначає науковець, слід дбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки студентів, оволодіння ними набором педагогічних технологій, за якими успішно досягаються основні цілі початкової освіти [8, с. 4].

Для здійснення особистісно зорієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів важливими є погляди науковців І. Зязюна і О. Пехоти. Ці науковці вважають, що зміст професійно-педагогічної підготовки потрібно збагатити системою понять та концепцій, які націлюють майбутнього вчителя на впровадження педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності, озброїти студентів знаннями та прийомами з проблем технологізації освіти та подальшого самовдосконалення, створити умови для стимулювання та цілеспрямованого розвитку здібностей технологічного характеру [5, с. 20].

Отже, для викладачів вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку учителів початкових класів, визріла необхідність перегляду навчальних програм та внесення змін у їх змістове наповнення. На нашу думку, застосування особистісно орієнтованого підходу сприятиме передусім утвердженню якісно нових відносин між викладачами та студентами. Тому важливо налагодити таку систему роботи викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, яка забезпечувала б керівництво індивідуальною роботою студентів, спрямованою на творчий пошук, на розробку освітніх проектів. Такі підходи сприятимуть самовдосконаленню студентів шляхом поглиблення своїх знань, виявлення власного потенціалу, а отже, реалізації своїх можливостей.

На нашу думку, зміст навчального процесу потребує спрямування на гуманізацію підготовки майбутніх учителів, що передбачає всебічний розвиток студентів, створення всіх умов для ефективного оволодіння навчальним матеріалом.

Важливу роль у системі підготовки учителів початкової школи до використання інноваційних педагогічних технологій відіграють активні методи навчання. Саме вони, за висновками О. Набоки, гарантують високий ступінь залученості студентів до освітнього процесу, засвоєння ними і розвиток у них професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок і вмінь. Вони сприяють розвитку творчих здібностей і формуванню таких важливих якостей, як вміння оперативно й ефективно приймати оптимальні рішення в проблемних ситуаціях фахового характеру, переконливо й конструктивно викладати свої ідеї та відстоювати свою думку. Завдяки активним методам навчання студенти розробляють свої власні стратегії поведінки і на їх підставі — свої стилі професійної діяльності. Окрім того, у студентів формується почуття колективної відповідальності за свою діяльність [3, с. 34].

Серед активних методів можемо виділити дослідницькі роботи, проектні роботи, формування власного портфоліо. Досвід свідчить, що вагоме значення у підготовці студентів до інноваційної діяльності відіграють інтерактивні технології. Ми розглядаємо їх як одну із форм стимулювання студентів до активної навчальної діяльності.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії [6].

Вагомим джерелом удосконалення практики підготовки майбутніх фахівців є вивчення позитивного досвіду зарубіжних країн. Цінним, на нашу думку, є досвід Канади, яка володіє ефективними методами та технологіями підготовки вчителів. Аналіз наукових джерел свідчить, що канадські педагоги широко впроваджують альтернативні методи та стратегії навчання, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів. Зокрема, це різні види дискусій, кооперативне навчання, дебати, мікрОВикладання, педагогічні презентації, метод портфоліо, метод проєктів, телекомунікаційні технології та багато інших. Усі вони мають свої особливості застосування, що спрямовані на розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Розглянемо більш детально дослідницьку проєктну діяльність студентів та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в університетах Канади, що уможливило підвищення професійного рівня майбутніх учителів.

Дослідники констатують, що набуття студентами практичних навичок володіння ІКТ є складним процесом, який потребує переосмислення програми їхньої підготовки в цілому. На педагогічних факультетах Канади створюються всі умови для розвитку навичок використання нових засобів масової інформації. До прикладу, створення інфраструктури та запровадження нових курсів з ІКТ для вивчення на педагогічному факультеті університету Ріджайна дозволило накопичити великий технологічний досвід та розробити різні методичні посібники та методрекомендації з питань інтеграції технологій у навчальний процес. Викладачі цього факультету залучають студентів до створення навчальних проєктів з використанням ІКТ для оволодіння необхідними технологічними компетенціями. Такі дослідницькі проєкти сприяють умінню вести пошук інформації в Інтернет-мережі, розвитку критичного мислення та створенню нових ідей. Майбутні вчителі на практиці переконуються, що цифрові технології та комп'ютерні програми допомагають у викладанні та учінні [10].

Проведене наше дослідження показало, що застосування освітніх технологій у канадських університетах стало можливим завдяки постійному вдосконаленню системи освіти відповідно до вимог часу, оновленню змісту освіти, прагненню до інтеграції у світовий освітній простір, високому рівню матеріально-технічного та інформаційного забезпечення. Такі підходи канадських науковців дозволяють досягати оптимальних результатів навчальної діяльності студентів.

Висновок. Таким чином, готовність майбутніх педагогів Канади до інноваційної діяльності забезпечується оволодінням ними новими технологіями організації навчально-виховного процесу у школі.

Отже, щоб підготувати вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в умовах оновлення змісту освіти початкової школи необхідно створити цілий комплекс нових методичних підходів, що сприятиме формуванню інноваційної культури педагога, позитивному ставленню до нововведень, формуванню дослідницького мислення, усвідомленню практичної значущості впровадження інновацій, створенню умов для саморозвитку та самоосвіти у навчальній діяльності студентів. Вагомим компонентом у практиці підготовки майбутніх учителів є впровадження інноваційних методик на основі позитивного зарубіжного досвіду. Оволодіння педагогічними інноваціями уможливить досягнення майбутніми вчителями високого рівня професійності у здійсненні навчання і виховання учнів початкової школи.

Література:

1. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти.[Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту. — Режим доступу: www.mon.gov.ua/files/normative/.../nmon_%201176_14082013.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. — 2-ге вид., доповн. — К. : Академвидав, 2012. — 352 с.

3. Набока О. Професійно орієнтовані технології навчання у підготовці майбутніх педагогів. — Рідна школа. - 2011. - № 4-5. — С. 31-34
4. Орлов В.Ф. Гуманістична складова педагогічної майстерності вчителя / В.Ф. Орлов // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2011. — С. 339- 343
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібн. / [О.М. Пехота та ін] ; за ред. І.А.Зязюна, О.М. Пехоти. — К. ; А. С. К., 2003. — 240 с.
6. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.- метод. Посібн/ О.І. Пометун — К.: АСК, 2004. — 192 с .
7. Пометун О. Технології — це відповідь. А про що ми запитуємо ? Рідна школа. — 2011. — № 8-9. — С. 23-26.
8. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // Початкова школа . — 2001. — № 7. — С. 1-4.
9. Федорчук В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи / Вікторія Федорчук // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. — К. ; Харків : НТУ «ХПІ», 2009. — С. 458-463.
10. Couros A. Preparing teachers for the Information Age: Challenges of faculty and instructors in a preservice teacher education program, 2002 .- Режим доступу: www.education.uregina.ca

Представлено необхідність внесення змін до організації навчального процесу у вищому педагогічному закладі. Розкрито підходи українських науковців щодо реалізації особистісно орієнтованої освіти, визначено її важливою складовою у професійній підготовці вчителів. Висвітлено можливості використання позитивного канадського досвіду у підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інноваційна діяльність, особистісний розвиток, активні методи навчання, інтерактивні технології.

Представлено необхідність введення змін у організацію освітнього процесу в вищому педагогічному закладі. Розкрито підходи українських учених щодо реалізації особистісно орієнтованого освіти, визначено її важливою складовою у професійній підготовці вчителів. Висвітлено можливості використання позитивного канадського досвіду у підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

Ключевые слова: инновационная деятельность, индивидуальное развитие, активные методы учения, интерактивные технологии.

The necessity of making alteration to organization of educational process in higher pedagogical establishments is presented. The approaches of the Ukrainian scientists as to realization of the personality-oriented education as important part in professional preparation of teachers are exposed. Possibilities of the use of positive Canadian experience in preparation of future teachers to innovative activity are reflected.

Key words: innovative activity, personal development, the active methods of study, interactive technologies.

УДК 378.147 : 004.4

Н.В. Олефіренко
м. Харків, Україна

ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Учитель початкової школи є реалізатором державної політики щодо інформатизації освіти, йому належить готувати найменших школярів до життя і діяльності в інформаційному суспільстві, у світі, де постійно прискорюється процес появи нових знань, де виникає потреба в нових професіях та навчанні впродовж життя. Від професіоналізму вчителя залежить, наскільки кожна дитина буде успішною у цифровому і технологізованому суспільстві. У рекомендаціях ЮНЕСКО підкреслюється, що сучасному вчителю вже недостатньо бути грамотним у галузі інформаційно-комунікаційних технологій і вміти формувати відповідні технологічні вміння й навички у школярів. Учитель

повинен вміти допомогти дітям використовувати сучасні технології для того, щоб вміти успішно співробітничати, розв'язувати завдання, творчо навчатися [1, с. 7].

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (Л. Білоусової, С. Гунька, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, А. Коломієць, О. Майбороди, Л. Петухової, О. Співаковського, О. Суховірського, С. Тадіян, В. Шакоцька, О. Шиман та інших) увага приділяється питанням підготовки майбутнього вчителя до ефективного застосування сучасних інформаційних-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Зокрема, науковці звертають увагу на те, що традиційна система підготовки майбутнього учителя початкових класів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, яка орієнтована на вивчення студентами окремих дисциплін інформатичного спрямування, не відповідає сучасним професійним вимогам, оскільки не враховує особливостей майбутньої діяльності вчителя в умовах багатопредметного, динамічного змінюваного навчального процесу [2; 3; 4].

Водночас, у наукових дослідженнях, як правило, мова йде про застосування готових електронних засобів, які розробляються компаніями, спеціалізованими фірмами і постачаються у школу централізовано. Проте розвиток інформаційно-комунікаційних технологій призвів до посилення участі учителя у розробці дидактичних електронних ресурсів, до створення авторських дидактичних ресурсів, які потрібні для реалізації певного набору дидактичних функцій у навчанні молодших школярів. Американський національний технологічний стандарт для вчителів ISTE зобов'язує вчителів володіти уміннями розробляти, проектувати й адаптувати авторські електронні засоби навчання для того, щоб максимізувати зміст навчання, розвивати знання, уміння школярів, підтримувати індивідуальність кожного школяра, стимулювати активність у досягненні власних освітніх цілей, в управлінні навчанням і оцінюванні особистого прогресу [4].

Упровадження курсу інформатики в початкову школу, який природно передбачає застосування комп'ютера у навчальному процесі, стимулювало вчителя молодших класів до широкого застосування інформаційних технологій у навчанні інших навчальних предметів — математики, природознавства, мови тощо. Для підтримки шкільних дисциплін розроблені і є доступними для вчителя електронні навчальні посібники і підручники, комп'ютерні тренажери, навчаючі програми, контролюючі системи тощо. Якщо на перших етапах інформатизації початкової ланки освіти мова йшла про фрагментарне використання готових програмних засобів, то сучасний учитель не обмежується ними. Сучасні школярі, яких називають «цифровими аборигенами» [6], вже звикли до використання електронних ресурсів у різних сферах своєї діяльності. Як зазначають Sue Bennett, Karl Matonand, Lisa Kervin [7], Prensky [6], Tapscott [8], вони живуть у просторі цифрових технологій — комп'ютерів, відеоігор, цифрових музичних програвачів, мобільних телефонів та «інших іграшок цифрової епохи». Для дитини, яка нині приходить у школу, важливим стає зміст її власної діяльності в інформаційному середовищі. Саме тому у багатьох зарубіжних країнах (Ірландії, Фінляндії, Великій Британії, Австралії, Канади та ін.) відбувається не вивчення окремого предмету з основ інформаційно-комунікаційних технологій, а інтеграція зазначених технологій у навчання шкільних дисциплін навчального плану початкової школи. Усвідомлення нових потреб учнів змушує й учителів змінювати ставлення до інформаційних технологій та шукати шляхи ефективного використання їх у професійній діяльності.

Мета та задачі роботи полягають у висвітленні теоретичних засад реалізації підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спонукають учителя до самостійної розробки дидактичних ресурсів і певні труднощі, що виникають при використанні на уроці готових програмних продуктів, які, як правило, є багатофункціональними і насиченими інформаційними й демонстраційними матеріалами, засобами тренажу, автоматизованого контролю тощо.

Зокрема, використання на уроці багатофункціональних дидактичних ресурсів завжди вимагає додаткової підготовчої роботи вчителя. Вчителю потрібно завчасно знайти саме такий

модуль або фрагмент, який є доцільним на конкретному уроці, в конкретному класі, з урахуванням реальних потреб школярів, санітарно-гігієнічних вимог і часового режиму роботи з комп'ютером. У реальній практиці пошук відповідного фрагменту нерідко виявляється незручним і складним завданням.

Труднощі у використанні готових програмних продуктів зумовлені й унікальністю кожного школяра, неповторністю кожного уроку та ситуацій, що виникають, що змушує учителя вибрати саме ті прийоми, методи й засоби навчання, які є найбільш ефективними для досягнення поставленої мети. Водночас, готові програмні продукти, як правило, не передбачають адаптації до методичної системи вчителя, а навпаки, потребують певного пристосування вчителя до методики, закладеної розроблювачем такого продукту.

Застосування готових програмних засобів зазнає труднощів, пов'язаних із неможливістю їх адаптації до змін, які відбуваються у програмах навчальних дисциплін. Зокрема, змінюється обсяг навчального матеріалу, послідовність його викладу, кількість передбачених годин на вивчення матеріалу тощо. Проте програмний продукт, який зорієнтований на підтримку навчання дисципліни за певним підручником або методичною системою, не передбачає своєчасного оновлення відповідно до змін, що відбуваються. Подібні програмні продукти швидко застарівають і не можуть повноцінно використовуватися у навчальному процесі.

Отже, незважаючи на наявність і доступність готових програмних засобів, учитель початкової школи використовує власні розробки — ресурси, які спрямовані на досягнення певної дидактичної мети, ураховують індивідуальні особливості учнів, рівень сформованості їх пізнавальних інтересів, специфіку предметної діяльності. Разом з тим, аналіз якості авторських розробок свідчить, що проектування ефективних дидактичних ресурсів потребує ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки вчителя, яка має урахувувати специфіку його професійної діяльності.

Розгортання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів потребує поетапності - чітко структурованої навчальної діяльності, реалізації послідовності етапів, кожний з яких розширює й поглиблює набуті знання, сформовані уміння й навички й доповнює їх новими знаннями, уміннями й навичками. Процес формування ціннісного ставлення, необхідних знань, умінь студентів повинен бути побудований таким чином, щоб кожне нове поняття було логічно пов'язано з попередніми і наступними, а кожне нове уміння формувалося поступово, послідовно розширювалося й поглиблювалося. Набутий рівень знань й умінь має виступати фундаментом для засвоєння наступних.

Зважаючи на те, що успішне здійснення проектування дидактичних електронних ресурсів для молодших школярів потребує ґрунтовних базових знань, умінь і навичок з педагогіки та психології, основ інформаційних технологій, у підготовці майбутнього вчителя визначимо необхідність першого, базового етапу. Формування й розвиток спеціальних знань і умінь майбутнього вчителя, необхідних для проектування авторських дидактичних електронних ресурсів, підтримка ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя щодо ролі інформаційних технологій у навчанні молодших школярів, отримання певного досвіду розробки власних дидактичних електронних ресурсів має здійснюватися на продуктивному етапі підготовки. Підготовка майбутнього вчителя до проектування дидактичних електронних ресурсів потребує розширення, поглиблення набутих знань і умінь студентів, їх корекції, формування умінь оцінювання власного рівня готовності до проектування ресурсів та стимулювання майбутнього вчителя до самостійного розвитку й удосконалення власної підготовки. Ці аспекти підготовки реалізуються на рефлексивно-корекційному етапі.

Метою базового етапу підготовки є формування базових психолого-педагогічних і технологічних знань та умінь, необхідних для успішного проектування зазначених ресурсів, а також формування особистісних майбутнього вчителя, пов'язаних із зацікавленістю до використання дидактичних електронних ресурсів у професійній діяльності, потребою в оволодінні сучасними технологіями.

Завдання базового етапу передбачають:

- розуміння ролі сучасних інформаційних технологій у розвитку і навчанні молодшого школяра, реалізації сучасних підходів у навчальному процесі початкової школи;
 - ознайомлення студентів з віковими та індивідуальними особливостями молодших школярів, які впливають на навчальну діяльність, з формами і способами подання навчального матеріалу, принципами конструювання завдань репродуктивного і продуктивного типів, основами складання контролюючих завдань та вимогами до них, принципами реалізації індивідуалізованої допомоги учневі, з роллю схвалення для формування успішності у навчанні, методичними аспектами використання електронних засобів при викладанні шкільних дисциплін;
 - оволодіння педагогічною майстерністю — формування умінь розпізнавати індивідуальні та вікові особливості учнів; встановлювати індивідуальну своєрідність кожного учня класу; виявляти прогалини у знаннях молодших школярів, визначати види діяльності школярів, необхідні для опанування школярами навчального матеріалу; ознайомлення з видами дидактичних ігор та їх роллю у навчанні молодших школярів, у формуванні загальнонавчальних і предметних умінь та навичок учнів, у розвитку їх мислення, пам'яті;
 - ознайомлення з сутністю педагогічного проектування, його особливостями, принципами та етапами;
 - оволодіння базовими знаннями з інформаційних технологій: формування та розвиток умінь користування електронними пристроями; розвиток умінь виконувати основні дії з об'єктами в різних операційних системах; формування й розвиток базових умінь використання ресурсів Інтернету;
 - формування базових умінь роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями щодо створення й оформлення навчальних матеріалів — текстових матеріалів і звукових записів;
 - оволодіння прийомами візуалізації та уміннями використовувати програмні засоби для створення й підготовки ілюстративних матеріалів, корекції потрібних для уроку відео- та аудіо записів;
 - формування прагнення до самостійного створення електронних засобів для навчання молодших школярів.
- Метою продуктивного етапу є комплексне формування психолого-педагогічних, технологічних та методичних знань і умінь, необхідних для проектування авторських дидактичних електронних ресурсів.
- Завданнями продуктивного етапу є:
- оволодіння сутності понять дидактичних електронних ресурсів, їх класифікації та місця у системі дидактичних засобів початкової школи; опанування функцій дидактичних електронних ресурсів у навчанні молодших школярів та засобів їх реалізації; формування умінь точно вибирати функції, що повинні домінувати в ресурсі, та такі, що можуть виконувати допоміжну роль;
 - опанування технології проектування дидактичних електронних ресурсів;
 - формування методичних знань і умінь — підбирати і створювати навчальні матеріали до ресурсу, умінь організувати роботу школярів з електронними ресурсами різного призначення, здійснювати критичний аналіз педагогічної ефективності дидактичних ресурсів;
 - оволодіння здоров'язбережувальними способами використання дидактичних електронних ресурсів у навчанні молодших школярів;
 - ознайомлення зі специфікою автоматизованого тестування як інструменту педагогічного контролю, теоретичними та методичними основами створення тестових завдань для комп'ютерного тестування, з вимогами до структури комплексу завдань, які включаються до тесту;
 - виховання інтересу й потреби у розробці авторських програмних засобів; виховання вольових якостей, необхідних для подолання труднощів у процесі розробки електронних ресурсів.

Метою рефлексивно-корекційного етапу є розширення й корекція набутих знань і умінь проектування авторських дидактичних електронних ресурсів, формування знань щодо комплексу вимог до дидактичних електронних ресурсів та умінь їх застосування; сприяння у підвищенні рівня готовності до проектування ресурсів.

Завдання рефлексивно-корекційного етапу зорієнтовані на:

- розширення, поглиблення й корекцію умінь використання інформаційних технологій для створення дидактичних електронних ресурсів;
- ознайомлення з комплексом вимог до дидактичних електронних ресурсів, що зорієнтовані на навчання молодших школярів;
- формування умінь редагувати й коригувати навчальні матеріали для забезпечення їх комфортного сприйняття; ущільнювати навчальну інформацію шляхом точного формулювання й візуалізації; грамотно використовувати логічні наголоси;
- розвиток умінь оцінювати розроблений ресурс щодо дотримання комплексу вимог, оцінювати ступінь його відповідності задуму;
- формування умінь оприлюднювати власний досвід конструювання і застосування електронних дидактичних ресурсів;
- стимулювання студентів до удосконалення психолого-педагогічної, інформатичної та методичної підготовки щодо проектування дидактичних електронних ресурсів; сприяти саморозвиткові студентів.

Підготовка майбутнього вчителя має бути побудована таким чином, щоб дидактичні електронні ресурси та технологія їх розробки розглядалися у навчальному процесі цілісно, у взаємозв'язку з іншими об'єктами та явищами. На базовому етапі студенти мають отримати цілісне уявлення про сутність дидактичних електронних ресурсів, їх можливості для досягнення навчальних, розвивальних і виховних цілей у навчанні молодших школярів, ознайомитися з окремими інструментальними засобами, призначеними для створення електронних ресурсів. На наступному — продуктивному етапі, має відбуватися ознайомлення студентів з широким спектром готових електронних ресурсів, досвід використання яких дасть змогу розглянути ті функції, які вони можуть виконувати у навчанні молодших школярів. На цьому ж етапі відбуватиметься опанування студентами технології проектування дидактичних електронних ресурсів, формування практичних умінь розробки електронних ресурсів за допомогою інструментальних програмних засобів, отримання початкових умінь аналізу й оцінювання розроблених ресурсів. На рефлексивно-корекційному етапі повинна здійснюватися корекція уявлень студентів, розширення й поглиблення знань й умінь щодо створення авторських дидактичних ресурсів, розвиток умінь експертного оцінювання розроблених ресурсів, а також стимулювання студентів до оприлюднення досвіду та самостійного поглиблення знань й умінь, а також удосконалення власної професійної майстерності. Отже, знання, уміння й навички, отримані на кожному з етапів, мають розвиватися, поглиблюватися й розширюватися на наступних етапах підготовки.

Аналіз тих знань й умінь, які повинні бути сформовані у процесі підготовки та аналіз навчальних планів підготовки вчителя початкової школи за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр, спеціаліст та магістр, дає підстави визначити ті навчальні дисципліни, які вважатимемо опорними для зазначеної підготовки: психолого-педагогічного спрямування — «Основи педагогіки», «Дидактика», «Психологія загальна і вікова», «Педагогічна психологія», «Педагогічні технології»; інформатичного спрямування — «Сучасні інформаційні технології навчання» й «Основи інформатики з елементами програмування», «Педагогічна інформатика», «Особливості використання комп'ютерних програм у початковій школі», «Комп'ютерні технології в освіті»; методичного спрямування — «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Методика навчання освітньої галузі «Мови і література», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Методика навчання інформатики».

Вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя спиратиметься на опорні дисципліни, але певною мірою стосуватиметься й всіх інших дисциплін навчального плану. Отже, взаємозв'язок

знань і умінь, якими оволодіває майбутній учитель упродовж навчання забезпечує формування цілісного, системного уявлення студентів щодо технології проектування дидактичних електронних ресурсів.

Висновки. Сучасні потреби молодших школярів, які живуть у просторі цифрових технологій, а також ряд труднощів, пов'язаних із впровадженням розроблених електронних засобів у практику навчання спонукають учителя змінювати ставлення до інформаційних технологій, а також здійснювати розробку авторських програмних продуктів, які відповідатимуть потребам конкретного уроку. Така діяльність потребує професійної підготовки, яку пропонується розгорнути в університеті в рамках звичайного навчального процесу.

Література:

1. Unesco ICT Competency Framework for Teachers // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. — 2011. — 95 p.
2. Зайцева С. А. Система формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе : автореф. дис... докт.пед.наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. А. Зайцева — Шуя, 2011. — 42 с.
3. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Коломієць. — К., 2008. — 42 с.
4. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автор. дис ... д-ра пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Є.Петухова. — Одеса, 2009. — 40 с.
5. National Curriculum for England. Information and Communication Technology. The National Curriculum for England — London: Department for Children, Schools and Families, England, UK. — 2000.
6. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon / M.Prensky. — 2001. — p. 1-6.
7. Benett S. The «digital natives» debate: A critical review of the evidence [Electronic resource] / S.Benett, K.Maton, L.Kervin // British journal of Educational Technology. — vol. 39. — 2008. — № 5. — p. 775-586. — Mode of access: <http://kimhuett.wiki.westga.edu/file/view/The-digital-natives-debate-A-critical-review-of-the-evidence.pdf>
8. Tapscott D. Growing up digital: the rise of the Net generation / Tapscott D. — NewYork: McGraw -Hill, 1998.

У статті розкрито чинники, що спонукають учителя молодших класів розробляти авторські дидактичні електронні ресурси. Розглянуто доцільність професійної підготовки майбутнього вчителя до проектування дидактичних ресурсів. Розгортання такої підготовки у навчальному процесі педагогічного університету пропонується здійснити у вигляді окремих етапів, для кожного з яких висвітлено мету та завдання.

Ключові слова: дидактичні електронні ресурси, початкова школа, майбутній учитель, етапи підготовки.

В статье раскрыты факторы, побуждающие учителя младших классов разрабатывать авторские дидактические электронные ресурсы. Рассмотрена целесообразность профессиональной подготовки будущего учителя к проектированию дидактических ресурсов. Разворачивание такой подготовки в учебном процессе педагогического университета предлагается осуществить в виде отдельных этапов, для каждого из которых освещены цели и задачи.

Ключевые слова: дидактические электронные ресурсы, начальная школа, будущий учитель, этапы подготовки.

The article reveals the factors that encourage teachers of young pupils to develop didactic electronic resources. The expediency of training future teachers to design teaching resources. Proposed such training exercise in the educational process of pedagogical university in the form of separate stages. It's defined the goals and objectives for each stage.

Key words: electronic teaching resources, primary school, future teacher, stages of preparation.

УДК 37.01

А.В. Омельченко
г. Харьков, Украина

СТРАТЕГИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Постановка проблемы и её актуальность. Современное постиндустриальное общество, подчиняет себе все сферы жизнедеятельности человека, накладывая свой отпечаток также и на образование. Возникновение и развитие дистанционных форм образования является отражением трансформации современной системы образования. Его появление объясняется социально-экономическими факторами. С одной стороны, потребностью общества в творческой, профессионально и духовно самостоятельно совершенствующейся личности, с другой стороны, территориальными, экономическими и культурными факторами.

В настоящее время возрастающая роль знаний и необходимость обработки больших объёмов новой информации формирует социальный заказ общества на подготовку специалиста, владеющего организацией самостоятельной работы в поиске, обработке, трансформации, передаче, использовании и хранении полученной информации.

Самостоятельная работа формирует у обучающихся на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объём и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач: вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения [2].

Однако, несмотря на то, что приоритетной направленностью современного образования в системе высшей школы является повышение эффективности самостоятельной деятельности студентов, наблюдается недостаточная сформированность у них умений организовывать и осуществлять самостоятельную работу, в частности в условиях дистанционного обучения. Имеет место противоречие между объективной потребностью развития умения учиться путём овладения различными стратегиями самостоятельной работы и отсутствием научно разработанной системы формирования этих стратегий.

Анализ основных исследований и публикаций. Психолого-педагогические основы дистанционного обучения рассмотрены в работах А. Барабанщикова, А. Золотарёва, О. Козлова, В. Матросова, А. Полякова, Ю. Прозоровой, И. Роберт, А. Хуторского и др. Формы, методы и особенности самостоятельной работы исследовали А. Вербицкий, О. Грохольская, М. Гарунов, В. Загвязинский, В. Ляудис, Н. Нечаев, Н., Никандров, П. Подкасистый и др. Проблема развития методологической культуры студентов по самостоятельному приобретению и усвоению знаний представлена в трудах С. Воронцова, Н. Гальсковой, Н. Гез, В. Краевского, Н. Чичериной и др.

Формулирование цели статьи. Раскрыть значение учебных стратегий в организации самостоятельной работы студентов в системе дистанционного обучения.

Основной материал. На этапе становления информационного общества меняется парадигма образования. Современная отечественная система образования высшей школы испытывает влияние двух моделей: классической и прагматической. Первая модель базируется на традиционном академическом образовании и ориентируется во многом на усвоение значительного объёма знаний, их передачу от преподавателя к студенту. Эта модель на сегодняшний день все ещё является доминирующей в украинском образовании в силу исторических традиций и особенностей национальной культуры.

Вторая модель образования основывается на конструктивистской теории. Она носит черты прагматизма, ориентирована не на знания, а на компетенции и, поэтому, максимально интернационализована и личностно-ориентирована. Конструктивистский подход к обучению

представляет собой понимание об учащемся как активном участнике учебного процесса. Если бихевиоризм видел обучение лишь как перенос знания от преподавателя учащемуся, то конструктивисты полагают, что сам учащийся обрабатывает и конструирует свои знания.

В области педагогики применение конструктивизма подчеркивает значение активности учащегося и изменение роли преподавателя. Так как студент сам активно обрабатывает новую информацию, задача преподавателя состоит в том, чтобы организовать возможности для научения, а также управлять учебным процессом. Важно обращать внимание на знания, представления, убеждения учащихся как основы для учебы, а также на возможные интерпретации. Разные люди могут понимать ту же информацию по-разному, так что сравнение различных интерпретаций в социальном взаимодействии является полезным. Кроме того, конструктивистский подход акцентирует внимание на том факте, что учащемуся надо понять новую информацию, а не запоминать её. Согласно конструктивизму, так как информация носит относительный, изменчивый и временный характер, особо важным является развитие у учащихся навыков поиска информации, таких как: выбирать, систематизировать, анализировать, критично оценивать информацию.

Эта модель чутко реагирует на реальные потребности общества, педагог выполняет в ней роль тренера, руководителя группы, а не единственного носителя информации.

В отечественном образовании сегодня представлены обе модели, однако, происходит постепенная смена образовательной парадигмы в сторону лично-ориентированного обучения, педагогики прагматизма. В этой ситуации использование информационных и коммутиационных технологий в обучении является ключевым фактором дальнейшего развития всей образовательной системы.

Перспективная система образования должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении знаниями, умениями и навыками самообразования, а также самостоятельной и творческой деятельности в течение всей активной жизни человека. В последнее время в образовательной сфере предлагаются различные технологии и формы обучения, позволяющие повысить уровень и эффективность образования. Технология дистанционного обучения является одной из наиболее прогрессивных, зародившись в конце XX столетия, она вошла в XXI в. как одна из наиболее эффективных и перспективных систем подготовки специалистов. Это обусловливается тем, что учебный процесс в высшей школе подчинен не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального потенциала личности, становлению способов логического анализа и всесторонней обработки потребляемой информации, творческому конструированию. Сегодня основой педагогического процесса в высшей школе является формирование потребности в самообразовании посредством обучения методологии самостоятельной работы в информационно-образовательной среде и при увеличении ее доли в образовательном процессе. Система дистанционного обучения рассматривает студента как субъекта обучения, а образовательный процесс направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей [3].

Другими словами, в основу концепции дистанционного образования положена направленность всего образовательного пространства на личность каждого обучаемого, реализующая принципы индивидуализации и гуманистической направленности в обучении. Отличительной чертой такого подхода является обращение к индивидуальности человека, его личности, ориентация на развитие самостоятельности мышления.

Дистанционное обучение базируется на теории самоуправления обучения, т.е. такого, в котором студент является субъектом личной учебно-познавательной деятельности, оставаясь при этом объектом воздействия педагога. Педагог намечает студенту маршрут, а студент на основе саморегуляции и способности к самообразованию достигает желаемого результата. Поэтому дистанционное обучение должно строиться на основе следующих педагогических условий:

- центром дистанционного обучения является самостоятельная учебно-познавательная деятельность готового к самоуправлению субъекта;
- дистанционное обучение должно сочетать как бесконтактное, так и контактное сотрудничество педагога и студента для управления программой действий студента и принятия решения о коррекции в случае отклонения от образовательного маршрута;
- самостоятельное приобретение знаний должно носить целенаправленный характер, быть осознанным и предусматривать применение полученных знаний не только для решения академических задач, но и проблем профессиональной и бытовой направленности;
- контроль за усвоением знаний должен быть систематическим и строиться как на оперативной, так и на отсроченной обратной связи [4].

В центре процесса дистанционного обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого. Студенты должны научиться приобретать и применять знания, искать и находить необходимые средства обучения и источники информации, уметь работать с этой информацией.

В связи с этим на первый план выходит развитие методологической культуры студентов по самостоятельному приобретению и усвоению знаний. Речь идёт не только о необходимости сформировать предметные знания в процессе обучения, но и научить студентов умению учиться. Под этим понимаются осознание обучающимися собственных целей, постановка конкретных задач, выбор адекватных средств, путей и способов решения поставленных задач и достижения целей, использование разнообразных приемов овладения знаниями и навыками, умение адаптировать их к себе и выбирать наиболее эффективные, осуществление самоконтроля и регулирования процессов собственной учебной деятельности и самостоятельной работы. Такой подход к организации самостоятельной работы подразумевает знание и применение студентами различных учебных стратегий.

Однако современные студенты с трудом адаптируются к условиям дистанционного обучения, которые требуют самоорганизации и самодисциплины. Большинство из них испытывают значительные трудности в овладении содержанием образования, в организации своей познавательной деятельности. Причинами этого явления является низкий уровень систематичности самостоятельной учебной деятельности, недостаточно сформированные умения и навыки применения познавательных стратегий самообразования. Следовательно, обучение познавательным стратегиям студентов в целях их дальнейшего самостоятельного овладения учебным материалом является особенно значимым в системе дистанционного обучения.

Чтобы понять, что есть учебные стратегии, обратимся к изначальному термину «стратегия». Это слово произошло от греческого термина *strategia*, обозначающего искусство ведения войны. Более точно, стратегия имела дело с оптимальным управлением отрядами, водными и воздушными судами в военных кампаниях [5]. Другое, но связанное с ним, слово *тактика*, обозначает способ достижения успеха при использовании стратегии. Многие люди используют эти термины взаимозаменяемо. Эти два выражения разделяют основные подразумеваемые значения: планирование, соревнование, сознательное манипулирование и продвижение к цели. В смысле, не связанном с военными действиями, понятие стратегии не подразумевает соперничества, и обозначает план, шаг, сознательное действие по направлению к достижению цели.

Понятие стратегии, без военных атрибутов, оказало влияние и на образование, где оно приобрело новое значение и трансформировалось в понятие учебные стратегии.

В современной дидактике стратегии рассматриваются в качестве определённых приёмов и способов выполнения различного рода учебных и коммуникативных задач, которые обучаемые ставят перед собой для достижения учебных целей.

Так Н. Гальскова определяет учебные стратегии как комплекс знаний и умений, способствующих осуществлению дальнейшей профессиональной деятельности [1]. В исследованиях Н. Чичериной стратегия обучения трактуется как система способов

самостоятельного совершенствования учебных навыков и умений [7]. Согласно обобщенному определению А. Щепиловой, стратегия — это способы и приемы выполнения задачи, которые человек ставит перед собой в процессе обучения [8]. Некоторые зарубежные исследователи определяют стратегии как интеллектуальное поведение обучаемых в процессе учения с целью лучшего, более быстрого и эффективного изучения предмета (Р. Рихтерих, Дж. Ричард, Дж. Плат), как способы переработки информации, которые улучшают понимание, ускоряют процесс обучения или сохранения информации (Д. Гарднер, Л. Миллер). Р. Оксфорд определяет стратегии как действия, предпринимаемые обучающимися для улучшения процесса обучения [12].

Одна из первых классификаций стратегий обучения, принадлежит Дж. Рубину, где выделены три группы стратегий, основанные на трех типах ментальных действий — понимания, запоминания и использования. В первую группу входят стратегии верификации (подтверждения правильности понимания), дедуктивные стратегии (вывод правила по аналогии), референциальные стратегии (поиск необходимой информации в различных источниках). Во вторую группу включены стратегии запоминания (ассоциации, ключевые слова). В третьей группе определены три типа стратегий использования знания: практические стратегии, стратегии самостоятельной организации обучения (видение проблемы, путей ее решения, самоконтроль) и косвенные социальные стратегии [13]. А. Чэмот и М. Мейли выделяют три группы учебных стратегий: метакогнитивные стратегии (планирование обучаемыми учебного процесса, самопроверка и самоконтроль; самооценка результатов своей деятельности); когнитивные стратегии (взаимодействие с материалом — группировка, дедукция, конспектирование и др.); — социально-аффективные стратегии (взаимодействие с другими обучаемыми), компенсаторные стратегии (для выяснения непонятного) [11].

В зависимости от этапов обучения К. Ферш и Г. Каспер предлагают классификацию стратегий, где они выделяют стратегии планирующего этапа, исполняющей стадии, стратегии избегания трудностей, стратегии достижения [10]. Наиболее развернутую, теоретически обоснованную и практически исчерпывающую классификацию учебных стратегий мы находим у Р. Оксфорд, где учебные стратегии подразделяются на основные и вспомогательные. К основным стратегиям в концепции Р. Оксфорд, относятся: стратегии памяти (группировка, структурирование, создание логических связей, использование образов, звуков и др.); когнитивные стратегии (использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа и др.); компенсаторные стратегии (использование невербальных средств для передачи информации, символов и др.). Вспомогательные стратегии составляют: метакогнитивные стратегии (определение целей и задач своей учебной деятельности, планирование, самоконтроль и самооценка, организация работы и др.); эмоциональные, аффективные стратегии (умение осуществлять эмоциональный самоконтроль) и социальные стратегии (проявление кооперации и сотрудничества, сопереживание, и др.) [12].

Н. Чичерина указывает личностные стратегии и считает, что эти стратегии напрямую зависят от индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их запросов и интересов, что для каждого обучаемого характерен свой стиль реализации личностных стратегий [7].

Н. Сметанникова выделяет десять метакогнитивных и шесть когнитивных стратегий, но не рассматривает социально-аффективные стратегии. Метакогнитивные стратегии формируют общие учебные умения — планирование и организация деятельности, самоуправление, мониторинг самоконтроля, оценка и самооценка [6].

Таким образом, многие исследователи делали попытки классифицировать стратегии по различным признакам. Задача педагога состоит в том, чтобы обучить студентов различным педагогическим стратегиям самообразования, включить их в самостоятельную работу. Обучение студентов различным педагогическим стратегиям самообразования с целью развития самостоятельности в организации и управлении учебным процессом способствует решению проблем дидактического уровня дистанционного обучения, а именно: студенты сами определяют что и как учить, получают знания о содержании и методе, что до сих пор считалось

функцией преподавателя. В свою очередь всё это направлено на повышение качества дистанционного обучения.

Заключение. В соответствии с концепцией дистанционного образования, в центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося. Знание и использование студентами стратегий самостоятельной работы не только значительно облегчит для них процесс организации самостоятельной работы при изучении предметов, но и позволит им стать «независимыми», определять цели и ставить перед собой конкретные задачи, выбирать адекватные средства, контролировать и регулировать процессы самостоятельной работы.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 4-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2007. — 336 с.
2. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Подкасистый. — М.: Знание, 1978.
3. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: Учебное пособие. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/482/67482/40706/page2>
4. Лаврентьев Г.В. Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://journal-aael.intelbi.ru/main/wp-content/uploads/2012/03/Г.В.-Лаврентьев.pdf>
5. Словарь иностранных слов. — 14-е изд., испр. — М.: Рус.яз., 1987. — 608 с.
6. Сметанникова Н.Н. Стратегии чтения и понимания текста как коммуникативная информационная технология // Методы современной коммуникации: проблемы теории и социальной практики. — М. 2002.
7. Чичерина Н. В. Самостоятельная работа: личностные стратегии изучения иностранного языка. Электронный ресурс. / Н. В. Чичерина. — Режим доступа: <http://www.pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornik2/article15.htm>
8. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык» / А.В. Щепилова. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 245 с.
9. A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report / A. Chamot, J. M. Malley, L. Kupper, M. V. Impink-Hernandez. — Rosslyn: Interstate Research Associates, 1987. — 184 p.
10. Cohen, A.D. Using verbal reports in research on language learning. Faerch C. and Kasper G. (Eds.) 1987.
11. O'Malley, J.M. The CALLA Handbook. Implimenting the Cognitive Academic Language Learning Approach/ J.M. O'Malley, A.U. Chamot - Longman, 1994. — 340 p.
12. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know/ Rebecca L. Oxford — The University of Alabama: Heinle & Heinle Publishers, 1990. — 339c.
13. Rubin, J. How learner strategies can inform language teaching: proceedings of LULTAC / J. Rubin. — Hong Kong: Institute of Language in Education, 1989. — 108 p.

В соответствии с концепцией дистанционного образования, в центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося. В статье раскрываются виды и значение учебных стратегий в организации самостоятельной работы студентов в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова: система образования, дистанционное обучение, учебная стратегия, самообучение, самостоятельная работа.

Відповідно до концепції дистанційної освіти, в центрі процесу навчання перебуває самостійна пізнавальна діяльність учня. У статті розкриваються види і значення навчальних стратегій в організації самостійної роботи студентів в системі дистанційного навчання.

Ключові слова: система освіти, дистанційне навчання, навчальна стратегія, самонавчання, самостійна робота.

According to the concept of distance education student's independent cognitive activity is in the centre of learning process. The article describes the types and importance of learning strategies in the organization of students' independent work in distance learning system.

Key words: system of education, distance learning, learning strategy, self-learning, independent work.

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

Актуальність. Інтеграція освіти України у європейський освітній простір передбачає підготовку майбутнього тренера-викладача нової генерації; формування компетентного, висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, який буде відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців [1].

Ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця та якість освіти загалом визначаються рівнем сформованості професійної компетентності. Виявити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів можна завдяки критеріальному підходу.

Інноваційне суспільство вимагає постійного зростання професійної компетентності тренерів-викладачів, що зумовило необхідність визначення рівнів, критеріїв та показників сформованості цього поняття.

Визначення рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх тренерів-викладачів передбачало необхідність розробки критеріїв та показників цієї інтегральної характеристики.

Процес пошуку і перевірки на практиці системи критеріїв та показників професійної компетентності передбачає здійснення аналізу наявних підходів щодо розуміння їх сутності. Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У педагогічній та психологічній довідковій літературі термін критерій (від грец. *kriterion* — засіб судження) визначається як: мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [2]; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [3]; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [4].

Проблема визначення реального результату навчання пов'язана з вибором критеріїв. У педагогічних дослідженнях під терміном «критерій» розуміють об'єктивну ознаку, на основі якої проводиться порівняльна оцінка або класифікація педагогічних процесів чи фактів, які підлягають вивченню [5]. Продовжуючи думку авторів визначено, що показник є певною рисою, подією або явищем, на основі якого ми робимо висновок щодо того, що нас цікавить, у чому ми впевнені або впевнені більше ніж звичайно.

Термін показник, за новим тлумачним словником української мови, визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [6].

Методологічним принципом до оцінювання можливих варіантів є системний підхід. Його суть полягає в тому, що доцільність тих чи інших вимірювань об'єкта визначається з урахуванням його взаємозв'язків, виходячи з інтересів системи, складовою якої є досліджуваний об'єкт. Конкретні рекомендації можуть бути висловлені тільки після вивчення загальних цілей і встановлення ступеня відповідності різноманітних наборів значень показників, які характеризують об'єкт, цілям, що стоять перед системою. Наявність обґрунтованої системи критеріїв дозволить порівняти мету діяльності з її фактичним станом, визначити шляхи корекції різноманітних ланок педагогічної системи.

П. Городов, розглядаючи проблему оптимізації навчання у вищій школі, під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна судити про ефективність будь-якого процесу. А. Спірін, досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв та показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв. Л. Савенкова і Г. Гапончук зазначають, що критерій включає в себе сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища.

Принципи відбору критеріїв розглядаються у педагогічних працях Н. Кузьміною і В. Сластьоніним. Ураховавши й узагальнивши вимоги, які висуваються до вибору критеріїв, ми подаємо їх у вигляді такої системи: об'єктивність (дозволяє однозначно оцінити досліджувану ознаку, не допускаючи суперечливих оцінок різними людьми); адекватність (оцінюється те, що експериментатор хоче оцінити); нейтральність щодо досліджуваних явищ; порівняння (дозволяє порівняти досліджувані явища чи процеси); змістовність суттєво важливих показників досліджуваного процесу чи явища; стійкість на визначеному проміжному часу.

Ураховуючи різні точки зору дослідників та визначення, які пропонуються в педагогічній та психологічній довідковій літературі, вважаємо, що показники професійної компетентності тренерів-викладачів це сукупність ознак, що дозволяють зробити висновок про ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійно-особистісних якостей та рівня розвитку самооцінки (самосвідомості) тренера-викладача, що формуються в процесі фахової підготовки, вимогам професійної діяльності. А критеріями професійної компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється міра сформованості її компонентів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні всі компоненти професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів мають відповідні критерії, кожен з яких включає в себе сукупність показників. Діагностичні методики на визначення рівнів сформованості критеріїв та відповідних показників висвітлено в матеріалах констатувального етапу експерименту. Дослідження рівнів сформованості критеріїв та показників дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійної діяльності в сучасних умовах.

Так започатковуючи діагностичний експеримент, нами було виявлено шість критеріїв професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки з відповідними показниками, які відповідали обраним компонентам.

При виокремленні критерію *змістового компоненту* професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів ми виходили з того, що компетентний тренер-викладач має бути теоретично підготовлений до професійної діяльності. Належний рівень теоретичної підготовки, необхідний для ефективного виконання функціональних обов'язків, на нашу думку, забезпечується сформованістю мислення як одного із провідних пізнавальних процесів особистості. Відповідно до змістового компоненту професійної компетентності майбутнього тренера-викладача ми виділили *гностичний* критерій, який характеризується сформованістю мислительних операцій, а його показником — рівень засвоєння професійних (спеціальних, фахових) знань.

Виділення критерію *рефлексивного компоненту* професійної компетентності пов'язано з необхідністю формування у майбутніх тренерів-викладачів адекватної самооцінки та навичок саморегуляції поведінки, від яких значною мірою залежить ефективність професійної діяльності в сучасних умовах.

Одним із важливих чинників, що впливає на успішність формування рефлексивного компоненту професійної компетентності майбутнього тренера-викладача є готовність особистості до активного саморозвитку, самонавчання, саморегуляції, самовдосконалення. Свідоме формування у собі професійно-значущих якостей та професійної компетентності, на нашу думку, можливе за умови сформованої професійної самосвідомості, індикатором якої виступає самооцінка. Тому критерієм рефлексивного компоненту професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів є *готовність до самонавчання і саморегуляції*, а показниками — рівень самооцінки та рівень сформованості професійної самосвідомості, що мають тісні

функціональні зв'язки та виступають психологічними регуляторами професійного становлення майбутніх фахівців.

Орієнтаційно-мотиваційний компонент готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності передбачав роботу, спрямовану на усвідомлення майбутніх тренерів-викладачів мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи. Для формування мотиваційної основи навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів використовувалися пізнавальні завдання, проблемні запитання, які сприяли усвідомленню потреби в нових знаннях. Використовувалися професійно-орієнтовані завдання, які розкривали роль і значення конкретного навчального матеріалу у розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів, це завдання на виявлення безпосередніх зв'язків конкретних тем фахових дисциплін з майбутньою професійною діяльністю, підбір додаткового матеріалу з теми, що стосується майбутньої професійної діяльності тренера-викладача. Відповідно критерієм орієнтаційно-мотиваційного компоненту виступає *емоційно-вольовий критерій* готовності, який характеризує професійні орієнтації та цінності тренера-викладача: прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності (під час підготовки та виконання лабораторних робіт, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, розв'язування завдань різного характеру та складності тощо), інтерес до застосування інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Інструктивно-настановчий компонент передбачав ознайомлення майбутніх тренерів-викладачів із особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення обсягу роботи та конкретних завдань. Відповідно до інструктивно-настановчого компоненту виокремлено *поведінковий критерій*, що відображає рівень засвоєння майбутніми фахівцями спортивно-педагогічних знань: володіння основними поняттями та принципами фахової підготовки, орієнтування у змісті основних педагогічних проблем і різних підходів до їх вирішення, розуміння наукових явищ та їхнього взаємозв'язку; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності; здатність проектувати, розробляти і впроваджувати освітні інноваційні технології у навчальний процес; сформованість креативного мислення та соціальної відповідальності; здатність самостійно оцінювати соціально-економічні чинники та наслідки професійної діяльності.

Контрольно-оцінювальний компонент полягав у здійсненні контролю процесу навчання майбутніх тренерів-викладачів. Аналізуючи характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способів діяльності, викладач оцінював їх. Оцінювання супроводжувалось цільовою настановою з метою забезпечення переходу студентів на вищий рівень навчальної діяльності. Відповідно до контрольно-оцінювального компоненту виділено *когнітивний критерій*, який характеризує у майбутніх тренерів-викладачів професійну компетентність: уміння застосовувати спортивно-педагогічні знання для вирішення типових пізнавальних і практичних завдань; володіння способами пізнавальної, комунікативної і практичної діяльності в сучасних умовах.

Функціональний компонент формував готовність майбутнього тренера-викладача до майбутньої професійної діяльності. Суть функціонального компонента полягала в оволодінні системою основ наук професійної підготовки у вигляді наукових концепцій, теорій, законів, закономірностей, моделей, класифікацій, категорій, процесів, явищ, понять, фактів тощо. Відповідно до функціонального компоненту виділено *діяльнісний критерій*, який характеризує уміння оцінювати свою поведінку та прийняті рішення з погляду професійної ефективності; уміння застосовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання навчальних завдань; здатність використовувати понятійний апарат (методи, прийоми, поняття, закони) у процесі професійної діяльності; самостійність у застосуванні професійних компетенцій у практичній діяльності.

Отже, основним критерієм якості підготовки майбутнього тренера-викладача є його професійна компетентність. Комплекс навичок і вмінь ефективно формується завдяки використанню на заняттях із фахових дисциплін педагогічного інструментарію.

У таблиці відображено критерії і рівні сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки.

Таблиця 1

Критерії і рівні сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки

Компоненти	Критерії сформованості	Показники	Рівні
Змістовий	Гностичний	Сформовані теоретичні знання до якісного виконання професійної діяльності.	Високий
		Достатні теоретичні знання, які необхідні для ефективного виконання функціональних обов'язків.	Середній
		Опосередковані теоретичні знання, які необхідні для виконання функціональних обов'язків.	Нижче середнього
		Відсутність теоретичних знань, необхідних для виконання функціональних обов'язків.	Низький
Рефлексивний	Готовність до самонавчання і саморегуляції	Сформованість професійної самосвідомості, самооцінки, що мають тісні функціональні зв'язки та виступають психологічними регуляторами професійного становлення майбутніх фахівців.	Високий
		Прагнення до самовдосконалення професійної самосвідомості, самооцінки.	Середній
		Поверхнева сформованість професійної самосвідомості, самооцінки.	Нижче середнього
		Відсутня сформованість професійної самосвідомості, самооцінки.	Низький
Орієнтаційно-мотиваційний	Емоційно-вольовий	Прагнення до професійного зростання, прояв стійкого інтересу та позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.	Високий
		Прагнення до професійного зростання, вияв позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.	Середній
		Іноді прагнення до професійного зростання, епізодичний прояв позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.	Нижче середнього
		Прояв байдужого ставлення до професійного зростання, відсутність інтересу до майбутньої професійної діяльності.	Низький
Інструктивно-настановчий	Поведінковий	Виявлення бажання та активності до використання модульного спецкурсу у процесі вивчення фахових дисциплін.	Високий
		Виявлення бажання до використання модульного спецкурсу у процесі вивчення фахових дисциплін.	Середній
		Часткове звертання до модульного спецкурсу у процесі вивчення фахових дисциплін.	Нижче середнього
		Прояв байдужості до модульного спецкурсу, незацікавленість у вивченні фахових дисциплін.	Низький
Контрольно-оцінювальний	Когнітивний	Повнота і глибина знань зі змісту фахових дисциплін.	Високий
		Повнота знань зі змісту фахових дисциплін.	Середній
		Поверхневі знання зі змісту фахових дисциплін.	Нижче середнього
		Відсутні знання зі змісту фахових дисциплін.	Низький

Функціональний	Діяльнісний	Використання результатів фахової підготовки з модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування на творчому рівні.	Високий
		Використання результатів фахової підготовки з модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування на конструктивному рівні.	Середній
		Використання результатів фахової підготовки з модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування на репродуктивному рівні.	Нижче середнього
		Відсутність результату фахової підготовки та не використання модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування.	Низький

Згідно з навчальними планами спеціальностей «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини» фахова підготовка має можливість для реалізації педагогічної спрямованості та професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів під час навчання у ВНЗ. Окремий розгляд фахових дисциплін виникає з конкретизованих цілей педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки — підготовки кваліфікованих викладачів спеціальних дисциплін для системи фізкультурної освіти.

До якостей тренера-викладача, які є визначальними або формуються в процесі професійної підготовки, належать оволодіння значними обсягами інформації; саморозвиток та самовдосконалення в аспекті фахової підготовки; здатність самостійно вивчати спеціальну літературу; розвинене мислення; володіння спортивною культурою; здатність до планування та організації навчальної і змагальної діяльності; здійснення самоконтролю та самоаналізу; позитивне ставлення до вивчення спеціальних (фахових) дисциплін.

Спираючись на теорію формування творчих умінь у процесі професійного навчання, ми умовно виділили декілька рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки. Механізм переходу системи з рівня на рівень може відбуватися такими шляхами: ускладнення розвитку елементів, яке призводить до ускладнення структури; створенням більш досконалої структури відношень між елементами з наступним розвитком елементів до рівня розвитку структури; одночасним удосконаленням елементів і структури. Рівень визначається як «дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальної системи» [7].

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості їх професійної компетентності в процесі фахової підготовки.

Визначення рівнів дало можливість нам прослідкувати динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатньо розвинені критерії та показники, намітити шляхи подальшого розвитку та обрати засоби й методи, за допомогою яких можна було б впливати на їхню позитивну динаміку.

Обґрунтовані критерії та показники дозволили охарактеризувати чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів: високий, середній, нижче середнього та низький.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується ґрунтовним володінням знаннями з фахових дисциплін. Студенти володіють набутими фаховими знаннями, використовують їх у нестандартних професійних ситуаціях. Зростає усвідомлення значення отриманих знань для досягнення професіоналізму в майбутній діяльності. Студенти здатні інтегрувати набуті теоретичні знання із фахових дисциплін із практичною діяльністю. Знання мають творчий, поліфункціональний характер, характеризуються системністю взаємозв'язків окремих предметних знань. Спостерігається розуміння механізмів удосконалення професійної діяльності педагогічними методами, їх застосування до моделювання виробничих ситуацій і процесів. Студент спроможний без допомоги викладача самостійно здобувати нові фахові знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується достатньою автоматизованістю фахових навичок. Предметні знання недостатньо інтегровані. Простежується посереднє вміння використовувати набутий комплексний досвід для вирішення фахових завдань, як правило, у стандартних ситуаціях. Студент робить помилки у виборі найкращого способу вирішення завдання. До вирішення завдань підходить із стандартних позицій, репродуктивно. Використовує набуті педагогічні вміння та навички під час вивчення суміжних предметів. Навички та вміння розв'язувати професійні завдання на основі інноваційних технологій розвинені недостатньо. Педагогічне моделювання виробничої ситуації чи явища студент здійснює з певними труднощами. Відзначається недостатньо глибоке розуміння значення педагогічного апарату у професійній діяльності.

Нижче середнього рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується наявністю мінімуму комплексних знань із фахових дисциплін, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань. Знання мають репродуктивний характер. Недостатнє усвідомлення значення, місця та ролі отриманих спортивно-педагогічних знань, понятійного апарату у майбутній професійній діяльності. Орієнтованість на набуття багатофункціональних комплексних умінь практично відсутня. Навички недостатньо автоматизовані. Трансформація умінь з однієї до іншої діяльності майже не прослідковується. Знання щодо важливості отриманих фахових знань є поверхневими. Навички і вміння застосування педагогічного інструментарію, методів, алгоритмів практично не розвинені.

Низький рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується відсутністю комплексних знань із фахових дисциплін, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань. Не усвідомлення значення, місця та ролі отриманих спортивно-педагогічних знань, понятійного апарату у майбутній професійній діяльності. Орієнтованість на набуття багатофункціональних комплексних умінь відсутня. Професійні навички не автоматизовані. Трансформація умінь з однієї до іншої діяльності не прослідковується. Навички і вміння застосування педагогічного інструментарію, методів, алгоритмів не розвинені. Відсутність результату фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Діагностика рівня сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів забезпечувалась сукупністю методик діагностування рівнів сформованості знань, умінь та навичок залежно від їх виду: рівень практичних умінь оцінювався за точністю і швидкістю виконання окремих прийомів і дій, характерних для цього виду робіт. Дані класифікувались за попередньо розробленою шкалою. Для діагностування рівня сформованості готовності використовувались тести, а також критерії, які є комплексом завдань, складених на основі навчальних програм.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Таким чином, визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки, які у подальшому планується використати з діагностичною метою на етапі констатувального експерименту.

Література:

1. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу: Навчально-методичний посібник для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю.І. Завалевський. — Київ: Видавничий дім «Букрек», 2008. — 288 с.
2. Популярна юридична енциклопедія / [В. К. Гіжевський, В. В. Головченко, В. С. Ковальський та ін.]. — К.: Юрінком Інтер, 2002. — 528 с.
3. Новий тлумачний словник української мови [укл. В. В. Яременко, Сліпушко О. М.]. — К.: Вид-во «Аконіт», 2001. — Том 2 Ж — О. — 911 с.
4. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. — ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. — Т.1 — 592 с.

5. Професійна освіта : Словник : Навч. Посіб. / [Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. — К.: Вища школа, 2000. — 390 с.
6. Новий тлумачний словник української мови [укл. В. В. Яременко, Сліпушко О. М.]. — К.: Вид-во «Аконіт», 2001. — Том 3, О — Р. — 927 с.
7. Bowden John. Competency—Based Education — Neither a Panacea nor a Pariah. Available: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html

У статті досліджено рівні сформованості критеріїв та показників, що дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів в сучасних умовах.

Ключові слова: компоненти, критерії, рівні, тренер-викладач, професійна компетентність, професійна діяльність.

В статье проведено исследование уровней сформированности критериев и показателей, которое позволяет спрогнозировать эффективность выполнения профессиональной деятельности будущих тренеров-преподавателей в современных условиях.

Ключевые слова: компоненты, критерии, уровни, тренер-преподаватель, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность.

The article covers components, criteria and levels of evaluation of the future teacher-trainers professional competence in area of professional performance during professional training. The survey, carried over the levels of formation of the criteria and indicators gives the opportunity to forecast the effectiveness of professional performance under present-day conditions.

Key words: components, criteria, levels, teacher-trainer, professional competence, professional performance.

УДК 378.016:004

О.І. Петрицин
м. Дрогобич, Україна

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. На теперішній день термін освітні технології тісно пов'язаний із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Сучасна освіта неможлива без застосування таких технологій. Аналіз педагогічної практики у ВНЗах дозволяє стверджувати, що процес їхнього впровадження нині протікає досить стихійно. Однією з основних причин такого стану справ є відсутність єдиної методології використання ІКТ у системі професійної підготовки фахівців, що у свою чергу породжує масу проблем, починаючи від створення інфраструктури інформатизації вишу й закінчуючи використанням наявних педагогічних програмних продуктів у навчальному процесі.

Дотепер у ВНЗ відсутня єдина скоординована для цих цілей стратегія, питання використання засобів ІКТ слабко пов'язані з навчальними планами й програмами, недостатньо вивчені й відпрацьовані психолого-педагогічні аспекти створення й впровадження в освітній процес сучасних комп'ютерних технологій навчання, реорганізація традиційних форм інтелектуальної діяльності на базі ПК [5].

Вирішення цих аспектів можливе лише на основі комплексних досліджень психолого-педагогічних проблем навчання й виховання в умовах широкого застосування ІКТ, а також прогнозування соціальних наслідків інформатизації вищої освіти.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Впровадження ІКТ навчання зараз — вимога часу. Наразі вже накопичено значний досвід використання сучасних ІКТ у навчальному процесі школи та ВНЗ, який висвітлено в працях Р. Гуревича [1], В. Бикова, Ю. Жука, М. Жалдака, В. Шолоховича, Н. Тверезовської [6], В. Афанас'єва, Ю. Батуріна, Д. Белла, Н. Вінера,

Л. Землянова, М. Мазура, А. Урсула, Р. Бріена, П. Росса (P. Ross), А. Девіда (A. David) та інших учених.

Серед дослідників, які розглядали питання застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі, слід виокремити таких: Н. Балика, Р. Горбатюка [2], А. Єршова, Т. Кузнецова [4], В. Клочка, А. Кокарева [3], В. Монахова, Н. Морзе, П. Образцова [5], С. Ракова, Ю. Рамського, В. Розумовського, В. Сидоренка, Ю. Триуса та інших.

Аналіз педагогічної практики й передового досвіду застосування ІКТ у системі професійної підготовки майбутнього вчителя, а також результати проведених експериментальних досліджень з використання мультимедійних лекційних засобів, комп'ютерних лабораторних практикумів, систем навчально-контролюючого типу дозволили сформулювати наступні дидактичні умови ефективного застосування цих технологій: своєчасна діагностика й контроль професійного становлення студентів; комплексне застосування комп'ютерних засобів у рамках ІКТ; організація якісного керування пізнавальною діяльністю; підготовка викладацького складу і студентів до застосування ІКТ; створення навчально-методичної й матеріальної бази інформатизації навчання; формування позитивної мотивації в учасників навчального процесу.

Мета статті — з'ясувати роль і значення засобів ІКТ у підготовці майбутнього вчителя технології, як засобу інтенсифікації та індивідуалізації формування професійних знань та вмінь студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом викладання будь-яких навчальних дисциплін усе більше зміщається від «крейдових» до застосування засобів ІКТ. Комп'ютер може вирішити проблеми відсутності та зношеності устаткування технічних кабінетів, лабораторного обладнання навчальних аудиторій, засобів наочності (плакатів, діафільмів, навчального кіно тощо). Його застосування може значно підвищити якість кінцевого результату на будь-яких етапах навчального процесу, зокрема: при поясненні нового матеріалу, самостійній роботі з студентами, контроль знань тощо.

Застосування системи засобів навчання, що функціонують на базі ІКТ, дозволяє розширити спектр видів навчальної діяльності й організувати:

- інформаційно-навчальну діяльність, наприклад, використовуючи об'єктно-орієнтовані програмні системи для формування інформаційної культури;
- експериментально-дослідницьку діяльність, наприклад, використовуючи навчальне демонстраційне устаткування, моделі, електронні конструктори, навчальні роботи, що працюють на базі ПК та здатні імітувати технічні пристрої й механізми, керовані комп'ютером;
- різноманітні види самостійної навчальної діяльності, наприклад, використовуючи програмно - методичне забезпечення процесу викладання, предметно-орієнтовані середовища навчального і розвиваючого призначення, різні види графічних, музичних редакторів, електронні таблиці, комплект датчиків і пристроїв, що забезпечують отримання інформації про регульований фізичний параметр або процес;
- діяльність з обробки інформації, наприклад, за об'єктно-орієнтованою програмною системою, із засобами просторового введення і маніпулювання текстовою і графічною інформацією, з навчальними базами даних, з експертними навчаючими системами;
- діяльність із здобування знань, наприклад, використовуючи предметно-орієнтовані середовища навчального й розвиваючого призначення або системи штучного інтелекту;
- діяльність із створення прикладних програмних засобів, наприклад, реалізуючи можливості інструментальних програмних засобів тощо [6].

Особливу увагу слід приділяти різним можливостям ІКТ: інтерактивність, негайний зворотний зв'язок між користувачем і засобами ІКТ; комп'ютерна візуалізація інформації про досліджувані об'єкти або закономірності процесів, явищ; використання більших обсягів інформації з можливістю її передачі, легкого доступу й звертання до інформаційного ресурсу, у тому числі глобальної мережі Інтернет; автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів демонстраційних і лабораторних експериментів;

автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння.

Міжнародне дослідження ITL (Innovative Teaching and Learning), проведене в навчальних закладах деяких країн, показало, що чим інтенсивніше викладачі вдосконалюють свої ІКТ-навички, тим більш ефективним і привабливим стає навчальний процес. На думку фахівців, застосування сучасних інформаційних освітніх технологій на основі комп'ютерних засобів дозволяє підвищити ефективність занять на 20-30 % та значно підвищує зацікавленість студентів процесом навчання [4].

Сучасні інформаційні технології, що застосовуються методично грамотно, підвищують пізнавальну активність студентів, що, поза сумнівом, приводить до підвищення ефективності навчального процесу.

Ефективній інформаційно-комунікаційній підготовці майбутнього вчителя сприяють інноваційні форми занять: електронні лекторії, віртуальні лабораторні практикуми, практичні заняття з використанням електронного задачника, семінари з використанням електронних хрестоматій, мультимедійних навчальних посібників. Наочність на таких заняттях забезпечується за допомогою апаратних пристроїв (електронної дошки, мультимедійного проектора, переносного комп'ютера) та програмних можливостей мультимедійних технологій, завдяки яким у навчальний процес впроваджують текст, графіку, звук, анімацію, відеозображення тощо.

Мультимедійні системи забезпечують високий рівень інтерактивності, можливість відображення графіків, мовленнєвих пояснень, відеодемонстрації. Це дає змогу наочно представити на екрані об'єкти та процеси в різних ракурсах та деталях, продемонструвати внутрішні взаємозв'язки їх компонентів не тільки у статичному вигляді, але й в часовому та просторовому русі.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій має бути педагогічно виправданим, розглядатись передусім з точки зору педагогічних переваг, які воно може дати порівняно з традиційною методикою.

Особливостями, що притаманні засобам ІКТ, є:

а) інтерактивність, під якою для навчального процесу можна розуміти доступність моделі явища для безпосередньої корекції її користувачем;

б) адаптивність, тобто можливість змін темпу навчання, способів подання навчального матеріалу, реакції педагогічно-програмного засобу навчання (ППЗН) на відповіді учасників навчального процесу, тощо, здійснювану без участі педагога або при мінімальній його участі;

в) гіпертекстова побудова навчального матеріалу (текстового та графічного, яка включає засоби мультиплікації, когнітивної графіки;

г) використання елементів мультимедіа у програмних засобах, яке сприяє організації взаємодії студента з об'єктом вивчення.

Виділимо основні дидактичні вимоги до ІКТ та їх використання в навчальному процесі:

- вмотивованість використання різних дидактичних матеріалів;
- чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання ППЗН ;
- провідна роль викладача в проведенні занять;
- введення в технологію тільки таких компонентів, які гарантують якість навчання;
- відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії проведення навчально-виховного процесу;

- врахування того, що введення ППЗН у систему засобів навчання вимагає перегляду всіх компонентів системи навчання та зміни методики навчання;

- забезпечення високого ступеня індивідуалізації навчання;

- забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні.

Аналіз можливостей використання ІКТ у процесі підготовки майбутніх вчителів технологій доводить, що основними педагогічно доцільними сферами їх застосування є:

- демонстрація важкодоступних для безпосереднього перегляду процесів та явищ;

- дослідження об'єктів, процесів і явищ на практичних та лабораторних заняттях і в процесі підготовки до занять;
- вирішення завдань проектування;
- формування навиків і вмінь різного характеру;
- самостійна робота студентів без реєстрації їх діяльності з метою вивчення навчально-виховного матеріалу та самоконтролю отриманих знань тощо.

На наш погляд, можна зробити висновок про те, що викладач на занятті може використовувати навчальні інформаційно-комунікаційні технології для:

- демонстрацій та ілюстрацій текстів, формул, фотографій при вивченні нового матеріалу;
- ілюстрації методики рішення складних завдань, у тому числі супроводи вирішення з використанням інтерактивної моделі процесу, що відбувається в ній;
- вирішення експериментальних завдань із використанням віртуальних та анімаційних експериментів;
- проведення практичних та лабораторних робіт;
- контролю рівня знань студентів за методикою диференційованого навчання;
- поточного контролю знань з використанням сучасних інформаційних технологій навчання.

У навчально-виховному процесі доцільно виділяти такі основні напрями використання засобів ІКТ:

- 1) моделювання явищ, заміна натуральних експериментів, зокрема з комп'ютерними моделями, проведення лабораторних робіт з використанням моделюючого програмного забезпечення;
- 2) використання предметно-орієнтованих діяльнісних середовищ для опрацювання результатів реального експерименту;
- 3) проведення оперативного моніторингу навчального процесу із використанням тестуючих комп'ютерних систем;
- 4) створення й використання комп'ютеризованих довідниково-інформаційних та експертних систем, систем з елементами штучного інтелекту [3].

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить про відносно обмежений характер застосування електронних інформаційних ресурсів на лекційних заняттях. Водночас, розробка подібних засобів і їх упровадження в практику лекційних занять позитивно впливає на ефективність навчального процесу та є перспективним напрямом підвищення рівня професійної підготовки студента. Сучасні інформаційні ресурси надають студентів можливість у рамках проведення лабораторних і практичних робіт вивчати теорію, проводити експериментальні дослідження, набувати практичних навичок і вмінь шляхом тренувальних дій, здійснювати самоконтроль. Один і той же ресурс, незалежно від форми і технології його входження до складу навчального середовища може бути використаний на лекції, на лабораторно-практичному занятті, при виконанні курсового і дипломного проектування, під час педагогічної практики, для організації самостійного навчання, у рамках навчання студентів, а також при проведенні поточного і підсумкового контролю.

Використання комп'ютера як засобу навчання дозволяє реалізувати основні напрями діяльності викладача, а саме:

- навчальну діяльність: викладання навчального матеріалу на основі використання навчальних систем та програм навчального призначення; контроль результатів навчання з використанням комп'ютерних засобів; управління діяльністю студентів на основі використання комп'ютерних засобів; організація саморегуляції та самоврядування студентами своєї пізнавальної діяльності на основі використання комп'ютерних засобів;
- навчально-методичну діяльність: розробка методичної документації з використанням комп'ютерних засобів; наочне подання інформації на основі використання комп'ютерних засобів;

– науково-дослідну діяльність: зберігання, оброблення, аналіз та подання інформації щодо результатів навчання з використанням комп'ютерних засобів; комп'ютерне моделювання навчального процесу для проведення науково-дослідної діяльності [2].

Нині інформаційно-комунікаційні технології успішно інтегровані в освітній процес, активно функціонують і продовжують удосконалюватися, їх основні засоби можна умовно розділити (за функціональністю) на такі:

– автоматизована навчальна система (АНС) — система, що включає комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) і комп'ютерні програми, що управляють процесом навчання;

– гіпертекстова система, що представляє інформацію у вигляді деякого графа, у вузлах якого знаходяться текстові елементи за допомогою яких можна переходити від одного текстового елемента до іншого;

– інформаційно-пошукова система;

– контролююча система — що забезпечує тестування і моніторинг процесу навчання;

– моделююча програма — призначена для моделювання і візуалізації динамічних процесів, які складно або неможливо відтворити в навчальній лабораторії;

– мультимедійні засоби — інтерактивні засоби, що дозволяють одночасно проводити операції з нерухомими зображеннями, відеофільмами, анімованими графічними образами, текстом, мовним і звуковим супроводом;

– електронний підручник — програмний комплекс з навчальними матеріалами і тестами за предметом;

– електронний навчальний курс (ЕНК) — структурований особливим чином навчальний матеріал, що підлаштовується під потреби і можливості та розвивають потенційні здібності та навички студентів.

Упровадження інформаційних технологій спричинило пошук нових шляхів вимірювання ефективності та результативності навчання. Однією зі складових частин успішного навчання студентів є контроль. Під контролем ми розуміємо систему науково-обґрунтованої перевірки результатів освіти, навчання й виховання. Будучи важливою частиною процесу підготовки фахівців, контроль сам по собі не скасовує й не заміняє будь-яких методів навчання й виховання. Він просто допомагає виявити досягнення й недоліки. У вужчому значенні (щодо процесу підготовки фахівців) контроль означає виявлення, вимір, оцінку знань, умінь і навичок; він становить взаємозалежну й взаємозумовлену діяльність викладача й студента.

Проведені дослідження показали, що систематичне використання тестових завдань істотно поліпшує викладання дисциплін у вищих навчальних закладах. Завдяки їм порівняно за короткий час можна виявити не лише обсяг і глибину засвоєння знань студентами, але й їх ставлення до тієї чи іншої інформації, рівень сформованості відповідних умінь, навичок, і на цій основі проводити диференційоване навчання.

Освоєння засобів інформаційних технологій майбутнім учителем технології повинно бути не лише на інформаційно-технологічному рівні, але й на психолого-педагогічному, що сприятиме виведенню освітньої діяльності на якісно новий, інноваційний рівень і забезпечить інтенсифікацію й оптимізацію особово-професійного розвитку студента. Досягнення цих цілей неможливе без застосування:

– технології дистанційного навчання (кейс, Web-навчання, електронна пошта, відеоконференція), що базується на поєднанні індивідуальної і колективної організації навчальної діяльності;

– комп'ютерних апаратних (цифрові фото-, відео — камери, сканер, медіапроектор, засоби оперативної комунікації всього устаткування для візуалізації інформації тощо) і програмних засобів;

– освітніх електронних видань і ресурсів, що будуються на синтезі інформаційних технологій (мультимедійні презентації, електронні підручники, Web-ресурси навчального закладу тощо);

– сучасної комп'ютерної та інтерактивної проекційної техніки (інтерактивна дошка, поліекранна педагогічна технологія, техніка для відеоконференцій).

Важливою навчальною діяльністю студентів є роботи в мережі Інтернет та пошуку інформації. Значні переваги в пошуку відповідної інформації надають спеціальні освітні портали.

Висновки. Оснащення комп'ютерною технікою і сучасними педагогічними програмними засобами освітніх закладів дозволяє по-новому підійти до організації навчального процесу. Проте без досягнення вчителем належної кваліфікації з використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, зусилля і кошти, що вкладаються у створення інформаційного середовища, не принесуть належної віддачі.

Література:

1. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. — Вінниця: ТОВ «Планер», Вінниця, 2009. — 410 с.
2. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: дис... доктора педагогічних наук: 13.00.04 / Роман Михайлович Горбатюк. — Тернопіль, 2010.—583 с.
3. Кокарева А.М. Застосування інформаційних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних університетів. Дис... кан. педагогічних наук: 13.00.04/ Анжеліка Миколаївна Кокарева.— К., 2006.—267 с
4. Кузнецова Т.В. Аналіз використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі зарубіжних країн. / Т.В. Кузнецова, Х.В. Середа. //Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. №6 (20). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>
5. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. — Орловский государственный технический университет. — Орел, 2000. — 145 с.
6. Тверезовська Н.Т. Блоги — інноваційний ресурс навчання / Н.Т. Тверезовська, О.Й. Янковська//Вісник Чернігівського національного педагогічного університету/Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. — Чернігів, 2011. — Вип.. 88. — С. 229-232.

У статті теоретично обґрунтовані організаційно-методичні засади застосування інформаційних та комунікаційних технологій та засобів у підготовці майбутнього учителя технології, формування їхньої інформаційно-технологічної культури.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні засоби навчання, педагогічно-програмного засобу навчання.

В статті теоретично обґрунтовані організаційно-методичні принципи застосування інформаційних та комунікаційних технологій та засобів у підготовці майбутнього учителя технології, формування їхньої інформаційно-технологічної культури.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные средства учебы, педагогически-программного средства учебы.

In the article in theory ground organizationally-methodical principles of application of information and of communication technologies and facilities in preparation of future teacher of technology, forming of their informatively-technological culture.

Key words: of informatively-communication technologies, multimedia facilities of studies, pedagogical-programmatic mean of studies.

УДК 371. 343.5

Т.В. Підрушняк
смт. Брацлав, Україна

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Читацької культури та освіченості вимагає від молоді реформування освіти. З метою забезпечення виконання вимог державних стандартів необхідно змінити підходи до вивчення літератури як мистецтва слова. Лише за умови створення такої організації діяльності, за якої враховувалася б специфіка викладання предмета, можливе ефективне навчання. Не секрет, що останнім часом спостерігається зниження рівня читання молоді з одного боку і неоднозначне ставлення суб'єктів літературної діяльності до використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі з іншого, що є підставою для розв'язання протиріч між розвитком літературних знань і читацькими уміньми. Інформаційний вибух спричинив ще одну групу протиріч. З одного боку — невідповідність технічного оснащення кабінетів української літератури, а з іншого — велика наповненість студентів у групах, що гальмує процес набуття літературної компетентності. Щодо першого протиріччя, то його можна розв'язати шляхом використання інформаційних засобів, розташованих у кабінетах інформатики, а друге потребує диференційного та індивідуального підходу. Створення умов для діалогового навчання «автор-твір-читач» забезпечить підвищення читацького рівня школярів, стимулюватиме бажання досягти мети.

Мета статті — організація взаємодії викладача літератури та студентів-читачів у процесі вивчення предмета з використанням нових інформаційних технологій.

Пошук шляхів розв'язання цієї проблеми зумовив основні завдання дослідження:

- розробити модель організації взаємодії словесника і студентів-читачів у процесі вивчення літератури;
- визначити умови успішної діяльності викладача, студентів-читачів;
- проаналізувати шляхи організації читацької діяльності під час вивчення літератури з використанням інформаційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Організація читацької діяльності перебувала і нині перебуває в колі наукових інтересів А. Ситченка (методичні засади на уроках літератури), Б. Степанишена (ефективність методів навчання, цілісне осягнення молоддю художнього твору), Т. Бугайко (навчальний і виховний потенціал літератури), Л. Мірошниченко, Н. Волошиної (особистісне формування сприйняття), А. Фасолі (особистісно зорієнтований підхід), В. Халіна (художнє сприйняття творів) та інших дослідників.

Спостереження науковців доводять, що студенти мають досвід читацької діяльності, але заглиблення в специфіку літератури вимагає від читачів умінь організувати власну діяльність, щоб усвідомити не лише зміст твору, а й ті духовні надбання, що закладені в ньому автором. Якщо говорити про літературну діяльність і проблеми, що виникають під час формування навичок спілкування з художнім твором у читачів, слід зауважити, що важливе місце в розв'язанні протиріч посідають умови, за яких навчання стане успішним. На нашу думку, з цією метою доречно організувати вивчення літератури з використанням нових інформаційних технологій, під час якого характерними є взаємозв'язки між викладачем, групами студентів та їх лідерами, що виникають у процесі діяльності з наступною появою літературної компетентності у студентів.

Б. Степанишин, аналізуючи цю проблему, переконаний, що організувати працю викладача і студента в процесі вивчення літератури означає створити для цього сприятливі умови для навчання, щоб воно було високопродуктивним у результаті економії часу і зусиль педагога та

студента, далі — призвичаїти останнього самостійно здобувати знання і привести, зрештою, викладання літератури у відповідність до сучасного стану науки [5, с. 33].

К. Тірська у своїх дослідженнях успішного навчання має за підґрунтя роботи І. Якиманської, В. Давидова, Л. Імельсона. Вчена зазначає, що існують певні вимоги, виконання яких забезпечує продуктивну навчальну діяльність:

– викладання знань викладача має бути спрямовано не лише на розширення їхнього обсягу, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але і на перетворення наявного досвіду кожного студента;

– необхідно стимулювати молодь до самостійного вибору і використання найзначніших для них засобів обробки навчальної інформації;

– важливо забезпечити контроль і оцінку не лише результатів, але і процесу навчання;

– характер запропонованого навчального матеріалу повинен сприяти використанню досвіду, що вдосконалюється, і який має студент;

– уведення знань про прийоми виконання навчальних дій, де виділяються загальнологічні та предметні прийоми навчальної роботи з урахуванням їх функції в особистісному розвитку;

– доцільно забезпечити побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності [6, с. 31].

Ця модель вказує на те, що читачі є як об'єктами педагогічного впливу, так і суб'єктами пізнавальної діяльності. Головну роль відіграє здатність працювати з літературним матеріалом, уміння використовувати здобуті знання для розв'язання самостійно визначеного навчального завдання з літератури, високий рівень пізнавальних здібностей є складовими успішного оволодіння знаннями і навичками роботи з художнім твором, захистом від зайвої інформації.

Пізнавальний компонент читацької діяльності розкриває наступні частини процесу:

1. Розуміння життєвого і творчого шляху автора.
2. Студіювання тексту твору.
3. Аналіз і синтез художнього твору.
4. Проектування читацької діяльності.
5. Вміння розподіляти час.
6. Співвіднесення практичної діяльності з теоретичними відомостями.
7. Пошукова та дослідницька діяльність студентів-читачів.
8. Презентація результатів.

Знайомство з *життєвим і творчим шляхом автора* є обов'язковою умовою, адже встановлення причинно-наслідкових зв'язків між автором та його твором, розуміння часу, в який жив митець, причини написання текстів дають змогу відтворити в уяві літературно-психологічний портрет письменника. Авторську думку можна зрозуміти через *студіювання тексту*, бо саме, опираючись на зміст, робиться перший крок до діалогу між читачем та автором. Розкриваючи головне у творі, читач наближається до свідомого сприйняття, добір цитат полегшує переказ, висловлення власної думки.

Звертаю увагу, що невід'ємною частиною діяльності читачів є цілісний аналіз і синтез художнього твору на основі розумових дій, що передбачає сформованість літературних знань, читацьких умінь. А. Ситченко запропонував модель вироблення у читачів умінь аналізувати художні твори. Дослідник стверджує, що «повторюваність розумових дій та операцій сприяє закріпленню в студентів нервових зв'язків, які перебувають в основі певних динамічних стереотипів, урахування педагогами самої можливості таких зв'язків, забезпечують природовідповідний характер пізнавальної роботи, дають змогу приділити належну увагу її процесуальному аспекту» [4, с. 127].

Переконані, що індуктивний і дедуктивний методи пізнання сприяють цілісному аналізу твору, інтеграції та критичній оцінці прочитаного. Схема аналізу твору подібна до іграшкової пірамідки, на основу якої можна нанизати кільця будь-якої форми, а використання інформаційних технологій уможливить різні способи її подання.

З метою підвищення ефективності навчання, читачі мають самостійно **проектувати свою діяльність**. Молодь сприймає світ образами. Із цих образів вона будує свою модель. Створення власних проектів передбачає покроковий аналіз дій, визначення теми і ключових запитань, опрацювання джерел інформації, врахування здібностей одногрупників, уміння співпрацювати в групі, досягати високих результатів.

Не менш важливою частиною літературної діяльності є **вміння розподіляти особистий час** для навчання як педагогам, так і студентам. Планування є першочерговим у раціональному розподілі часу. Спланована читацька діяльність залишає місце для роздумів і відпочинку, що є важливим фактором, по-перше, тому, що перенасичення інформацією може спричинити перевтому юнацького організму, по-друге, — нездатність сприймати матеріал, отримувати насолоду від читання. Тому варто бути обережним, оскільки інтенсивна робота може перетворитися на згубний вплив.

Упевнені, що **практичне застосування теоретичних відомостей** сприятиме розвиткові розумових сил молоді, ефективній груповій та індивідуальній роботі. Зрозуміло, що завжди легше вивчати нові відомості на основі знаних. Без знань теорії літератури, пізнання будови тексту неможливо проникнути в підтекст художнього твору.

Перехід до систематичного поглибленого оволодіння основами наук, ускладнення навчальної діяльності, нові підвищені вимоги до студентських обов'язків стимулюють значне посилення пізнавальної активності підлітків, розвиток у них уваги, пам'яті, мисленневих процесів, усного і писемного мовлення [3, с. 22].

Слід зазначити, що **дослідницька і пошукова діяльність** допомагають дітям реалізувати свій потенціал, сприяють розвиткові інтересу до дорученої справи, виховують відповідальність. Досвід переконує, що найбільш універсальними засобами всебічного розвитку є використання міжпредметних зв'язків, інтерактивних прийомів, що дозволяють формувати змістові, процесуальні і мотиваційні компоненти; оволодівати новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, систематизувати нові знання, використовувати джерела інформації для власного розвитку; уміння працювати в умовах пошуку, дослідження; передбачати новизну під час розв'язання навчальних завдань.

Щодо **презентації результатів**, то цей вид передбачає використання всього арсеналу знань, літературних умінь і навичок, яких діти здобули на попередніх етапах навчання. Повноправними компонентами можуть бути мультимедійні презентації, буклети, мікрофільми, веб-сторінки.

Переконані, що під час такої діяльності студенти-читачі набуватимуть досвіду роботи з інформаційними джерелами, висловлюватимуть власні думки з приводу прочитаного, стануть генераторами ідей, розроблятимуть власні творчі проекти.

Завжди варто пам'ятати і про майстерність викладача. Крім знання свого предмета, Б. Степанишин наголошує на «любові до дітей і закоханості у свій фах, глибокій людяності, високій інтелігентності, внутрішній культурі, моральній чистоті, осмисленій вірі в Бога, почутті національної та людської гідності, естетичному чутті» [5, с. 9].

На наш погляд, умови успішної діяльності викладача літератури по відношенню до своїх студентів містять наступні складові:

- вчасна допомога;
- толерантне ставлення;
- заохочення;
- передбачення труднощів;
- майстерність викладача літератури;
- урахування індивідуальних і вікових особливостей;
- створення ситуації успіху;
- використання міжпредметних зв'язків;
- діалоговий характер читацької діяльності;
- відповідність завдань індивідуальним особливостям студентів.

Учасники навчального процесу — студенти і викладачі, їх об'єднує як розуміння загальної дидактичної мети, так і спільна праця. Щоб співпраця була схожа на гармонійну гру симфонічного оркестру, необхідно задіяти всю майстерність педагога.

С. Золотарьова у своїй дисертаційній роботі, посилаючись на дослідження А. Глової, І. Тачиної, Г. Горської, М. Іваненко підкреслює, що «не потрібно пояснювати того, що діти самі у змозі зрозуміти, і в чому вони без ускладнень можуть розібратись», не виконувати за них того, що «вони у змозі і повинні робити самі» [2, с. 123].

Ця точка зору цікава, однак не слід забувати, що є студенти як з високим рівнем розвитку, так і з низьким, і саме такі (останні) потребують допомоги. Сильні здатні самостійно виконувати роботу, отримуючи лише завдання, інформацію про мету і засоби розв'язання задачі, а слабші, як свідчать психологи, потребують індивідуального підходу.

Австрійський психолог, педагог і лікар А. Адлер у своєму дослідженні наголошує, що необхідно звертати увагу на природу і сутність людини, її психічні реакції, думки, почуття, знати кінцеву мету, до якої бажає наблизитись підліток [1].

Отже, опора на специфіку предмета літератури і врахування умов успішної діяльності з боку викладача вплине на вибір форм, методів і прийомів формування сприйняття художнього твору, а знання індивідуальних особливостей студентів стане підґрунтям, на якому формуватиметься духовно здоровий, літературно компетентний, соціально адаптований читач, сповнений симпатією до людей.

Світова спільнота вважає компетентнісний підхід дієвим інструментом поліпшення освіти. Ми переконані, що без знань змісту твору наявність теоретичних відомостей з літератури зводить навчальний процес нанівець, тому педагог має вимагати від студентів прочитання текстів. Звичайно, знайомство з творчістю митця може відбуватися шляхом залучення молоді до різних джерел інформації (електронні посібники, паперові носії, Інтернет). Важливим є навчити читача фільтрувати отриману інформацію, оцінювати її, відбрати найважливіше.

До умов успішної діяльності, крім названих вище факторів, можна віднести наступні:

- постановка мети;
- самостійність у здобутті знань;
- використання НІТ;
- бажання, відповідальність;
- позитивні емоції;
- зовнішня, внутрішня мотивація;
- літературна компетентність студентів;
- інтелектуальні здібності молоді;
- самооцінка.

Зазначимо, що мислительний компонент читацьких здібностей залежить від рівня інтелекту студента. Здатність осмислено аналізувати твори, висловлювати думки, знаходити відповіді на запитання неможливо без інтелектуальних здібностей. Логічність мислення, асоціативна пам'ять дають змогу встановлювати зв'язки між предметами і явищами, відтворювати ці зв'язки відповідно до визначеної закономірності. Безперечно, набувають великого значення спадковість, соціальний фактор, але без планомірного впливу педагога на розвиток особистості рівень розумових здібностей залишиться низьким, тому визначальним фактором успішної діяльності студентів-читачів у нашому дослідженні є інтелектуальні здібності молодої людини.

Переконані, що не останню роль у навчанні відіграє бажання студента здобувати знання. Досягнення оптимальних результатів можливе за умов, коли навчання передбачає відповідальність кожного із учасників навчального процесу. До внутрішніх причин, що зумовлюють безвідповідальність є: нерозвинена уява, слабка пам'ять, перевтома, відсутність сили волі, знань у певній галузі, недостатній розвиток емоційно-вольової сфери, а також особливості темпераменту. Щоб змінити поведінку на краще, потрібно повірити в його сили, тоді і підліток повірить у себе; ставитись до нього з повагою, розумінням, не ігнорувати його

потреби і почуття, залишатись для нього авторитетом і прикладом. Формувати оптимістичний, позитивний світогляд можна лише через дружні стосунки між студентом і педагогом.

Висновок. Отже, окресливши умови успішної діяльності викладача літератури і студентів-читачів та проаналізувавши шляхи організації читацької діяльності під час вивчення літератури з використанням інформаційних технологій, зазначимо, що розуміння цих співвідношень розкриває сутнісні особливості викладання предмета літератури. Запропоновані види діяльності передбачають пошук шляхів уникнення одноманітності в роботі викладача на занятті, наочне представлення результатів літературної діяльності, можливість виявлення рівня навчальних досягнень студентів; забезпечення особистісно зорієнтованого навчання, формування мотивованого ставлення до вивчення літератури. Під час вивчення літератури з використанням інформаційних технологій, що дозволяє послідовно від простого до складного формувати в молоді літературну компетентність, навички проектної діяльності, сприяє розвиткові творчих здібностей. А розумне використання всіх її складових сприятиме підвищенню рівня навчальних досягнень студентів-читачів.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: [пер. с нем., вступ. ст. А.М. Боковинова]/ А. Адлер. — М.: фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 96.
2. Золотарёва С.А. Развитие теории урока в советской дидактике периода середины 60-х годов: автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. / С.А. Золотарёва. — Хабаровск, 1998. — 199 с.
3. Психологічний довідник учителя: в 4 кн., кн. 3.: [упор. В. Андрієвська; наук. ред. С. Максименко]. — К.: Главник, 2005. — 96 с. — (серія «Психол. інструментарій»).
4. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: [монографія] / Анатолій Люціанович Ситченко. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.
5. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя /Б. Степанишин. — Київ: РВЦ «Проза», 1995. — 255 с.
6. Тирская Е.А. Проектирование учебной деятельности старшеклассников в условиях личностно ориентированного обучения: дис. на соискание научной степени канд. педаг. наук: Е.А. Тирская. — Омск, 1999. — 150 с.

У статті розглянуто можливі шляхи читацької діяльності; виявлено умови, що сприяють досягненню успіху в навчанні літератури; створено модель організації взаємодії словесника та студентів-читачів у процесі вивчення літератури.

Ключові слова: викладач, студент, модель, взаємодія, вивчення літератури.

В статье автор рассматривает пути организации читательской деятельности. Выявлены условия, которые способствуют достижению успеха в обучении литературе. Сложена модель организации взаимодействия словесника и студентов-читателей в процессе изучения литературы.

Ключевые слова: преподаватель, студент, модель, взаимодействие, изучение литературы.

In the article the author studies the ways to organize a reader's activity. The conditions which help to achieve success in the study of literature are found. The model of the interaction between the teacher of literature and the student-readers in the process of the study of literature is given.

Key words: teacher, student, model, interaction, study of literature.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. Процес входження України у світовий освітній простір супроводжується змінами у педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперування інформацією, творчим розв'язанням проблем науки і ринкової практики, акцентом на індивідуалізацію освітніх програм.

У зв'язку з розвитком процесу інформатизації освіти змінюється обсяг і зміст навчального матеріалу, відбувається переструктурування програм навчальних курсів, що призводить до зміни структури і змісту навчальних курсів, що, у свою чергу, веде до зміни окремих методик викладання. Реалізація можливостей сучасних технологій у процесі навчання і, пов'язане із цим розширення спектру видів навчальної діяльності, ведуть до якісної зміни дидактичних вимог до засобів навчання.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить про тенденції усе більш широкого використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Освіта — це така сфера діяльності людини, що завжди чуттєво реагує на різні способи подачі інформації. Саме так у сферу освіти увійшли кінофільми, відеофільми, касети з магнітофонними записами, а зараз активно впроваджуються інформаційні технології навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Перші спроби дослідження проблеми вироблення цілісної системи комп'ютерного навчання були започатковані за кордоном, а саме цим питанням опікувалися А. Борк, Р. Вільямс, К. Маклін, С. Пейперт, Б. Хантер та інші. Нині в Україні й у країнах ближнього зарубіжжя з'явилися наукові дослідження із проблеми використання засобів інформатизації та глобальної комунікації в освіті. Розв'язанню окремих питань використання інформаційних технологій у навчанні присвячені роботи знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Бикова, І. Богданової, І. Булах, Б. Гершунського, Р. Гуревича, О. Довгялло, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Кадемії, В. Клочка, Г. Козлакової, В. Кухаренка, М. Лапчика, Є. Полат, І. Роберт, В. Сумського, І. Шахіної, Л. Шевченко та інших. Багато дослідників відзначають, що застосування інформаційних технологій навчання виступає як потужний виховний, методичний і дидактичний стимул підвищення якості навчального процесу.

Мета статті — показати особливості застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу та визначити критерії їх використання для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Донедавна термін «технологія» використовували лише стосовно сфери матеріального виробництва. Це пояснюється, насамперед, тим, що технологія виникла й розпочала розвиватися, в основному, в цій сфері. Останніми роками стала активно розвиватися педагогічна технологія.

Насправді, слово «технологія» за своїм змістом не означає поняття техніки як сукупності штучних матеріальних засобів людської діяльності й у перекладі із грецької означає мистецтво, майстерність, уміння. У процесі цього так склалося, що цей термін відомий найбільше з матеріально-виробничої практики і, насамперед, із промислового застосування технологій.

Технологію в широкому сенсі доцільно розуміти як цілеспрямоване системне застосування різних видів організованого, теоретичного знання, включаючи створювані на його основі технічні засоби, які використовуються для досягнення практичних завдань поставлених суспільством. Це дає підстави говорити не лише про технології виробництва, а й про технології освіти, управління окремими сферами громадського життя або всього суспільства в цілому [9].

Педагогічна технологія — це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний підбір і компонування форм методів, способів, прийомів і навчальних

засобів. Технологічний підхід у педагогіці забезпечує можливість досягнення ефективного результату у засвоєнні студентами знань, умінь і навичок, розвитку їхніх особистісних здібностей і якостей. Педагогічна технологія реалізується у технологічних процесах, які, у свою чергу, є системами технологічних методів і операцій, орієнтованих на конкретний педагогічний результат. Педагогічні технології наближають педагогіку до точних наук, а педагогічну практику роблять організаційним, керованим процесом з передбачуваним результатом [6].

Підвищений інтерес до педагогічної технології пояснюється, насамперед, розривом між теорією і практикою. Педагогіка залишається дуже теоретичною, методика — дуже практичною, тому потрібна проміжна ланка, що дозволяє дійсно пов'язати теорію і практику.

Для педагогічної технології характерні такі параметри:

– технологія створюється відповідно до певної проблеми, а в її основі лежить методологічна позиція автора;

– технологічний ланцюжок видобувається у суворій відповідності до поставлених цілей;

– педагогічна технологія здійснюється поетапно;

– вона може бути відтворена іншими людьми.

Г. Селевко обґрунтовує такі вимоги до педагогічних технологій:

– відповідність розробленої концепції реаліям і можливостям університету;

– достатня системність і системна сумісність із наявним педагогічним процесом;

– достатня керованість технології, наявність діагностичного інструменту для її забезпечення;

– відтворюваність (досвід застосування технології в інших однотипних умовах) [8].

У сучасній психолого-педагогічній літературі описуються різні види технологій: інформаційні, програмовані, комунікаційні, діалогові, структурно-логічні, ігрові, тренінгові, інтеграційні, особистісно орієнтовані та інші. Для нас становлять інтерес саме інформаційні технології.

Поняття інформаційні технології є відносно новим у педагогіці, тому немає єдиної точки зору на його зміст, характеристики і обсяг, кожен науковець виділяє те, що вважає найбільш важливим для свого дослідження. Більше того, швидка зміна структури, параметрів інформаційних засобів, їх можливостей, цільового призначення, методик використання визначає подальше переосмислення та переробку цього поняття. У літературі з інформаційних технологій навчання зустрічаються вирази, дуже близькі за значенням і тісно пов'язані з поняттям «інформаційні технології навчання», зокрема такі як «нові інформаційні технології у навчанні», «сучасні інформаційні технології навчання», «нові інформаційні технології освіти», «технології комп'ютерного навчання» та інші. Це свідчить про те, що термінологія інформаційних технологій і відповідні їй поняття ще остаточно не визначені. Наведемо деякі із цих визначень.

Інформаційна технологія навчання розглядається як:

1) процес підготовки і передачі інформації тому, кого навчають, за допомогою програмно-апаратних засобів і пристроїв, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, а також сучасних засобів і систем інформаційного обміну, які забезпечують операції зі збору, продукування, нагромадження, зберігання, обробки й передачі інформації (І. Роберт);

2) сукупність методів і програмно-технічних, об'єднаних у технологічний ланцюг, що забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності (М. Кадемія, І. Шахіна);

3) педагогічна технологія, яка використовує спеціальні засоби, програмні і технічні засоби (кіно, аудіо- і відео засоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією (Р. Гуревич);

4) сукупність упроваджуваних у систему освіти нових методів і засобів інформаційно-навчальної діяльності, здійснюваної відповідно до закономірностей навчально-виховного процесу (О. Подзигун).

В. Загвязінський виділяє сучасні інформаційні технології як один із істотних чинників, що визначає конкурентоспроможність країни, регіону, галузі й окремої організації. У зв'язку з цим,

важливу роль у процесі створення і використання інформаційних технологій науковець відводить системі освіти, особливо вищій школі як основному джерелу кваліфікованих, високоінтелектуальних кадрів, потужній базі фундаментальних і прикладних наукових досліджень [2, с. 28].

У роботах І. Богданової, Б. Гершунського, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Кадемії, В. Ключка, Г. Козлакової, М. Лапчика, Д. Матроса, Є. Полат, І. Роберт, І. Шахіної, Л. Шевченко та інших визначено, що інформаційні технології (ІТ) є основою процесу інформатизації освіти, реалізація якого передбачає:

- поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації;
- підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації;
- розробку перспективних засобів, методів і технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну й персоніфіковану освіту;
- досягнення необхідного рівня професіоналізму в оволодінні засобами інформатики й обчислювальної техніки;
- інтеграцію різних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, методичної, наукової, організаційної) у межах єдиної методології, яка ґрунтується на застосуванні нових інформаційних технологій;
- підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства;
- підвищення професійної компетенції і конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних галузей;
- подолання кризових явищ у системі освіти.

Наразі можна визначити такі напрями впровадження ІТ у процес навчання. Інформаційні технології використовуються як:

- 1) засіб навчання, що вдосконалює процес викладання і підвищує його ефективність та якість;
- 2) засіб моделювання різних явищ, процесів, дослідження їхніх характеристик, розрахунок схем тощо;
- 3) інструмент пізнання навколишньої дійсності, студентів і самопізнання;
- 4) засіб інформаційно-методичного забезпечення й управління навчально-виховним процесом;
- 5) засіб комунікацій (наприклад, телекомунікаційні технології роблять доступними для студентів передові педагогічні технології, професійні банки і бази даних);
- 6) засіб автоматизації процесів контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики;
- 7) засіб для обробки результатів досліджень і управління навчальним обладнанням;
- 8) засіб організації інтелектуального дозвілля, розвиваючих ігор.

Таким чином, інформаційні технології у навчально-виховному процесі можуть використовуватися на всіх його етапах: під час планування, організації, реалізації, контролю результатів і управління якістю знань.

Здатність засобів ІТ до використання на заняттях визначається критеріями, які передбачають:

- сприяння підвищенню продуктивності праці й ефективності навчального процесу;
- забезпечення негайного й постійного підкріплення правильності навчальних дій кожного студента;
- забезпечення оперативного зворотного зв'язку і поопераційного контролю дій усіх студентів;
- можливість швидкого введення відповідей без тривалого їх кодування і шифрування;
- відповідність засобів ІТ типу навчання;

- відповідність ступеня складності ІТ рівню розвитку студента, його здібностям, знанням, попередньому досвіду тощо;
- оцінка ІТ як з економічної точки зору, так і з погляду необхідного часу й зусиль для досягнення результатів;
- оцінка технічних характеристик засобів ІТ [5].

У процесі інформатизації освіти відбувається забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки й оптимального використання ІТ, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання, виховання, створення методичних систем навчання, котрі розвивають потенціал студента, формують уміння самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність і різноманітні види самостійної роботи з обробка інформації.

Зазначимо, що зміна засобів і методів навчання призводить до зміни змісту навчальної діяльності, яка стає все більш самостійною і творчою, а також сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні. Наведемо лише деякі очевидні та більш ефективні сторони використання засобів ІТ:

- новизна роботи з комп'ютером викликає у студентів підвищений інтерес до роботи з ним і підсилює мотивацію навчання;
- кольори, мультиплікація, музика, звукові ефекти розширюють можливості подання інформації;
- комп'ютер дозволяє впроваджувати індивідуалізоване навчання, він враховує історію навчання студента та індивідуальні особливості його пам'яті, сприйняття, мислення;
- за допомогою комп'ютера може бути реалізована особистісна манера спілкування, яка створює більш сприятливу обстановку, що це особливо важливо для студентів з уповільненим темпом навчання;
- комп'ютер активно включає студентів у навчальний процес, дозволяє їм зосередити увагу на найбільш важливих аспектах матеріалу, що досліджується, не квапить із рішенням; у комп'ютера завжди вистачить терпіння, він ніколи не підвищить голосу;
- набагато розширюються набори навчальних завдань, використовуються завдання на моделювання ситуацій, постановку діагнозу; комп'ютер дає студентам можливість наочно переконатися у тому, до яких результатів можуть привести їх розв'язання;
- завдяки комп'ютеру студенти можуть користуватися більшим обсягом раніше недоступної їм інформації.

Не можна не погодитися з думкою Н. Ничкало про те, що «широке впровадження ІТ у навчально-виробничий процес не має супроводжуватись втратою традиційних методів професійного навчання, запереченням цінностей особистісного спілкування у системі «учень — вчитель». Доцільно творчо поєднувати використання сучасних складних технологій, інформаційних і комунікаційних технологій з традиційними, доволі простими, за яких зберігається олюднений особистісний характер навчально-виробничого процесу, індивідуальний підхід педагога до учня» [4, с.11].

Висновок. Отже, практика застосування ІТ в освіті виявляє дві тенденції: застосування ІТ для розв'язання професійних завдань різних предметних галузей, що не є специфічними саме для навчання (електронні енциклопедії, довідники тощо) і розробку спеціальних програмних засобів безпосередньо для навчання. Незважаючи на те, що поняття ІТ формулюється різними науковцями неоднозначно, однак загальним є те, що це сукупність принципово нових методів і середовище для обробки даних, передачі, зберігання та відображення інформаційного продукту, яке впроваджується у систему освіти з найменшими затратами та відповідно до закономірностей навчально-виховного процесу.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та

наукових дослідженнях : Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. — 365 с.

2. Загвязинский В.И. Теория обучения : Современная интерпретация : Науч. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. — М. : Изд. Центр «Академия». — 2001. — 192 с.

3. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навч. посібник / М.Ю. Кадемія, І.Ю. Шахіна. — Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. — 220 с.

4. Никало Н.Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти // Сучасні інформаційні технології та методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. праць / Редкол. : І.А.Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. — 486 с.

5. Подзигун О.А. Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови : Методичний посібник / О.А. Подзигун. — Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2008. — 67 с.

6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. — К. : Видавництво А. С. К., 2004. — 192 с.

7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы : перспективы использования / И.В. Роберт. — М. : Школа-Пресс, 1994, — 205 с.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко — М. : Народное просвещение, 1998. — 256 с.

9. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учебное пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. — 3-е изд. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2008. — 280 с.

У статті відображені деякі особливості застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу, а також визначені критерії ефективного їх використання для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: педагогічні технології, інформаційні технології навчання, навчально-виховний процес, вищий навчальний заклад, навчання іноземних мов.

В статье показаны некоторые особенности использования информационных технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения, а также определены критерии эффективного их применения для активизации познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: педагогические технологии, информационные технологии обучения, учебно-воспитательный процесс, высшее учебное учреждение, обучение иностранным языкам.

The article deals with the peculiarities of the informational technologies usage in higher educational establishments. Here it is shown the effectiveness of these technologies in development of cognitive, creative skills of students, their ability to organize their independent educational activity.

Key words: pedagogical technologies, information educational technologies, educational process, higher educational establishment, foreign languages training.

УДК 378. 14

У.В. Понзель
м. Мукачів, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується потужним впливом на всі його процеси інформаційних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві. Невід'ємним компонентом культури сучасної людини стає інформаційна культура.

Сучасне покоління має можливість використання широкого спектру медіазасобів: кабельне та супутникове телебачення, персональні комп'ютери, що підключені до міжнародної інформаційної мережі Internet, мобільний зв'язок, компакт- та відеодиски, WEB-технології, дистанційне навчання, доступ через міжнародну мережу у найбільші бібліотеки світу,

електронну пошту тощо. Всі ці можливості не можуть не викликати змін у сфері освіти, а також вимагають освоєння цих технологій і професійних навичок користування ними у всіх, хто навчається на різних рівнях [8, с. 10].

У сучасних умовах у період навчання майбутнього спеціаліста відбувається зміна декількох поколінь програмних і апаратних засобів, з'являються нові інформаційні технології, змінюється і уточнюється зміст інформатики як науки. Тому в процесі професійної підготовки вчителя необхідно не тільки формувати предметні знання й уміння, але й сприяти розвитку тих особистісних якостей випускників, які дозволили б їм у майбутньому розв'язувати нові педагогічні задачі, що є ефективним показником професійної компетентності вчителя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ця проблема досліджувалась українськими і зарубіжними вченими. О. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Піскунов, О. Попова пов'язують професійну компетентність з поняттям «культура»; Т. Браже, Н. Запрудський розуміють професійну компетентність як систему якостей, умінь; Д. Узнадзе, В. Безухов, Н. Кузнецова, В. Сластьонін співвідносять поняття «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності»; М. Кабардов, А. Панарін розглядають професійну компетентність як характеристику особистості вчителя і вводять результативний компонент у її зміст; А. Щекатунова та ін. трактують професійну компетентність як рівень освіченості спеціаліста; Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Шаркова визначають професійну компетентність з позиції діяльнісного підходу; В. Кричевський, В. Стрельников, Н. Кузьміна звертають увагу на присутність процесуального компоненту діяльності вчителя. Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І. Роберт. Психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю. Машбиць. Систему підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі запропонував і обґрунтував М. Жалдак. С. Пейперт сформулював ідею «комп'ютерних навчальних середовищ».

Зважаючи на різноаспектність досліджень у галузі професійної компетентності, ми вважаємо за необхідне проведення подальших досліджень у цьому напрямі з урахуванням сучасних тенденцій формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Метою статті є обґрунтування ролі інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що у сучасній педагогічній літературі інформаційні технології визначають як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, опрацювання, передачі, подання інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій.

Інформаційні технології створюють нові можливості для розвитку суспільства і мають стратегічне значення для:

- ефективного використання інформаційних ресурсів;
- оптимізації та автоматизації інформаційних процесів;
- розроблення виробничих технологій;
- застосування в системах електронних телекомунікацій;
- підвищення інтелектуального потенціалу суспільства;
- використання методів інформаційного моделювання в науково-дослідницьких роботах, що дає можливість проводити і аналізувати складні або небезпечні екстремі;
- використання методів інформаційного моделювання, глобальних процесів, космічного інформаційного моніторингу [7].

Сучасні підходи до формування професійної компетентності вимагають урахування пріоритетних напрямів оновлення змісту освіти в школі, завданнями якого є формування життєвої, соціальної, комунікативної і комп'ютерної компетентностей учнів. У рамках Болонського процесу визначено, що одним із необхідних умінь майбутнього спеціаліста є технологічні вміння, пов'язані з використанням техніки, та комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління [4, с. 3].

Потреба в конкурентоспроможних педагогічних кадрах продиктована, насамперед, соціально-економічними умовами, що визначаються ринковими відносинами в усіх сферах життя. Адже тепер, коли держава знаходиться в умовах переходу до ринкової економіки, попитом на ринку праці користуються фахівці, які вміють нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях [9, с. 101].

Закономірно, що вчитель визначений головною дійовою особою на шляху реалізації стратегічного напрямку розвитку освіти в Україні — зробити її конкурентоспроможною серед інших країн Європи. Вирішення цього завдання обумовлює необхідність підготовки кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, компетентного, відповідального, що вільно володіє професією, орієнтується в суміжних галузях, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного зростання та професійної мобільності.

Діяльність учителя як конкурентоспроможного фахівця вимагає нових підходів до формування професійних умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, а в цілому — до підвищення рівня професійної компетентності фахівців, які здійснюють навчально-виховний процес. Так, аналізуючи проблему компетентності, Т. Биковський підкреслює неоднозначність підходу до визначення поняття. Деякі автори вказують, що компетентність — установлена особистісна якість (сукупність якостей), що дозволяє вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального і життєвого досвіду, цінностей і нахилів (Н. Радіонова і М. Катуніна), інші зазначають, що компетентності є важливими результатами освіти і тому повинні бути сформовані у всіх, хто навчається, пронизувати всі предмети, проходити через усі рівні освіти і розроблятися на високому рівні (А. Вербицький). Дефініція поняття компетентність може бути розглянута як: оволодіння знаннями, необхідними відомостями в певній сфері й оволодіння повноваженнями ухвалювати рішення, судити про щось; психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, що впливає з відчуття власної успішності і корисності, яке дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням. Є думка, що компетентність — це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певній компетенції, який дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах (Е. Зеєр), в структурі якої виділяються дві підструктури: діяльнісна (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативна (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування) [2, с. 41].

Компетентність ми розглядаємо як особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе в житті, володіючи відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом та культурою. Професійна компетентність включає теоретичну компетентність практика й практичну компетентність теоретика. Тільки їх взаємозв'язок забезпечує справжній або повний професіоналізм фахівця [3, с. 19].

Професійна компетентність формується як результат розвитку професійних якостей особистості: пам'яті, логічного мислення, рефлексії, організованості, акуратності, пунктуальності, емоційної стійкості, уваги, допитливості, рішучості, комунікабельності [1, с. 4]. Розвиток цих якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів, необхідних для будь-якої спеціальності.

Перед вищими навчальними закладами України постало завдання перебудови системи педагогічної професійної підготовки таким чином, щоб уже в процесі навчання у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію педагогічної взаємодії, яка б відповідала принципам інформатизації, гуманності, демократизації, коли і вчитель, і учні є активними учасниками педагогічного процесу [5, с. 67]. Формування й розвиток професійної компетентності майбутнього педагога є процесом безперервним, розпочинається у вищих навчальних закладах і продовжується як самоосвіта і самоудосконалення у педагогічній діяльності.

Забезпечення необхідних умов для формування професійної компетентності вчителя можливе через використання в процесі навчання:

- новітніх особистісно-орієнтованих педагогічних технологій;
- модульної системи навчання;
- методів прогностичного моделювання професійної діяльності;
- сучасних інформаційних технологій.

Особливу увагу приділяють формуванню загальних компетентностей учителя: предметно-методичних, психологічних, загальнонаукових, загальнокультурних і інформаційно-комунікативних. Підкреслимо, що чільне місце у структурі педагогічної діяльності займають інформаційно-комунікативні компетентності — загальні, діагностичні та предметно-орієнтовані. До загальних інформаційно-комунікативних компетентностей належать: здатність створювати текстові документи, діаграми, таблиці, малюнки, презентації, комп'ютерні графічні об'єкти; здатність використовувати Інтернет-технології, бази даних телеконференції, інтерактивні дошки, локальні мережі тощо; здатність розроблювати власні електронні розробки. Діагностичними інформаційно-комунікативними компетентностями є здатність здійснювати моніторинг, діагностування, електронне тестування, прогнозування тощо. Предметно-орієнтованими інформаційно-комунікативними компетентностями є здатність застосовувати у навчально-виховному процесі готові навчальні програми, демонстраційні програми, енциклопедії, електронні лабораторії і підручники.

Формування професійної компетенції майбутніх учителів здійснюється різними засобами, зокрема тими, які побудовані на основі інформаційних технологій: мультимедійна презентації, електронний підручник.

Мультимедійна презентація — це набір слайдів і спецефектів (слайд-шоу) текстовий уміст презентації, нотатки доповідача, а також роздатковий матеріал для аудиторії, що зберігаються в одному файлі. Презентація — це форма подання інформації як за допомогою різноманітних технічних засобів, так і без них. Як правило, представляються нові проекти, товари, послуги, ідеї і т.п. У цілому завдання презентації — зробити так, щоб її об'єкт зацікавив аудиторію. Для цього складається сценарій презентації, відповідно до якого підбираються: комп'ютерна графіка, відеоряд, роздатковий матеріал, колірне і звукове оформлення та інші засоби.

Електронний підручник — це підручник, який занесено в комп'ютер, для якого «характерними є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність системи управління з елементами штучного інтелекту, блоки самоконтролю, «розвинені» мультимедійні складові» [3, с. 22].

Значною допомогою у організації, методичному забезпеченні та контролі професійної підготовки майбутніх учителів виступають мультимедійний проектор, інтерактивна дошка, персональний комп'ютер, аудіотехніка, відеопроєктори.

Гуманізація системи освіти, перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно зорієнтованого навчання та виховання висуває підвищені вимоги до реформування професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, її подальшого оновлення та вдосконалення. Формування професійної компетентності потребує також акцентування уваги на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності та рівня підготовки.

Висновки. Сучасні інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Література:

1. Бик А. Модернізація післядипломної педагогічної освіти: методологічний дискурс /А. Бик // Післядипломна освіта в Україні. — 2005. — №1. — С.3-6.
2. Биковський Т.В. Формування інформаційної компетентності учнів позашкільних закладів/ Т.В.Биковський// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та

перспективи. — Випуск 26: збірник наукових праць/ за наук.ред. О.В.Биковської, П.В.Дмитренка. — К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. — 245с.

3. Жалдак М., Лапінський В., Шут М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики // «Інформатика». — № 3-4. — 2006. — С. 42-43.

4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, 2002. — №2. — С.3-22.

5. Матвієнко О.В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. Монографія/ О.В.Матвієнко. — К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. — 384 с.

6. Сікора Я.Б. Професійна компетентність вчителя інформатики як об'єкт педагогічного аналізу/ Я.Б.Сікора// Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. — 332с.; С.200

7. Сучасні інформаційні технології навчання, мета і завдання [електронний ресурс. — Режим доступу: http://sit.fizmat.tnpu.edu.ua/geogr_turizm/teor/lab1.htm].

8. Шкільному курсу інформатики 20 років: як усе починалося // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2006. — №1. — С.10-14.

9. Юр'єва К.А. Розвиток інноваційних процесів в освіті/ К.А.Юр'єва // Директор школи. — 2001. — №2. — С.101-105.

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами інформаційних технологій. Розкрито особливості педагогічної та інформаційної культури майбутнього педагога. З'ясовано, що чільне місце у структурі педагогічної діяльності займають інформаційно-комунікативні компетентності — загальні, діагностичні та предметно-орієнтовані.

Ключові слова: підготовка педагога, педагогічна діяльність, інформаційні технології, професійна компетентність.

В статье рассматривается вопрос о формировании профессиональной компетентности будущего педагога средствами информационных технологий. Раскрыты особенности педагогической и информационной культуры будущего педагога. Выяснено, что ведущее место в структуре педагогической деятельности занимают информационно-коммуникативные компетентности — общие, диагностические и предметно-ориентированные.

Ключевые слова: подготовка педагога, педагогическая деятельность, информационные технологии, профессиональная компетентность.

This paper deals with the formation of professional competence of future teachers of information technology. The features educational and informational culture of the future teacher. It was found that a prominent place in the structure of educational activities take information and communication competencies — general diagnostic and object-oriented.

Key words: teacher training, educational activities, information technology, professional competence.

УДК 377.1: 004

О.О. Попадич
м. Ужгород, Україна

ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У сучасному суспільстві правове виховання стає загальнодержавним завданням, тому що показники і якість правової вихованості громадян безпосередньо впливають на розвиток країни. Правильне виховання кожної окремої особистості веде до створення культурного, соціально активного і законослухняного суспільства.

Виховання молодого покоління — пріоритетна умова майбутнього розвитку нашої країни. Процес навчання фахівців з вищою освітою актуальний не лише тепер, але й у перспективі. Правове виховання — це складова частина всього виховного процесу, метою якого є формування соціально активної особистості. Правове виховання — складна і багатоаспектна система діяльності. Звичайно, багато правових цінностей, маючи основу і походження у моральних нормах, засвоюються особою у процесі різноманітної соціальної практики, через інші, неправові

форми і канали формування суспільної свідомості. Проте правове виховання формує створення спеціального інструментарію, спроможного донести до розуму і відчуття кожної людини правові цінності, перетворити їх у переконання особистості і внутрішній орієнтир її поведінки.

Мета даної статті — розглянути педагогічну сутність правового виховання студентів інформаційних напрямів підготовки у вищих навчальних закладах.

Актуальність дослідження зумовлена своєрідністю сучасного етапу розбудови суверенної України — створення правової держави, утвердження пріоритетів загальнолюдських цінностей, освіченості та правової культури особистості як бази досягнення соціального консенсусу.

Різноманітні аспекти дослідження проблеми викладені у працях багатьох дослідників. Зокрема, це: формування правової культури в освітній діяльності (Г. Васянович, В. Копейчиков, В. Котюк, А. Семітко, С. Сливка, В. Дубровський, М. Городиський, І. Козубовська, А. Морозов, М. Подберезський, Л. Твердохліб); правове виховання особистості (В. Головченко, В. Котюк, В. Оксамитний, О. Скакун, М. Цвік, О. Аграновська, Л. Балін, П. Баранов, О. Бойко, М. Кейзеров, В. Кригер, В. Тищенко, А. Стаканков); формування правових знань (Н. Алексєєв, В. Бабкін, В. Головченко, В. Котюк, М. Орзих, Л. Рабинович, О. Скакун, С. Станик); викладання правових дисциплін (В. Безчастний, С. Гончаров, Є. Певцова, Н. Ткачова, Н. Шишкіна, І. Смірнова) та ін.

Проблема правового виховання — дослідження не тільки педагогіки, але й кримінології (А. Долгова, Ю. Новик, А. Ратінов, І. Рущенко, В. Соколов, О. Ярмиш); теорії держави і права (М. Горбатов, В. Кучинський, М. Подберезський, О. Скакун) і правової психології (В. Томсинов, Г. Шиханцов).

Метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості. У теорії правового виховання виділяють ієрархію цілей: формування системи правових знань (найближча мета); формування правового переконання (проміжна мета); формування мотивів і звичок правомірної, соціально активної поведінки (кінцева мета) [2, с. 26].

Правове виховання зорієнтоване, насамперед, на оволодіння особистістю необхідним рівнем правових знань, навичок і вмінь, усвідомлення правової системи держави, на формування стійких правових ідеалів, переконань, цінностей тощо [9, с. 11].

Мета правового виховання — формування у студентів правової культури громадянина, що складається зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виявляють волю та інтереси народу [4, с. 9].

Правове виховання — це організаційна робота. Цілі й методи правовиховної роботи співвідносні і складають діалектичну єдність. Метод, що не відповідає меті, може спотворити її [1, с. 78]. Досвід показує, що застосування невідповідних методів для досягнення цілей призводить до заміни самих цілей, до підриву їх моральних цінностей, до підміни помилковими цілями. Процес виховання обов'язково включає організацію життя і діяльності майбутніх фахівців, створення правильних відносин у трудовому колективі. Організаторами правового виховання під час навчання виступають заклади освіти, органи самоврядування, бази практики тощо.

Загальні цілі правового виховання майбутніх фахівців такі: розвиток професійних інтересів у процесі сприйняття правової інформації, розвиток моральної і правової культури; виховання громадянської відповідальності, відданості гуманістичним і демократичним цінностям, освоєння знань про механізми реалізації та захисту прав людини і громадянина [3, с. 4].

Мету правового виховання ми розуміємо у двох значеннях — широкому і вузькому. У широкому значенні — це формування правосвідомості особистості й підвищення на цій основі її правової культури; виховання поваги до права, щоб його вимоги стали особистим переконанням кожної людини, а повсякденне дотримання юридичних норм — звичкою, необхідністю формування у свідомості людини переконань, настанов, мотивів активної правомірної поведінки. Мета правового виховання у вузькому значенні — це мета правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. Акцент робиться на виробленні правильного

розуміння принципів і норм права в інформаційному просторі, уміння давати адекватну реальності соціально-політичну і юридичну оцінку різним фактам, ситуаціям і суперечностям, особливо тим, з якими особи, яких виховують, стикаються у професійній діяльності.

Успішному здійсненню правового виховання студентів сприяє визначення його завдань, таких як: формування теоретичної основи правової свідомості та правової культури, забезпечення необхідного рівня систематизації знань про право, розвиток правових інтересів, почуттів, «набуття мінімуму професійних правових знань» [9, с. 10]; розвиток правового мислення, формування науково-правового світогляду, «розуміння своїх юридичних і моральних прав та обов'язків, особистої відповідальності за свою поведінку, внутрішніх потреб, спрямованих на виправлення можливих форм деформації правосвідомості, підвищення рівня власної правової культури» [8, с. 14]; вироблення навичок і вмінь правомірної поведінки. Звичку дотримуватися вимог права й моралі слід розглядати як продукт свідомого ставлення студентів до свого громадянського обов'язку, до дотримання правових норм. Як правомірна, так і неправомірна поведінка залежить від певних мотивів. Одні студенти дотримуються правових норм завдяки глибокому переконанню, інші — тільки тому, що побоюються можливого покарання, треті — гарною поведінкою намагаються досягти своїх егоїстичних цілей, четверті — тому що їхню поведінку контролюють, п'яті — звикли виконувати правила співжиття [6, с. 114]. Виховання правових переконань, усвідомлення необхідності дотримання законів зумовлюють становлення у студентів упевненості й у тому, що справжнє призначення права полягає у визначенні міри справедливості та свободи [5, с. 15]; формування високої правової духовності, правових ідеалів справедливості, свободи й рівності, гуманістичних цінностей та орієнтацій. Студентство має не тільки знати нормативно-правовий матеріал, але й усвідомлювати його систему й особисту цінність права як вияву справедливості й гаранта невід'ємних прав і свобод, честі й гідності кожної людини. Осмислення практичних проблем, характерних для правової системи, її складників, дозволяє чітко визначити роль правової культури в сучасному суспільстві як форми духовності й засобу організації соціального життя. Саме такий підхід сприятиме більш глибокому й усвідомленому засвоєнню всього правокультурного потенціалу, функціонування правової культури як цінності, фактора самоствердження і самоорганізації суспільства; формування почуття законності, свідоме виконання законів, запобігання злочинам, профілактика правопорушень, формування моральних переконань; формування позитивного ставлення до правових норм і негативного — до їх порушень; формування умінь користуватися правовими знаннями; виховання правової відповідальності, законслухняності; формування умінь оцінювати свою поведінку, вибирати правомірні способи досягнення цілей.

Завдання правового виховання реалізуються в його функціях. До таких функцій належать: пізнавальна, регулятивна, ідеологічно-виховна, формуючо-розвиваюча та комунікативна.

Таким чином, завданнями правового виховання є: 1) набуття та розуміння правових знань; 2) розвиток правового мислення; 3) виховання правових цінностей та ідеалів; 4) формування вмінь правової поведінки; 5) реалізація наданих законодавством прав і обов'язків під час професійної діяльності; 6) забезпечення законності та запобігання порушенням; 7) виховання поваги до права.

Мета та завдання правового виховання майбутніх фахівців є компонентами системи виховання.

Система виховання — це сукупність взаємопов'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів їх поетапної реалізації у рамках певної соціальної структури та логічного виконання соціального замовлення.

Система правового виховання — складне новоутворення, що інтегрує найважливіші знання про людину та її виховання й розвиток (педагогіка), особливості її функціонування в системі міжособистісних відносин (психологія), специфіку визначення життєвої перспективи індивіда в сучасній суспільній практиці з окресленням ціннісних орієнтацій, дотичних до життя в соціумі (філософія і соціологія) й об'єднує їх в єдине логічне завершене ціле.

Система правового виховання визначається як взаємозв'язок основних елементів виховного процесу, що забезпечує його порядок та організацію. Вона складається із суб'єктів правового виховання; об'єктів правового виховання; сукупності виховних заходів та засобів їх здійснення.

Ознаки (рисни) системи правового виховання: 1) будується на засадах системи норм права; 2) припускає впровадження у правосвідомість вихованців складових елементів упорядкованих суспільних відносин — дозволів, зобов'язань, заборон. Поеднуючись у процесі функціонування права із заходами державного забезпечення, дозволу, зобов'язання, заборони перетворюються на первинні засоби правового регулювання, які створюють умови для здійснення правомірної поведінки; 3) спирається на можливість застосування примусової сили держави через покладання юридичної відповідальності на правопорушників; 4) охоплює суб'єкти права, які не тільки дотримуються правових норм, але й схильні до правопорушень або порушили ці норми; 5) здійснюється за допомогою спеціальних правовиховних способів і засобів; 6) здійснюється вихователями, що мають правову освіту.

Таким чином, система правового виховання у вищому навчальному закладі є організаційним і методологічним механізмом, за допомогою якого суб'єкти правового виховання впливають на суспільну й індивідуальну свідомість майбутнього фахівця, допомагаючи останньому сприйняти правові принципи й норми. У процесі правового виховання в майбутнього фахівця комп'ютерної галузі формується професійно-правова відповідальність, професійна правосвідомість, культура інформаційно-правової діяльності. Розглянемо їх особливості.

На нашу думку, навчально-виховний процес має бути спрямований на формування, розуміння професійно-правової відповідальності молодшої людини, котра готується до професійної діяльності.

Професійно-правова відповідальність є складником професіоналізму людини. При цьому вона впевнена у власних силах, волі й готова до виходу із будь-якої ситуації. Через відповідальність проходять сила обов'язку, позитивна мотивація, усвідомлення професійної значущості, прояв істинності й адекватності професійних дій, вчинків і поведінки індивіда. Відповідальність пов'язана із психологічним станом індивіда, що виникає при професійній діяльності на основі особистісної свободи, моральних норм, правових основ та закономірностей. Відповідальність контролюється стійкістю почуття совісті, людської гідності, а також рівнем самооцінки конкретного індивіда.

Правосвідомість формується у процесі правового виховання і самовиховання, регулятивного впливу права, здійснення правової діяльності тощо. Правова свідомість виникає як результат взаємодії особистості з правовим середовищем.

Правові особливості формування правосвідомості полягають у покликанні регулювати поведінку людей, висуваючи певні вимоги та приписи, які об'єктивно потребують законодавчого закріплення для надання їм загальнообов'язкового характеру. Тому специфіка правосвідомості виявляється не у відображенні поведінки людей, а у вимозі встановлення меж цієї поведінки, обґрунтуванні необхідності встановлення конкретного кола прав і обов'язків учасників суспільних відносин [5, с. 10].

Психолого-педагогічні особливості формування правосвідомості передбачають залучення студентів до правових цінностей через правові знання (зміст навчального матеріалу), усвідомлення, внутрішнє сприйняття їх шляхом включення вихованців у різновиди як пізнавальної, так і практичної діяльності. Сформованість правосвідомості визначається шляхом зведення воєдино трьох показників (відповідно до її складових): правових знань, ціннісного ставлення до права і готовності діяти відповідно до його норм, протистояти правопорушенням, що зумовлює правомірність поведінки.

На нашу думку, цей перелік доцільно доповнити професійними особливостями формування правосвідомості, зокрема, фахівців комп'ютерної галузі.

Інформаційна культура — це ступінь досконалості людини, суспільства чи визначеної його частини в усіх можливих видах роботи з інформацією, а саме: одержання, нагромадження, кодування й переробка будь-якого виду інформації і створення на цій основі якісно нової інформації; її передача та практичне використання.

Особливості інформаційної культури фахівця комп'ютерної галузі: різноманітні вміння — орієнтація в інформаційному середовищі (організація, збирання та обробка інформації комп'ютерними засобами; створення, збереження та управління базами даних, організація доступу до них); створення якісно нової інформації (створення веб-сайтів, володіння прийомами програмування і технологіями створення програмних продуктів); сприяння інформаційній взаємодії (діагностика працездатності комп'ютерної техніки, програмного забезпечення та локальних мереж, їх модернізація, керування ними).

Культура інформаційно-правової діяльності фахівця комп'ютерної галузі — це обумовлені інформаційно-правовою культурою суспільства ступінь і характер професійно-правового розвитку особи, які забезпечують її правомірну професійну діяльність.

Інформаційно-правова діяльність фахівця комп'ютерної галузі передбачає: 1) знання законодавства (інтелектуальний зріз); 2) переконаність у необхідності й соціальній користі законів і підзаконних актів (емоційно-психологічний зріз); 3) уміння користуватися правовим інструментарієм — законами та іншими актами — у практичній діяльності (поведінковий зріз).

Спираючись на визначення правової культури, яка передбачає не тільки знання і розуміння права, але й правові судження щодо нього як про соціальну цінність, а головне — активну роботу його здійснення, зі зміцнення законності й правопорядку [7, с. 18], вважаємо, що культура інформаційно-правової діяльності фахівця комп'ютерної галузі — це позитивна правова свідомість у дії. Вона передбачає перетворення особою своїх здібностей і соціальних якостей на підставі правового досвіду.

Таким чином, правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі — це процес цілеспрямованого педагогічного впливу на суспільну й індивідуальну свідомість студентів, педагогічна сутність якого полягає в досягненні майбутніми працівниками комп'ютерної галузі високого рівня професійно-правової відповідальності, професійної правосвідомості, культури інформаційно-правової діяльності.

Література:

1. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність (теоретико-методологічний аспект) [Текст] : монографія / Григорій Петрович Васянович. — 2-ге вид. — Львів : ЛДФЕІ, 2002. — 232 с.
2. Головченко В. В. Эффективность правового воспитания. Понятие, критерии, методика измерения / В.В. Головченко. — К. : Наук. думка, 1985. — 127 с.
3. Гранат Н. А. Правосвідомість і правова культура / Н. А. Гранат // Юрист. — 1988. — № 11/12. — С. 2-8.
4. Гриньова Я. Г. Формування правової культури майбутніх фахівців транспортної галузі у процесі вивчення правових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. Г. Гриньова. — Х., 2010. — 20 с.
5. Коваленко Н. О. Формування міжнародної правової культури у майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Коваленко. — Чернігів, 2009. — 20 с.
6. Мойсеєнко В. Формування правової культури учнів ПТНЗ / В. Мойсеєнко // Професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. — Х., 2009. — № 1—2. — С. 112-117.
7. Сурмяк Ю. Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Сурмяк Юрій Романович. — Дрогобич, 2009.
8. Цимбалюк М. М. Формування правосвідомості громадян у процесі розбудови громадянського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юридичних наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / М. М. Цимбалюк — К., 2003.
9. Штангрет М. Й. Філософські проблеми правового виховання молоді (на прикладі закладів освіти МВС України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юридичних наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / М. Й. Штангрет. — Львів, 2007. — 20 с.

У статті проведено аналіз педагогічної сутності правового виховання студентів інформаційних напрямів підготовки у вищих навчальних закладах. Змістом статті є огляд мети, завдань, системи та інших категорій правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі; проаналізовано поняття: правове виховання, професійно-правова відповідальність, професійна правосвідомість, культура інформаційно-правової діяльності.

Ключові слова: виховання, правове виховання, правова вихованість, фахівець комп'ютерної галузі, правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі.

В данной статье проведен анализ педагогической сущности правового воспитания студентов информационных направлений подготовки в высших учебных заведениях. Содержанием статьи является обзор цели, задач, системы и других категорий правового воспитания будущих специалистов компьютерной отрасли; проанализированы понятия: правовое воспитание, профессионально-правовая ответственность, профессиональное правосознание, культура информационно-правовой деятельности.

Ключевые слова: воспитание, правовое воспитание, правовая воспитанность, специалист компьютерной отрасли, правовое воспитание будущих специалистов компьютерной отрасли.

The analysis of pedagogical essence of legal education of Information Sciences students at higher educational institutions has been done in the article. The goals, tasks, systems and other categories of legal education of future Computer Sciences professionals are under consideration in this article. The concepts: legal education, professional and legal liability, professional sense of justice and culture of information — legal activity are analyzed.

Key words: upbringing, legal education, legal upbringing, Computer Sciences specialist, legal education of the future Computer Sciences experts.

УДК 378.147

І.А. Попко
м. Львів, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРОЦЕСИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Постановка проблеми. Термін «глобалізація» пов'язаний з іменем О. Робертсона, який уперше використав його в 1983 році. Спочатку цей термін застосовувався лише до економіки, але поступово поширився на всі соціальні дисципліни. Отже проблема глобалізації відносно нова і неоднозначна. Вона охоплює всі сторони життя сучасного суспільства. За останні роки глобалізація значно посилила вплив на трансформацію національних систем вищої освіти. Так, на думку одного з відомих теоретиків університетської освіти, віце-канцлера Кенсінгтонського університету П. Скотта, глобалізація є найфундаментальнішою зміною світового порядку, при якому національні кордони втрачають своє значення, завдяки розвитку високих технологій і розповсюдженню масової культури. Домінуюча тенденція сучасності — це світовий простір, у якому через національні кордони вільно пересуваються ресурси, люди та ідеї. Одним з наслідків такої тенденції є зближення та інтеграція національних систем освіти [1, с. 3].

Аналіз попередніх досліджень. Найбільш популярні підходи у розкритті терміну «глобалізація», який стосується освіти, знаходимо у працях У. Бека, Е. Гідденса, Г. Герборна, М. Делягіна, В. Іноземцева та ін. На думку П. Скотта глобалізація, безпосередньо стосується університетів, адже робить особливо актуальним завдання поширення національних культур, сприяє стандартизації навчання (під впливом сучасних інформаційних технологій і появи глобальних дослідницьких мереж), а також обмежує бюджетні можливості розвинених країн, від яких залежить більша частина фінансування університетської освіти. На університети, зауважує вчений, чекає робота з адаптування до вимог епохи глобалізації. Глобалізація, продовжує вчений, можливо найбільш важлива проблема, що постала перед університетом за всю його довгу історію [1, с. 8].

Подібну точку зору висловлює Дж. Деланті, професор Кембріджського університету. Він

підкреслює, що у відповідь на зміни в суспільстві, культурі й знаннях, сучасний університет повинен так само змінитися, знайти своє місце в нових соціально-політичних реаліях, щоб гарантувати свою «конвертованість». Однак на відміну від П. Скотта він стверджує, що на рубежі ХХ-ХХІ ст. університет уже став глобальною установою, зайнятою в тристоронніх відносинах із урядовими й багатонаціональними корпораціями [6, с. 8]. П. Скотт і Дж. Деланті розглядають глобалізацію як чинник упровадження в університети елементів ринкової економіки, що тепер змінює і національні, і світову системи вищої освіти.

Серж Путс Лажю (Pouts-Lajus, Serge), науковий консультант паризької організації «Виховання і регіони» (Education et territoires), сказав: «Як існують віруючі та атеїсти, так є прихильники і противники інформаційно-комунікаційних технологій, а також і агностики, які утримуються від одної чи іншої сторони, чи то чекаючи, що випадок їх напевне в одну чи іншу сторону, чи просто вважають, що це питання не має вирішення, або ж воно просто нецікаве. Прихильники інформаційно-комунікаційних технологій сьогодні є в більшості; вони задають тон, вони безперервно намагаються залучити прихильників, переконати тих, які ще вагаються. На протигагу голосам, які кажуть, що інформаційно-комунікаційні технології не відіграють важливої ролі, йде шалена і часто різка реакція і критика» [8]. Згідно з заключною декларацією першого світового інформаційного Саміту, який відбувся у Женеві у грудні 2003 року, інформація і комунікація є основою прогресу, підприємницьких умінь та добробуту людини. Нові інформаційно-комунікаційні технології досить відчутно впливають на усі аспекти нашого соціального, економічного та культурного життя. Їх властивість скорочувати велику кількість класичних перешкод, особливо тих, які становлять час та відстань, дозволяє, вперше в історії, скористуватись їх потенціалом мільйонам людей у всіх куточках світу. З новими інформаційними та комунікаційними технологіями глобалізація входить у нову інформаційну еру [9].

Метою статті є проаналізувати основні тенденції впливу на освітній простір процесів глобалізації та потужного розвитку дистанційного навчання. Глобалізація, яка характерна для сучасного суспільства і сприяє розширенню економічних, політичних і культурних зв'язків між націями, певною мірою, своєму процвітання завдячує швидкості і доступності комунікації, а отже і доступності освіти, завдяки дистанційному навчанню. Щодо неперервної освіти, то це питання обговорювалося на засіданні Світової організації торгівлі (СОТ) і Organisation mondiale du commerce (ОМС) у 2002 році, коли США запропонували створити сприятливі умови для надання освітніх послуг у професійно-технічній освіті, у навчанні дорослого населення, зменшуючи перешкоди в обміні цими послугами через національні кордони, завдяки електронним і матеріальним засобам, а також сприяючи створенню навчальних закладів, які б пропонували освітні послуги студентам у їх рідних країнах і за кордоном. На цю пропозицію погодилась Канада, але зазначила, що буде обстоювати виключення обов'язкового навчання у рамках цих переговорів. Спрощення обміну веде за собою послаблення правил, що пов'язано з можливостями технічних засобів комунікації і сприяє потужному розвитку дистанційної освіти і віртуальних посібників. Усе це разом спричиняє зміни у системі навчання.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна освіта є на стадії інтенсивного розвитку і може служити поштовхом до утворення надзвичайно мобільної «міжнародної» робочої сили. Економісти зазначають, що освіта — це ринок з 2 000 мільярдів доларів, отже це становить певну небезпеку для освітньої галузі. За словами професора Лувенського (Бельгія) католицького університету Рікардо Петрелли, освіта може потрапити у досить небезпечні ситуації, які є наслідком політичних, соціальних та економічних змін за останні тридцять років. Саме тоді, спосіб життя зосередився на гіперспоживанні і на загальній комерціалізації всіх товарів та послуг, стався різкий розвиток нових технологій і ліберальної глобалізації [5, с. 6].

Одна з таких небезпек для освітньої галузі — це зростаюча автоматизація навчання, яка є на службі освіти «людського ресурсу» для потреб виробництва, і ця функція бере верх над навчанням людиною і для людини, підкреслює радник Європейської комісії, професор Рікардо Петрелла у своїй статті «П'ять небезпек навчання» [5, с. 8]. Як і будь-який інший матеріальний

чи нематеріальний ресурс, людський ресурс розглядається, як економічний товар, який, якщо треба, завжди має бути, і який поступово втрачає всі права соціальні, політичні чи культурні, і єдине його право — це бути рентабельним для виробництва. Тобто право людського ресурсу на існування і на доходи, залежить від його виробничих характеристик і від рентабельності для підприємства. Звідси і сучасна підміна поняття «право на працю» поняттям право на «застосування у виробничому процесі».

Для деяких керівних кадрів основна роль неперервної освіти полягає саме у тому, щоб підтримати рентабельність і можливість залучення людського ресурсу у виробництво. Саме на цьому етапі робота перестає бути соціальним поняттям.

Перехід освіти зі сфери некомерційної до сфери комерційної, від визначення освіти, як основного інструменту збереження особистості у період світової конкурентоздатності до визначення її, як галузі, що підпорядковується технології, а також використання освітньої галузі, як засіб легітимного соціального поділу суспільства, Рікардо Петрелла вважає ще однією небезпекою на шляху розвитку освіти [5, с. 9].

Водночас глобалізація збільшує майнове розмежування між бідними і багатими. Фактично, левова частка її переваг припадає на багаті країни і багатих осіб, що може стати передумовою виникнення між ними конфліктів. За словами Фредеріко Майора, генерального секретаря ЮНЕСКО у 1991 році, наша розсудливість і розважливість прогресує повільніше ніж наші знання і цілі, які людина поставила перед собою, і можуть привести до її власного кінця. І тому у боротьбі з дегуманізацією необхідно спиратися не тільки на науку, але й на моральні цінності, не тільки на розум, але й на уяву, на творчий підхід. Це завдання педагогів, зазначає Ф. Майор [4].

На думку учасників Римського клубу можливість покращити ситуацію людства полягає у врахуванні етичного моменту в освітній галузі. Отже освіта потребує педагогів з новим мисленням і якостями, які б включали в себе, зокрема, здатність до інновацій, глобальне бачення, освітню етику і вміння навчати. Всі ці якості мають особливе значення для вчителя, викладача, який працює з інформаційно-телекомунікаційними технологіями [3].

Як тільки було визначено основним освітнім завданням підготовку людського ресурсу для служби на підприємстві чи у компанії, ринок та приватний капітал почав нав'язувати освіті свої пріоритети та цілі. Навчання все частіше розглядається як ринкове поняття. Рікардо Петрелла наводить приклади цього процесу у Північній Америці. Він говорить про постійну практику вживання таких виразів, як «освітній ринок», «освітній бізнес», «ринок педагогічних послуг», «освітнє підприємство», «ринок викладачів та учнів». І не дивно, що у Ванкувері, у Канаді, у 2000 році пройшли перші збори Світового ринку освіти (*Marché mondial de l'éducation (World Education Market)*). Для більшості учасників, за словами Рікардо Петрелла, комерціалізація освіти не викликала жодних сумнівів, питання полягало лише в тому, хто і що буде продавати на світовому ринку і за якими правилами [5]. Видавці мультимедійної продукції, розробники та постачальники послуг «онлайн», або дистанційного навчання, оператори телекомунікаційних систем, комп'ютерні компанії будуть суб'єктами на цьому ринку. Вони вже інвестували значні кошти у продукт, який буде продаватись на ринку освіти. Багато з цих підприємств уже тепер пропонують розроблені програми інтерактивного навчання. Віртуальні університети ростуть з надзвичайною швидкістю, перетинаючи національні кордони, пропонуючи свої послуги для будь-яких потреб і можливостей. За прогнозами Американського інвестиційного банку Мерил Лінч (*Meryll Lynch*) кількість молодих людей, які навчаються у вищих навчальних закладах зростає до 160 млн. до 2025 року. На сучасному етапі їх налічується 84 млн., з них 40 млн. навчається дистанційно. Можна собі уявити, яким буде цей ринок через чверть століття — підкреслює Рікардо Петрелла [5].

У всіх розвинутих країнах спостерігається тенденція розвитку освітньої галузі на базі індивідуального підходу до навчання, дистанційно, без обмежень у часі та просторі, навчання протягом усього життя та на власний вибір особи. І ця тенденція веде до можливості широкого застосування принципів вільної торгівлі до освітньої галузі. На наш погляд, саме це і відбувається тепер у Західній Європі. Наприклад у Польщі дуже розповсюджені комерційні

послуги репетиторів, що надаються через програму Skype.

Усе більше і більше політичних лідерів розвинутих країн готові визнати, що ринок визначає цілі та організацію освіти. І за словами Рікардо Петрелла профспілковій, урядовій та громадській організації повинні подвоїти свої зусилля, щоб протистояти цьому процесу.

Наступна третя небезпека, яку виокремлює Рікардо Петрелла, це ставлення до освіти, як до основного інструменту, який дає можливість забезпечити конкурентноздатність кожній особі, або навіть цілій державі, у період всесвітньої глобалізації, коли особливо загострюється міжнародна конкуренція. Таким чином освітня сфера може перетворитися на поле бою, де кожний бореться за себе, для досягнення більшого успіху ніж інші, з метою зайняти їх місце, а не для досягнення культури спільного життя, коли люди вчаться жити у мирі з іншими, діяти в інтересах усього суспільства. Таку ситуацію в освіті прийняли деякі навчальні заклади, влада, студенти, батьки і навіть багато профспілкових організацій. Незважаючи на спротив великої частини педагогів, систему підводять до надання переваги відбору кращих студентів, з огляду їх соціальної позиції у суспільстві, а не оцінці конкретних їх можливостей, здібностей та зусиль. Комерціалізація освіти приводить до такої ситуації, коли основою її розвитку стають такі поняття, як «конкуренція», «вибір», «свобода» [2].

Підпорядкування освіти галузі технології Р. Петрелла визначає, як ще одну небезпеку на шляху розвитку освітньої галузі. Починаючи з 70-х років у суспільстві панує думка, що виключно технологія є основною рушійною силою змін у суспільстві, і в цей же час широкого розповсюдження набуло твердження про її першість, необхідність її сприйняття, про її неминучість і нездоланність. А інновації, які вона приносить, розглядаються, як сприяння прогресу людства та суспільства. Для більшості лідерів, сучасна глобалізація тісно пов'язана з технологічним прогресом і протистояти цьому процесу є абсурдно. Отже основна роль, яка відводиться освіті зводиться до забезпечення нових поколінь умінням зрозуміти ці зміни і надати їм інструменти для швидкої адаптації до сучасних умов.

Використання системи освіти, як засіб легітимізації нових форм суспільного поділу Рікардо Петрелла вважає п'ятою небезпекою, або пасткою для освітньої галузі. У цій ситуації економіка і суспільний розвиток розвинутих країн перейдуть з площини індустріальної, заснованої на матеріальних ресурсах і матеріальній власності (земля, енергія, сталь, бетон...), у площину знань, засновану в основному на нематеріальних ресурсах та капіталах (знання, інформація, зв'язок, логістика). Учений зазначає, що знання стане основним джерелом нової економіки, народженої швидким розвитком мультимедійних засобів, цифрової мережі та їх похідних, а саме «е-торгівлі», «е-транспорту», «е-освіти», «е-підприємства», «е-робітника». У цьому контексті підприємство розглядається, як основний суб'єкт та місце сприяння, організації, виробництва, оцінки і розподілу знань, у яких виникає потреба [5].

Одним з основних завдань у системі досліджень державної політики та освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є поширення підприємницьких здібностей та створення бізнесових осередків у наукових колах, в середніх та вищих навчальних закладах. Таким чином відбувається динамізація освітньої системи з метою створення сприятливих умов для підготовки молодого покоління до розбудови нового суспільства — суспільства знань. Але, як зазначає Рікардо Петрелла, одночасно з цим процесом, у всьому світі відбувається нове соціальне розшарування між кваліфікованими і некваліфікованими кадрами, тобто тими, які мають доступ до необхідних знань і тими, які позбавлені такого доступу. Таке розшарування поглиблює проблему нерівноправності доступу до базової освіти. Знання стають основним матеріалом побудови нової стіни, «стіни знань» між людськими ресурсами, одні з яких зуміли отримати необхідні знання і престижні професії, які є затребувані тепер, і вже створили професійні асоціації, а інші таких знань не досягли, відповідно і престижних професій, на які є попит, не отримали, але поповнили ряди новоствореного пролетаріату світового капіталу. Такі реалії йдуть у розріз з метою, що переслідувала Рада Європи у Лісабоні у березні 2000 та у Фейрі у червні 2000 року на своїх засіданнях, коли наголошувала на потребі адаптації європейських освітніх і навчальних систем до потреб науково обґрунтованої економіки та проголошувала просування нових базових умінь

і навиків, зокрема, щодо інформаційних технологій, як одну з трьох головних складових нового підходу в освіті. У грудні 2003 року на засіданні Європейського парламенту було прийняте рішення про адаптацію багаторічної програми (на 2004-2006 роки) щодо ефективної інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій (ІСТ) у систему освіти та навчання в Європі. Отже пріоритетним завданням європейських країн є і залишається розбудова «е-Європи», з метою створення до 2015 року «е-економіки», найбільш конкурентоздатної у світовому масштабі.

З метою створення конкурентоздатного людського ресурсу, європейське суспільство вирішило забезпечити кожному члену свого суспільства доступ до цифрової освіти, починаючи з дитячого садка і початкової школи. У Північній Америці цей процес почався ще наприкінці дев'яностих років. Критикуючи європейське суспільство за намагання якнайшвидше створити людський ресурс, який міг би конкурувати з людським ресурсом Північної Америки, Р. Петрелла вказує на порівняно невисокий рівень освіти у США за показниками дослідження, які щорічно проводяться Організацією економічного співробітництва та розвитку, з огляду на те, що ця країна є найбільш розвинута у галузі інформаційних технологій, мультимедіа та Інтернету [7].

Висновки. Р. Петрелла критично оцінює базову освіту у Великобританії і соціальну нерівноправність, яка панує у галузі її вищої освіти. Учений заперечує необхідність комп'ютеризації освіти у молодшій школі, підкреслюючи життєву необхідність особистих зв'язків дітей молодшого віку з дорослими, а комп'ютери з раннього шкільного віку можуть позбавити їх цих основних стосунків. У статті автор наводить приклади альтернативної освітньої політики «Якісна освіта для всіх», яку проводять такі організації як Оксфам і Інтернаціонал освіти. Така освітня політика, яка сконцентрована на розвитку, збереженні і поділу спільних надбань, якими є знання і вміння, змогла б сприяти світовому економічному, соціальному і демократичному розвитку. При створенні «е-Європи» ця освітня політика надала б пріоритетне значення вихованню нового покоління громадян, які б володіли знаннями і навичками, що вимагають нової логіки: економіки соціальної, солідарної, місцевої і економіки, що побудована на співпраці. Така освіта надала б основне значення співпраці з іншими спільнотами, регіонами і народами світу, щоб відвернути сучасну тенденцію поширення приватної власності на знання.

Література:

1. Скотт П. Глобализация и университет // ВВШ «Alma Mater». — 2000. — № 4. — С. 3-8.
2. Brown Ph. The globalization of positional competition Sociology. // Cambridge. — 2000. — Vol. 34. — № 4. — P. 633-653.
3. King, A. & Schneider, B. Questions de survie : la révolution mondiale a commencé// Paris: Editions Calmann-Levy. — 1991. — P.20 —28.
4. Mayor, F. Demain est toujours trop tard. // Paris: Editions Economica. — 1991. — P.34-40.
5. Petrella, R. L'enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l'éducation // Paris: «Le monde diplomatique». — OCTOBRE 2000. — P.6-10.
6. Деланти Д. Новые модели университетов. [Електронний ресурс] /, Д. Деланти //— Режим доступу: <http://socio.tamp.ru/1.htm>.
7. Education at a Glance: OECD Indicators [Електронний ресурс] /, Regards sur l'education: les indicateurs de l'OCDE// — Paris. OECD. 1993. — Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-1993>
8. Pouts-Lajus, Serge. Une question impossible [Електронний ресурс] /, Serge Pouts-Lajus// Texte en discussion. — 2006. — №7. — Режим доступу: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/30/HTML/index.html>.
9. Sommet mondial sur la société de l'information. [Електронний ресурс] / Union internationale des télécommunications. — 2006. — Режим доступу: <http://www.itu.int/itu-news/issue/2001/10/wsis-fr.htm>.

Стаття має на меті зробити аналіз поняття глобалізації, її викликів, а також можливих відповідей на них через призму процесів, що відбуваються у сфері вищої освіти. Автор розглядає оцінки вчених позитивних та негативних впливів глобалізації на вищу освіту у світі та окреслює роль дистанційного навчання у глобалізаційних процесах.

Ключові слова: глобалізація, інформаційно-комунікаційних технології, вища освіта, інтернаціоналізація освіти, мережа, дистанційне навчання, освітні технології, комунікаційні процеси, автоматизація навчання.

Статья имеет целью проанализировать понятие глобализации, ее вызовы, а также возможные ответы на них

них через призму процессов, происходящих в области высшего образования. Автор рассматривает оценки ученых положительных и отрицательных влияний глобализации на высшее образование в мире и определяет роль дистанционного обучения в глобализационных процессах.

Ключевые слова: глобализация, информационно-коммуникационные технологии, высшее образование, интернационализация образования, сеть, дистанционное обучение, образовательные технологии, коммуникационные процессы, автоматизация обучения.

Article aims to analyze the concept of globalization, its challenges, and possible responses to them through the prism of the processes occurring in the field of higher education. The author examines the scientific evaluations of the positive and negative impacts of globalization on higher education in the world and outlines the role of distance learning in the globalization process.

Keywords: globalization, information and communication technologies, higher education, internationalization of education, network, distance learning, educational technology, communication processes, learning automatization.

УДК 373.3-051:378.046-021.68

В.В. Примакова
м. Херсон, Україна

ДІЯЛЬНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Пріоритетними напрямками діяльності методичної служби в Україні на сучасному етапі є розвиток професіоналізму вчителів, їх педагогічної майстерності, мобільності та компетентності в мінливому світі. В умовах інтенсифікації та інформатизації суспільства виникає потреба в розробці та використанні якісно нових підходів і шляхів розвитку всіх ланок і складових системи неперервної освіти України. Завдання забезпечення сучасної школи освіченими, високопрофесійними кадрами покладено нині на вищу педагогічну освіту: базову, що готує майбутніх учителів; післядипломну, покликану здійснювати методичну підтримку фахівців та стимулювати їх професійний розвиток і зростання. Теперішній педагог має володіти вміннями застосування інноваційних форм і методів роботи, упровадження інноваційних педагогічних технологій, що сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу, зокрема в початковій школі. Готовність учителів до виконання інноваційної діяльності здатна забезпечити узгоджена взаємодія закладів і установ різнорівневої методичної служби України.

Проблеми розвитку вітчизняної методичної служби привертала увагу сучасних науковців О. Капчеко, А. Кузьмінського, Г. Литвиненка, П. Худоминського. Основні положення функціонування системи неперервної освіти окреслено в дослідженнях І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Олійника; післядипломної педагогічної освіти А. Зубка, О. Пехоти, Н. Протасової, В. Цись. Теоретико-методологічні засади інноваційної педагогічної діяльності обґрунтовано в працях К. Ангеловські, І. Бега, І. Дичківської, І. Підласого та інших. Проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності вчителів дослідили В. Назаренко, Л. Петухова, Л. Сохань. Водночас, у наукових дослідженнях недостатньо висвітленою залишається проблема діяльності закладів і установ методичної служби з інноваційної підготовки вчителів початкових класів, що в інформатизованому світі вимагає постійної уваги, оскільки має відкритий динамічний характер.

Мета статті — висвітлити особливості діяльності вітчизняної методичної служби з інноваційної підготовки вчителів початкових класів; проаналізувати зміст відповідної роботи в минулому та на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства.

У педагогіці інновація означає зміну, оновлення, нововведення, що покращує освітній процес та його результати. Відповідно до висновків І. Дичківської, інновація є продуктом діяльності та оригінальних, новаторських способів, прийомів і засобів педагогічних дій [1].

Водночас В. Загвязинський вказує, що «нове у педагогіці — це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти» [2, с. 23]. Таке розуміння поняття дозволяє уточнити його педагогічний аспект; окреслити, конкретизувати певні напрями, можливості й ознаки інноваційної підготовки фахівців у відповідних закладах та установах післядипломної освіти.

Спираючись на ґрунтовні педагогічні дослідження з проблеми, інноваційну підготовку вчителів початкових класів розглядаємо як відкритий процес отримання ґрунтовних знань та професійних умінь реалізації інноваційної діяльності й упровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес початкової школи загальноосвітнього закладу.

Така підготовка для вчителів початкових класів має свої особливості, оскільки специфіка їх роботи передбачає викладання всіх або більшості навчальних дисциплін в початковій школі. Необхідність забезпечення узгодженості та інтеграції навчального матеріалу з різних предметів у наявний досвід молодших школярів вимагає від учителя високого рівня інформаційної компетентності та культури мислення. Усвідомлення необхідності інноваційної підготовки, активне ознайомлення з новим у педагогіці та прагнення його використання, об'єктивне відстеження результатів реалізації інноваційної діяльності, потреба у самовдосконаленні та постійному розширенні професійного досвіду, сформованість педагогічної культури — важливі умови ефективності інноваційної підготовки вчителя початкових класів упродовж неперервної освіти.

Інноваційна підготовка в післядипломній освіті має забезпечити сформованість відповідних професійних якостей у вчителів початкової школи, обов'язково розширюючи коло їх знань про наявні інноваційні технології та можливості їх упровадження в навчально-виховний процес. Варто звернути увагу й на те, що результатами організації та впровадження інноваційної діяльності в практику початкової школи стануть не тільки особисті досягнення молодших школярів у пізнанні світу, розвиток їх творчої активності та більш інтенсивне розширення наукової картини світу, а й професійний розвиток, особистісне зростання педагога.

Структура підготовки вчителів початкових класів у післядипломній освіті до інноваційної діяльності передбачає організацію відповідної роботи в курсовий, міжкурсний періоди та впродовж самоосвіти. Різноманітна за змістом, формами, терміном робота впродовж означених періодів дозволяє організувати комплексну системну підготовку вчителів до реалізації інноваційної діяльності в школі. Її здійснює в Україні методична служба.

До закладів і установ методичної служби належать центральний, обласні та регіональні інститути післядипломної освіти педагогічних кадрів, академії неперервної освіти, факультети підвищення кваліфікації при університетах, районні та міські методичні кабінети, департаменти та відділи освіти, інші установи.

Районні (міські) методичні кабінети і центри виконують багато важливих освітніх функцій, основними з яких є посилення інформаційної, консультативної допомоги вчителям в організації ними експериментально-дослідницької, пошукової, проектної, аналітико-прогностичної, діагностичної, моніторингової, експертної діяльності, що передбачено чинним Положенням про районний (міський) методичний кабінет (центр) [3]. У цьому зв'язку треба відзначити, що аналіз історичного досвіду розвитку вітчизняної методичної служби засвідчує: в усі часи її функціонування працівниками освітньої галузі приділялась постійна увага питанням вивчення, узагальнення, впровадження, популяризації та поширення кращого досвіду вчительства, котрий на різних етапах існування називали перспективним, передовим, новаторським, інноваційним тощо.

Перші методкабінети (на той час — райпедкабінети) було створено в радянській Україні в 20-і роки ХХ століття, що було пов'язано з розбудовою освітньої системи нового соціалістичного типу в молодій республіці. Відповідно до Декрету Раднаркому України від 18 лютого 1921 року було проголошено обов'язковість підвищення кваліфікації вчителів на

державному рівні, адже в соціалістичному суспільстві професійний розвиток перестав бути їх приватною справою [4]. Вказане свідчить про важливу роль, що відводилась загальнодержавній справі забезпечення кількісного та якісного складу працівників молодшої освітньої галузі, зокрема шкільного вчителства.

Як наголошує А.Кузьмінський, методична робота, як форма післядипломної педагогічної освіти, вже в 20-30-і роки ХХ століття набула масового характеру. Її діяльність було спрямовано на перепідготовку та підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі початкових класів, засобами колективної діяльності в невеликих групах, залученням учителів до самоосвіти. Науковець наголошує, що така діяльність призвела до суттєвого підвищення теоретичного рівня підготовки вчителів [5]. Однак ці процеси було призупинено у зв'язку з Великою вітчизняною війною (1941-1945рр.).

У повоєнні роки діяльність освітньої галузі УРСР було спрямовано на забезпечення початкових шкіл педагогічними кадрами, підвищення їх кваліфікації, що зумовило необхідність удосконалення змісту і напрямів діяльності педагогічних кабінетів, спричинивши згодом розширення їх повноважень. У цей період саме методична робота на базі райпедкабінетів посідала одне з центральних місць у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у тому числі стосовно розповсюдження перспективного досвіду серед учителів початкових класів.

Середину 50-х років ХХ століття пов'язують із початком загальнодержавної кампанії зі скорочення апарату управління освітою, що спричинило ліквідацію цього структурного підрозділу відділів освіти в 1956 році відповідною постановою, згідно з якою методичну роботу було перенесено до школи. Зроблене було на думку багатьох науковців (О. Капченко, С. Крисюка, Г. Литвиненка) великою помилкою, оскільки не сприяло поліпшенню якості методичної роботи з учителями шкіл.

Тимчасове, однак не суттєве покращення, викликало затвердження в 1964 році «Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах». Відповідно до вказаного документа на громадських засадах було створено педагогічні кабінети, уведено посади громадського методиста, громадського шкільного інспектора, вказано їх функціональні обов'язки, основні напрями роботи [6]. Однак діяльність державних та громадських інспекторських служб не забезпечила ефективної методичної роботи з учителями районів.

З метою забезпечення подальшого розвитку системи підвищення кваліфікації і поліпшення її результативності в 1967 р. знову створено методичні кабінети, а роком пізніше — затверджено Положення про районні (міські) методичні кабінети, назва яких збереглася досі [7]. Тепер методичний кабінет стає організуючим центром систематичної роботи з підвищення ідейно-політичного рівня, наукової і методичної кваліфікації педагогічних кадрів.

До нових обов'язків працівників районного (міського) методичного кабінету належали організація і контроль результатів атестації педагогічних кадрів як однієї з форм підвищення їх кваліфікації. Знову вивчався досвід роботи всіх педагогічних працівників за результатами їх планової курсової, самоосвітньої та практичної діяльності, поширювався досвід учителів-новаторів, було взято курс на оновлення змісту і форм методичної роботи.

На районні методичні кабінети в період переходу початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання (70-і роки) та з трирічного на чотирирічний (80-і роки) було покладено завдання створення оптимальних умов для впровадження нових навчальних планів, програм, підручників; забезпечення підготовки вчителів до нововведень.

Тепер ці установи діють відповідно до Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр) (2008 р.). Методичні установи керуються також положеннями Примірною статуту районного (міського) методичного кабінету і центру (2008 р.). Пізніше було внесено і затверджено Зміни до Положення (2009 р., 2010 р.), відповідно до яких уточнювались питання підпорядкування і координації структурних складових методичної служби. Однак упродовж усього періоду розбудови національної освітньої системи (з 1991 року), увага цих складових була зосереджена на забезпеченні інноваційної підготовки вчителів, у тому числі початкових класів.

Нині така підготовка передбачає комплексну діяльність на всіх рівнях — особистому, шкільному, міському, районному, обласному, державному. Організація роботи шкільних методичних об'єднань, проведення семінарів, конференцій, фахових конкурсів та інших заходів знаходиться у фокусі працівників міських та районних методичних кабінетів. Методистами РМК (ММК) проводяться спеціальні заняття, тренінги, майстер-класи, під час яких учителі початкової ланки шкільної освіти ознайомлюються з інноваційними технологіями, оволодівають інноваційними формами і методами роботи, тренуються в їх використанні, обговорюють свої враження і можливості, доцільність їх застосування в навчально-виховному процесі.

Корисними є проведення для вчителів Шкіл педагогічної майстерності, молодого фахівця, комп'ютерної грамотності, організація консультативних пунктів, котрі дозволяють зосередитись на проблемах учителів у впровадженні сучасних інноваційних технологій в освітній процес. Наявність сучасного комп'ютерного обладнання, відеотехніки забезпечує можливості для проведення онлайн-заходів, створення медіатеки, веб-сайту, комплексно-цілевих проектів тощо.

Останнім часом важливу роль у професійному розвитку вчителів початкових класів відіграють авторські творчі майстерні вчителів, котрі було ініційовано Міністерством та створено на базі закладів післядипломної педагогічної освіти та районних (міських) науково-методичних установ. Основним завданням діяльності майстерень є підготовка вчителів саме початкової ланки шкільної освіти до роботи за новими освітніми стандартами.

Науково-методичні та науково-практичні конференції, в організації та проведенні яких беруть участь працівники методкабінетів, сприяють обміну інноваційним досвідом серед творчих учителів, стимулюють їх до дослідницької діяльності, наукового пошуку, завдяки чому професійна діяльність педагогів буде більш усвідомленою, продуктивною, результативною, успішною.

Обов'язковою ж її складовою має стати самоосвітня діяльність педагога з ознайомлення, осмислення та творчого використання обраних технологій. Проте стимулювання вчителя до інноваційної діяльності з боку керівництва школи, підтримка колег-однодумців, відвідування спеціальних курсів, семінарів, матеріально-технічне забезпечення є дуже важливими умовами ефективного використання інноваційних технологій у роботі початкової школи. Це є нині особливо актуальним у зв'язку з проведенням системної роботи з підготовки вчителя до роботи із стандартами початкової та загальної середньої освіти нового покоління за новими навчальними програмами.

Отже, інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, оскільки потребує від педагога особливих знань, умінь, навичок, здібностей. Упровадження інновацій неможливе без наявності у вчителя якостей дослідника, який володіє науковим мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до означеної діяльності. Аналіз науково-педагогічної літератури, архівних джерел дає підстави стверджувати, що, незважаючи на істотні перешкоди, проблеми в функціонуванні методичних кабінетів, на всіх етапах розвитку методичної служби відбувалась потужна робота, спрямована на вивчення і популяризацію перспективного педагогічного досвіду, підготовку фахівців до нововведень, що були результатом освітніх реформ; до використання новацій у навчанні та вихованні підростаючого покоління.

На сучасному етапі діяльність методичних кабінетів спрямована на виконання широкого кола проблем, однією з яких є підготовка вчителів до інноваційної діяльності в міжкурсовий період післядипломної освіти. Така підготовка є багаторівневою, комплексною, системною, передбачає узгоджену взаємодію всіх структурних складових неперервної освіти. Однак, інноваційний розвиток методкабінетів гальмує чинний порядок формування штатного розпису тепер уже науково-методичних установ та потребує оновлення. Коло проблем, що виникає у зв'язку з організацією інноваційної діяльності на шкільному рівні також потребує додаткового розгляду.

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / Дичківська І.М. / — К.: Академвидав, 2004. — 352с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
3. Литвиненко Г. М. Розвиток методичних кабінетів як науково-методичних центрів / Г. М. Литвиненко, К. М. Старченко // Додаток «Методист — Best» до газети «Управління освітою» — К.: Вид. дім «Шкільний світ». — 2009. — липень. — № 7. — С. 2-14.
4. Капченко О.Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945-1990 рр.): дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. / Капченко Олеся Леонідівна. — К., 1999. — 190 с.
5. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. док. пед. наук: 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський. — К., 2003. — 433 с.
6. Положення про громадського методиста районного, міського, обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти УРСР // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. — 1964. — № 1. — С. 14-15.
7. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка: навч.-методичний посібник / Г.С. Данилова. — К.: ІЗМН, 1997. — 256 с.

У статті розглядаються особливості діяльності вітчизняної методичної служби з підвищення кваліфікації фахівців на сучасному етапі; проаналізовано можливості інноваційної підготовки вчителів початкових класів у курсовий та міжкурсний періоди їх післядипломної освіти; схарактеризовано зміст, методологію, умови організації роботи методичних кабінетів у забезпеченні готовності педагогів до інноваційної діяльності в початковій школі.

Ключові слова: методична служба, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчителі початкових класів, методичні кабінети.

В статье рассматриваются особенности деятельности отечественной методической службы по повышению квалификации специалистов на современном этапе; проанализированы возможности инновационной подготовки учителей начальных классов в курсовой и межкурсовой периоды их последипломного образования; охарактеризованы содержание, методология, условия организации работы методических кабинетов по обеспечению готовности педагогов к инновационной деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: методическая служба, последипломное образование, повышение квалификации, учителя начальных классов, методические кабинеты.

The article examines peculiarities of activity of native methodological service concerning improvement of qualification of specialists on contemporary stage; it is analyzed possibilities of innovative preparation of teachers of primary forms during course and intercourse periods of their postgraduate education; it is characterized content, methodology and conditions of organization of work of methodological studies in guaranteeing readiness of pedagogues for innovative activity at primary school.

Key words: methodological service, postgraduate education, improvement of qualification, teachers of primary forms, methodological studies.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ»

Актуальність дослідження. Початок XXI століття для України знаменувався глибокими економічними змінами, пов'язаними з переходом економіки країни на ринкові механізми, які потребують перебудови всієї системи професійної освіти, зокрема, вищої економічної. Нині реформування вищої освіти в Україні пов'язане з приєднанням країни до Болонського процесу та входженням до єдиного освітнього простору. Нові тенденції освіти висувають нові вимоги і до самостійної роботи студентів (СРС): «... якщо на етапах становлення вищої освіти самостійна робота студентів розглядалась як важлива форма організації навчального процесу, що поступалася за обсягом аудиторним заняттям, то сучасні нормативні документи Міністерства освіти і науки України визнають її основним видом навчально-пізнавальної діяльності студентів» [1, с. 10]. Додамо також, що згідно з положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять. Таким чином, створення умов для оволодіння студентами навичками самостійної роботи стає все більш важливим завданням для викладачів вищих навчальних закладів, зокрема економічних.

Аналіз попередніх досліджень. Питання, пов'язані з організацією самостійної роботи студентів, висвітлено в працях таких науковців, як О. Мороз, В. Сластьонін, І. Лернер, Ю. Бабанський, Л. Спірін, А. Алексюк, О. Ярошенко, М. Дяченко. Нині в умовах інформаційного суспільства значна увага приділяється вченими (М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Ракович, Н. Бойко, О. Шестопалюк та ін.) організації самостійної роботи студентів на основі використання сучасних інформаційних технологій. Науковцями досліджено окремі методичні аспекти організації самостійної роботи студентів. Так, В. Буряк аналізував механізми управління самостійною діяльністю, Т. Ваврик вивчала роль самостійної роботи як креативного чинника. Однак, питання цілеспрямованої організації самостійної роботи майбутніх фахівців (зокрема з економічної кібернетики) при вивченні окремих дисциплін, а саме, дисципліни «Математика для економістів», не було предметом окремого дослідження.

Постановка проблеми. Враховуючи процеси перебудови української системи вищої освіти, перехід на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, зростання в навчальному навантаженні долі самостійної роботи студентів, подальшої розробки потребують питання удосконалення організації, методичне забезпечення СРС.

Аналіз ступеня розробки різних аспектів зазначеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, які пов'язані з розглядом особливостей процесу самостійного навчання студентів конкретних економічних спеціальностей.

Отже, розглянемо окремі аспекти організації самостійної роботи студентів на прикладі навчання майбутніх фахівців з економічної кібернетики при вивченні курсу «Математика для економістів».

Метою статті є аналіз організації форм і методів проведення та розподілу годин самостійної роботи студентів при викладанні дисципліни «Математика для економістів» майбутнім фахівцям з економічної кібернетики.

Виклад основного матеріалу. Про важливість самостійної роботи писав відомий німецький педагог А. Дистерверг, на думку якого розвиток та освіта жодній людині не можуть бути передані, кожен, хто прагне до них долучитися, має досягти цього власною діяльністю,

власними силами та власним напруженням, тому самодіяльність є одночасно і засобом, і результатом освіти.

Метою самостійної роботи є формування самостійності студента, його знань, умінь, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи навчальних занять.

У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття СРС.

Так, С. Гончаренко дав таке визначення: «Самостійна навчальна робота — різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» [3, с. 297].

Р. Назімов характеризує СРС як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, яка проводиться індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять, або вдома за завданням педагога, за його методичними рекомендаціями, але без його безпосередньої участі.

Проте, найбільш повним науковці вважають визначення, сформульоване Б. Єсиповим. Педагог вважає, що самостійна робота, яка входить до складу процесу навчання — це така робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але з виконанням його завдання у спеціально відведений для цього час, причому суб'єкти навчання свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (чи і тих, і інших) дій.

На нашу думку, СРС — це не тільки самостійність студента при вивченні навчального матеріалу, а організована система навчання під керівництвом викладача від початкової роботи над засвоєнням матеріалу до його повного засвоєння, при цьому викладач виступає і як консультант, і як організатор такої роботи.

Поняття «самостійна робота» включає в себе не тільки виконання студентами домашніх завдань, а й різні види їх пізнавальної діяльності під час аудиторних занять. Отже, виділяють дві основні форми СРС у вищій школі: поза аудиторією та під час аудиторних занять.

Найширше використовуються такі форми самостійної роботи:

- освоєння інформаційних і телекомунікаційних технологій, пошук необхідної інформації в Інтернеті;
- підготовка до практичних, лабораторних, семінарських занять;
- підготовка до колоквіуму;
- підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи, саме тестування на комп'ютері;
- виконання домашніх контрольних робіт і завдань;
- написання рефератів, доповідей, статей;
- виконання курсових робіт (проектів);
- написання звіту з практики;
- виконання дипломної роботи (проекту) [4, с. 258].

Самостійна робота студентів у сучасних умовах стала важливою формою навчання у вищому навчальному закладі, оскільки повноцінне засвоєння навчального матеріалу відбувається лише під час активної самостійної пізнавальної діяльності, яка сприяє творчим пошукам, допомагає студентам у пошуках власних оцінок фактів.

Проте, як свідчать дослідження науковців, студенти не завжди можуть самостійно опанувати потрібний навчальний матеріал. Це зумовлюється різними причинами, зокрема: несформованістю умінь і навичок самостійної роботи, пізнавальних інтересів, недостатньою кількістю потрібної літератури, браком вільного часу, переважаністю студентів обов'язковими аудиторними заняттями. Тому, на нашу думку, головна роль у вирішенні цієї проблеми належить викладачам, які мають уміти організувати та координувати самостійну навчальну діяльність студентів.

О. Якубовська визначила дидактичні вимоги, яким має відповідати особистісно орієнтована самостійна робота:

- навчальний матеріал має передбачати виявлення суб'єктивного досвіду студента, включаючи досвід його попереднього навчання;
- самостійна робота після засвоєння знань має бути направлена не тільки на збільшення їх обсягу, узагальнення предметного змісту, але й на постійне переосмислення набутого суб'єктивного досвіду студентів та постійне порівняння з науковим змістом здобутих знань;
- необхідно активно стимулювати студентів до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати їм можливість для самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями;
- необхідно конструювати навчальний матеріал, що відкриває студентові можливість вибирати зміст, вид та форми самостійної роботи;
- забезпечення контролю оцінки не тільки результату, а й процесу самоосвіти студента;
- самостійна робота має забезпечувати рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності студента [5].

Як зазначають науковці, за своїм характером самостійна робота може бути репродуктивною (оперування наявними знаннями); евристичною (шляхом самостійних дій набуваються нові знання); творчою (на основі наявних знань відбувається пошук нових рішень) [2].

Для того, щоб самостійна робота була творчою, необхідно дотримуватись певних умов, а саме:

- забезпечити раціональне поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи;
- організувати діяльність в аудиторіях та у позааудиторний час на основі адекватно розподіленого часу з кожної конкретної дисципліни;
- розробити необхідні методичні матеріали для творчої реалізації завдань з самостійної роботи.

Як відомо, згідно з вимогами кредитно-модульної системи передбачено виділення на самостійну роботу студентів не менше 50 % обсягу навчального матеріалу. При цьому кількість аудиторних годин зменшується, проте вимоги щодо знань, умінь і навичок майбутніх фахівців зростають. Розрив між обсягом знань, призначених для вивчення, та можливістю їх засвоєння можна подолати за рахунок правильної організації СРС.

Основним документом, який регулює навчальний процес у вищих навчальних закладах, є робочий навчальний план, що складається на базі типового. У типовому ж навчальному плані позначені назви дисциплін, обсяг у годинах із розподілом на аудиторні і самостійні заняття, розподіл аудиторних годин на складові (лекційні, практичні, семінарські), проте немає деталізації самостійної роботи на складові. Часто кількість індивідуальних завдань, їх зміст і обсяг визначаються робочими програмами дисциплін, складеними викладачами вищих навчальних закладів, в яких не завжди враховано можливості студентів, трудомісткість робіт.

Зазначена проблема потребує вирішення з урахуванням специфіки дисциплін, фізіологічних можливостей студентів різних курсів.

Розглянемо, як організувати самостійну роботу студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Економічна кібернетика», при вивченні дисципліни «Математика для економістів».

Під час виконання аудиторної самостійної роботи із зазначеної дисципліни основна роль належить викладачу: він слідкує за розв'язанням завдань, направляє, попереджає неправильні дії, дає вказівки. Кожна робота має бути перевірена, виправлена, оцінена, повернена студенту для ознайомлення зі зробленими помилками. Саме в цьому полягає особливість перевірки робіт з дисципліни «Математика для економістів»: робота перевіряється викладачем не стільки для оцінки, нарахування певних балів студентам, скільки для того, щоб студент побачив, перебіг правильності розв'язання, якого типу помилки зроблені (обчислювальні, логічні і т.д.), щоб уникати їх при написанні майбутніх модульних, залікових чи екзаменаційних робіт. Для уникнення формального ставлення студентів до виконання домашніх завдань із зазначеної дисципліни доцільно періодично проводити аудиторні самостійні роботи, в які включати завдання минулих домашніх робіт.

Що ж стосується позааудиторної самостійної роботи, на нашу думку, вона має передбачати виконання найрізноманітніших завдань, від традиційних, до тих, які виконуються за допомогою нових інформаційних технологій. Це сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу студентами, виробленню в них умінь і навичок самостійної роботи, розвитку механізму самоорганізації розумової діяльності.

Основна частка позааудиторної самостійної роботи майбутніх економістів-кібернетиків з дисципліни «Математика для економістів» має припадати на підготовку до занять: аналізу лекційного матеріалу і розв'язаних на попередніх практичних заняттях завдань. Друге місце за обсягом годин має займати виконання домашнього завдання, заданого на попередньому практичному занятті. Третє: важливим є також виконання певних завдань з окремих тем, опрацьованих самостійно. Результативність виконання таких завдань СРС залежить від забезпеченості відповідними навчально-методичними засобами: методичними вказівками, посібниками, переліком необхідної літератури. Такі завдання можуть бути запропоновані в тестовій формі, в системі дистанційного навчання. Четверте: враховуючи те, що дисципліна «Математика для економістів» вивчається на першому курсі, пропонувати студентам написання наукових статей з цього предмету не бачиться доцільним. Ураховуючи специфіку спеціальності «Економічна кібернетика», а саме те, що економісти-кібернетики — це фахівці з інформаційних технологій, завданнями яких є розробка проектів інформаційних систем або їх фрагментів, інформаційна підтримка бізнес-проектів, розроблення консультативних проектів у сфері інформатизації і т.п., доцільним є четвертим блоком СРС запропонувати створення інформаційних проектів з окремих тем курсу «Математика для економістів». Тематику проектів пропонує викладач, найкраще, якщо вона буде пов'язана з прикладним застосуванням вищої математики, використанням її при розв'язуванні економічних задач. Наприклад, можна запропонувати такі теми проектів: «Використання похідної функції однієї змінної при розв'язуванні економічних задач», «Матричні моделі в економіці», «Економічні задачі, пов'язані з використанням аналітичної геометрії», «Застосування лінійної алгебри в задачах економіки» і т.і.

Таким чином, умовами успішної організації самостійної роботи при вивченні дисципліни «Математика для економістів» майбутніми економістами-кібернетиками є:

- чітке визначення науково обґрунтованих обсягів видів завдань СРС;
- чітке визначення науково обґрунтованого змісту завдань для СРС;
- чітка організація СРС із поєднанням завдань репродуктивного та творчого характеру;
- забезпеченість необхідними навчально-методичними засобами;
- організації самостійної роботи студентів на основі використання сучасних інформаційних технологій;
- наполеглива праця викладача, його вміння організувати та координувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента.

Висновки. Ефективність СРС багато в чому залежить від наполегливої праці викладачів, яка спрямована на розвиток у студентів умінь та навичок своїми силами оволодівати знаннями. Підвищити якість самостійної роботи студентів дозволить наявність механізму розподілу обсягу СРС за окремими видами робіт для конкретних дисциплін. Деталізацію СРС на складові з урахуванням кількості індивідуальних завдань, їх змісту і обсягу, специфіки навчальної дисципліни, психологічних, фізіологічних особливостей студентів різних курсів бажано зробити в навчальних планах.

Література:

1. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Бойко. — Київ, 2008. — 27 с.
2. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа: наук.-практ. видання / гол. ред. Ніколаєнко С.М. — Київ: Знання, 2001. — № 4-5. — С. 48-52.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.

4. Шестоपालюк О.В. Сучасні інформаційні технології в організації самостійної і аудиторної роботи студентів / О. В. Шестоपालюк, М. Ю. Кадемія // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 25 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. — Вінниця: ТОВ «Планер», 2008. – 386 с.

5. Якубовська О.М. Самостійна робота у контексті особистісно-орієнтованого навчання / О. М. Якубовська // Організація самостійної роботи слухачів в умовах інформаційного суспільства: матеріали науково-методичної конференції. — Одеса: ОРІДУ УАДУ, 2002. — С. 211-215.

У статті проведено аналіз організації форм і методів проведення та розподілу годин самостійної роботи студентів при викладанні дисципліни «Математика для економістів» майбутнім фахівцям з економічної кібернетики.

Ключові слова: самостійна робота студентів, математика для економістів, фахівці з економічної кібернетики.

В статье проведено анализ организации форм и методов проведения и распределения часов самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Математика для экономистов» будущим специалистам по экономической кибернетике.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, математика для экономистов, специалисты с экономической кибернетики.

The article analyzes the organization of forms and methods of execution and time-sharing of students' independent work when teaching the subject «Mathematics for economists» for future specialists in economic cybernetics.

Key words: students' independent work, mathematics for economists, in economic cybernetics.

УДК 378

Л.О. Рехтета
м. Миколаїв, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАННЯ «ОСНОВ ЗДОРОВ'Я»

Постановка проблеми. На думку більшості науковців, модернізація освітньої галузі є складним і тривалим процесом. На цьому шляху в сучасній школі важливо створювати передумови, без яких неможливе якісне навчання, до того ж і сучасні умови життя підвищують вимоги до якості освіти, до вмінь молодих людей швидко пристосовуватись до змін, які постійно відбуваються в суспільстві і житті, бути успішними та конкурентоздатними на ринку праці, а як ми знаємо, тільки здорові діти та здорова нація можуть подолати труднощі і зробити щасливим своє майбутнє.

Сучасний етап відродження самостійності України, інтеграція її в світове товариство потребують створення нової системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб. Сучасна освіта визначається як «стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запоруки майбутнього».

Вважаємо, що, орієнтуючись на теперішній ринок праці, освіта до пріоритетів сучасності відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватися до нових потреб ринку праці; оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Велика роль при цьому відводиться готовності вчителів початкових класів до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання.

Аналіз досліджень з проблеми. У науковій думці XVIII-XX ст. простежуються специфічні

погляди на здоровий спосіб життя людини. Відбувалося виникнення і становлення таких аспектів цієї проблеми: сутність і зміст поняття «здорового способу життя» людини, елементи і його структура, відображення «здорового способу життя» в теоретичній і практичній свідомості людей, форми регуляції процесу становлення здорового способу життя, критерії, фактори й умови його цілеспрямованого формування, провідні тенденції розвитку явища в різних конкретно-історичних умовах.

У другій половині XIX — першій половині XX ст. актуалізуються педагогічні погляди вчених щодо необхідності розробки теоретичних і практичних основ виховання в підростаючого покоління здорового способу життя. Зокрема, в цей час були визначені теоретичні основи означеного процесу: відношення душі і тіла (К. Ушинський, П. Юркевич, Г. Ващенко); природовідповідність і гармонійність у вихованні (О. Духнович, К. Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський); організація позакласної роботи та позашкільної оздоровчої роботи (О. Тисовський); зв'язок оздоровчої роботи з різними напрямками виховання — фізичним і трудовим (М. Демков), з естетичним (Г. Ващенко), з релігійним (П. Юркевич, Г. Ващенко), гігієнічним, родинним (К. Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський), патріотичним (І. Боберський, О. Тисовський, Г. Ващенко, А. Макаренко).

Важливу роль у вихованні здорового способу життя відіграє методика роботи «Школи під блакитним небом» В. Сухомлинського, суть і зміст якої славетний педагог розкрив у праці «Серце віддаю дітям».

Питання вдосконалення методики навчання «Основ здоров'я» знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки, на що вказують численні дослідження М. Гриньова, Т. Бойченко, О. Ващенко, М. Малашенко, Л. Власенко, Т. Сороки, Н. Бібік, В. Шахненко та ін.

Якість підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання «Основам здоров'я» визначається не лише навчальним планом і програмами. Вона значною мірою залежить і від особистості вчителя, професійної компетенції, знань сучасної школи і перспективного педагогічного досвіду, творчого ставлення до справи.

Мета публікації — розкрити досвід організації діяльності студентів спеціальності «Початкова освіта» МНУ ім. В.О. Сухомлинського у процесі вивчення курсу «Методика навчання основ здоров'я» з упровадження інтерактивних методів навчання на уроці.

У Національній доктрині зазначено що, найважливішим завданням сучасної шкільної освіти є формування мотивації до збереження та зміцнення здоров'я людини. Школа має навчити школярів використовувати резервні сили свого організму, оволодіти життєвими навичками здорової та безпечної поведінки, спілкуватись з людьми, передбачати наслідки своєї поведінки та вміти приймати своєчасні рішення, а також формувати цінності і переконання, які сприяють свідомому вибору здорової поведінки та наміру дотримуватись її протягом життя.

Вирішення цього завдання покладено на інтегрований курс «Основи здоров'я», який за своїм змістом об'єднує питання здоров'я та безпеки життєдіяльності на основі діяльнісного підходу. Метою його є формування в учнів свідомого ставлення до свого життя та здоров'я, формування здоров'язберігаючих компетентностей. Як відомо, навички набуваються в діяльності, через прийняття рішень та відпрацювання моделей поведінки. Тому на відміну від традиційних уроків, коли вчитель переважно говорить, а учні слухають, на заняттях з основ здоров'я слід використовувати інтерактивні методи навчання, що базуються на активній участі самих учнів у процесі набуття знань. Усе це дуже важливо уявити майбутнім учителям початкових класів, при вивченні дисципліни «Методика навчання основ здоров'я».

Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interakt», де «inter» — взаємний і «act» — діяти. Таким чином, інтерактивний — здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання — це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Інтерактивне навчання, на думку Е. Коротаєвої, це процес, занурений у спілкування. Воно

є однією з основних складових індивідуальної, групової, практичної діяльності. Результатом спілкування є взаємний вплив людей одне на одного. Діяльність в основному є інтелектуально спонукальною формою активності, у процесі якої він розвивається як особистість. Поза ним формування особистості взагалі неможливе. Саме в спілкуванні учень засвоює досвід людства, накопичує знання, вміння та навички, формує свою свідомість, самосвідомість, виробляє погляди та переконання, розвиває свої здібності.

Спілкування — це двосторонній процес, у якому «учень — учитель» або «учень — учень» обмінюються думками й інформацією.

Суть інтерактивного навчання у співнавчанні, взаємонавчанні (колективному, груповому, у співпраці), де і учень і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. При інтерактивному навчанні не може бути домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою, а учні вчать бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, спілкуватися з іншими людьми.

Структура інтерактивних уроків, за О. Пометун [3], складена із п'яти елементів:

- мотивація;
- оголошення, представлення теми й очікуваних результатів;
- надання необхідної інформації для розв'язання завдань;
- інтерактивна вправа — центральна частина;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Інтерактивні технології навчання при викладанні предмета «Основи здоров'я» сприятимуть кращому відпрацюванню та дотриманню певних моделей поведінки, які допоможуть зберегти та покращити власне здоров'я.

З практики навчання студентів можна сказати, що ефективними методами навчання на уроках з основ здоров'я вважаються: «мозковий штурм»; обговорення великою групою («спрямована дискусія»); робота та виконання вправ у малих навчальних групах; рольова гра; дебати, дискусії; розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій; виконання проєктів; перегляд і обговорення тематичних відеофільмів.

Використання таких методів забезпечує творчу співпрацю між учнями та вчителем. Майбутні педагоги молодших школярів знайомляться з використанням інтерактивних методів на уроках з основ здоров'я.

Робота в групах — це улюблена і найуживаніша в навчальному процесі технологія. Дискусії та обговорення можна проводити цілим класом. Однак вони набагато ефективніші, коли їх проводять у групах (зокрема, якщо клас великий, а час обмежений). Групове обговорення максимально підвищує активність і внесок кожного учасника. Дискусія допомагає уточнити власні уявлення, усвідомити почуття і ставлення. Обговорення в групах дає змогу учням більше дізнатися один про одного, стимулює вільний обмін думками, збільшує вірогідність того, що учні краще зрозуміють почуття і позиції інших. Робота в групах розвиває життєві навички активного слухання, співпереживання, співробітництва, упевненої поведінки і толерантності. Для ефективної організації роботи в групах педагог-тренер має:

- чітко формулювати мету: вивчити тему, обговорити ситуацію, проблему; сформулювати запитання, запропонувати ідеї або варіанти рішень;
- повідомити скільки часу відводиться на це завдання;
- сформувати групи (бажано з 2-6 осіб), використовуючи різні прийоми об'єднання;
- розташувати групи так, щоб учасники кожної сиділи поряд і добре чули одне одного;
- запропонувати групам обрати того, хто записуватиме запропоновані варіанти і стежитиме за дотриманням простих правил. Після обговорення на прохання тренера протоколісти або бажуючі розповідають про те, як відбувалося обговорення і які рішення було прийнято, тобто презентують свою роботу.

Можна додати ще кілька рекомендацій для роботи з групами:

– найкраще розпочинати роботу з групами, що складаються з 2-4 осіб, тому що у невеликих групах учням легше подолати сором'язливість; коли ви відчуєте, що учасники набули впевненості, групи можна збільшити до 5-6 осіб;

– краще не доручати учасникам формувати групи за власним бажанням, бо це може призвести до образи або дискримінації деяких дітей; формуючи групи, стежте, щоб їх склад змінювався якомога частіше;

– наголосіть на важливості принципу «один за всіх, і всі за одного», що ви єдина команда і що усі члени групи мають зробити свій внесок у вирішення поставленого завдання, а успіх групи буде залежати від окремого внеску кожного; в у деяких випадках доцільно формувати групи за ознакою статі.

Наведемо фрагмент тренінгу з підготовки вчителів до викладання предмета «Основи здоров'я» (робота в групах).

Студенти об'єднуються у 4 групи (по чотири особи за принципом «1, 2, 3, 4»), і кожна з них отримала чотири відмінних одне від одного завдання на окремому аркуші. За 10 хвилин вони мають познайомитись із запропонованими інтерактивними методами, а після цього 2 та 4 номери по ходу годинникової стрілки три рази переходять в інші групи, де знайомлять зі своєю інформацією та отримують нову інформацію від учасників інших груп. Таким чином вони ознайомляться з різними інтерактивними методами, а коли повернуться до своєї групи, то обмінюються отриманою інформацією. Цей вид роботи називається «мозаїка» — дуже ефективний метод, який дозволяє за короткий період часу познайомитись з великим обсягом нової інформації.

Цікавим та ефективним методом роботи також є «рольова гра». Це неформальна постановка, у процесі якої учасники без попередньої підготовки розігрують сценки або ситуації. Вони уявляють себе вигаданими персонажами, які моделюють реальні життєві історії та ситуації. Під час рольової гри учасники діють не від свого імені, а демонструють поведінку та висловлюють почуття умовного персонажа. Зазвичай це набагато легше, ніж діяти від себе особисто. Рольова гра є ефективним методом апробації нових моделей поведінки. Вона дає змогу «відчувати на собі» всі емоції, які можуть виникнути під час такої ситуації, та відпрацювати найбільш оптимальну модель поведінки у безпечних умовах. Це також допомагає краще зрозуміти почуття уявного персонажа і розвинути навички емпатії (співпереживання).

Крім того, завдяки рольовій грі учасник має змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття без побоювання розкритися і бути висміяним. Це - чудова можливість для практичного відпрацювання навичок у ситуаціях близьких до реальних. Щоб добре організувати рольову гру треба:

- описати модельну ситуацію, яку треба інсценувати;
- розказати учасникам, як вони мають діяти, запропонувати сценарій або вони можуть навести свій варіант сценарію;
- відібрати охочих або розкутих енергійних учасників, щоб вони продемонстрували сценку перед класом. Оберіть і для себе одну з провідних ролей;
- використовувати допоміжний реквізит: капелюшки, картки з іменами, костюми, маски - усе, що можна виготовити на місці або приготувати заздалегідь;
- якщо можливо обіграти ситуацію з гумором;
- після закінчення сценки обов'язково обговорити її;
- об'єднати клас у групи, нехай вони зіграють між собою цю чи подібну сценку. Таким чином можна уникнути ніяковості, спричиненої необхідністю виступати перед усім класом.

Наведемо фрагмент тренінгу з підготовки вчителів до викладання предмета «Основи здоров'я» (рольова гра «Як сказати пі»).

Учасники об'єднуються у три групи, кожна з яких отримує ситуацію, у якій треба відмовитись від запропонованого, треба обіграти такі ситуації:

Ситуація 1. Дівчинка пропонує своїй подрузі спробувати палити. Вона настійливо доводить, що це модно та ніхто про це не дізнається.

Ситуація 2. Хлопець настійливо пропонує знайомому піти до його друзів і зробити татуювання.

Ситуація 3. Дві дівчинки прийшли на день народження, та одна пропонує іншій випити алкогольний напій, щоб підняти настрій.

Після цього проводиться обговорення, тренер пропонує наступні питання:

- Що ви відчували, коли грали свою роль?
- Що було легше робити: умовляти, чи відмовлятися від запропонованого?
- Легко було вам сказати «НІ»?

Після завершення обговорення тренер робить висновки.

Уроки інтерактивного навчання надають учням можливості для формування основних пізнавальних і громадянських умінь, а також навичок і зразків поведінки в суспільстві. Інтерактивні форми роботи сприяють розвитку ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями. Це стимулює розвиток когнітивних процесів, залучає до активної участі в процесі навчання, заохочує учнів працювати разом, висловлювати свої думки, досвід, брати на себе відповідальність за навчання та розвиток уміння вчитися.

Висновки. Запропонована система організації роботи майбутніх учителів початкових класів з курсу «Методика навчання основ здоров'я» надає студентам можливість якісно засвоїти навчальний матеріал і переконатись, що впровадження інновацій під час проведення уроків з основ здоров'я є ефективним, привабливим та цікавим методом роботи з учнями, завдяки якому підвищується інтерес до уроків з основ здоров'я, так підвищується мотивація вести здоровий спосіб життя, запобігати небезпечним ситуаціям, що оточують людину, застосовувати набуті знання на практиці, цінувати і берегти своє здоров'я і здоров'я оточуючих.

Література:

1. Дерев'яненко В. В. Особливості викладання інтегрованого курсу «Основи здоров'я. // Основи здоров'я та фізична культура. — 2005. — № 10. — С. 5-7.
2. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт. — упор. І. І. Дівакова. — Тернопіль: Мандрівець, 2007. — 180 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. — К. : А. С. К., 2005. — 192 с.
4. Сорокіна Т.В. Інтерактивні методи навчання на уроці. // основи здоров'я. — 2013. - №9(33). — с. 7-10.

У статті визначені напрями впровадження інновацій у систему підготовки вчителів для початкової ланки освіти з «Основ здоров'я». Доведено, що впровадження інновацій на уроках буде ефективним, якщо в навчальному процесі застосовуватиметься комплекс організаційних форм та інтерактивних методів, який спрямований на розвиток творчої активності учнів.

Ключові слова: інновації, інтерактивні методи, навчання, основи здоров'я, майбутні вчителі початкових класів.

В статье определены направления внедрения инноваций в систему подготовки учителей для начального образования «основам здоровья». Доказано, что внедрение инноваций на уроках будет эффективным, если в учебном процессе будет применяться комплекс организационных форм и интерактивных методов, который направлен на развитие творческой активности учащихся.

Ключевые слова: инновации, интерактивные методы, обучение, основы здоровья, будущие учителя начальных классов.

The paper shows different ways of the innovation improvement in the system of preparing teachers for primary level education «foundations of health». It is proved that innovation in the classroom will be effective if applied in the learning process complex organizational forms and interactive techniques designed to foster creative activity of students.

Key words: innovation, interactive methods, learning the basics of health, future teachers of elementary school.

КОМПЛЕКСНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначено курс на підвищення конкурентноспроможності та якості освіти з метою забезпечення суспільства фахівцями високого рівня в сучасних соціально-економічних умовах, а також інтегрування до європейського та світового освітнього простору [5, с. 2]. Реалізація поставлених перед освітянською спільнотою завдань неможлива без переосмислення самих засад навчального процесу та реформування його організації з урахуванням вимог сучасності.

Одним із стратегічних напрямів розвитку національної системи освіти є широке впровадження інформаційних та інноваційних технологій в освітні програми [5, с. 4]. Сучасному суспільству притаманна комп'ютеризація всіх сфер людської діяльності, тому невинно розвиваються та набувають нового змісту методи та засоби навчання із застосуванням інформаційних технологій. У наш час комп'ютерні технології перестали бути лише бажаним додатком, вони стали невід'ємною частиною будь-якого навчального процесу, незалежно від рівня та спеціалізації навчального закладу.

Специфіка математичних дисциплін дозволяє вельми різноманітно використовувати комп'ютерне забезпечення в навчанні, а також має низку особливостей запровадження. Тому розробка системного підходу до застосування сучасних інформаційних комп'ютерних технологій в навчанні є актуальною проблемою сучасної педагогіки вищої школи. Реалізація комплексної комп'ютеризації при вивченні математичних предметів дозволяє значно підвищити якість навчального процесу та вийти на новий рівень підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз попередніх досліджень. Оскільки інформатизація навчання є сучасною тенденцією як національної, так і світової вищої школи, проблеми застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання викликають стійкий інтерес у педагогічній спільноті. Дослідження з цих питань біли започатковані в роботах В. Ляудіса, Е. Машбиця, Н. Тализіної та ін. Тематика науково-методичних робіт з цього приводу шириться та поглиблюється. Але бурхливий розвиток інформаційних технологій та невинне зростання кваліфікаційних вимог до сучасних фахівців стимулюють подальші дослідження можливостей використання комп'ютерних технологій у навчанні.

Математичні дисципліни є нормативними для численних спеціальностей, тому питанням комп'ютеризації в їх контексті присвячено чимало досліджень. Можливості та особливості використання окремих засобів інформаційних комп'ютерних технологій, а також різні аспекти їх створення та впровадження в навчальний процес були розглянуті у роботах А. Анісімова [1], М. Жалдака [2], С. Семерікова [3] та багатьох інших вітчизняних та закордонних авторів. На жаль, питання, пов'язані із організацією навчального процесу з позиції системного застосування комп'ютерних технологій, часто залишаються поза увагою.

Метою статті є розробка комплексного підходу до впровадження комп'ютерних технологій при вивченні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах, обґрунтування його доцільності та ефективності.

Виклад основного матеріалу. Застосування інформаційних технологій у навчанні стає необхідним при вирішенні низки актуальних проблем сучасної вищої школи, а саме:

- реалізації компетентнісного підходу в організації навчання;
- забезпеченні професійної спрямованості навчання студентів;
- орієнтації навчального процесу на інтенсифікацію самостійної роботи студентів;

- компенсації дефіциту аудиторного часу;
- прозорості в оцінюванні отриманих знань та навичок студентів.

Розглядаючи нижче окремі засоби та методи навчання, ми конкретизуємо їх значення з точки зору поставлених завдань.

Побудова навчального процесу повинна передбачати використання комп'ютерного забезпечення у навчально-пізнавальній діяльності студентів на всіх її етапах. Тому створення викладачем курсу навчальної дисципліни повинно супроводжуватись методичною розробкою відповідного комплексу з упровадження інформаційних технологій. Визначимо його складові, які, на погляд автора, бажано реалізувати при вивченні математичних дисциплін:

- створення електронного курсу навчальної дисципліни на платформі системи MOODLE;
- упровадження інформаційних технологій навчання, таких як презентації, мультимедійні навчальні засоби тощо;
- методична розробка та запровадження в навчальний процес лабораторних практикумів, що дозволяють студентам набути навичок по використанню пакетів прикладних програм;
- створення засобів комп'ютерного контролю та оцінювання знань та навичок студентів.

Розкриємо функціональний зміст кожного із зазначених аспектів.

Наявність системи MOODLE в арсеналі сучасних вищих навчальних закладів стає дедалі поширенішою. Звичайно, для студентів дистанційної форми навчання електронні курси MOODLE є базовими у навчальному процесі, але використання їх для студентів денної форми навчання не менш виправдане і дає позитивні результати. Можна сподіватись, що найближчим часом більшість викладачів зможуть спиратися на такий корисний в навчальній практиці інструмент.

Електронний курс у системі MOODLE, перш за все, дозволяє викладачеві розмістити всі необхідні навчальні ресурси, такі як: плани та графіки занять, робоча програма дисципліни, курси лекцій, практичних та лабораторних занять, розбитих за тематичним та (або) календарним планом тощо. Очевидні переваги наявності такого супровіду курсу, як з точки зору викладача, так із точки зору студента. Лекційний матеріал в електронному вигляді може бути значно розширеним, оскільки він уже не є обмеженим аудиторним часом. Це дозволяє лектору: залишати окремі питання на самостійне вивчення з подальшим опрацюванням його під час практичних та лабораторних занять; включати до електронних ресурсів відомості про математиків, історичні довідки щодо вивченої теми, цікаві факти, матеріал для поглибленого вивчення теми; нарешті, лектор, не будучи пов'язаним необхідністю «вчитати матеріал за будь-яку ціну», має можливість під час аудиторного заняття імпровізувати в залежності від ситуації, застосовувати нетрадиційні форми навчання тощо. Все це стимулює інтерес студентів до предмету, сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвиває навички самостійної роботи.

Серед матеріалів, що знаходяться в системі MOODLE, можна порекомендувати розміщувати окремо довідкові матеріали (такі, наприклад, як таблиці інтегралів або таблиці значень функції Лапласа), індивідуальні навчально-дослідні завдання, типові приклади контрольних робіт, оголошення про консультації тощо. Тобто обмін будь-якою поточною інформацією між викладачем і студентами зручно здійснювати в рамках електронного курсу.

Окрім того, система MOODLE дозволяє викладачеві: налагодити спілкування всіх суб'єктів навчального процесу між собою; проводити тестування та опитування із подальшим автоматичним оцінюванням; приймати виконані завдання (звіти); вести електронний журнал. Завдяки цьому досягається прозорість в оцінюванні знань студентів, що підвищує їх зацікавленість у результаті навчання та відповідальність, а також формує соціально-особистісні компетентності майбутнього фахівця.

Використання інформаційних технологій у навчанні з кожним роком набирає обертів. Деякі засоби вже стали доволі традиційними, інші знаходяться у стадії розвитку. Так, використання презентацій у наш час набуло широкого розповсюдження. Слід зазначити, що при

викладанні математичних дисциплін презентації ніяк не можуть замінювати лекцію, оскільки вивчення будь-якої теми складається із ланцюжка понять, міркувань, тверджень, їх доведень, наслідків. Не розуміючи походження того чи іншого результату, студент підсвідомо сумнівається в його правильності, що призводить до розсіювання уваги та несприйняття решти матеріалу. Тому, на думку автора, презентації в математиці повинні служити: для підвищення наочності окремих моментів (особливо пов'язаних із геометричними інтерпретаціями); для акцентування уваги на ключових моментах (дослідження, алгоритмів тощо); для проведення порівняльних характеристик (наприклад, математичних об'єктів, величин, операцій, методів); для підведення підсумків за змістовими блоками тощо. Презентація може мати пропедевтичний характер, супроводжувати або завершувати викладання того чи іншого змістового блоку. Вона коментується викладачем, під час демонстрації увага студентів концентрується на зоровому сприйнятті інформації, що значно покращує засвоєння матеріалу. Автор рекомендує також викладати презентації в системі MOODLE для можливості багаторазового перегляду студентами.

Електронні мультимедійні підручники та посібники дедалі більше запроваджуються в сучасній вищій школі. Поки що цей вид освітянської діяльності не є надто поширеним (в основному про причині відсутності необхідного спеціального програмного забезпечення у ВНЗ), але вже є можливість оцінити його затребуваність на ринку освіти.

В останні роки в Харківському національному економічному університеті ведеться інтенсивна робота зі створення електронних інтерактивних підручників та посібників. Участь автора в роботі по підготовці до видання одного з електронних підручників дозволяє визначити переваги використання їх у процесі навчання. Перш за все, оскільки ця продукція є висококreatивною та відповідає сучасному рівню технологій, сама їх наявність підвищує імідж вищого навчального закладу в очах студентів. Як наслідок, навчання за мультимедійними інтерактивними підручниками стимулює інтерес до предмету, підвищують інтенсифікацію пізнавальної діяльності студентів.

Зупинимось на переліку особливих навчальних засобів, що можуть бути запроваджені саме завдяки використанню інтерактивних посібників та підручників.

Щодо викладання теоретичного матеріалу, то перевагою цих видань є можливість додавання до основного тексту елементів навігації (наприклад, посилань), звукових та відеосупроводжень, анімаційних роликів тощо. Звичайно, всі ці компоненти сприяють значному покращенню сприйняття та засвоєння матеріалу. Оскільки вивчення математичних дисциплін нерідко викликає значні труднощі у студентів (і через причині недостатньою базову шкільну підготовку, і через об'єктивну складність предметів), здатність подавання матеріалу в більш видовищній формі сама по собі є цінною для викладача.

Але головною суттєвою відмінністю мультимедійних підручників є можливість створення інтерактивних тестів і навіть багатокрокових тренувальних вправ. У них може бути передбачене автоматичне оцінювання (за будь-якою шкалою), що дозволяє викладачам використовувати ці компоненти для проведення контролю, а студентам — для самодіагностики.

Нарешті, неможливо переоцінити переваги електронних інтерактивних видань, порівняно з паперовими, при використанні їх у дистанційному навчанні. У контексті математичних дисциплін вони дають можливість: побачити динамічне пояснення теоретичного матеріалу чи розв'язання прикладу завдяки анімаційним елементам; почути, як читаються формули; самостійно перевірити отримані знання за допомогою інтерактивних тестів та вправ тощо.

Таким чином, запровадження електронних мультимедійних підручників і посібників значно підвищує рівень самоорганізації студентів у навчально-пізнавальному процесі, формує у майбутніх спеціалістів компетентності автономності та відповідальності.

Переходимо до ролі лабораторних практикумів у процесі вивчення математичних дисциплін. У сучасних умовах професійна підготовка висококваліфікованого фахівця передбачає обов'язкове володіння комп'ютерними програмами, що дозволяють розв'язувати задачі прикладного змісту. Здатність майбутнього спеціаліста виконувати необхідні математичні

розрахунки, будувати та досліджувати математичні моделі реальних явищ і процесів, обробляти дані за допомогою пакетів прикладних програм підвищує його конкурентноспроможність.

Найбільш поширеними є такі перевірені часом програмні продукти як MatLab, MathCad, Maple. Вони дозволяють розв'язувати широке коло складних математичних завдань: як чисельних, так і аналітичних. Також реалізація багатьох алгоритмів та розрахунків у зручному вигляді може буде проведеною в програмі Microsoft Excel завдяки великій кількості вбудованих математичних та статистичних функцій, засобів аналізу даних, графічних зображень тощо.

Слід зазначити, що для студентів нематематичних спеціальностей реалізація багатьох математичних методів і алгоритмів на практиці є надскладною задачею через недостатній рівень теоретичної підготовки. Водночас сучасні вимоги до фахівця включають здатність до математичного моделювання реальних ситуацій (виробничих, економічних, технологічних) та їх усебічного аналізу. Тому вироблення навичок по використанню пакетів прикладних програм зумовлює формування у студента необхідних загально-професійних компетентностей і в майбутньому це дозволяє йому впевнено почувати себе на ринку праці.

Досвід показує, що запровадження лабораторних практикумів з дисциплін вищої математики, теорії ймовірностей і математичної статистики, економіко-математичного моделювання тощо дуже добре сприймається студентами. Для багатьох саме на цьому етапі математика перестає сприйматись як наука, відірвана від реальності, що ніколи не знадобиться в практичній діяльності. Ознайомлення з можливостями пакетів прикладних програм не тільки розвиває здібності студента і розширює його кругозір, але й стимулює його інтерес до предмету в цілому.

Методичне забезпечення, що супроводжує лабораторні заняття, повинно відповідати двом основним вимогам. З одного боку, воно має бути узгодженим із програмою математичної дисципліни, що вивчається, з іншого – орієнтуватися на спеціальність студентів [4]. Професійна спрямованість навчального процесу завжди підвищує мотивацію студента, сприяє активізації пізнавальної діяльності, а також становленню його як майбутнього фахівця. Формулювання завдань з урахуванням спеціалізації як є доречним у лабораторних роботах, оскільки прикладний характер є їх основним змістовим навантаженням. Зрозуміло, що для реалізації цих принципів необхідно підтримувати міждисциплінарні зв'язки із випускниками кафедрами відповідних спеціальностей.

Головною метою вивчення математичних дисциплін у вищих навчальних закладах є формування аналітично-дослідницьких компетенцій майбутнього фахівця через надання систематизованих фундаментальних знань. Проведений вище аналіз свідчить, що використання в процесі навчання математики електронних курсів у системі MOODLE, презентацій, електронних мультимедійних інтерактивних видань та пакетів прикладних програм у комплексі, значно збільшують вклад математичної освіти в формування здібностей спеціаліста. Як ми бачили, в рамках навчально-пізнавальної діяльності студенти набувають стійких навичок самостійної роботи та самоорганізації, підвищується їх на здібність креативно мислити при розв'язанні поставлених задач, розширюються їхні можливості щодо застосування математичного апарату в практичній діяльності, розвивається їх здатність до безперервного самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Надважливу роль в математичній підготовці студентів у сучасній вищій школі має широке застосування комп'ютерних технологій. Організація навчального процесу з точки зору системного впровадження інформаційних технологій значно підвищує якість навчання, збільшує кількість сформованих кондицій та компетенцій, які необхідні сучасному фахівцеві, сприяє його особистісному зростанню і, таким чином, закладає фундамент для успішної професійної діяльності у майбутньому.

На жаль, залишається чимало проблем, пов'язаних із реалізацією комплексного застосування комп'ютерних технологій у педагогічній практиці. По-перше, не кожен вищий навчальний заклад має у розпорядженні відповідне технічне та програмне забезпечення. По-

друге, запровадження тих чи інших форм та засобів навчання потребує якісної підготовки викладацьких кадрів. Окрім того, кожне нововведення повинно супроводжуватись належним методичним забезпеченням. Розв'язання цих проблем є важливою задачею сучасної вищої освіти.

Але і працюючі вже технології навчання потребують постійного вдосконалення з точки зору форм і змісту. Необхідно неупинно покращувати ефективність кожного із навчальних засобів, особливо це стосується таких нових для освітнянської діяльності форм, як робота в системі MOODLE та створення мультимедійних інтерактивних підручників. Зрозуміло, що на цей час будь-який досвід з цих питань є корисним для викладацької спільноти.

Нарешті, розвиток комп'ютерних технологій постійно пропонує викладачам усе нові і нові засоби, що можуть бути успішно використані в процесі навчання. Тому для сучасних педагогів питання, пов'язані з упровадженням інформаційних технологій і надалі будуть актуальними і такими, що потребують переосмислення, вдосконалення і науково-методичного забезпечення.

Література:

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А. М. Анисимов : уч. пособ. — 2-е изд., испр. и дополн. — Х. : ХНАГХ, 2009. — 292 с.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 182 с.
3. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посіб. / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк; за ред. М. І. Жалдак. — Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. — 334 с.
4. Малярець Л. М. Математика для економістів. Практичний посібник до розв'язання задач економічних досліджень в MatLab / Л. М. Малярець, Є. В. Резнік, О. Г. Тижненко. — Харків : Вид. ХНЕУ, 2008. — 212 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012—2021 роки роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

У статті визначені основні складові комплексного впровадження комп'ютерних технологій при вивченні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах. Розглянуто особливості їх методичного забезпечення, обґрунтовано доцільність та ефективність застосування відповідних засобів навчання в освітній діяльності.

Ключові слова: електронний курс, комп'ютерні технології, математичні дисципліни, пакети прикладних програм.

В статье определены основные составляющие комплексного внедрения компьютерных технологий при изучении математических дисциплин в высших учебных заведениях. Рассмотрены особенности их методического обеспечения, обоснована целесообразность и эффективность использования соответствующих средств обучения в образовательной деятельности.

Ключевые слова: электронный курс, компьютерные технологии, математические дисциплины, пакеты прикладных программ.

The main components of complex introduction of computer technologies to the study of mathematics in higher school are determined. The peculiar properties of their methodological support are considered. The advisability and the effectiveness of using of the corresponding resources in educational practice is justified.

Key words: electronic course, computer technology, course of mathematics, application program packages.

УДК 371. 811.161

Л.В. Рускуліс
м. Миколаїв, Україна

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЕФЕКТИВНА ІНФОРМАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Для підвищення ефективності супроводу навчання студентів у практиці вишів нині пропонується використання електронного підручника, електронних методичних вказівок, тестових контролюючих завдань, електронної аудіовізуальної наочності тощо [4, с. 253].

Електронний підручник з мови — це технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу, яка передбачає нове конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій щодо його проведення, створення якісно нових форм контролю за особистісним розвитком студента у процесі навчально-пізнавальної діяльності, реалізація суб'єктного принципу навчання [2, с. 3].

Аналіз попередніх досліджень. Проблема розробки і використання електронних підручників та посібників під час навчання назріла давно і пов'язана з упровадженням у навчальний процес інформаційних технологій. Відтак питання щодо застосування у навчальному процесі вишів електронних підручників досліджують у своїх працях І. Захарова, Н. Семенів, В. Скороходов, Л. Скуратівський, Т. Туркот, О. Шевчук, С. Шевчук, М. Фіцула та інші.

Мета статті. Метою нашої статті є з'ясування місця та значення електронного підручника у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови

Виклад основного матеріалу. *Електронний підручник* — навчальна програмна система комплексного призначення, що забезпечує безперервність та повноту дидактичного циклу процесу навчання, надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією та сервісні функції за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку; програмно-інформаційна система, яка складається з програм для персонального комп'ютера, що реалізують сценарії навчальної діяльності, й певним чином підготовлених знань (структурованої інформації та системи вправ для осмислення і закріплення) [6, с. 101].

Електронні підручники можуть бути доповненням до класичного підручника, замінити його цілком, тобто стати альтернативою друкованому підручнику [5, с. 103]. Як підкреслює Л. Скуратівський, переваги електронного варіанта підручника полягають у можливостях розміщення в ньому навчальної інформації як у кількісному, так і у якісному відношеннях. Зокрема традиційний паперовий підручник суворо обмежений у кількості поданого в ньому навчального матеріалу, хоча об'єктивно наявна потреба в значно більшій його кількості, оскільки студенти відрізняються між собою у багатьох відношеннях: за наявним рівнем мовної та мовленнєвої компетенції, за швидкістю і якістю опанування навчального матеріалу, за індивідуальними особливостями пізнавального процесу тощо. Відтак, по-перше, студенти з невисоким рівнем пізнавальних можливостей потребують значно більшої кількості навчальних вправ для формування вмінь і навичок, ніж є в традиційному підручнику. По-друге, традиційний підручник часто не може задовольнити як студентів, які мають ситуативний чи сталий інтерес до української мови і бажають знати більше відомостей з цього навчального предмета, ніж їх подано у підручнику, так і вчителів, які хотіли б оперативно підтримувати і розвивати різноманітні пізнавальні потреби студентів. По-третє, відповідно до природи людської пам'яті вивчений раніше матеріал підлягає забуванню і тому до нього потрібно періодично повертатися. Але не лише другорядні, а й основні відомості з дисциплін попередніх курсів у підручниках

завичай відсутні через обмеження обсягу цих підручників, що також створює певні труднощі, особливо у процесі самостійної роботи [3, с. 7].

Зазначимо, що безумовною перевагою електронного підручника є й те, що він забезпечує можливість копіювання вибраної інформації, її редагування та друкування без виходу з самого підручника [6, с. 102]; повернення до теоретичного матеріалу попередніх курсів із метою повторення та узагальнення набутих знань.

В електронному варіанті підручника чи посібника зазначені недоліки друкованого підручника можуть бути усунуті, бо в ньому можна розмістити таку кількість завдань кожного типу, яка необхідна для формування вмінь і навичок у студентів найнижчого рівня пізнавальних можливостей. У ньому є можливість значно урізноманітнити і збагатити додатки, розмістивши всі теоретичні відомості певної навчальної дисципліни, словник. Окрім того, у додатках можна розмістити різні типи словників — тлумачний, фразеологічний, орфографічний, орфоепічний, словники лексичних і фразеологічних синонімів та антонімів

Як відомо, кількісні обмеження переходять у якісні недоліки традиційного друкованого підручника, які яскраво вирізняються порівняно із можливостями електронного, бо теоретичний матеріал, система вправ у ньому можуть бути викладені значно різноманітніше. Так, теоретичні відомості, наприклад, як правило, в електронному варіанті підручника, який не має обмежень щодо обсягу, можна подати у вигляді тексту, в таблиці чи схемі, а також у вигляді алгоритму застосування, що сприятиме їх кращому опрацюванню, запам'ятання і використанню. В електронному варіанті підручника є більше можливостей для структурування навчальної інформації шляхом відповідного її розміщення, виділень за допомогою різних шрифтів, кольорів, графічних засобів тощо [3, с. 7-8].

Головною особливістю комп'ютеризованого підручника з рідної мови є й те, що він виступає не просто носієм різносторонньої інформації про мову, а виконує функції робочого зошита і «контролера», який слідкує за перебігом думки студента, його навчальними діями, аналізує та оцінює їх [2, с. 3]; вирішує спеціальні практичні завдання: формування орфографічних і пунктуаційних умінь та навичок; збагачення словникового запасу студентів; знання професійної термінології; формування творчих здібностей [7, с. 144].

Як зазначає М. Фіцула, за схемою викладу матеріалу виділяють кілька типів електронного підручника: текстовий підручник; гіпертекстовий (виклад у формі «дерева»); довідковий (виклад матеріалу у вигляді довідника); ігровий (виклад матеріалу у вигляді ділової гри). Навчальний матеріал у них може мати вигляд статистичний (змінюється під впливом управлінських команд студента) і динамічний (змінюється під впливом програмного налаштування), однокольоровий і багатокольоровий, без звукової підтримки, зі звуковою підтримкою [5, с. 103].

Саме гіпертекстова технологія, як підкреслює І. Захарова, й стала поштовхом до створення електронних видань. Гіпертекст (англ. hypertext — надтекст), чи гіпертекстова система, — це сукупність різноманітної інформації, що може знаходитися не тільки у різних файлах, але і на різних комп'ютерах. Основна риса гіпертексту — можливість переходу за гіперпосиланнями, що пропонуються або у вигляді спеціально оформленого тексту, або певного графічного зображення. Одночасно на екрані комп'ютера може бути декілька гіперпосилань і кожна з них визначає свій маршрут «подорожування». Поряд із графікою та текстом можна зв'язати гіперпосиланнями і мультимедіа-інформацію, включаючи звук, відео, анімацію. У цьому випадку для таких систем використовується термін «гіпермедіа» [1, с. 30].

За характером взаємодії студента та комп'ютера виокремлюють підручники: інформаційні (виклад у класичному навчальному вигляді); «запитання — відповідь» (виклад із акцентуванням на окремі запитання, проблеми і задачі); інформаційно-контролюючі (чергування навчального матеріалу і перевірочних запитань); зі зворотним інформаційним зв'язком (інтерактивний підручник, що передбачає постійне оцінювання знань студента та рекомендації щодо подальшого «руху» матеріалами підручника); з пороговими рівнями контролю (перехід до наступної частини матеріалу тільки після опрацювання контрольних запитань) інтелекту [5, с. 103].

Наявність постійного контролю з боку операційної системи на відповідність друкованого учнем тексту правописним нормам, на думку Л. Скуратівського, розкриває нові можливості щодо підвищення грамотності в процесі систематичного використання інформаційних технологій. Зокрема в електронному підручнику є можливість створення автономного спеціального модуля, що складається із системи навчальних диктантів, спрямованої на самостійне і цілеспрямоване засвоєння правописних норм з допомогою реалізації систематичного самоконтролю. При цьому правописні відомості в електронному підручнику можуть бути подані у двох варіантах: а) обмеженому рамками шкільної програми і б) повному академічному, створюючи необхідні умови для досконалого опанування правописними нормами всіма, хто цього бажає [3, с. 9].

Значно багатшою в електронному підручнику, практично не обмеженому обсягом, може і має бути система вправ, у якій значно ширше можна подати завдання стилістичного, трансформаційного, експериментального, конструктивного характеру, завдання з елементами цікавості, з культури мовлення, що більш повно задовольнятиме пізнавальні можливості та потреби учнів, ефективніше розвиватиме мовні й загальнонавчальні вміння, пізнавальний інтерес, а тому й інтерес до самостійної роботи над удосконаленням власного мислення, культури власного мовлення.

Спираючись на принцип діалогізму, електронна книга забезпечує не тільки інформацію наукового характеру, а й спілкування зі студентом, ставить йому проблемні запитання в порядку зростання складності, програмує самостійну й індивідуальну роботу і таким чином дослідження, висунення гіпотез, обґрунтування їх, пошук правильної відповіді перетворює простого пересічного студента в дослідника, відкривача. Лінгвістичний матеріал подається не тільки монологічно, а й діалогічно, певними порціями як відповідь на поставлене запитання, що забезпечує формування позитивного оцінно-емоційного ставлення до навчального процесу [2, с. 4].

Електронний підручник має значно потужніші засоби активізації пізнавальної діяльності: відеокліпи, аудіофайли для активізації асоціативних зв'язків, мислення, уяви, пам'яті [3, с. 8]. Реалізація принципу наочності за допомогою комп'ютерного моделювання, анімаційних ефектів, відеокліпів зі звуковим супроводом — яскрава демонстрація дидактичних можливостей засобів мультимедіа [2, с. 5].

Як зазначає Ю. Шепетько існує групова та індивідуальна форми використання електронного підручника. Індивідуальна допомагає аналізувати та контролювати набуті знання. Основні аспекти використання електронного підручника на заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей студентів:

- психологічний — вплив інформації електронного підручника на мотивацію студента, підвищення або брак зацікавленості у процесі опрацювання матеріалу;
- педагогічний — наскільки інформація електронного підручника відповідає навчальній програмі;
- методичний — правильність подачі навчального матеріалу шляхом індивідуального аналізу кожного студента;
- організаційний — раціональне планування часу, відведеного на роботу з комп'ютером [7, с. 144].

Невід'ємним складником змістової частини електронного підручника і посібника є модуль самоконтролю і контролю для визначення рівня знань і практичних умінь та навичок студентів, елементи якого якщо і наявні у паперовому підручнику, то в дуже обмеженому вигляді, тоді як у підручнику на електронних носіях є можливість реалізувати як самоконтроль у належному обсязі, так і поетапний дружній контроль під час вивчення нового матеріалу, забезпечуючи вчасне усунення зроблених мовних помилок, а також об'єктивний контроль на завершальному етапі вивчення логічно завершеної теми знань із мови, також ступеня сформованості відповідних мовних навичок, окрім умінь і навичок мовленнєвих, які засобами інформаційних технологій поки що належним чином оцінити не вдається [3, с. 8].

Електронний підручник відіграє важливу роль у розширенні професійних можливостей майбутніх учителів української мови, а саме:

- удосконалення професійних умінь і навичок;
- можливість ефективної організації самостійної роботи, що дозволить індивідуалізувати процес навчання;
- підвищення цікавості до знань;
- активізація пізнавальної діяльності студентів;
- сучасний виклад матеріалу [7, с. 143].

Висновки. Отже, використання майбутніми вчителями української мови електронного підручника на заняттях із дисциплін філологічного та психолого-педагогічного спрямування — це один із ефективних та дієвих шляхів урізноманітнення навчального процесу у вищій школі, забезпечення послідовності, наступності та систематичності засвоєння знань у процесі індивідуальної чи групової роботи.

Література:

1. Захарова И. Г. Информационные технологии а образовании : Учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Ирина Гелиевна Захарова . — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 192 с.
2. Семенів Наталія. Електронний підручник з рідної (української) мови як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання // Українська мова і література в школі / Наталія Семенів. — № 5. — 2005. — С. 2-6.
3. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі // Українська мова і література в школі / Леонід Скуратівський. — № 4. — 2005. — С. 7-10.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Туркот Тетяна Іванівна. — К. : Кондор, 2001, 628 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Фіцула Михайло Миколайович. — К. : «Академвидав», 2006. — с. 352.
6. Шевчук С. П., Скороходов В. А., Шевчук О. С. Інтерактивні технології підготовки менеджерів. Навчальний посібник / С. П. Шевчук, В. А. Скороходов, О. С. Шевчук. — К. : «Видавничий дім «Професіонал», 2009. — с. 232 с.
7. Шепетко Ю. Особливості використання електронного підручника з української мови // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. — Луганськ, 2010. — № 22 (209). — С. 142-147.

У статті розглянуто шляхи впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів електронного підручника як навчальної програмної системи комплексного призначення; визначено переваги цього засобу навчання; проаналізовано типи електронних підручників за схемою викладу матеріалу; обґрунтовано засоби використання електронного підручника.

Ключові слова: електронний підручник, засоби активізації пізнавальної діяльності, гіпертекстова технологія, технологізація освітнього процесу.

В статье рассмотрены пути внедрения в учебный процесс высших учебных заведений электронного учебника как учебной программной системы комплексного назначения; определены преимущества этого средства обучения; проанализированы типы электронных учебников по схеме изложения материала; обоснованы средства использования электронного учебника.

Ключевые слова: электронный учебник, средства активизации познавательной деятельности, гипертекстовая технология, технологизация образовательного процесса.

The article describes the ways of introduction in educational process of higher educational the electronic textbook as an educational software system for multiple uses; the advantages of this means of teaching; analyzed the types of electronic textbook on the scheme of writing; justified the means of use of the electronic textbook.

Key words: electronic textbook, means of activation of cognitive activity, hypertext technology, technologization of the educational process.

УДК [371.124: 81'243]:004(045)

Т.М. Северіна
м. Хмельницький, Україна

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ДИСКУСІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні процеси глобалізації, розширення сфер міжнародного спілкування, інтенсифікація міжкультурних обмінів зумовлює необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів. Зростання прагнення українців до євроінтеграції, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти вимагають створення інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистості вчителя нового типу, що володіє високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції та здатний до роботи у полікультурному просторі.

Необхідність звернення до означеної проблематики посилюється наявністю низки суперечностей між:

- об'єктивними процесами, що розгортаються в суспільстві й вимагають створення відповідного освітнього середовища для розвитку особистості майбутнього педагога, та відсутністю науково обґрунтованої теорії і методики здійснення такої освітньої діяльності;
- невідповідністю накопиченого практикою досвіду створення освітнього середовища для формування особистості студента і традиційним методичним забезпеченням цього процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади формування інноваційного освітнього середовища розглядали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селиванова, В. Петровський, О. Шапран, Ю. Шапран, І. Якиманська, В. Ясвін.

Ефективність освітніх інновацій досліджували вітчизняні науковці В. Безпалько, В. Бухвалов, Б. Горячов, В. Гузеєв, І. Дичківська, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін.

Інноваційні педагогічні технології в організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглянуто в працях І. Богданової, О. Гохберг, О. Євдокимова, І. Козловської, Н. Копняк, Т. Красильник, С. Сидоренка, В. Химинця та ін.

Ефективність проведення дискусійних форм роботи досліджували такі вчені, як Л. Алексєєва, Г. Борецька, В. Оконь, О. Пометун, В. Свиридюк, Ю. Семенчук, В. Ягупов та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У такому контексті особливий актуальності набуває проблема створення інноваційного освітнього середовища засобами дискусійних технологій навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення пріоритетних напрямів проектування інноваційного освітнього середовища та аналіз дискусійних технологій як ефективного засобу включення студентів до активної педагогічної комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація професійної підготовки майбутнього педагога передбачає створення інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на формування і розвиток фахівця нового типу — вчителя-дослідника, вчителя-новатора.

Існують різноманітні підходи до поняття «освітнє середовище навчального закладу». Так, на думку А. Каташова, це «функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості» [1, с. 8].

У свою чергу, поняття «інноваційне освітнє середовище» розглядається як комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [2, с. 6].

Дослідник С. Микитюк підкреслює важливість такого середовища у розвитку особистості майбутнього педагога: «... це узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації професійної поведінки, яка складається як наслідок впливу середовища» [3].

З погляду Н. Гонтаровської, освітнє середовище — це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої майбутній педагог усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність [4, с. 13].

Підсумовуючи зазначене вище, можемо зробити висновок про те, що «інноваційне освітнє середовище» є сукупністю умов функціонування закладу освіти, який сприяє саморозвитку активної особистості та реалізації її творчого потенціалу. Це цілісна система, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, розкритті внутрішнього потенціалу студента, врахуванні його індивідуальних потреб і можливостей та стимулюванні розвитку й саморозвитку його особистості.

З огляду на зазначене вище, можемо визначити пріоритетні напрями проектування інноваційного освітнього середовища: орієнтація мети, методів, засобів і форм організації педагогічного процесу на особистість студента, врахування його здібностей, ціннісних орієнтацій та особистісного досвіду; підпорядкування змісту навчально-виховного процесу вищих педагогічних закладів активізації внутрішніх чинників розвитку особистості студента з метою формування у нього потреби у самовдосконаленні; формування суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі взаємодії студента та викладача; використання діалогічних форм навчання; включення студентів до активної педагогічної комунікації; створення умов для творчості та самостійності майбутніх педагогів у навчально-виховній діяльності.

Враховуючи те, що у центрі уваги сучасної професійної підготовки майбутніх педагогів, мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності, а завдання викладача — навчити студентів критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати та спілкуватися з іншими людьми, то ми зупинимо свою увагу на одній із найважливіших умов проектування інноваційного освітнього середовища — включення студентів до активної педагогічної комунікації. Реалізація даної умови забезпечується завдяки впровадженню у навчально-виховний процес дискусійних технологій, що сприяють формуванню досвіду емоційно-оцінної діяльності майбутніх педагогів, пробуджують активність і самостійність, вчать висловлювати свої думки [5].

Дискусія — це, перш за все, вмиле використання таких методів, як переконання, правильні емоції, компромісні рішення, селективний відбір інформації, вибудовування розумних відносин між прихильниками різних позицій. На заняттях з іноземної мови проблемні завдання для дискусії потрібно добирати таким чином, щоб вони відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, а також були пов'язані з темою заняття. За основу таких обговорень можна взяти інформацію з прочитаних текстів та статей.

Наведемо приклади дискусійних технологій, які можна використовувати під час вивчення іноземної мови. Так, з метою отримання інформації про початкові знання студентів, помилкові позиції та шляхи обдумування теми застосовують метод «Мозковий штурм» («Кути»). Ця ефективна технологія колективного обговорення забезпечує не лише активізацію творчої думки студентів, але й впливає на зниження рівня самокритичності учасників дискусії, запобігає витісненню оригінальних ідей у підсвідомість як небезпечних, сприяє появі почуття психологічної захищеності.

Використання іншого методу — «Розгляд практичних ситуацій» — орієнтовано на активізацію досвіду студентів. Після презентації викладачем певної проблемної ситуації, починається її обговорення, робляться висновки та шукаються конкретні шляхи розв'язання. Запропонована практична ситуація має бути змістовною, насиченою конкретними фактами, цікавою для аналізу, розкривати глибинні причини явищ, сформульована чітко й конкретно.

Тільки в цьому випадку цей метод буде ефективним, сприятиме активізації мислительної діяльності учасників, спонукаючи їх до дискусії.

У свою чергу, технологію «Круглий стіл» застосовують у тому випадку, коли викладача цікавить не повне вирішення проблеми, а саме обговорення, збір інформації, осмислення, пошук шляхів визначення проблеми, узгодження існуючих точок зору. Суттєвою умовою такого виду дискусії є наявність дійсно круглого столу, за яким учасники мають можливість бачити один одного, що стимулює мовну активність, приводить до збільшення кількості висловлювань, заохочення використання невербальних засобів.

Для того, щоб надати можливість кожному студенту лаконічно відповісти на запитання, висловитися за певною темою або довести власну позицію можна використати метод «Мікрофон». Його застосовують як на етапі актуалізації та коригування знань студентів, так і під час узагальнення матеріалу. Завдяки такій технології навчання у студентів формується уміння «активного» слухача, який не тільки уважно слухає, а й активно опрацьовує інформацію, ставить доречні запитання, робить критичні висновки, генерує нові ідеї завдяки поєднанню почутого з власним досвідом тощо.

Іншу технологію, метод інверсії, використовують тоді, коли необхідно знайти пошук ідей у нових, несподіваних напрямках, здебільшого протилежних традиційним поглядам та переконанням. Характерними особливостями цього методу є: орієнтація на принцип дуалізму, розвиток діалектики мислення студентів, вплив на рівень розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів.

З метою організації спільного пошуку узгодженого рішення однієї для всіх проблеми або питання застосовують дискусію-діалог. Результат знаходить своє відображення в заключному тексті, схемі, таблиці тощо. Ця форма виключає протистояння, критичну позицію тієї чи іншої групи і вся увага учасників дискусії зосереджена на позитиві пропозицій, на сильних моментах у позиції інших. Кінцевий варіант заключного тексту узагальнює і формулює спеціальна група експертів.

Коли стереотипні прийоми виявляються марними, застосовуються принципово протилежні альтернативи рішення. Так наближення обговорення до реальної ситуації досягається за допомогою дискусії з елементами ігрового імітаційного моделювання. Під час такої гри студент засвоює моральні та етичні норми поведінки, вчиться вислуховувати і сприймати точку зору інших та стисло висловлювати власні ідеї. Принципи співпраці й співтворчості зумовлюють високий рівень інтелектуальної активності студентів, оскільки кожен з них є активним виконавцем ігрових ролей. Спілкування під час рольової гри є ефективним та невимушеним, якщо у майбутніх педагогів є набір завершених фраз, які вони можуть використовувати у ситуаціях, вільно ними оперуючи.

У тому випадку, коли студенти накопичили певний словниковий запас, володіють конкретним обсягом умінь та навичок спілкування іноземною мовою, можна використати метод «Панельної дискусії». Панельна дискусія зазвичай охоплює 4-6 студентів з попередньо призначеним головою, на якій спочатку обговорюється всіма учасниками групи певна проблема, а потім вони викладають свою точку зору аудиторії. Кожний учасник виступає з коротким повідомленням. Така методика не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дає можливість студентам виявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички.

Коли студенти навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем, використовують метод «Дебати». За умовами проведення такої форми дискусії, кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Однак, можна поставити й інше завдання — спільно вирішити поставлену проблему. В такому разі студенти, висловивши свою точку зору, мають уважно вислухати протилежну сторону, щоб знайти точки дотику. Така методика забезпечує розвиток інтелектуальних умінь та навичок, таких як: аналітичне та структуроване мислення, креативність, швидкість реакції, вміння чітко формулювати свої думки, вибудовування та оскарження логічних зв'язків між певними фактами, широта мислення,

переконаливість, структурний, причинно-наслідковий, порівняльний та хронологічний види аналізу.

Для ґрунтового засвоєння навчального матеріалу, а також з метою розвитку ораторських та презентаційних здібностей проводиться «Дискусія-презентація». Один студент виступає з власною чи від імені групи стислою промовою або тезами, після чого відповідає на перехресні запитання учасників дискусії. Потім відбувається загальне обговорення з приводу представлених ідей та положень. Вербальні і невербальні засоби, що використовуються учасниками дискусії, мають на меті отримання певного результату — сформувати у слухачів позитивне враження від власної позиції.

Інший метод, «Дискусія в балах», сприяє розвитку вміння студентів оцінювати певні факти та явища з різних точок зору, передбачати наслідки, аналізувати позитивні та негативні сторони певної проблеми. Викладач присуджує бали тим студентам, хто бере участь у дискусії, залежно від особистого внеску (позиції, фактів, зауважень, доповнень, залучення інших до дискусії). Бали відраховуються за переривання, перешкоджання, монополізацію дискусії, особистий наступ, недоречні зауваження.

Для обговорення доказовості й обґрунтованості певних наукових положень чи теорій застосовується «Полемічна дискусія». Цей вид дискусії вимагає попередньої обов'язкової підготовки студентів через опрацювання додаткових джерел інформації. Крім того, учасники дискусії мають формулювати свої думки однозначними і влучними словами, оперувати чітким і узгодженим понятійним апаратом, точно визначити головну проблему і навколо неї зосереджувати увагу.

З метою розвитку не лише усних, але й письмових навичок, використовується метод «Німа дискусія». Така форма роботи передбачає письмовий обмін поглядами з теми, що вивчається. Студенти по черзі записують свої думки під запропонованими текстами твердження альтернативного характеру, розвиваючи так звану «німу дискусію». За 15 хвилин учасники аналізують перебіг дискусії та роблять висновки. Як свідчить практика, поєднання вербального та невербального способів спілкування посилює ефективність обговорення обраної теми.

Отже, дискусійні методи роботи на заняттях з іноземної мови забезпечують розвиток суб'єктної активності майбутніх педагогів, сприяють формуванню комунікативних умінь та навичок, створюють атмосферу інтелектуального суперництва, тренують стратегію пошуку ідей, дають можливість студентам аргументувати свої ідеї іноземною мовою, тим самим, спонукаючи їх до поповнення свого словникового запасу, підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови.

Висновки з даного дослідження. Інноваційне освітнє середовище — це педагогічно доцільний організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу, яке. Інноваційне середовище вищого педагогічного навчального закладу здатне впливати на особистісний та професійний розвиток майбутнього вчителя і стимулювати інтерес до активного творчого педагогічного пошуку.

Ефективними методами створення інноваційного освітнього середовища є дискусійні технології. Як свідчить практика, впровадження таких методів дає змогу органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей з метою розв'язання певної проблеми, забезпечує розвиток здатності студентів критично сприймати інформацію, генерувати нові ідеї та аргументувати власну думку.

Подальші розвідки спрямовуються на удосконалення методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в межах функціонування інноваційного освітнього середовища.

Література:

1. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія педагогіки» / А. І. Каташов. — Луганськ, 2001. — 20 с.
2. Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной среде средней школы / Н. А. Разина // Вестник Научной школы педагогов «АКМЕ» / под ред. М. И. Лукьяновой. — Ульяновск : УИПКПРО, 2009. — Выпуск 3. — 60 с.
3. Микитюк С. О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ [Електронний ресурс] / С. О. Микитюк. — Режим доступу до журн. : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2012_6/308.pdf
4. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. Б. Гонтаровська. — Київ, 2012. — 40 с.
5. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. — Ужгород : Вид. ЗІППО, 2007. — 364 с.

У статті досліджується проблема проектування інноваційного освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Автор аналізує поняття «інноваційне освітнє середовище» та визначає пріоритетні напрями його створення. Дискусійні технології розглядаються як засіб реалізації одного з напрямів — включення студентів до активної педагогічної комунікації.

Ключові слова: інноваційне освітнє середовище, педагогічна комунікація, дискусійні технології.

В статье исследуется проблема проектирования инновационной образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Автор анализирует понятие «инновационная образовательная среда» и определяет приоритетные направления ее создания. Дискуссионные технологии рассматриваются как средство реализации одного из направлений — вовлечение студентов в активную педагогическую коммуникацию.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, педагогическая коммуникация, дискуссионные технологии.

The problem of innovative educational surroundings projecting in the process of future foreign teachers training is inquired. The author analyses the notion of «innovative educational surroundings» and determines preferable tendencies of its formation. Discussion technologies are regarded as an implementation means of one tendency — involving students into active pedagogical communication.

Key words: innovative educational surroundings, pedagogical communication, discussion technologies.

УДК 796.071.4:378

Н.І. Степанченко
м. Львів, Україна

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Постановка проблеми та аналіз попередніх досліджень і публікацій. Особливості теперішнього етапу становлення цивілізації пов'язані із загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них належать економічна, екологічна, енергетична кризи, а також наростання соціальних і національних конфліктів. Криза в суспільстві детермінувала розвиток кризи в системі освіти. Слід відзначити, що в історії розвитку суспільства змінилося декілька парадигм освіти, кожна з яких спочатку демонструвала свою активність, міра котрої знижувалася, коли вона виступала засобом прискорення його стагнації.

Нині у всьому світі йде пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і результативних. Намагання подолати в освіті професійну і культурну обмеженість, орієнтація на широко освічену та гармонійну особистість характерні для всієї світової спільноти [4, с. 220-221].

У другій половині ХХ століття можна виділити мінімум як два критичних періоди у розвитку освіти. Перший припадає на середину 60-х років, коли передові країни світу дійшли до висновку, що змагання в економічній галузі зводиться до змагань у науці та техніці і зумовлюється підготовкою громадян у системі освіти. Водночас, як відзначає існуюча на той момент світова система освіти знаходиться у глибокій кризі [11].

У Радянському Союзі на той час було прийнято низку урядових постанов, які були скеровані на розширення та вдосконалення діяльності вищої школи. Статистичні дані за цей період свідчать про значне зростання кількості вищих навчальних закладів в Україні, про збільшення контингенту студентів і аспірантів, про підвищення рівня матеріально-технічного забезпечення вищої школи.

Другий рівень підвищеної уваги до проблем освіти виник на початку 80-х років двадцятого століття, оскільки суспільство все більше стало усвідомлювати обмеженість подальшого розвитку людства тільки за рахунок економічного росту. Людство прийшло до висновку, що майбутній розвиток визначається, насамперед, рівнем культури, розумінням та мудрістю людини [19, с.13-28; 20, с. 35-44].

Система освіти, яка на той час склалася, була названа авторами «Римського клубу» «підтримуючим навчанням», що ґрунтується на фіксованих методах і правилах, призначення яких потрібно для того, щоби впоратися з уже відомими ситуаціями, котрі повторюються. Альтернативою «підтримуючому навчанням» має стати «інноваційне навчання». Воно передбачає здатність тих, хто навчається до проєктивної детермінації майбутнього та вимагає кардинально нових підходів. Слід відзначити, що концепція інноваційної освіти була сформульована у підготовленій у 1979 році Д. Боткіним, М. Ельмандірою, М. Малітцем доповіді Римському клубу «Немає меж навчанням» (No limits to learning Bridging the human gap) [21].

Мета статті — проаналізувати становлення національної моделі вищої освіти та визначити сукупність положень, що складають підґрунтя основних напрямів професійної підготовки у майбутніх фахівців фізичного виховання в контексті ідей нової освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток української освіти в кінці ХХ та на початку ХХІ ст. проходив у складних умовах громадсько-політичного життя, змін в економіці, соціальній сфері суспільства. Незважаючи на чисельні труднощі, всі ці роки здійснювався пошук провідних ідей, які б склали базову основу освітньої парадигми та зумовили вектори подальшого розвитку системи освіти.

Потреба в перетворенні вітчизняної системи освіти була обумовлена тим, що освіта, яка виконує, насамперед, соціокультурну функцію сформувалася односторонньо. Переважання в ній матеріалістичної складової порушило гармонію матеріального та духовного, професійної підготовки і особистісної позиції майбутнього фахівця. Підготовлений у такій освітній парадигмі він не проявляє в своїй професійній діяльності прагнення слугувати іншим людям. Ця людська неспроможність окремого фахівця ставала проблемою суспільства, яке потребувало гуманності, толерантності та моральності.

Водночас, О. Запесоцький відзначає, що незалежно від конкретної країни, її соціокультурної ситуації, профілю ВНЗ та інших особливостей, цілі реформування освіти мають суто гуманістичний характер і зводяться до наступного: метою суспільства має стати розвиток талантів усіх його членів до максимального рівня виключаючи можливість створення недемократичного елітаризму; гуманістичні цінності суспільства повинні надавати можливість кожному його члену розвивати свої розумові здібності до максимально можливих з раннього дитинства до глибокої старості, навчаючись по мірі змін оточуючого світу; справедливість і висока якість освіти має велике практичне значення як для економіки, так і для суспільства в цілому; освіта має будуватися на основі партнерства; освітні реформи повинні бути скеровані на створення суспільства із розвинутою системою неперервної освіти; університети і коледжі повинні прийняти більш жорсткі, що піддаються вимірюванню стандарти, які стосуються академічного рівня освітніх закладів і відношення студентів до навчання [7, с. 231-232].

Нова освітня парадигма України формувалася в процесі розробки важливих напрямів

реформування вищої школи. Так, домінуючими тенденціями її розвитку впродовж 90-х років ХХ ст. були деідеологізація та демілітаризація в умовах часткової деіндустріалізації країни, перехід від елітарної до масової вищої освіти, гуманізація навчального процесу та гуманітаризація структури підготовки фахівців, поява приватного сектору та диверсифікація джерел фінансування. Використовуючи досвід, передусім, європейських країн в Україні було запроваджено багаторівневу ступеневу систему вищої освіти, створено систему ліцензування та акредитації, започатковано формування системи освітніх стандартів і нової нормативної бази. Це дозволило наблизити національну систему вищої освіти до академічних традицій та сучасної практики європейських університетських систем.

Водночас, у прийнятій у 1995 році програмній документації ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» констатувалося, що на сучасному етапі «вища освіта переживає кризу у всіх країнах світу». У руслі цього твердження не зроблено ніяких виключень щодо України, про що було заявлено на міжнародному симпозиумі, який проходив у формі Других Академічних читань у 1995 році у Києві. Стосовно України висунуто невідкладний практичний захід — розробити і прийняти до реалізації нову національну модель вищої освіти з метою досягнення гармонійної відповідності її потенціалу до вимог розвинутого суспільства, яке зараз створюється [9].

Динамізм розвитку Європейського Союзу на початку 2000-х років обумовив швидке просування освітніх реформ. Упродовж 2002-2005 років прогресивна частина академічної спільноти України переконалася в необхідності якнайшвидшого входження в Болонський процес. Приєднанню України до нього передувало проведення широких освітніх експериментів, які мали напрацювати моделі гармонізації національного та європейського освітніх просторів.

На 36 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, яка відбулася 25 жовтня — 10 листопада 2011 року у Парижі порядком денним було передбачено обговорення широкого кола проблем, пов'язаних із подальшим розвитком міжнародного співробітництва в галузі освіти, науки, культури, інформації та комунікації, а також питань реалізації Середньострокової стратегії ЮНЕСКО 2008-2013рр., підготовки нової Середньострокової стратегії 2014-2019рр. Окрім цього відбулись галузеві засідання, що забезпечили роботу профільних комісій із питань освіти, природничих та соціально-гуманітарних наук, культури, інформації та комунікації. Насамперед, привертає увагу зусилля ЮНЕСКО щодо ширшого визнання науки, технології та комунікації наріжними параметрами сталого розвитку та керування знаннями [13]. Щодо програм освіти, то новими стратегічними підходами було визнано наступні: *1. Покращення якості освіти через підвищення рівня викладання, навчання, адекватності й ефективності — у тому числі за рахунок просування ІКТ як механізму доступу до навчання; 2. Освіта в дусі цінностей, демократичної громадянськості, прав людини, терпимості й діалогу задля примирення та миру; 3. Посилення уваги до вищої освіти через її важливість для інноваційної діяльності та формування міцніших суспільств і економік, а також проблеми зі вступом на цей рівень навчання; 4. Формування глобальної платформи для обговорення освітніх інновацій та реформ з погляду майбутнього освіти; 5. Надання нового імпульсу зусиллям щодо забезпечення освіти для всіх через формування нових партнерських зв'язків* [10, с. 26-27].

Отже, нова освітня парадигма в якості пріоритету вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особистості, які адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку та освітні інновації, що в свою чергу, зумовило основні принципи реформування освітньої системи України (рис. 1).

У цілому, сучасна освітня парадигма являє собою багатоаспектний комплексний феномен, у якому традиційна освіта взаємодіє з інноваційною. При цьому ця взаємодія здійснюється через розвиток аксіологічного потенціалу особистості, котрий орієнтований на гуманістичну домінанту. Взаємодія традицій та інноватики в освіті є новим рівнем гуманізації. При цьому, обидві форми освіти знаходяться в умовах паритетної компліментарної опозиції та не вступають у протиріччя між собою, а лише взаємодоповнюють і збагачують ідею ефективної соціалізації особистості.

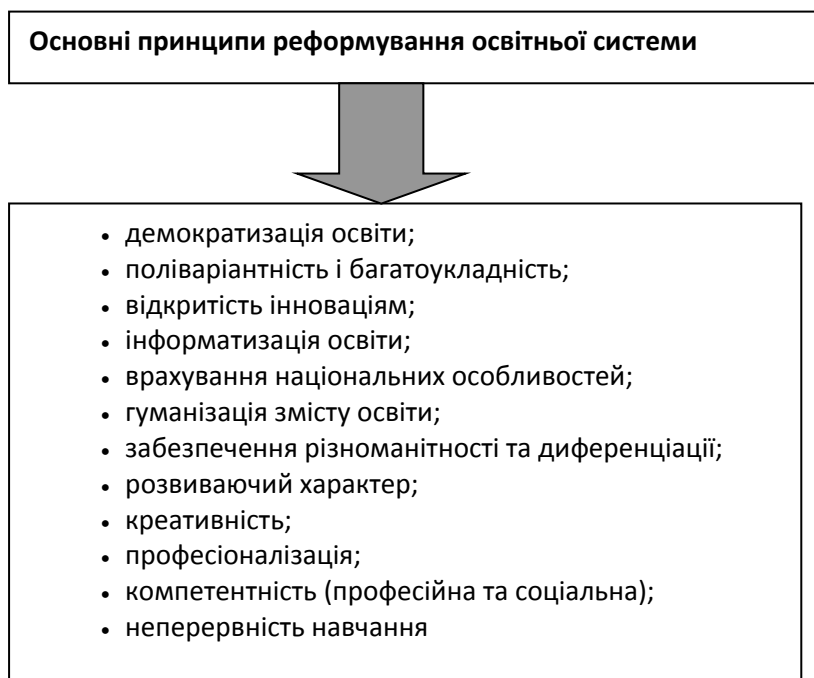


Рис. 1. Зміст провідних принципів реформування національної освітньої системи

Науковці виділяють шість моделей сучасної парадигми, які постають у якості інноваційних [17, с. 60].

– перша модель — освіта як формування наукової картини світу, ставка на науку як головну цінність суспільного життя та освіти, ідеал освіченої людини — людина-науковець;

– друга модель — освіта як професіоналізація. Для більшості розвинутих країн стало характерним те, що вектор освіти почав зміщуватися у бік прикладних наук, підготовки професіоналів, оскільки економічна дійсність вимагає від освіти все більшої віддачі;

– третя модель — освіта як формування культури інтелектуальної діяльності, як спосіб розвитку мислення. Шляхом переходу від школи пам'яті до школи, де людину вчать здобувати освіту, залучаючи власне мислення, передбачається вирішити проблеми професійної освіти на основі вироблення власного світогляду в умовах значної кількості альтернативних ідеологічних і суспільних впливів;

– четверта модель — освіта як підготовка до життя. Зміщення вектору до сфери історії та культури, де можна знайти відповіді на питання куди рухається суспільство та як вирішується доля людського буття;

– п'ята модель — неперервна освіта або забезпечення можливості задоволення її потреби протягом усього життя людини;

– шоста модель — критично-креативна, у якій головним є формування пізнавального інтересу та творчого мислення до навчання, створення для цього відповідних умов, а саме: цілодобовий доступ до бібліотек, Інтернету та іншої інфраструктури навчання для забезпечення самостійної роботи студентів.

Отже, нова освітня парадигма гуманістична за своєю суттю, оскільки в центрі її є окрема людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою всього освітнього процесу. При наявності гуманістичної домінанти нові вимоги до освітньої парадигми виражаються також у взаємозв'язку традицій, інноватики, аксіології. Складні переплетення та взаємозв'язки процесу соціалізації особистості вимагають в якості основної мети освіти окреслити особистісне самовизначення та професійну компетенцію фахівця.

Таким чином, пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і

результативних з позиції інтересів суспільства привів до формування нової освітньої парадигми, сутність якої в багатьох аспектах визначають *фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволеність інтересів особистості*.

Безумовно, реформування системи вищої професійної освіти суттєвим чином відобразилося на формуванні її змісту. На думку В. Сластьоніна (2004), в основу розробки змісту вищої професійної освіти мають бути покладені наступні принципи:

- *універсальність* — повний набір гуманітарних дисциплін, котрі забезпечують базову підготовку в єдності з професійною та спеціалізованою освітньою програмами;
- *інтегративність* — міждисциплінарна кооперація наукових досліджень і навчальних предметів, змістова та структурно функціональна єдність навчального процесу;
- *цілісність картини світу*, що відтворюється комплексом базових дисциплін на основі єдності мети, взаємодоповнюваності змісту та єдності вимог;
- *фундаментальність* — наукова обґрунтованість і висока якість соціогуманітарної та загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки;
- *професійність* — оволодіння різноманітними соціальними технологіями;
- *варіативність* — гнучке поєднання обов'язкових базових курсів і додаткових дисциплін за вибором з широким сектором спеціалізованих навчальних предметів спеціального та гуманітарно культурологічного профілей, різноманітність алгоритмів навчання відповідно до індивідуальних можливостей студентів, вільний вибір обсягу, темпів і форм освіти;
- *багаторівневість* — підготовка на ступенях загальної, базової (бакалавр) і повної (магістр) вищої освіти, аспірантура, різноманітні форми підвищення кваліфікації [14, с.42-50].

У контексті ідей освітньої парадигми змінилися сучасні вимоги до якості підготовки фахівців галузі фізичного виховання і спорту.

Поліфункціональність фізичної культури, її насиченість розвиваючими, оздоровчими, освітніми і виховними технологіями вимагає особливого підходу до формування змісту підготовки фахівців для конкретної галузі. Необхідно враховувати, що діяльність цих фахівців пов'язана з людиною, відповідно слід орієнтуватися на їх підготовку в психолого-педагогічному аспекті.

На теперішній день у ВНЗ фізкультурного профілю висувається концепція, згідно з якою єдність духовного, фізичного та морального виховання виступає як один із напрямів навчального процесу. При цьому відзначається необхідність підвищення професійної підготовки студентів і на цьому ґрунті досягнення їх професійного зростання.

Заходи, що вживаються в галузі фізичного виховання в основному спрямовані на вирішення виникаючих проблем, які утворилися в результаті сформованих протиріч: незбалансованої політики у підготовці кадрів; потреби в інноваційних процесах, котрі передбачають використання гнучких випереджуючих технологій і дефіциту їх ресурсного забезпечення; зниженням загально культурного, морального й творчого рівня фахівців тощо.

Сучасний професійно підготовлений фахівець має відповідати трьом основним вимогам: володіти широкими знаннями, ерудицією, які дозволяють адаптуватися до швидко змінюваних умов життя; ставитися до праці як до першої життєвої необхідності; відрізнятися гнучкістю розуму, бути ініціативним, творчо ставитися до справи.

Традиційно склалося, що у вищому навчальному закладі студенти здобувають знання, а після його закінчення — оволодівають професією. Тому, за думкою Е. Вільчовського, види й об'єкти майбутньої професійної діяльності виявляються відірваними у часі та просторі від знань, які пропонуються вищою школою [2, с. 301-310]. Відтак, підготовку кадрів у більшій мірі слід здійснювати у взаємозв'язку з конкретним об'єктом майбутньої професійної діяльності.

Проблема професіоналізму в новій освітній парадигмі відображає міру готовності та здатності фахівця фізичного виховання і спорту повноцінно реалізувати свої функції при вирішенні практичних завдань та залежить від рівня їх інтегральної підготовленості.

Становлення професіоналізму на етапі підготовки у вищих навчальних закладах суттєво залежить від раціональної інтеграції навчальних дисциплін та їх орієнтації на цілісну професійну

діяльність, у якій окрема дисципліна повинна служити засобом досягнення загальної мети. Нині ж кожна дисципліна радше виступає в якості власної мети, що знижує ефективність професійної підготовки студентів [15, с. 94-98].

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця у процесі навчання не вичерпується індивідуальною роботою зі знаковою інформацією, а з самого початку повинен бути включений у контекст життя та діяльності. При цьому навчання сприймається як процес включення особистості в систему громадських відносин, соціальну практику, а навчальний процес при цьому відображає ці відносини і являє собою єдність діяльності та спілкування [1, с. 10-13; 5].

Для забезпечення високої ефективності нової парадигми навчання дуже важливо виробити у навчальному закладі єдині педагогічні позиції всього викладацького складу, розподілити задачі та функції роботи кожної кафедри і кожного працівника таким чином, щоби всі діяли в одному напрямі, висували єдині педагогічні вимоги і, в той же час, творчо виконували свою роботу з професійної підготовки фахівця [18, с. 145-151].

Сучасна система процесу підготовки фахівців фізичного виховання і спорту вимагає від професорсько-викладацького складу вищої школи глибокого переосмислення призначення фізкультурної освіти, різноманітних аспектів гармонізації її моделей і технологій. Успішне вирішення нових завдань, що стоять перед вищою освітою фізкультурного профілю, залежить від готовності та здатності викладачів здійснювати перехід до нового педагогічного мислення, суть якого полягає у сприйнятті навчання як процесу професійного розвитку особистості студента. Метою навчання стає максимальний розвиток у кожного студента його детермінованих можливостей і здібностей у сфері найбільшого їх прояву. А це, в свою чергу, змінює вимоги до особистості студента як активного учасника педагогічного процесу. У новій освітній парадигмі викладач втрачає домінантність, а студент стає повноправним суб'єктом процесу освіти, вступаючи при цьому у взаємодію з викладачем [6, с. 44-47].

На жаль, довгий час питання професійно-педагогічної спрямованості викладачів ВНЗ фізкультурного профілю не привертало увагу фахівців і дослідників. При цьому, всі розуміють, що успіх реалізації сучасної парадигми освіти знаходиться у безпосередній залежності від особистості викладача.

Професія викладача фізичного виховання, тренера з певного виду спорту належить до таких професій, в яких людина не маючи покликання до цієї діяльності не може працювати творчо, продуктивно, стати майстром своєї справи. Правдиве покликання визначається тільки в практичній діяльності, що дозволяє рекомендувати її з метою формування професійної спрямованості, а також використовувати в якості критерію професійного відбору.

Вивчення досвіду роботи багатьох вищих фізкультурних закладів України показує, що однією зі серйозних вад професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання є недостатньо розроблена її система, яка наразі не дозволяє формувати у них професійної спрямованості, творчої активності та самостійності. Система професійної підготовки має ґрунтуватися на базі широкого втілення технологій навчання через систему пошуку шляхів вирішення студентами навчально-практичних задач. Також, необхідно враховувати інноваційні підходи до добору та формування змісту, методів, засобів навчання, побудови практичних занять, а також ретельного продумування прийомів створення самої атмосфери спілкування суб'єктів освітнього процесу [8, с. 15-17].

Значну роль у професійному становленні фахівця відіграє педагогічна практика студентів, яка неодноразово підлягала перетворенням, але по суті залишилася незмінною. Фрагментарне залучення студентів до майбутньої професії не вирішує тих завдань, які покликана вирішувати практика. У ній не знаходить повної реалізації принцип зв'язку теорії з практикою, в той час як це рекомендовано основними напрямками сучасної парадигми освіти [3, с. 207-210].

Педагогічна діяльність фахівця фізичного виховання і спорту, яка в деякій мірі забезпечує відтворення інтелектуального потенціалу та здоров'я нашого суспільства, є соціально формуючою, творчою, конструктивною, організаторською, діагностичною. У зв'язку з цим

соціально педагогічні функції повинні постійно розширюватися та ускладнюватися наближаючись до функцій педагога-вченого, педагога-вихователя, педагога-організатора.

Висновки. Нова освітня парадигма являє собою багатоаспектний комплексний феномен, у якому традиційна освіта взаємодіє з інноваційною, при цьому ця взаємодія здійснюється через розвиток аксіологічного потенціалу особистості, котрий орієнтований на гуманітарну доміную. Сутність нової освітньої парадигми визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволеність інтересів особистості.

Проблема професіоналізму в новій освітній парадигмі відображає міру готовності та здатності фахівця фізичного виховання повноцінно реалізувати свої функції при вирішенні практичних завдань та залежить від рівня їх інтегральної підготовленості.

Сучасна система процесу підготовки фахівців фізичного виховання вимагає від професорсько-викладацького складу вищої школи глибокого переосмислення призначення фізкультурної освіти, різноманітних аспектів гармонізації її моделей і технологій.

Фрагментарне залучення студентів до майбутньої професії не вирішує тих завдань, які покликана вирішувати практика, в той час як навчальні практики рекомендовані основними напрямками сучасної парадигми освіти.

При побудові системи професійної підготовки необхідно враховувати постійне розширення професійних сфер ланок системи фізичної культури і спорту, що відбувається на основі реального попиту на послуги, забезпечуючи при цьому якісний педагогічний супровід усієї різноманітності фізкультурно-оздоровчих програм у різних освітніх закладах та інших організаційних структурах фізичного виховання.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що система підготовки фахівців фізичного виховання далека від досконалості. У ній накопичилося безліч проблем, від вирішення яких залежить реалізація ідей нової освітньої парадигми. Головним завданням у цьому питанні є осмислення та побудова взаємозв'язків між тенденціями розвитку фізичної культури і системою підготовки фахівців. Усе це потребує проведення низки наукових експериментальних досліджень, результати яких можуть сприяти пошуку найбільш ефективних і раціональних рішень.

Література:

1. Бальсевич В.К. Непрерывное физкультурное образование / В.К. Бальсевич, Г.И. Попов, Н.И. Санникова // Теория и практика физической культуры. — 2004. — №12. — С. 10-13.
2. Вільчковський Е.С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е.С. Вільчковський. // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 рр. Зб. наук. пр. — Харків: ОВС, 2002. — №1. — С. 301-310.
3. Гавриленко О.М. Роль педагогічної практики студентів у формуванні готовності до професійної діяльності / О.М. Гавриленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки: зб. наук. пр. — Ніжин, 2011. — №10. — С.207-210.
4. Гамідов В.М. Глобальна освіта — як детермінант розвитку світоглядної свободи особистості / В.М. Гамідов // II Міжнародна конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи, м. Харків, ХДАДМ, 15-16 квітня 2010. / збірник матеріалів. — Харків: ХДАДМ, 2010. — с. 220-221.
5. Дубовицкая Т.Д. Самоактуализация личности в контекстном обучении / Т.Д. Дубовицкая. — М.: «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. — 131с.
6. Ершова Н.Г. Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе физической культуры / Н.Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. М., 2005. - №9. — С.44-47.
7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. / А.С. Запесоцкий — М. : Наука, 2002. — 456с.
8. Зволинская Н.Н. Повышение квалификации в контексте идеи непрерывного физкультурного образования: методологический аспект, тенденции, практическое воплощение / Н.Н. Зволинская, В.И. Маслов // Теория и практика физической культуры. М., 2001. — №12. — С.15-17.
9. Кінен В.П. Вища освіта в системі цінностей цивілізації XXI століття // Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти: матеріали міжнародної наукової конференції 13-14 листопада 1998р. Донецьк, 1998.
10. Крупная программа I — Образование: 01001-01604 // 36с / 5: Проект Программы и бюджета 2012-2013гг.

— Т. II. — Париж: ЮНЕСКО. 2011. — С.26-27.

11. Кумбс Ф. Кризис образования в совр. мире. — М., 1970. — 130с.

12. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для высшей школы / В.А. Коржуев. М.: Академический проект, 2004. — 432с.

13. Предисловие Генерального директора // 36с/5: Проекты резолюций 2012-2013гг. — Т. 1. Париж: ЮНЕСКО, 2011. — С. i-x.

14. Слостенин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. - №1. — 2004. — С.42-50.

15. Степанченко Н.І. Роль професійної мотивації в системі підготовки студентів фізкультурних вузів / Н.І. Степанченко: // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми в фізичному вихованні і спорті: зб. наук. пр. / за ред С.С. Єрмакова. — Х., 2012. - №8. - С. 94-98.

16. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах: автореферат на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.П. Сущенко — К., 2003. — 46с .

17. Утюж І.Г. Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методичний аспект / І.Г. Утюж // Гуманітарний вісник ЗДА вип. 38. — 2009. — С.60.

18. Хотомлянський О. Методичні питання оцінювання результатів професійної діяльності професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу / О. Хотомлянський, Т. Дерев'яно // Освіта і управління. — 2006. — Т.9. - №3-4. — С.145-151.

19. Шукшунов В.Е. Взгляд в XXI век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, Л.И. Романкова // Высшее образование в России. — М., 1994. — №2.— С. 13-28.

20. Шукшунов В.Е. От осознания парадигмы к образовательной практике / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, Л.И. Романкова. // Высшее образование в России. — М., 1995. — №3. — С. 35-44.

21. No limits to learning Bridging the human gap) [Botkin J., Elmanjra M., Malitza M. No limits to learning Bridging the Human Gap. A, Report to the Club of Rome. — Oxford, ect.: Pergamon press, 1979 I.

У статті подається аналіз становлення національної моделі вищої освіти та визначається сукупність положень, які складають підґрунтя основних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в контексті ідей нової освітньої парадигми.

Ключові слова: парадигма, ідеї, вищі навчальні заклади, фахівці фізичного виховання, підготовка, основні напрями.

В статье анализируется становление национальной модели высшего образования и определяется совокупность положений, составляющих основу основных направлений профессиональной подготовки будущих учителей физкультуры в контексте идей новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, идеи, высшие учебные заведения, специалисты по физкультуре, подготовка, основные направления.

The article analyzes the development of the national model of higher education and is determined by a combination of provisions forming the basis of the main areas of training future teachers of physical education in the context of the ideas of a new educational paradigm.

Key words: paradigm, ideas, universities, physical education teacher, training, main directions.

УДК 371.13:378.22(71)

А.С. Ушаков
м. Луганськ, Україна

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КАНАДІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Пріоритетним завданням української системи освіти є забезпечення належного рівня професійної підготовки фахівців різних галузей знань і визначення тих факторів, які сприятимуть формуванню їх конкурентоспроможності на вітчизняному та світовому ринках праці. Тому нині не є випадковим, що увагу дослідників зосереджено на використанні прогресивного досвіду та теоретико-практичних надбань, здобутих як в Україні, так і за її межами. В останнє десятиліття вивчення та викладання іноземних мов зазнало суттєвих змін у

багатьох європейських країнах відповідно до нових вимог, рекомендацій та стандартів мовної політики Ради Європи [див. 4; 7]. Сучасні тенденції розвитку європейського та світового співтовариства, регламентація іноземної мови як носія загальнолюдської культури, розширення міжнародної та міжкультурної взаємодії, посилення культуротворчої та когнітивно-комунікативної функцій мов, переорієнтування іншомовної освіти на формування суб'єкта міжкультурної комунікації та оволодіння культурою через мову — обумовлюють потребу оновлення методології іншомовної освіти, визначення її пріоритетів. Рухаючись у напрямку до мультикультурного суспільства, ознакою якого є стабільність і «проспериті» (процвітання), Єврокомісія пропонує переглянути стратегії мовної освіти, конкретизувати термінологічний апарат, що визначає взаємодію між мовами, й надалі заохочувати втілення ідеї «mother tongue plus two», що, зокрема, має знайти відображення в системі підготовки вчителів іноземних мов [9, с. 4].

Канада є однією з країн, що має високорозвинену систему вищої освіти, акцентує велику увагу на іншомовній підготовці педагогічних кадрів. Цьому сприяє розгалужена система різнопрофесійних університетів та коледжів у країні, її висококваліфікований професорсько-викладацький склад, теоретично вмотивована й практично реалізована система навчання [1, с. 9]. Ураховуючи не лише офіційно двомовний, а й багатокультурний характер суспільного устрою Канади з більш ніж двомастами етнічних груп і близько 13 % національних меншин, не дивно, що викладання іншої мови є вельми розвиненою галуззю. Відповідно, в Канаді існує розмаїття методик, лінгвістичних програм і підходів щодо вивчення мов, що свідчить про відображення в освіті різноманітності національного складу країни. Упродовж останніх 30 років досвід Канади викладання іноземних мов визнається прогресивним у світі. Багато країн вибудовують систему мовної підготовки (програмовий зміст, система оцінювання, інноваційні методики) за канадською мовною моделлю. Вивчення особливостей іншомовної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах Канади та екстраполяція канадського освітнього досвіду в площину національної вищої освіти, на нашу думку, позитивно позначиться на розвитку системи іншомовної підготовки українських освітян, сприятиме вибору оптимальної методики навчання іноземних мов, що дозволить сформулювати стійкі комунікативні навички та вміння, озброїти студентів — майбутніх педагогів знаннями, необхідними для того, щоб керувати процесом іншомовного спілкування у майбутній професійній діяльності. Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних моделей підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися до мінливих потреб сучасного суспільства, самостійно працювати над удосконаленням своєї професійної компетентності, навчатися впродовж життя, як того вимагає час.

Аналіз основних досліджень з означеної теми дає можливість констатувати, що науковцями накопичений значний досвід вивчення теорії і практики підготовки педагогічних кадрів у Канаді. Так, Т. Лучкіна, досліджує особливості системи сприяння професійному становленню учителів-початківців у Канаді [2]; характеристики процесу підготовки учителя початкової школи в Канаді в умовах дедалі зростаючого мовного, культурного та релігійного розмаїття присвячено ґрунтовну наукову роботу групи дослідників Торонтського університету [3]; порівняльний аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти в Канаді, Фінляндії та Кореї пропонує німецький дослідник К. Фюллер [6]. Проте проблема іншомовної підготовки канадських освітян у світлі інноваційних суспільних перетворень ще не знайшла належного висвітлення у вітчизняних наукових працях, тоді як реалії теперішнього життя вимагають якісних зрушень у системі вищої педагогічної освіти в Україні шляхом імплементації позитивного досвіду прогресивних країн.

Метою нашої статті є визначити особливості іншомовної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що диктуються освітньою традицією Канади та світовими інноваційними тенденціями.

Говорячи про освітні традиції, слід наголосити на тому, що історично Канада є полікультурною країною. Мовна дуальність, яка забезпечується офіційними французькою та

англійською мовами, й національно-культурне розмаїття, що виникло впродовж багатьох десятиліть імміграції, наразі визначає контекст мовної підготовки вчителів іноземних мов у багатьох вищих навчальних закладах Канади. Задля збереження мовного розмаїття у школах поширені програми навчання рідної мови в співтовариствах з достатнім відсотком корінних народів (Альберта, Саскачеван, Манітоба та Новий Брансвік) або на територіях проживання специфічних культурних груп. У Канаді особливу роль у реалізації ідей мультикультурної освіти виконують класи спадщини для іммігрантів, які надають можливість долучитися до культури і мови історичної батьківщини (HLP — Heritage Language Program). Тому в підготовку педагогів таких класів закладено ідеї, що дозволяють усвідомлювати й цінувати той культурний і лінгвістичний багаж, з яким учні приходять до школи.

Зокрема, в Торонтському університеті запроваджено освітню програму Concurrent Teacher Education Program (СТЕР), яка передбачає підготовку майбутніх учителів іноземних мов упродовж 5 років навчання. Серед навчальних дисциплін обов'язковими є мова, література, мовознавство, культура країни, мова якої вивчається, методика навчання іноземної мови, предмети за вибором та ін. [8, с. 220]. Саме в межах цієї програми запроваджено новітню технологію мовного портфоліо, хоч як опціональну, та все ж настійно рекомендовану для майбутніх учителів французької та інших мов як ефективний рефлексивний інструмент, що дозволяє здійснювати самооцінювання, планувати свою мовну освіту та проектувати професійне зростання. Така технологія є надзвичайно ефективною у формуванні автономії в навчанні, інноваційної особистості студента, розвитку вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, ставити перед собою завдання й поетапно розв'язувати їх, створювати мотивацію власної навчальної діяльності [8, с. 221].

Висока якість та ефективність фахової підготовки вчителів у Канаді зумовлюється історичними традиціями національної системи вищої освіти, фундаментальною матеріально-технічною базою вишів, рівнем фахової компетентності викладацького складу, науково обґрунтованою системою професійного відбору абітурієнтів, диференціацією навчального процесу, співпрацею викладачів і студентів під час навчання, практики та науково-дослідної роботи [5].

На початку XXI ст. пріоритетні напрямки розвитку канадської вищої педагогічної освіти визначаються необхідністю відповідати викликам часу і глобалізаційним тенденціям у світі, що актуалізує такі освітні стратегії: реформування системи освіти на основі ідеї «людиноцентризму»; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів; забезпечення доступності та неперервності освіти; індивідуалізація процесу навчання шляхом використання активних методів викладання, залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, використання новітніх технологій як ефективного засобу навчання; орієнтація педагогічних цілей на самореалізацію студента, розвиток його творчих здібностей; висока професіоналізація процесу фахової підготовки майбутніх учителів тощо [5; 6; 8; 11].

Розвиток суспільства XXI ст. відзначається впровадженням інновацій у різних сферах економіки, культури, освіти, що сприяє розвитку модерної ініціативи як-от навчання впродовж життя, тобто включення кожної людини у безперервний процес здобуття знань і вдосконалення професійної компетентності, самореалізації та самоосвіти, вихід на індивідуальне самостійне навчання. Ознакою часу є також активне використання новітніх комп'ютерних та телекомунікаційних технологій і розвиток такої системи навчання, як дистанційна [6; 11, с. 6]. У сфері дистанційного навчання Канада впевнено тримає світове лідерство щодо рівня і темпів упровадження такої форми освіти [11, с. 7].

Організація неперервної освіти в Канаді зумовлюються низкою особливостей: територіальним розподілом населення, етнічним складом, державним устроєм. Контекст розвитку політики неперервної освіти в Канаді характеризується багатим досвідом використання як неофіційних джерел навчання — громадського радіо, бібліотек, навчання в родинному колі, на робочому місці, у громаді, як і всіх можливих форм офіційного навчання — від дошкільної

до програм післядипломної освіти; значним розвитком інноваційних освітніх технологій, дистанційної освіти, лідерством країни у використанні телекомунікацій, потребою створення нової інтелектуальної продукції, матеріальним заохоченням розумової праці тощо. Тобто в новому столітті однією з найістотніших ознак канадської освіти є здатність задовольняти потреби сучасного покоління шляхом створення відкритої та гнучкої системи надання освітніх послуг, доступних у будь-якому місці і в будь-який час [11, с. 3].

Варто зазначити, що методика викладання іноземних мов у канадських ВНЗ теж зазнає істотних змін, набуваючи дедалі більшої комунікативної спрямованості, індивідуалізації. У межах комунікативного підходу завданням педагогічного вишу є підготовка фахівця, компетентного не лише в плані мови, а й здатного глибоко розуміти культуру країни, мову якої викладатиме. Зміст навчальних програм підготовки викладачів іноземних мов передбачає розвиток у студентів іншомовної комунікативної компетентності, невід'ємним компонентом якої є соціокультурні знання та вміння, а навчальний процес ґрунтується на принципах мовленнєвої спрямованості (комунікативності), індивідуалізації, автентичності, інтерактивності, активного використання фонових знань студентів, контекстуальної обумовленості (ситуативності). Зокрема програмою підготовки викладача іноземної мови у Канадському коледжі освіти (неприбуткова освітня установа, яка готує вчителів англійської, французької, іспанської та ін. мов) передбачено надання необхідних теоретичних знань і практичних умінь, необхідних учителю іноземних мов для здійснення професійної діяльності. При цьому пріоритет надається використанню інтерактивних форм, різноманітних прийомів комунікативного навчання, що дозволяє ефективно вирішувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування. До того ж на заняттях з розмовної практики передбачено такі форми роботи, що сприяють формуванню соціокультурної компетенції майбутніх учителів — розуміння культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету, комунікативної поведінки носіїв іноземної мови й уміння адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури [5].

«Мова є одним з найважливіших і переконливих інструментів педагогічної практики. Кожен аспект роботи вчителя — від створення робочої атмосфери в класі й до пояснення складних понять — спирається на ефективне використання мови», — стверджують у Міністерстві освіти Канади [10, с. 6]. Отже, вчителі мають вільно володіти мовою у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, аудіюванні та говорінні. При цьому усному спілкуванню відводиться найбільше уваги. Говоріння визначається як мовленнєве вміння, найбільш часто використовуване вчителями, які повинні освоїти різні реєстри мови, в тому числі офіційний та розмовні стилі мовлення. Вони повинні бути здатні використовувати мову, щоб презентувати навчальний матеріал, уміти пояснювати, аналізувати, робити узагальнення, поставити питання, надавати вказівки тощо. Щоби бути ефективним комунікантом, учителі мають не лише вільно говорити, а й чітко вимовляти слова, уміти організувати взаємодію в класі, використовувати наголос, артикуляцію, тон голосу відповідно до ситуації, вживати ідіоматичні вирази, правильні мовні структури, лексику різних функціональних стилів. Вчителі також мають володіти різними компенсаторними стратегіями, вміти спрощувати спосіб подачі матеріалу, робити його зрозумілим для учнів [10, с. 17]. Такі вимоги до рівня комунікативної компетентності викладача визначаються тією роллю, яку вони відіграють як джерело іноземної мови, яку/якою викладають. У багатомовному навчальному середовищі вчитель часто виступає єдиною моделлю використання мови у формальному контексті навчання. Виконуючи цю роль, педагог має бездоганно володіти мовою та бути готовим задовольнити індивідуальні комунікативні потреби своїх учнів, отже до іншомовної підготовки вчителів висувуються підвищені вимоги, особливо якщо їм доведеться працювати у багатонаціональних мовних осередках як Торонто, Монреаль або Ванкувер [10, с. 24].

У педагогічних навчальних закладах Канади в контексті сучасного викладання іноземних мов особливого поширення набули й такі методи навчання: проблемно-пошукові (проблемна дискусія, метод проектів, метод відкриттів), орієнтовані на самостійне здобуття знань

студентами, на активізацію їх пізнавальної діяльності, розвиток мислення; ігрові (імітаційна гра, моделювання, навчальна гра з вирішенням проблем), які моделюють типові педагогічні ситуації. Значне місце в іншомовній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов посідають інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють значно ефективніше опанувати іноземну мову, зокрема шляхом використання електронних лекторіїв, тренажерів, підручників, енциклопедій; моделювання процесів і явищ; забезпечення дистанційної форми навчання; проведення інтерактивних освітніх телеконференцій; забезпечення контролю знань, умінь і навичок; створення презентацій навчального матеріалу; здійснення проективної і дослідницької діяльності студентів тощо.

Таким чином, особливості іншомовної підготовки викладачів іноземних мов у Канаді визначаються загальним освітнім контекстом, що характеризується процесами, пов'язаними зі зміною уявлень про зміст та цілі освіти, інноваційними трансформаціями в суспільстві, підвищенням соціальних вимог до системи підготовки фахівців такого профілю, готовності до безперервного професійного вдосконалення та розвитку. Такі перетворення обумовлюють пошук нових підходів до організації навчального процесу з іноземних мов, змінюють погляд на місце і діяльність педагога в сучасному суспільстві. Серед них найактуальнішими є активізація навчальної діяльності студентів через проблемне навчання, індивідуалізацію, персоналізацію, кооперативне навчання, використання методу комунікативного навчання та інтерактивних форм взаємодії; поширення дистанційної форми освіти, що передбачає відсутність безпосереднього особистого контакту між викладачем і студентом; стратегії неперервного навчання; використання ІКТ, комплексного потенціалу сучасної техніки тощо. Отже, здійснене нами дослідження дає змогу виявити можливості використання на вітчизняних теренах прогресивного канадського досвіду в практиці іншомовної підготовки викладачів іноземних мов за такими напрямками: оновлення змісту професійної підготовки, збагачення форм організації навчального процесу з іноземних мов, забезпечення можливості дистанційного навчання та навчання впродовж життя.

Література:

1. Видишко Н. В. Про систему вищої професійної освіти в Канаді / Н. В. Видишко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2007. — С. 7-10.
2. Лучкина Т. В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде / Т. В. Лучкина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. — 2009. — №112. — С.36-40.
3. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues / Mira Gambhir, Kathy Broad, Mark Evans, Jane Gaskell. — University of Toronto, 2008. — 30 p.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
5. Education Canada College. — Official site. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.educationcanadacollege.com/index-1.htm>
6. Füller Christian. Best of the best: World's top schools individualize learning/ Christian Füller // The Compass. — Autumn, 2013. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://compassmag.3ds.com/Autumn-2013/Education/BEST-OF-THE-BEST>
7. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: The Guide for the development of language education policies in Europe. — Strasburg, Language Policy Division, Council of Europe, 2007. — 51 p.
8. Gagné Antoinette. Language portfolio design for a concurrent teacher education program in Ontario, Canada / Antoinette Gagné, Reed Thomas // Synergies Europe. — 2011. — № 6. — P. 219-228.
9. Language rich Europe. Multilingualism for stable and prosperous societies: Review and Recommendations /Guus Extra, Mário Filipe, Thomas Huddleston. — British Council, 2013. — 8 p.
10. Speaking for Excellence: Language Competencies for Effective Teaching Practice. — Council of Ministers of Education, Canada, 2013. — 108 p.
11. State of Mobile Learning in Canada and Future Directions / Mohamed Ally. — Athabasca University, 2011. — 52 p.

У статті розглядаються особливості іншомовної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, що диктуються освітньою традицією Канади та світовими інноваційними тенденціями. Охарактеризовано основні

принципи та напрямки, технології та форми навчання іноземних мов у канадських педагогічних закладах освіти, обгрунтовано вибір тих чи інших освітніх стратегій.

Ключові слова: *інноваційні освітні технології, дистанційна освіта, навчання впродовж життя, фахова підготовка викладачів іноземних мов.*

В статье рассматриваются особенности иноязычной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, диктуемых образовательными традициями Канады и мировыми инновационными тенденциями. Охарактеризованы основные принципы и направления, технологии и формы обучения иностранным языкам в канадских педагогических учебных заведениях, обоснован выбор тех или иных образовательных стратегий.

Ключевые слова: *инновационные образовательные технологии, дистанционное образование, обучение на протяжении жизни, профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков.*

The article discusses the features of foreign language training of future teachers of foreign languages, dictated by Canadian educational traditions and global innovation tendencies. The characteristic of the basic principles and directions, technologies and forms of teaching foreign languages in Canadian pedagogical institutions, the choice of specific educational strategies is also given.

Key words: *innovative educational technology, distance education, lifelong learning, professional training of foreign language teachers.*

УДК 37.017.7:373.9

С.В. Федоренко
м. Київ, Україна

ПРІОРИТЕТНІСТЬ ЗАГАЛЬНОГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У США

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається становлення нової парадигми світової освіти, значно посилюються загальні тенденції до демократизації та гуманітаризації вищої освіти. Вочевидь розв'язання проблем глобально-цивілізаційного поступу залежить від людського капіталу кожної країни загалом та якісної, ефективної системи вищої освіти зокрема. В свою чергу, звернення до впровадження загальної гуманітарної підготовки у вищих навчальних закладах США, що певним чином сприяє формуванню гуманітарної культури майбутніх фахівців та забезпечує в цілому збереження та нарощування інтелектуального й культурного потенціалу країни, становить значний інтерес для педагогічної спільноти України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Різні аспекти вищої гуманітарної освіти США висвітлено в працях таких вітчизняних та зарубіжних учених: Р. Беланова, Т. Бокової, В. Веселової, Д. Вікса, К. Керра, О. Коломієць, В. Корсунова, В. Кудіна, Е. Лузік, О. Малярчук, А. де Ніколаса, С. Романової, О. Романовської, А. Сбруєвої, Р. Флоріди, А. Фролова, Дж. Харфема, Р.Хатчинса, Дж. Швеба, К. Шнайдера та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті — вивчення особливостей упровадження загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США, що слугує базисом формування гуманітарної культури студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обгрунтуванням отриманих наукових результатів. STEM-критерії (*англ.* Science, Technology, Engineering, Mathematics) у вищій освіті США, які першочергово базувалися на технічній спрямованості освітнього процесу, стали актуальними в 2006 р. в межах Американської конкурентної ініціативи Дж. Буша молодшого. Оскільки саме тоді досягла свого апогею національна ідея щодо відставання США від зростаючих країн-гігантів Китаю та Індії в технологічній сфері. Тому в той же рік американська академічна громада заявила про необхідність посилення освіти в точних науках,

перепідготовки викладачів STEM-профілю і збільшення частки випускників вищих навчальних закладів з технічними освітньо-кваліфікаційними ступенями [2].

Варто згадати, що 17 лютого 2009 р. президент Барак Обама підписав закон про оздоровлення американської економіки і реінвестування (American Recovery and Reinvestment Act (ARRA)), розроблений у період світової кризи з метою стимулювання економіки, підтримки створення нових робочих місць та інвестування в основні суспільно-економічні сектори країни, в тому числі й освіту. Водночас з упровадженням зазначеного закону американський президент наголосив на необхідності перегляду стандартів «післясередньої освіти» [8]. Крім того, на той час освітянам США стало зрозумілим, що «STEM освіта є важливою, але не достатньою для ефективного розвитку суспільства в подальшому» [10].

Відтак, у 2010 р. організацією «Американці за гуманітарні науки» спільно з Американською асоціацією адміністраторів освітніх установ у США проведено дослідження «Готовність до інновацій», яке продемонструвало тенденцію зростання потреби у фахівцях з розвинутою гуманітарною культурою, здатних, окрім вирішення технологічних питань, співпрацювати в команді; аналізувати та висловлювати свою думку з урахуванням мінливої творчої атмосфери; сприймати і застосовувати конструктивну критику [10].

Таким чином, експерти в галузі освіти США дійшли висновку, що зазначені вище навички не можуть бути сформовані лише шляхом науково-дослідної діяльності студентів у лабораторіях та в процесі здобуття знань певних математичних алгоритмів [10]. Тому спроби активізувати вищу освіту через вузьку спеціалізацію без паралельного вивчення гуманітарних дисциплін призвело до розуміння того факту, що протиставлення точних наук гуманітарним в освіті є не виправданим і не дієвим. Наразі, на глибоке переконання багатьох американських учених, обидва ці напрями треба розвивати в тісному інтегративному тандемі. Тільки єдність точної науки і гуманітарних підходів може сприяти «формуванню особистостей-новаторів у сучасному мінливому світі» [10].

У свою чергу, консультант з професійного розвитку та професор Університету Карнегі-Меллона (Carnegie Mellon University) в штаті Пенсільванія Дж. Тарнофф переконаний, що сьогодні навички, здобуті в процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Arts skills), є більш актуальними для широкого сегмента робочої сили ніж навички в сфері STEM. На його думку, креативність, співпраця, творче спілкування і розвинене критичне мислення становлять основу для досягнення успіху в XXI ст. [11]. Тому їх розвиток є неможливим без інтеграції основ гуманітарних (Arts) та STEM-дисциплін, що виражено в США новою освітньою стратегією STEAM (S — природничі науки, T — технології, E — інженерія, A — гуманітарні науки, M — математика).

Наразі більшість американських освітян поділяють зазначену вище думку Дж. Тарноффа, вказуючи на те, що саме «...креативність, здатність до співпраці та конструктивного спілкування, а також критичне мислення, які в цілому сприяють формуванню гуманітарної культури особистості, в комплексі складають базис її успішної життєдіяльності» [10]. Разом з тим учені в США вважають, що означений «...базис у подальшому відіграє основну роль у створенні нових галузей промисловості, загалом сприяючи благоустрою нації» [10].

Так, з точки зору відомого американського соціолога й економіста, автора теорії креативного класу Р. Флориди, рушійною силою економічного розвитку в світі є креативність, яку він визначає як створення людиною радикально нових корисних форм і продуктів на основі накопичених нею знань і досвіду. Вчений стверджує, що знання та інформація виступають відповідно інструментами та вихідним матеріалом креативного процесу, інновації у формі новітніх технологій — його продуктами. Р. Флоріда вважає представниками креативного класу всіх, чия професійна діяльність спрямована на створення «насичених сенсом нових форм». Тобто, це науковці, інженери, педагоги, архітектори, митці тощо, загалом «усі ті, чия економічна функція полягає в створенні нових ідей, нових технологій та (або) творчого змісту» [3, с. 44].

Крім того, важливість загальної гуманітарної підготовки студентів усіх спеціальностей у вищих навчальних закладах американські вчені обґрунтовують низкою нейрофізіологічних

досліджень [10]. Зокрема, дослідженням, проведеним вченими університету Дж. Гопкінса (Вашингтон) в 2009 р., встановлено, що гуманітарна освіта покращує когнітивні навички студентів, розвиває пам'ять та увагу, а також збільшує діапазон академічних та життєвих навичок, що загалом сприяє їхній успішній життєдіяльності [10].

Професор освіти Чиказького університету, теоретик освітніх програм вищих навчальних закладів США Дж. Швєб є прихильником критичної міждисциплінарної інтеграції точних і гуманітарних наук. Він переконаний, що навчально-виховний процес у закладах вищої освіти має, передусім, базуватися на «мотивованому вивченні культури, що сприяє вихованню добре інформованого суспільства та є важливим аспектом побудови успішної нації» [9, с. 240]. На думку Дж. Швєба, саме загальногуманітарна освіта сприяє означеному в більшій мірі ніж професійна підготовка студентів [9].

На глибоке переконання професора Державного університету Нью-Йорка А. де Ніколаса, гуманітарні знання, які він називає «внутрішніми технологіями» особистості (*inner technologies*), є відображенням соціокультурного базису людства, «сховищем оригінальних інтелектуальних моделей, створених культурною традицією». Він вважає, що «...гуманітарні науки активізують мислення та уяву особистості, сприяючи загалом розвитку її гуманітарної культури» [7, с. 257].

Схожої думки дотримується й директор Національного центру гуманітарних наук США (National Humanities Center) Дж. Харфем, який занепокоєний підходом у більшості вищих навчальних закладів країни, спрямованим на зменшення кількості гуманітарних дисциплін. Американський учений наголошує на необхідності обов'язкової загальногуманітарної підготовки студентів усіх спеціальностей, що сприяє формуванню у них гуманітарної культури [5]. Він переконаний, що такий підхід збіднює усі сфери життєдіяльності особистості. Так, у пізнавальному аспекті страждає її загальнокультурна ерудиція. У свою чергу, в професійному розвитку недооцінка ролі гуманітарних знань призводить до гальмування креативних потенцій мислення майбутніх фахівців. Наразі, якщо розглядати виховний аспект означеного підходу, то він позбавляє особистість можливості рефлексії ідеалів та норм громадянської моралі. В естетичній сфері за такого підходу не відбувається ознайомлення студентів з художньо-естетичним досвідом людства та гальмується розвиток їхнього естетичного смаку. Дж. Харфема стверджує, що тепер саме гуманітарні науки стають усе більше відповідальними за визначення пріоритетних цілей суспільства та життєдіяльності окремої людини зокрема [5].

Ретроспективу зазначених вище думок Дж. Харфема простежуємо в наукових працях початку 70-х рр. ХХ століття К. Керра, президента університету Берклі в Каліфорнії, експерта в галузі вищої освіти. Американський учений під час читань пам'яті Годкіна в Гарвардському університеті в 1963 р., аналізуючи наслідки кризи вищої освіти, закликає академічну спільноту до переосмислення ролі загальногуманітарної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Навчання в університеті, на його думку, має залучати студентів до гуманітарного осмислення дійсності в усіх її проявах, що сприяє формуванню їхньої свідомої культурної позиції, на основі якої у студентів відбувається розвиток гуманітарної культури. К. Керр вважає, що надмірна спеціалізація та відсутність єдиних етичних норм наукової практики в країні призводить до дисбалансу змісту навчальних програм вищих навчальних закладів, зокрема скорочення кількості гуманітарних дисциплін через збільшення фінансування наукової діяльності. Крім того, це негативно впливає на формування світогляду молоді, що відображається у відсутності його концептуальності. Адже саме ця якість сприяє самовираженню особистості, формуванню її власного ставлення до світу, допомагає у вирішенні будь-яких її життєвих задач та в цілому слугує підґрунтям розвитку гуманітарної культури особистості [6].

Зауважимо, що на початку ХХІ ст. у процесі роботи над багаторівневим проектом «Автономія, своєрідність (оригінальність), креативність: людина та гуманітарні науки» (*Autonomy, Singularity, Creativity: The Human & the Humanities*), ініційованого Національним центром гуманітарних наук США під керівництвом Дж. Харфема, американськими вченими виокремлено такі основні фактори сучасності, що впливають на саморозуміння (*self-understanding*) особистості, яке, на їхню думку, є важливою рушійною силою її успішної

життєдіяльності, а саме: синтез точних і гуманітарних наук; комунікація; соціальний інтелект; новітні форми (біо)технологій (соціобіологія, когнітологія, нанотехнології тощо) [5].

До основних характеристик сучасної людини розробники та учасники зазначеного проекту відносять креативність, автономію та своєрідність, які виділено на межі взаємодії точних та гуманітарних наук (science and humanities). Американські експерти вважають, що автономія людини проявляється в її «здатності регулювати й управляти зазначеною взаємодією в залежності від цілей людини» [5, с. 27]. На рахунок людської своєрідності (singularity) в сучасному світі вчені США дотримуються думки, що вона прийшла на зміну притаманній у минулому унікальності (uniqueness) людини. Доцільність уживання поняття «своєрідність» замість «унікальність» вони пояснюють «...епохою тісної взаємодії людей та новітніх високих технологій, без яких їхня життєдіяльність є майже неможливою. Саме в цій взаємодії виявляється своєрідність кожної людини» [5, с. 30]. До того ж саме «...потенціал, що міститься в розумному та вмілому використанні новітніх технологій відкриває грандіозні перспективи для сталого розвитку людини й побудови демократичнішого суспільства» [1, с. 7]. Водночас американські науковці [4; 5; 6; 9] переконані, що саме гуманітарним наукам відведено основну роль в ефективному розвитку зазначених вище характеристик людини та їхньої інтеграції у новому типі раціональності сучасності, що в цілому сприяє формуванню гуманітарної культури особистості.

Відтак, нове наукове бачення, яке тепер схвалюють американські освітяни й яке обґрунтовано в експертному звітному документі 2002 р. Асоціації американських коледжів та університетів «Більші очікування: нові перспективи навчання в коледжі» (AAC&U's 2002 Report, Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College), спирається на ефективність загальної гуманітарної освіти. Адже воно також «...надає нові форми гуманітарній освіті, шляхом встановлення можливості розвивати в студентів, на рівні з інтелектуальною силою, критичне судження, кмітливість, гуманітарну культуру та на її підґрунті — глибоке розуміння всієї багатогранності світу, здатність застосовувати певні моральні дії, спрямовані на благо окремої людини та всього суспільства в цілому. Студенти сьогодення мають бути кмітливими генераторами ідей та швидко вирішувати будь-які проблеми, покладаючись на власну інтелектуальну гнучкість. Загальна ерудиція на базі гуманітарної підготовки та здобуті спеціалізовані знання, закладені завчасно моральні принципи та співпереживання за інших допоможуть їм не розгубитися в досить неспокійний, мінливий час» [4, с. 10].

Зрештою, найкращих результатів, на думку американських освітян, можна досягти, коли «...навчання виходить за межі навчального закладу та концентрується на громаді, поєднуючи теорію з практикою. В цьому випадку студенти можуть застосувати свої аналітичні здібності та надати правильну оцінку нагальних проблем сучасного світу» [4].

На глибоке переконання вчених США [4; 5; 6; 9; 10], філософія гуманітарної освіти залежить у меншій мірі від певного предмету, ніж від інтегративного підходу до побудови навчально-виховного процесу, завдяки якому студенти можуть підготувати себе до певної професії та успішної життєдіяльності загалом у більш «ліберальний», широкий спосіб, шляхом вивчення гуманітарних та суспільно-природничих наук (традиційно в США вони разом об'єднані в блок «гуманітарної науки» (Arts)).

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Зважаючи на викладене вище, констатуємо, що гуманітарна освіта ХХІ ст. є важливою ланкою підготовки фахівців усіх профілів у США та розглядає актуальні питання, які не лише стосуються навчального закладу, але й суспільства в цілому та забезпечення його робочими місцями. З цією метою вона спрямована на виховання активних громадян, здатних мислити глобально, що загалом сприяє формуванню у них гуманітарної культури. Водночас цінність гуманітарної освіти полягає в тому, що вона готує студентів до успішної життєдіяльності в приватних та муніципальних секторах, у різних структурах демократичної держави та більше того, навіть у різних спільнотах.

Література:

1. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. — Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005. — 231 с. — Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>
2. Фролов А. В. Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM—образованию / А. В. Фролов // Alma Mater (Вестн. высш. шк.). — 2013. — № 1. — С. 101—105.
3. Florida R. The Rise of the Creative Class : And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life / Richard Florida. — New York : Basic Books, 2002. — 404 p.
4. Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College: AAC&U's 2002 Report [Electronic resource] . — Washington, D. C., 2002. — 58 p. — Mode of access: <http://www.greaterexpectations.org/pdf/GEX.FINAL.pdf>
5. Harpham G. G. The Human and the Humanities / G. G. Harpham // Wake County Physician Magazine. — 2008. — Vol. 14. — № 4. — P. 26—35.
6. Kerr C. The Uses of the University: The Godkin Lectures on the Essentials of Free Government and the Duties of the Citizen Book / Clark Kerr. — Harvard University Press, 2001. — 288 p.
7. Nicolas A. T. de. Habits of Mind : Introduction to the Philosophy of Education / A. T. de Nicolas. — New York : iUniverse, 2000. — 582 p.
8. Race to the Top Program. Executive Summary of U.S. Department of Education [Electronic resource] — Mode of access: <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.
9. Schwab J. J. The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do / Joseph J. Schwab // Curriculum Inquiry. — 1983. — Vol. 13. — № 3. — P. 239—265.
10. STEAM — Not STEM Whitepaper [Electronic resource]. — Mode of access: <http://steam-notstem.com/articles/whitepaper/>.
11. Tarnoff J. STEM to STEAM. Recognizing the Value of Creative Skills in the Competitive [Electronic resource] / John Tarnoff. — Mode of access: http://www.huffingtonpost.com/john-tarnoff/stem-to-steam-recognizing_b_756519.html.

У статті висвітлено основні тенденції функціонування гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах США як важливого базису підготовки фахівців усіх профілів. Розглянуто актуальні питання щодо її впровадження, які не лише стосуються навчального закладу, але й суспільства в цілому. Загальногуманітарна освіта у вищій школі США спрямована на виховання активних, відповідальних та креативних громадян, здатних мислити критично, що загалом сприяє формуванню у них гуманітарної культури.

Ключові слова: вища освіта, гуманітарна освіта, гуманітарні дисципліна, гуманітарна культура.

В статье освещены основные тенденции функционирования гуманитарного образования в высших учебных заведениях США как важного базиса подготовки специалистов всех профилей. Рассмотрены актуальные вопросы ее внедрения, которые не только касаются учебного заведения, но и общества в целом. Общегуманитарное образование в высшей школе США направлена на воспитание активных, ответственных и креативных людей, способных мыслить критически, что в целом способствует формированию у них гуманитарной культуры.

Ключевые слова: высшее образование, гуманитарное образование, гуманитарные дисциплина, гуманитарная культура.

The paper highlights the main trends functioning of liberal arts education in higher education institutions in the USA as an important basis of training professionals of all profiles. Actual issues of such implementation that are not only related to the institution, but also society as a whole. Liberal arts education in the USA colleges and universities aims to nurture active, responsible and creative citizens capable of critical thinking that generally contributes to their liberal culture.

Key words: higher education, liberal arts education, arts, liberal culture.

УДК 378.147.1

Ю.П. Франко
м. Тернопіль, Україна

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Комп'ютерні технології все стрімкішими темпами входять у всі сфери життя суспільства, що викликає потребу підготовки фахівців різних напрямів у тому числі інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Інформаційні ресурси в сучасних умовах є одним із найважливіших результатів діяльності людського суспільства. Саме тому особлива увага приділяється навчання мережевим технологіям. Особливого рівня актуальності набуває ця задача в умовах стрімкого розвитку сучасних інформаційних технологій [3, с. 84-101]. Такі технології з кожним роком залучають усе більшу частину інформаційних ресурсів у процес електронної обробки, що в свою чергу спричиняє зростання вимог щодо параметрів програмно-апаратних засобів. Збільшується кількість та різноманітність кінцевих користувачів, що залучаються до обробки інформаційних ресурсів. У процесі обробки інформації використовуються розподілені, неоднорідні комп'ютерні системи та мережі.

Процес засвоєння навчального матеріалу з мережеских технологій має свої особливості. Науково-технічний прогрес саме для сфери комп'ютерних мережеских технологій приводить до змін, що обумовлюють постійне оновлення технічних знань та збільшення обсягів навчальної інформації в умовах обмеження часу на їх засвоєння. Розуміння та засвоєння інформації з мережеских технологій майбутніми інженерами-педагогами передбачає не тільки знайомство з новими протоколами та програмно-апаратними засобами, а й з базовим змістом [1, с. 5-15].

Перспективним напрямком удосконалення існуючих методик навчання мережеских технологій є реалізація надійного формування базового змісту шляхом обґрунтованого динамічного його повторення (на основі модульної структури навчального матеріалу з використанням ієрархічних інформаційних контурів), оптимізації різноманітних практичних задач на основі виділення базового інваріанту, використання можливостей комп'ютерних мереж, як засобу навчання, що має такі переваги: миттєвий зворотний зв'язок, позитивна мотивація, можливості інтеграції компонентів системної діяльності.

Одним із найбільш яскравих проявів технічного прогресу в галузі навчання є широке впровадження комп'ютерних засобів [2, с. 30-38]. Традиційні методи навчання поступово відходять на задній план, поступаючись місцем більш прогресивним, які за свою специфікою все частіше використовують один із різновидів комп'ютерних технологій — засоби мультимедіа [4, с. 96-99]. В основному в процесі подання навчального матеріалу використовується мультимедіа-підхід, який заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційних технологій [5, с. 90-94].

Широке впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес ВНЗ III-IV рівнів акредитації на сучасному етапі розвитку науки і техніки не уявляється без застосування глобальних комп'ютерних мереж, які дозволяють практично миттєво відшукати потрібну для навчальних цілей інформацію. Причому рівень новизни здобутої інформації при правильному здійсненні пошуку буде максимальним, оскільки оновлення даних у Інтернеті здійснюється щодня, а в деяких випадках і щогодини.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз педагогічної теорії та практики доводить, що дотепер немає цілісної методики навчання дисциплін, пов'язаних із вивченням комп'ютерних мереж та мережеских технологій з урахуванням сучасного етапу їх розвитку, потреб сучасного суспільства та ВНЗ I-IV рівнів акредитації до практичної діяльності.

Таким чином, актуальність обраного дослідження обумовлена суперечностями між:

зростаючими вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей ВНЗ в умовах стрімкого розвитку мережевих технологій з одночасним скороченням навчального часу та недостатнім рівнем підготовки цих фахівців; необхідністю формування у студентів знань та умінь з сучасних мережевих технологій та недостатньою розробленістю теоретичних і практичних засад методики їх формування.

Ці суперечності зумовлюють проблему дослідження — теоретичне обґрунтування, практичну розробку, експериментальну перевірку та впровадження методики навчання мережевих технологій майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Серед дослідників, які розглядали питання застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі, слід виокремити таких: В. Биков, І. Галицька К. Обрізан, Т. Салівон, С. Яцюк, О. Гриценчук, І. Іванюк, Ю. Жук. [1; 2; 3; 5].

Мета статті — полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики навчання комп'ютерних мережевих технологій майбутніх випускників інженерно-педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу праць з відображення в теорії змісту положення про єдність змістового та процедурного аспектів навчання [2; 4; 5], положень професійної діяльності інженера-педагога, підходів до структурування навчального матеріалу технічних дисциплін та методів побудови змісту [1; 6] встановлено, що ефективним засобом формування знань та умінь з мережевих технологій є представлення структури змісту навчального матеріалу у вигляді системи інформаційних контурів n -го порядку. У розробленій структурі змісту використані інформаційні контури n -го порядку ієрархії з динамічною зміною елементів та додаткові інформаційні контури. Запропоноване структурування змісту навчального матеріалу за модульною технологією, на основі використання системи інформаційних контурів n -го порядку, що полягає у виділенні груп ключових понять кожного змістовного модуля залікового кредиту. Ці поняття утворюють ієрархію інформаційних контурів з динамічною зміною елементів, використання яких дозволяє здійснювати модифіковане повторення навчальної інформації з метою підвищення рівня її засвоєння та формування навички. Визначення додаткових інформаційних контурів здійснюється на кожному рівні ієрархії для організації логічних зв'язків інформаційних контурів.

Розробка модульної структури змісту навчального матеріалу складається з декількох етапів. Перший — побудова системи інформаційних контурів першого порядку (інформаційний контур усієї дисципліни). Наступним етапом є виділення інформаційних контурів понять на рівні змістовного модуля (контур другого порядку), залікового кредиту (контур третього порядку), теми (контур четвертого порядку). Розроблена система є наскрізною, це пояснюється тим, що контури різного порядку пов'язані між собою за рахунок повторення спільних понять дисципліни. Включення понять у контури різного порядку приводить до посилення зв'язків навчальних модулів, міжпредметних зв'язків; визначені інформаційні контури використовуються як на рівні всього навчального матеріалу, так і окремих тем.

Система методів на основі положень щодо формування професійних умінь в умовах навчального процесу [6, с. 253] реалізована поетапно: формування умінь з використання та налагодження мережевих технологій шляхом розв'язання задач на основі програмування як практичного методу навчання та введенні завдань з інваріантною та варіативною частинами для забезпечення багаторазового модифікованого повторення навчальної інформації. На етапі моделювання виділяються важливі елементи позадачної системи і синтезується їх взаємодія на основі оптимізації задачі шляхом визначення базового інваріанту та варіативної частини. На етапі експерименту перевіряються алгоритми поведінки елементів та системи загалом. На цьому ж етапі перевіряється функціонування алгоритму в умовах конкретного програмного середовища. На етапі аналізу отриманих результатів визначається коло задач, де може бути застосоване розроблене мережеве програмне забезпечення. Базовий інваріант завдання використовується для окреслення тієї частини, що встановлюється інформаційним контуром та описує спільну функцію мережевого програмного забезпечення. Варіативна частина завдання

реалізує додатковий інформаційний контур та дозволяє виконати модифіковане повторення навчальної інформації.

Модульна структура змісту представлена у вигляді системи інформаційних контурів п-порядку, розроблена програма дисципліни «Комп'ютерні мережі» для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю, яка містить теми: «Стеки протоколів TCP/IP та ISO/OSI. Архітектура фізичного рівня моделі ISO/OSI», «Архітектура каналного рівня комп'ютерних мереж. Протоколи каналного рівня», «Мережевий рівень моделей протоколів ISO/OSI та TCP/IP», «Транспортний рівень моделей протоколів ISO/OSI та TCP/IP», «Прикладні протоколи Hyper Text Transfer Protocol (HTTP) та File Transfer Protocol (FTP)», «Прикладні протоколи (Simple Mail Transfer Protocol) SMTP, Post Office Protocol Version 3 (POP3) та Telnet».

Методику навчання мережевих технологій побудовано на основі використання пояснювально-ілюстративних, проблемних, програмованого та практичних методів навчання. Розроблені практичні завдання з таких тем: «Мережевий рівень моделей протоколів ISO/OSI та TCP/IP», «Прикладні протоколи HTTP та FTP», «Прикладні протоколи SMTP, POP3 та Telnet», що передбачають використання поетапних дій з програмування, шляхом виділення базового інваріанту та варіативної частини. Усі зазначені методи в тому чи іншому обсязі знаходять місце під час усіх видів аудиторних занять і самостійної роботи.

Системне використання засобів навчання у вигляді мережевого навчального середовища для організації теоретичної, практичної підготовки та здійснення контролю стало підґрунтям для підвищення рівня сформованості знань з мережевих технологій.

Висновки. У статті здійснено аналіз особливостей підготовки студентів до використання ними засобів комп'ютерних мережевих технологій у своїй подальшій професійній діяльності.

На основі положень системного підходу до навчання, теоретично обґрунтована методика навчання комп'ютерних мережевих технологій студентів інженерно-педагогічних, яка містить мету навчання, зміст навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання і методи навчання.

Аналіз наукових праць, а також методик навчання мережевих технологій дозволили визначити таке: постає необхідність удосконалення та конкретизації цілей навчання мережевих технологій студентів інженерно-педагогічних спеціальностей; на сучасному етапі розвитку мережевих технологій доцільно зробити наголос на вивченні головних стеків мережевих протоколів TCP/IP та ISO/OSI як основи для проектування та побудови мереж відповідно до сучасних вимог незалежно від їх призначення; локальних мереж на основі технологій Ethernet та бездротової передачі даних; глобальних мереж на основі комутації пакетів; прикладних протоколів комп'ютерних мереж як основи для створення єдиного інформаційного простору.

Спеціалізовані програми навчального призначення стають елементом оснащення робочих місць і навчальних лабораторій, важливим чинником підвищення професійної кваліфікації студентів, а також впливають на зростання інтересу до навчання та надбання основ комп'ютерної грамотності [7, с. 253-265].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування у навчальному процесі засобів комп'ютерних мережевих технологій сприяє підвищенню ефективності проведення різного роду занять, сприяє об'єктивності контролю знань студентів, забезпечує зростання активного термінологічного запасу, який вони використовуватимуть у своїй подальшій професійній діяльності. Широка доступність навчальної інформації завдяки засобам мультимедіа є важливим фактором, що впливає на перспективи розвитку та характер сучасного процесу навчання.

Література:

1. Андрущенко В.П. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / В.П. Андрущенко, А.М. Олійник // Вища освіта України. — 2008. — № 3. — С. 5-15.

2. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В.Ю Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць. — К.: Атіка, 2005. — С. 30-38.
3. Биков В.Ю. Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології / В.Ю. Биков, О.О. Гриценчук. — К.: Атіка, 2005. — 252 с.
4. Жук Ю.О. Планування навчальної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій / Ю.О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць. — К.: Атіка, 2005. — С. 96-99.
5. Осадчий В.В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання / В.В. Осадчий // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. Вип.2. — Херсон: ХДУ, 2008. — С. 90-94.
6. Павленко М.П. Удосконалення змісту навчання майбутніх інженерів-педагогів мережевих технологій / М. П. Павленко, В. Г. Хоменко // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — Бердянськ : БДПУ, 2009. — №1. — С. 139—144.
7. Яцюк С.М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця / С.М. Яцюк // Вісник Київського міжнародного університету (Серія: Педагогічні науки). — К.: КиМУ, 2005. — Вип. 7. — С. 253-265.

У статті здійснено аналіз особливостей підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання сучасних комп'ютерних мережевих технологій у подальшій професійній діяльності. Розглянуто вплив новітніх інформаційних технологій на процеси покращення педагогічної діяльності викладача.

Ключові слова: інженер-педагог, комп'ютерні мережеві технології, професійна діяльність, засоби мультимедіа.

В статтє осуществлен анализ особенностей подготовки будущих инженеров-педагогов к использованию современных компьютерных сетевых технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. Рассмотрено влияние новейших информационных технологий на процесс улучшения педагогической деятельности преподавателя.

Ключевые слова: инженер-педагог, компьютерные сетевые технологии, профессиональная деятельность, средства мультимедиа.

This paper analyzes the characteristics of training future engineers and teachers to use modern computer network technology in future careers. There also influence of the newest information technology for the improvement in pedagogical activity process is considered.

Key words: engineer-teacher, computer networking technologies, professional activity, facilities of multimedia.

УДК 378.147

В.В. Хом'юк
м. Вінниця, Україна

ПРЕДМЕТНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах перед вищою школою ставиться завдання підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців. Навчальний процес у ВНЗ стає більш складним за своїми завданнями, інтенсивністю та змістом і вимагає від викладачів глибокого психологічного осмислення закономірностей навчальної діяльності, принципів, методів навчання та формування інтелектуальної активної особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питанням активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення вищої математики присвячені дослідження Л. Гризун, М. Михайлова, І. Сулима, М. Юракова та ін. Саме мотивацію педагога та психологи вважають головною в природі пізнавальної активності. Питання професійної мотивації знайшли висвітлення у працях П. Шавир, В. Якуніна, Н. Нестерової, професійну спрямованість досліджували Е. Зеєр, О. Гребенюк та ін. Різні психолого-педагогічні аспекти мотивації і її ролі

в активізації процесу навчання в своїх працях висвітлювали А. Вербицький, А. Маркова, Р. Немов, С. Рубинштейн, З. Слєпкань, Л. Фридман, Г. Щукіна та ін. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання впливу предметної мотивації на формування математичної компетентності майбутнього інженера.

Мета статті — проаналізувати особливості предметної мотивації, яка впливає на процес формування математичної компетентності; визначити рівень мотивації студентів до вивчення математичних дисциплін на прикладі Вінницького національного технічного університету.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання проявляються інтереси, здібності, мотиви, темперамент, характер та інші сторони психіки студентів. Молода людина розвиває в собі здатність з'ясовувати причини та визначати мотиви, формувати інтерес. Тому викладачі мають знати, від яких психічних процесів, станів і властивостей залежить досягнення основної мети, як використати навчальний матеріал і умови навчання для всебічного розвитку майбутніх фахівців машинобудівної галузі, їхньої теоретичної та практичної підготовки [1, с.105]. Саме тому, згідно з дослідженнями [2, с. 224], в першу чергу, необхідно розглядати мотивацію навчання студентів з урахуванням особливостей змісту навчального предмету.

Мотиваційну сторону В. Оконь вважає основною силою, що рухає довільну людську діяльність, а отже і навчальну. Ефективність навчання залежить від того, чи з'явиться внутрішня напруга в процесі самого навчання, тому велике значення в дидактиці приділяють процесу організації навчання з точки зору впливу того чи іншого виду організації на появу позитивних мотивів у навчанні [3, с. 323]. Мотивація відіграє роль того вектора, який вказує напрям діяльності студентів під час досягнення поставлених викладачем цілей. «Всякая познавательная деятельность, в том числе и деятельность по усвоению математических знаний, умений и навыков, стимулируется, прежде всего, познавательными мотивами. Мотивация учения и повышение познавательного интереса учащихся — важные и трудные в практическом решении проблемы обучения математике» [4, с.183].

Мотиви навчального процесу є однією із засад, на якій виникають і закріплюються знання, навички, практичний досвід. Вони стимулюють і спрямовують діяльність та поведінку студента. Л. Божович визнає мотив як те, заради чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на яку ця діяльність спрямована [5, с. 20]. У широкому розумінні мотив — це усвідомлене чи мало усвідомлене спонукання до діяльності.

Досліджуючи зміст мотивів поведінки і діяльності студентів [6], можна виділити такі групи мотивів, як науково-пізнавальні, професійно-ціннісні, комунікативні, утилітарні та ін. Навчальні мотиви студента стосовно вивчення предмету вищої математики, як і взагалі процесу навчання, можуть бути найрізноманітніші і навіть протилежні. Можна виділити, принаймні, три найрізноманітніших типи мотивації учіння як три види комплексів спонукання до цієї діяльності [7; 8].

По-перше, це мотивація, яку умовно називають «негативною». Вона включає усвідомлення певних неприємних моментів, пов'язаних з необхідністю навчання, догани, зауваження викладачів та батьків, усвідомлення свого нерівноправного становища серед більш освічених однолітків. Така мотивація, що знаходиться поза самою навчальною діяльністю і пов'язана з переживаннями, не може забезпечити бажаних результатів, оскільки навчання потребує зусиль. При відсутності мети і результат виявляється незначним. Тільки при перебудові мотивації можна досягнути позитивних результатів учіння.

По-друге, це мотивація, пов'язана з поза навчальною діяльністю, але позитивного характеру. Широкі соціальні мотиви стають сильною спонудою у процесі навчання, в організації зусиль при появі труднощів. Однак якщо в процесі учіння ця установка не буде підкріплена ще й іншими мотивуючими факторами, то вона не забезпечить максимального ефекту, оскільки привабливою є не діяльність як така, а лише те, що пов'язане з нею.

По-третє, це мотивація, закладена в самому процесі навчальної діяльності. Спонукає вчитися сам процес здобування знань. Навчальна діяльність студентів — не лише повідомлення їм певного обсягу знань, але й ютьформування творчого ставлення до навчального процесу.

Свідоме розуміння ролі знань, самостійність у їх здобутті та перевірки, творчий підхід до розв'язання завдань забезпечують їх ґрунтовне та міцне засвоєння.

Усі форми мотивації ніколи не виступають у чистому вигляді, вони ма більш складний характер [7, с. 226].

Формування предметної мотивації необхідно почати з діагностики мотиваційної сфери, з виявлення вихідного рівня мотивації вивчення вищої математики у більшості студентів. Для того, щоб більш ґрунтовно вивчити мотиваційну структуру математичної компетентності майбутніх інженерів машинобудівників нами було проведено анкетування 98 студентів першого та другого курсів навчання інституту машинобудування та транспорту. Наведемо отримані результати анкетування.

Анкета з мотивації вивчення математичних дисциплін, зокрема вищої математики

1. Знання з вищої математики необхідні мені для:

- а) успішного засвоєння спецдисциплін — 25 %;
- б) отримання фундаментальної освіти — 16 %;
- в) саморозвитку, щоб бути освіченою особистістю — 33 %;
- г) знадобляться в подальшій професійній діяльності — 21 %;
- д) отримання позитивних оцінок — 6 %.

2. Я б не вивчав дисципліни математичного циклу, якщо б:

- а) мені не хотілося вчитися — 33 %;
- б) мені не було цікаво — 36 %;
- в) оцінки з цих предметів не впливали на отримання стипендії — 31 %.

3. Моя мета на занятті з вищої математики:

- а) слухати і запам'ятовувати все, що говорить викладач — 16 %;
- б) засвоїти матеріал і зрозуміти тему — 56 %;
- в) отримати нові знання — 25 %;
- г) сидіти тихо «як мишка» — 5 %.

4. Коли я планую свою самостійну роботу щодо виконання типового розрахунку, то:

- а) спочатку намагаюсь зрозуміти її суть — 16 %;
- б) ретельно продумую всі її аспекти — 5 %;
- в) намагаюсь зробити все так, щоб робота була виконана повністю — 47 %;
- г) звертаюсь за допомогою до викладачів — 5 %;
- д) звертають за допомогою до товаришів — 27 %.

5. Саме цікаве на занятті з вищої математики — це:

- а) пояснення викладачем нового матеріалу — 38 %;
- б) вивчення нової теми — 12 %;
- в) спілкування з друзями — 7 %;
- г) відповідати на занятті — 2 %;
- д) розв'язувати нестандартні, цікаві завдання — 40 %.

6. Я вивчаю матеріал з вищої математики добросовісно, якщо:

- а) він мені подобається — 21 %;
- б) він легкий — 7 %;
- в) він мені цікавий — 27 %;
- г) я його добре розумію — 52 %;
- д) мене не примушують — 2 %;
- е) мені не дають списати друзі — 3 %;
- є) мені потрібно виправити результати модуля — 11 %.

7. Мені подобається робити домашні завдання з вищої математики, коли:

- а) вони нескладні — 35 %;
- б) вони цікаві — 27 %;
- в) є настрої — 18 %;
- г) завжди, так як це необхідність для глибоких знань — 18 %;

д) немає можливості списати — 2 %.

8. *Я більш активно працюю на заняттях з вищої математики, якщо:*

а) очікую похвалу від викладача — 6 %;

б) мені цікава робота, яку виконую — 47 %;

в) мені потрібна висока оцінка — 35 %;

г) хочу більше знати — 7 %;

д) хочу, щоб на мене звернули увагу — 2 %;

е) матеріал, що вивчається знадобиться мені в майбутньому — 8 %.

9. *Високі оцінки з вищої математики — це результат:*

а) хороших знань — 46 %;

б) мого везіння — 16 %;

в) добросовісного виконання домашніх завдань — 13 %;

г) моєї наполегливої роботи — 33 %;

д) допомоги друзів — 3 %;

е) списування — 3 %.

10. *Мій успіх у виконанні завдань на занятті залежить від:*

а) настрою — 6 %;

б) ступеня складності завдань — 28 %;

в) моїх здібностей — 33 %;

г) докладених мною зусиль — 30 %;

д) мого везіння — 6 %;

е) моєї уваги до пояснення навчального матеріалу викладачем — 4 %.

11. *Я буду активним на занятті з вищої математики, якщо:*

а) добре знаю тему і розумію навчальний матеріал — 56 %;

б) у змозі виконати завдання, запропоновані викладачем — 30 %;

в) мене не будуть карати, якщо я щось не знаю з попередньої теми — 8 %;

г) я впевнений, що відповім добре — 13 %.

Результати діагностики дозволяють констатувати, що значна частина студентів машинобудівників усвідомлює значимість математичної підготовки для розвитку цивілізації і сучасного суспільства, але при цьому формальне викладання курсу вищої математики веде до зниження мотивації вивчення цієї дисципліни. Більша частина студентів має взагалі слабкі уявлення про застосування математичного апарату в подальшій професійній діяльності, а тому не бачать сенсу у вивченні даної дисципліни.

Висновки. Таким чином, з метою формування позитивної мотивації в процесі вивчення вищої математики необхідно задіяти комплекс педагогічних засобів, що спрямовані на пробудження інтересу до вивчення предмету, відтворення міжпредметних зв'язків, які вказують на провідну роль математики у розв'язанні професійних задач. У зв'язку з цим існує потреба в обґрунтуванні педагогічних умов активізації внутрішніх мотиваційних резервів підвищення ефективності навчання вищої математики майбутніх інженерів машинобудівників. Від мотивів значною мірою залежить те, чим для студента є предметно-перетворювальна діяльність, що і як він робить, що бере з неї для себе, тобто залежить продуктивність навчання. Тому розкриття мотивів, які спонукають навчальну активність студента, має велике значення для цілеспрямованого керівництва предметно-перетворювальною діяльністю, забезпечення її належної якості і результативності. Ми вважаємо, що для того, щоб розвинути позитивну предметну мотивацію необхідно: 1) використовувати короткі історичні довідки про видатних математиків, розвиваючи таким чином інтерес до предмету; 2) розвивати міжпредметні зв'язки; 3) збагатити курс задачами прикладного змісту, що дають можливість побачити зв'язок предмету з майбутньою професійною діяльністю; 4) залучати студентів до участі у конкурсах студентських робіт.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні впливу самостійної роботи на процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

Література:

1. Кутеева В. П. Формирование познавательной активности будущих специалистов / В. П. Кутеева // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе. Межвузовский сб. науч. тр. — Саранск, 1989.
2. Юракова М. В. Мотивация как средство систематизации знаний / М. В. Юракова // Проблемы математичної освіти ПМО 2009: Міжнар. наук.-метод. конференція. Черкаси, 7-9 квітня 2009 р. — Черкаси, 2009. — С. 224-226.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь — М. : Высш. школа, 1990. — 382 с.
4. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике / З. И. Слепкань. — К. : Рад. школа, 1983. — 192 с.
5. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М. : Международная педагогическая академия, 1995.
6. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк. — К. : «Радянська школа», 1976. — 273 с.
7. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. — М. : Просвещение, 1969.
8. Борківська Р. В. Групове навчання як засіб формування мотивації вивчення студентами іноземної мови / Р. В. Борківська // Наукові записки Вінницького державного пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. — Випуск 7. — Вінниця : РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. — С. 83 — 86.

У статті висвітлено особливості предметної мотивації, яка, на думку автора, суттєво впливає на процес формування математичної компетентності; проаналізовано різні підходи до визначення мотивації навчальної діяльності; висвітлено погляди провідних науковців щодо мотивації учіння; з'ясовано, що формування предметної мотивації необхідно почати з діагностики мотиваційної сфери, з виявлення вхідного рівня мотивації вивчення вищої математики у більшості студентів. На прикладі Вінницького національного технічного університету визначено рівень мотивації студентів до вивчення математичних дисциплін.

Ключові слова: вища математика, майбутній інженер, мотиви учіння, навчальна діяльність, предметна мотивація.

В статье освещены особенности предметной мотивации, которые по мнению автора существенно влияют на процесс формирования математической компетентности; проанализированы различные подходы к определению мотивации учебной деятельности; освещены взгляды ведущих ученых о мотивации учения; выяснено, что формирование предметной мотивации необходимо начать с диагностики мотивационной сферы, по выявлению входного уровня мотивации изучения высшей математики у большинства студентов. На примере Винницкого национального технического университета определен уровень мотивации студентов к изучению математических дисциплин.

Ключевые слова: высшая математика, будущий инженер, мотивы учения, учебная деятельность, предметная мотивация.

The paper highlights the features of the subject of motivation, which in the author's my opinion significantly influences the development of mathematical competence, there had been analyzes different approaches to the motivation of learning activities. There had been highlighted the views of leading scientists concerning the motivation of learning. It had been found that the formation of the subject motivation has to be started with the diagnosing the motivational sphere, with the stating the input level of motivation of learning higher mathematics with the majority of students. On the example of Vinnytsia National Technical University there had been determined the level of students motivation to study mathematics.

Key words: Higher Mathematics, future engineer, studying incentives, training activities, subject motivation.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Постановка проблеми. Невпинне збільшення наукової інформації, динаміка розвитку сучасного суспільства, удосконалення та впровадження новітніх інформаційних технологій, зростання соціальної ролі особистості та інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій потребують від вищих навчальних закладів України забезпечення якісного нового рівня навчально-виховного процесу фахівців. Освіта має рухатися в одному напрямку зі всесвітнім науково-технічним прогресом задля виховання всебічно-освіченої особистості, конкурентоздатної на ринку праці. Одним із напрямів, який допоможе розв'язати це завдання, є широке й ефективне використання сучасних технічних засобів та технологій навчання, зокрема, інформаційно-комунікаційних. Відповідно до цього розширюється і поглиблюється зміст професійної підготовки майбутніх економістів, урізноманітнюються форми і методи навчання, які дозволяють значно підвищити якість формування управлінської культури майбутніх економістів.

Аналіз попередніх досліджень. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням мультимедійних технологій, започатковано і розвинуто у фундаментальних роботах таких учених: Ю. Батуріна, О. Бондаренка, О. Веренич, Р. Гуревича, А. Девіда, В. Заболотного, М. Жалдака, М. Мазур, Е. Сарафанюк та ін. Учені зазначають, що потребує особливої уваги розробка й упровадження в навчальний процес електронних матеріалів, створених у вигляді динамічних анімацій, моделей, їхнє узгодження з традиційними технологіями та моделями навчання.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчує той факт, що існує проблема в питаннях формування управлінської культури майбутніх економістів, що пов'язано з необхідністю вдосконалення форм і методів навчання.

Мета статті — проаналізувати сучасний стан використання мультимедійних технологій у процесі формування управлінської культури майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. В умовах технологізації й інформатизації усіх сфер суспільного життя, глобалізації економічних і гуманітарних, у тому числі освітніх процесів, управлінський компонент професійної діяльності фахівців набуває вирішального значення в розвитку країни.

Творення культури нової доби України, яка активно формується в умовах постіндустріального суспільства, передбачає реалізацію концептуальних ідей національної освіти щодо культурного розвитку особистості. Важливим компонентом професійногостановлення економіста є його управлінська культура. Вважаємо, що управлінську культуру потрібно розглядати як складову частину професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю.

Л. Васильченко під терміном «управлінська культура» розуміє «цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника» [3, с. 16].

У. Берегуляк вважає, що «в управлінській культурі особливе значення мають раціональний початок, знання, сучасні концепції, наукоємні технології». Автор стверджує, що особлива управлінська дія починається з пізнання суті процесів висуненні нових ідей, установок, що характеризує, перш за все, зміст управління, рівень управлінського мислення. Без уміння

висунути інноваційні цілі і завдання управління, а потім знайти адекватні методи їх рішення не може бути ефективного управління [1].

Тому питання формування управлінської культури майбутніх економістів у вищому навчальному закладі, на наш погляд, має розв'язуватися через упровадження у навчальний процес мультимедійних технологій та засобів навчання.

Інформатизація вищої освіти характеризується вдосконаленням і розповсюдженням мультимедійних технологій, які широко використовуються в процесі взаємодії викладача і студента у сучасному навчальному процесі. У зв'язку з цим викладач має володіти не тільки достатніми знаннями у сфері інформаційних технологій, але й бути достатньо кваліфікованим для їх застосування у своїй професійній діяльності.

У наукових працях А. Сбруєвої зазначено, що мультимедійні технології пов'язані зі створенням мультимедіапродуктів, тобто електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних тощо. Особливістю таких продуктів є об'єднання текстових, графічної, аудіо- та відеоінформації, анімації. На відміну від звичайних програмних засобів, тут на перший план виходить сама інформація, обсяг якої може становити сотні мегабайт [7].

І. Крилов зазначає, що одними з основних можливостей і переваг засобів мультимедіа у разі їх застосування у навчальному процесі є: одночасне використання декількох каналів сприйняття студента в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що надходить різними органами чуттів; можливість симулювати складні реальні експерименти; візуалізація абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів; можливість розвинути когнітивні структури та інтерпретації студентів. Автор зазначає, що мультимедійні засоби навчання дозволяють: підвищити інформативність практичного заняття; стимулювати мотивацію навчання; підвищити наочність навчання за рахунок структурної надмірності; здійснити повторення найскладніших моментів практичного заняття; реалізувати доступність і сприйняття інформації за рахунок паралельного представлення інформації в різних можливостях: візуальної та слухової; організувати увагу аудиторії за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту [6].

На основі особливостей взаємодії мультимедійні засоби поділяють на такі види, як: синхронна взаємодія (відеоконференція, конференція, бесіда), асинхронна взаємодія, онлайн-режим (конференції на основі www, аудіофрагменти, статичні картинки, анімація, відеофрагменти, www, електронні навчальні матеріали), кореспондентський режим (аудіокасети, відеокасети, CD-ROM); на основі використання різноманітних мультимедійних телекомунікаційних технологій поділяють на: текст, віртуальні об'єкти, відео (відеоконференції, відеофрагменти — реальний відеофрагмент, слайд), звук (аудіокасети, аудіоконференції, аудіофрагменти — музичні фрагменти, звукові фрагменти, проговорюваний текст), графіка (статичне зображення, анімація).

О. Гура стверджує, що мультимедійні інтерактивні засоби навчання мають певні переваги над традиційними. Їх «багатосередовищність» дає змогу забезпечити різноманітність форм подання й сприйняття навчального матеріалу, методів організації навчання, врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; інтерактивність встановлює зворотний зв'язок між суб'єктами освітнього простору, що дає можливість корегувати взаємодію зовнішніх (на організаційному рівні) та внутрішніх (на рівні особистості) процесів і факторів активізації пізнавальної діяльності [3].

Для того, щоб з'ясувати, чи володіють студенти-економісти знаннями про сучасні технології навчання, їх сутність та зміст, а також знаннями про переваги та особливості мультимедійних технологій у навчанні нами було проведено анкетування серед 384 студентів вищих навчальних закладів України, зокрема, 45 студентів Бердянського державного педагогічного університету, 49 студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка, 50 студентів Київського університету туризму, економіки і права, 81 студента Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 51 студента Відкритого

міжнародного університету розвитку людини «Україна», 58 студентів Луцького інституту розвитку людини університету «Україна» і 50 студентів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'ячука.

У результаті проведеного анкетування ми виявили, що володіють знаннями про сучасні технології навчання, їх сутність та зміст 36,3 % студентів; володіють, але недостатньо — 42,68 % опитаних; не володіють — 11,82 % респондентів; важко було відповісти — 9,2 % студентам. Водночас, результати анкетування студентів про те, чи володіють вони знаннями про переваги та особливості мультимедійних технологій у навчанні, позитивну відповідь дали 43,65 % респондентів; недостатньо володіють — 36,49 % студентів; не володіють — 12,39 % студентів; важко було відповісти — 7,47 % опитаним (рис. 1).

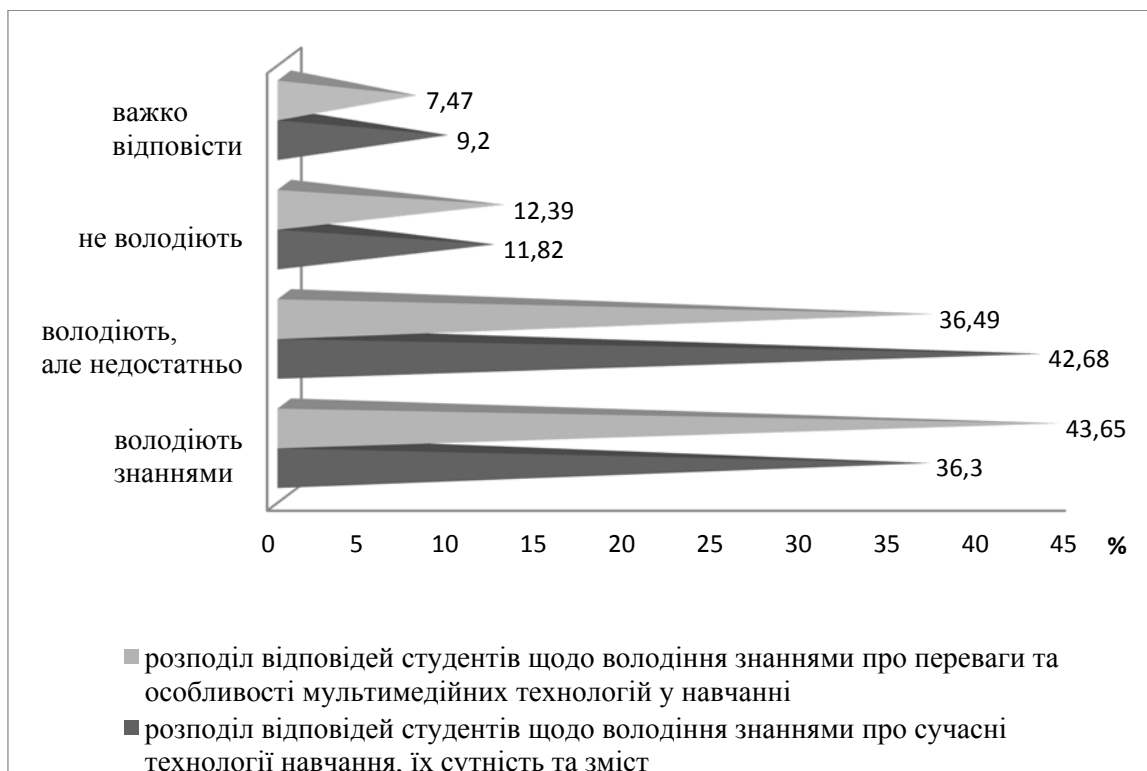


Рис. 1. Розподіл відповідей студентів, опитаних про володіння знаннями про сутність сучасних технологій навчання, їхні переваги та особливості (%)

Таким чином, можна стверджувати, що володіють знаннями про мультимедійні технології менша половина опитаних студентів. Майже така ж кількість студентів відповіли, що недостатньо володіють знаннями про переваги та особливості мультимедійних технологій і десята частина респондентів зовсім не володіють цими знаннями.

Щоб повною мірою реалізувати освітній потенціал мультимедіа, студентам необхідна підтримка кваліфікованих викладачів, які мають уміти керувати навчальним процесом і допомагати студентам у виборі більш ефективних стратегій навчання. Подібно до традиційних підручників, навчальні засоби мультимедіа збагачують методику викладання лише тоді, коли викладач не тільки надає потрібну інформацію, але також і керує навчальним процесом, підтримуючи студентів і допомагаючи їм.

З метою визначення використання викладачами мультимедійних технологій для проведення навчальних занять, було проведено анкетування викладачів вищих навчальних закладів, в яких здійснюється підготовка фахівців економічного профілю. В анкетуванні взяли участь 101 викладач, зокрема 16 викладачів Бердянського державного педагогічного університету, 8 викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка, 15 викладачів Київського університету туризму, економіки і права, 20 викладачів

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 11 викладачів Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», 15 викладачів Луцького інституту розвитку людини університету «Україна» та 16 викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Опитування викладачів стосовно того, чи використовують вони мультимедійні презентації для проведення занять з майбутніми економістами та чи використовують вони мультимедійні засоби навчання на семінарських заняттях для організації групової діяльності студентів з обговорення економічних ситуацій, що виникають у професійній діяльності, дали такі результати (рис. 2). Зокрема, результати відповідей дозволяють стверджувати, що 67,82 % опитаних викладачів використовують мультимедійні презентації для проведення занять з майбутніми економістами; 21,72, % респондентів — не використовують; важко було відповісти — 10,47 % опитаним. Значно менше викладачів (41,66 %) використовують мультимедійні засоби навчання на семінарських заняттях для організації групової діяльності студентів з обговорення економічних ситуацій, що виникають у професійній діяльності; 42,82 % викладачів не використовують названі мультимедійні засоби; було важко відповісти — 15,51 % викладачам.

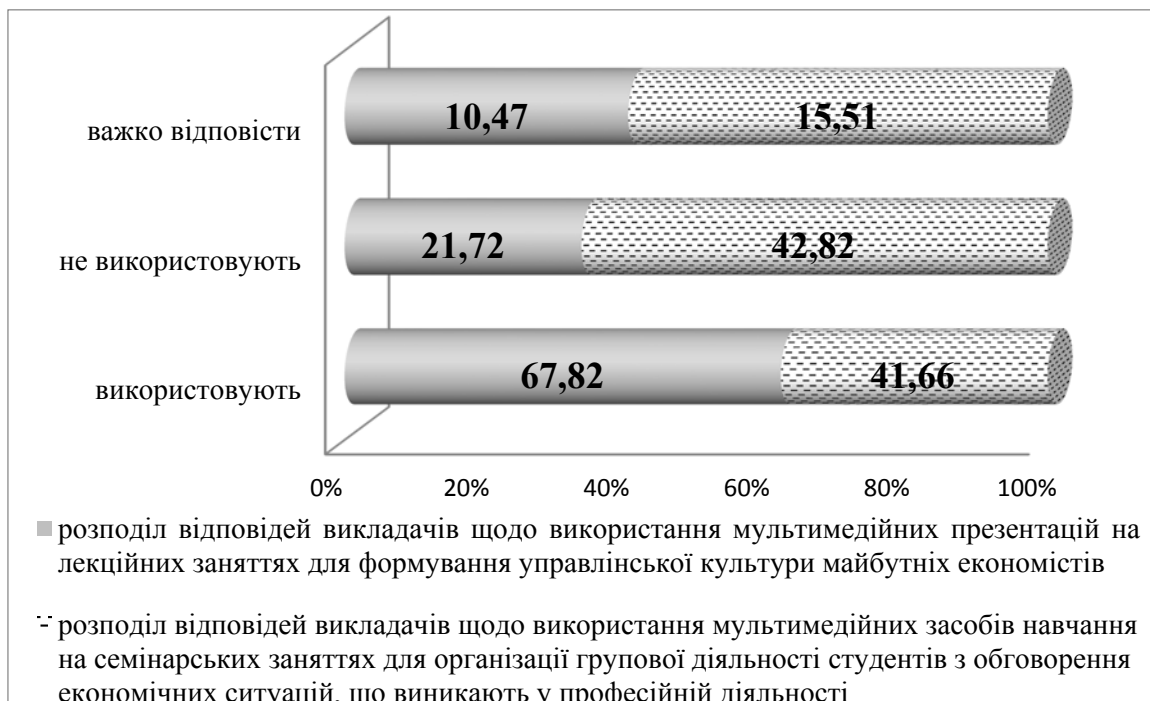


Рис. 2. Розподіл відповідей викладачів, опитаних про використання мультимедійних презентацій для проведення занять з майбутніми економістами та мультимедійних засобів навчання на семінарських заняттях для організації групової діяльності студентів з обговорення економічних ситуацій, що виникають у професійній діяльності(%)

Висновки. Управлінська культура — це важлива складова професійної діяльності майбутніх економістів, тому процес її формування у вищих навчальних закладах має здійснюватися за допомогою сучасних інформаційних технологій. Головне завдання використання мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах для формування управлінської культури майбутніх економістів полягає в підвищенні пізнавального інтересу студентів до навчального предмета, зростання якості знань. Про доцільність використання мультимедійних технологій у процесі формування управлінської культури майбутніх економістів свідчить проведене анкетування студентів і викладачів вищих навчальних закладів України, яке показало, що студенти-економісти недостатньо володіють знаннями про

мультимедійні технології, а викладачі недостатньо використовують мультимедіа технології для проведення навчальних занять.

Важливими напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є впровадження мультимедійних технологій у процес формування управлінської культури майбутніх економістів.

Література:

1. Берегуляк У. І. Формування управлінської культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / — У. І. Берегуляк. — Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/2011_88...
2. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І. І. Бойко. — К., 2008. — Режим доступу http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/bojko.pdf.
3. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Васильченко. — Т., 2006. — 20 с.
4. Гура О. І. Особливості мультимедійних інтерактивних засобів навчання [Електронний ресурс] / О. І. Гура // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі 2010, Випуск 8 с. 105-109. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD810_18.pdf.
5. Іванов В. Ф. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування / В. Ф. Іванов, О. К. Мелешенко. — К.: ІЗМН, 2006. — 352 с.
6. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика / І. В. Крилов. — К.: Центр, 2006. — 128 с.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. — Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. — 300 с.

У статті розкрито зміст поняття «управлінська культура». Охарактеризовано особливості використання мультимедійних технологій у процесі формування управлінської культури майбутніх економістів. Доведено, що мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості й інтеграції різних типів навчальної інформації. Проведено аналіз анкетування студентів-економістів щодо володіння знаннями про мультимедійні технології навчання. Охарактеризовано результати анкетування викладачів щодо використання мультимедійних засобів навчання для формування управлінської культури майбутніх економістів.

Ключові слова: мультимедіа, майбутні економісти, управлінська культура.

В статье раскрыто содержание понятия «управленческая культура». Охарактеризованы особенности использования мультимедийных технологий в процессе формирования управленческой культуры будущих экономистов. Доказано, что мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации. Проведен анализ анкетирования студентов-экономистов по владению знаниями о мультимедийных технологиях обучения. Охарактеризованы результаты анкетирования преподавателей по использованию мультимедийных средств обучения для формирования управленческой культуры будущих экономистов.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, будущие экономисты, управленческая культура.

The article deals with the management culture concept. The peculiarities of the use of multimedia technology in the process of future economists' administrative culture are characterized. It has been proved that the media is an effective educational technology due to its inherent qualities of interactivity, flexibility and integration of different types of educational information. The analysis of the survey of students and economists on the possession of knowledge of multimedia technology education has been carried out. The results of the survey of teachers on the use of multimedia learning tools to create future economists' administrative culture have been characterized.

Key words: multimedia, future economists, management culture.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ ЗМІСТОВОГО АСПЕКТУ

Постановка проблеми. Кардинальні перетворення реалій сучасності в нашій країні, активна модернізація Збройних Сил, розвиток теорії та практики збройної боротьби істотно впливають на зміну пріоритетних завдань, що стоять як перед Збройними Силами, так і перед системою військової освіти. Одним із провідних напрямів освітніх реформ у системі вищої військової освіти є компетентністний підхід до навчання, що пов'язаний з інноваційним зміщенням акцентів із знань і вмінь (як результату навчання) на формування компетентності. Серед загальних до всіх офіцерів тилу вимог, значущою є потреба тилових підрозділів у професійно компетентному фахівці, здатному до організаційно-управлінської, планово-економічної, проектно-аналітичної та конкретно-дослідницької діяльності в сфері діяльності тилових частин і підрозділів, як у мирний, так і воєнний час.

Отже, сучасний етап реформування системи військової освіти України характеризується пошуком шляхів підвищення якості підготовки офіцерських кадрів, зокрема впровадженням шляхів, що актуалізують необхідність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності, котрі дозволяють забезпечувати радикальне підвищення рівня професіоналізму військових фахівців вказаного профілю.

Аналіз попередніх досліджень. Концептуальними засадами професійної підготовки майбутніх фахівців військової сфери опікувалися В. Бакаленко, О. Барабанщиков, Д. Іщенко, В. Ягупов та ін.

Питання підвищення ефективності фахової підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах розглядали О. Виноградова, П. Вишневський, В. Воловник, Н. Генералова, О. Діденко, С. Кубіцький, А. Окіпняк, О. Тогочинський, В. Чернявський та ін.

Дидактичні та методичні аспекти проектної діяльності досліджували В. Беспалько, В. Гузєєв, Є. Полат, Г. Селевко, І. Чечель та ін.

Однак, чітка невизначеність стратегій використання засобів проектної діяльності при формуванні професійної компетенції майбутніх офіцерів тилу зумовила вибір теми нашої статті.

Метою її є вивчення цього питання для можливості підвищення ефективності означеного процесу у вищих військових закладах.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми підготовки професійно-компетентних фахівців проголошено у законодавчих документах нашої країни, а саме: у Законі «Про вищу освіту» [4]; Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [10], Законі України «Про професійний розвиток працівників» [11], Національній доктрині розвитку освіти в Україні [8] та ін.

Напрямами формування майбутніх спеціалістів у Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020р.) проголошуються: вільний розвиток людини, спрямування на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність фахівця тощо [6].

Актуальність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів, як кадрових, так і офіцерів резерву проголошено у Стратегічному оборонному бюлетені поряд з такими проблемами як «оптимізація війська, підвищення його професіоналізму» [1, с. 6], «забезпечення високого рівня професійної підготовки офіцерського корпусу» [1, с.9]. У «Державній комплексній програмі реформування і розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року», затвердженій Указом Президента України від 02 вересня 2013 р. № 479/2013, наголошується, що сучасні Збройні Сили нашої країни «потребують формування нової генерації офіцерських кадрів» [14].

Отже, питання якісного реформування вищої військової освіти акцентується на державному рівні.

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» вказується, що «професійна компетентність (лат. *professio* — офіційно проголошене заняття; *compe* — досягати, відповідати, підходити) інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність — це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результату праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» [15, с. 383].

На думку Г. Мешко, «з позиції компетентнісного підходу у зміст освіти входять знання, спосіб та досвід репродуктивної і творчої діяльності (як і при традиційних підходах), але при цьому акцент робиться на практичному оволодінні цим змістом» [7, с. 32].

Я. Кодлюк структурними компонентами означеної науково-педагогічної конструкції наголошує: «знання, вміння і навички, емоційно-ціннісне ставлення до виконуваної діяльності, а також розгорнуту професійну рефлексію» [5, с. 13].

При огляді різних підходів до визначення феномена «компетентність», з нашої точки зору, можна відзначити деякі основоположні тлумачення вказаної дефініції, а саме: як базова інтегральна якість особистості професіонала (спеціаліста); як результат професійної підготовки особистості у виші, складовими якого є професійне навчання, професійне виховання, професійне становлення тощо.

О. Протасов вважає, що «рівень сформованості компетентності визначається змістом і структурою освітнього процесу вузу, так само як зміст і структура освітнього процесу залежать від того, що розуміється під компетентністю випускника» [12, с. 9].

Отже, з нашої точки зору, формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності доцільно забезпечувати єдністю всіх змістовно-операційних і мотиваційно-ціннісних структур, які знаходяться у тісному зв'язку з професіоналізмом та професійною і особистісною готовністю до здійснення вказаного виду професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження специфіка формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності обумовлена дією загальних, особливих і одиничних вимог до військової служби, а сутність і структура означеного процесу визначається вимогами, цілями, завданням і характером сучасної військової праці офіцера тилу, до складу якої входять командно-організаторська, навчальна, виховна та експлуатаційна діяльності.

В умовах нових соціокультурних перетворень метод проектів завдяки широким упровадженням інформаційних технологій переживає нове відродження. Є. Полат та М. Бухаркіна зазначають, що «в сучасному розумінні метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учня з обов'язковою презентацією цих результатів. Якщо ж говорити про метод проектів як про педагогічні технології, то ця технологія включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю» [9, с. 67].

Отже, найважливішою рисою проектної діяльності майбутніх офіцерів тилу, на нашу думку, є націленість на отримання конкретного результату, що досягається у випадку виявлення курсантами здатності самостійно мислити й творчо вирішувати проблеми.

Спираючись на вищевказаних науковців Є. Полат та М. Бухаркіну, основними вимогами до використання методів проектів можна визначити: «наявність значущого у науково-дослідному плані завдання, проблеми, які необхідно вирішити» (їх значимість зростає у разі наявності у курсанта особистісного сенсу в проблемі); «самостійна (індивідуальна або групова) діяльність студентів військового ВНЗ; застосування активних та інтерактивних способів вирішення проблем; структурування змістовної частини проекту; застосування дослідницьких методів; обговорення методів дослідження; збір, систематизація та аналіз отриманих даних;

підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висування нових проблем дослідження [9, с. 68].

Отже, уміле застосування проектної діяльності як сукупності інтерактивних технологій XXI ст., з нашої точки зору, можна визначити не тільки показником високої кваліфікації та володіння викладачем прогресивними методиками навчання й розвитку курсантів, а й низкою якостей, що мають як академічне, так соціальне значення, а саме: академічна мобільність, толерантність, критичне мислення.

Беручи до уваги тлумачення дефініції «академічна мобільність» С. Вишнякова як «складне інтегральне утворення, що означає здатність оперативно змінювати профіль, види навчальної діяльності, рід занять» [2, с. 17], у процесі ефективного формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності, на нашу думку, вказане поняття бажано розглядати на трьох рівнях, а саме: на мікрорівні, котрий пов'язаний з оптимальним переходом від одних інтелектуальних операцій до інших (від аналізу до синтезу, від абстрагування до конкретизації, від інформаційного пошуку до узагальнення інформації та її оцінки, від письмової мови до усної, від слухання до говоріння тощо); на мезорівні, що розуміє здатність переходу від вивчення змісту однієї дисципліни до іншої, від індивідуальної роботи до колективної, від аудиторної до позааудиторної, від навчальної — до позанавчальної, від керованої викладачем — до самостійної роботи; на макрорівні — як здатність раціонального переходу від навчальної діяльності до науково-інформаційної, від рутинної до творчої, від теоретичної діяльності до практичної.

Отже, у процесі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності академічну мобільність, на нашу думку, можна визначити запорукою формування базисних кваліфікацій, що розуміє володіння загальнотеоретичними, спеціальними запасом знань, способів діяльності і наскрізними вміннями, як то: робота з інформаційними системами (базовими, універсальними), педагогічними, психологічними, управлінськими, конфліктологічними та ін. аспектами тощо.

Успішна реалізація вищевказаного процесу значно актуалізує проблему розробки технології формування у курсантів комплексу рефлексивних умінь і способів діяльності, які пов'язані з їх критичним мисленням, самопізнанням, самоактуалізацією й формуються в процесі навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності через усвідомлення, аналіз та оцінку курсантами своїх дій або ступінь сформованості того чи іншого вміння й внесення ним у разі необхідності коректив у самопідготовку чи певну навчальну діяльність.

При формуванні професійної компетентності майбутнього офіцеру тилу засобами проектної діяльності толерантність допомагає викладачу одержати максимум інформації з висловлювань курсантів для використання її при прийнятті рішень, надати допомогу щодо вибудови їх власних освітніх траєкторій, засвоїти вміння та навички інтелектуального спілкування, ознайомитися з типами мислення, вчитися поважати свою і чужу точку зору.

Отже, спираючись на Б. Блума, проектна діяльність викладача при формуванні професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу передбачає: знання (знання конкретного матеріалу, термінології, фактів, визначень тощо); розуміння (пояснення, інтерпретація, екстраполяція); застосування (знання способів застосування); аналіз (бачення зв'язків, структури); синтез (проекування діяльності); оцінка (судження) [13, с. 160].

Розумову діяльність та інтелектуальні вміння В. Безпалько розглядає як впізнавання інформації, відтворення інформації, вчинення продуктивної діяльності за засвоєним алгоритмом (репродуктивна діяльність), здійснення продуктивної діяльності на основі самостійно побудованої програми (творча діяльність) [5, с. 54].

Операціональні вміння як навички мікрорівня (аналіз, абстрагування, синтез, моделювання) в процесі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності, на нашу думку, мають конкретний і дещо приватний характер. Мезорівень необхідних понять може стати метою конкретних видів, форм навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності означеного процесу.

Найважливішим засобом формування професійної компетентності майбутнього офіцера тилу проектними технологіями, на нашу думку, є залучення курсантів до творчої діяльності. З точки зору Н. Горденко, «поділ мислення на продуктивне (творче) і репродуктивне (відтворююче) — це умовний поділ. У будь-якому розумовому акті завжди є творче начало» [3, с. 10].

Ознаками креативного напрямку при формуванні професійної компетентності майбутнього офіцера тилу засобами проектної діяльності, можна вважати мислення як творчу діяльність та деякі специфічні вміння, а саме: здатність і вміння переносити знання з однієї галузі в іншу; навички виявляти у відомому явищі чи предметі нові властивості й функції, створення (відкриття) чогось абсолютно нового.

Стимулювати творчу діяльність у вищевказаному процесі допомагають такі інтерактивні проектні технології як метод мозкового штурму, генерація аналогій різного типу тощо. Методика мозкового штурму, сенс якої, на думку С. Смирнова, полягає у поділі «між різними людьми генеративної частини розумового акту і частини контрольної-виконавчої: одні учасники генерують гіпотези із заборону будь-якої критики, а інші пізніше оцінюють їх реальну значимість. Це так званий метод синектики — з'єднання різнорідного в одному» [13, с. 153]. На основі синектики також діє генерація аналогій різного типу, що дозволяє курсантам побачити знайоме в незнайомому і незнайоме у знайомому.

Висновок. Таким чином, поділяючи думку О. Протасова, професійну компетентність майбутнього офіцера тилу сформовану засобами проектної діяльності можна визначити не тільки базовою, інтегральною якістю особистості, що виявляється у високому рівні професіоналізму сучасного офіцера-фахівця, його здатності до ефективного виконання бойових завдань та обов'язків за функціональним призначенням у військах і включає в себе військово-теоретичні знання, професійно значущі для офіцера практичні вміння і навички, професійно-особистісні складові (професійну самосвідомість, індивідуальний стиль діяльності й спілкування, творчий потенціал), а й інструментом, що дозволяє чітко побачити внутрішню структуру професійної діяльності, систему впливаючих на неї факторів та ресурсного забезпечення необхідного результату [12, с. 9].

Література:

1. Біла книга 2007: оборонна політика України [М-во оборони України та Ген. штаб Збройних Сил України / за ред. Центру Разумкова]. — К., 2008. — 122 с.
2. Вишнякова С.М. Словарь профессионального образования. — М.: АПО ПАО, 1999. — 317 с.
3. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Горденко // Ставропольский гос. ун-т. — Ставрополь, 2006. — 20 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. — 2002. — № 17. — С. 2-8.
5. Интенсификация творческой деятельности студентов: монография / науч. ред.: В. И. Андреев, Г. Мельхорн. — Казань: Издательство Казанского университета, 1990. — 198 с.
5. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я.П. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон. наук.-практ. семіна. (Тернопіль, 28-29 листопада 2006 р.). — Тернопіль: ТНПУ, 2006. — С. 10-13.
6. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 — 2020р.). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://osvita-dnepr.com/index.php/normativno-pravova-baza/41-profesijno-tehnicna-osvita/484-kontsepsiya-rozvitku-profesijnosti-osviti-i-navchannya-v-ukrajini-2010-2020r-proekt>.
7. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г. М. Мешко. — К.: Академвидав, 2010. — 200 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — № 33. — С. 4-6.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пос. / Под ред. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2002. — 272 с.
10. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 13 груд. 1991 р. № 1977-XII / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради України, 1992. — №12. — С. 308-318.
11. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI / Верховна Рада // Відомості Верховної Ради України, 2012 — № 39. - Ст.462.
12. Протасов А.Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Протасов // Саратовский гос. ун-т. им. Н.Г. Чернышевского. — Саратов, 2007. — 20 с.

13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. — М. : Академия, 2003. — 304 с. 14. Указ Президента Украины № 479/2013 — Президент України. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.president.gov.ua/tu/documents/16025.html.

15. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене — Рівне: Волинські обереги, 2011. — 552 с.

У статті визначається сутність змістового аспекту процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів засобами проектної діяльності. Висвітлюється тлумачення терміну «професійна компетентність». Розглядається специфіка реалізації означеного процесу, що обумовлена дією загальних, особливих і одиничних вимог до військової служби та вимогами, цілями, завданням і характером сучасної військової праці офіцера тила.

Ключові слова: професійна компетентність, проектна діяльність, інтерактивні технології, формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тила засобами проектної діяльності.

В статье определяется сущность содержательного аспекта процесса формирования профессиональной компетентности будущих офицеров средствами проектной деятельности. Освещается толкование термина «профессиональная компетентность». Рассматривается специфика реализации указанного процесса, которая обуславливается действием общих, особенных и единичных требований к военной службе, а также требованиями, целями, задачами и характером современного воинского труда офицера тыла.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, проектная деятельность, интерактивные технологии, формирование профессиональной компетентности будущих офицеров тыла средствами проектной деятельности.

The article defines essence of content aspect of process of forming of professional competence of future officers by means of project activity. It is outlined of term «professional competence». It is examined specificity of realization of mentioned process that were preconditioned by action of general, peculiar and separate demands to military service and demands, aims, tasks and description of contemporary military work of officers of rear.

Key words: professional competence, project activity, interactive technologies, forming of professional competence of future officers by means of project activity.

УДК 378.22.001.12:63 (410)

І.І. Чучмій
м. Умань, Україна

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ЗА НАПРЯМОМ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «БАКАЛАВР» БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ РЕДІНГ ТА НОТТІНГЕМ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. У сучасній системі освіти існують проблеми підготовки кадрів для галузі сільського господарства, оскільки науково-технічна революція внесла свої корективи у вимоги до якості підготовки фахівців аграрного профілю. Вищі навчальні заклади аграрної освіти покликані готувати конкурентоспроможних спеціалістів, які були б здатні відповідати сучасним вимогам аграрного сектору економіки.

Постановка проблеми. Сучасні програми підготовки фахівців аграрного профілю потребують детального аналізу для перспектив подальшого дослідження у педагогічній науці.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної вищої освіти, у тому числі й аграрної, висвітлені у працях таких вітчизняних науковців як В. Анічин, А. Белогурова, А. Власенко, Т. Кутукова, С. Белих, Т.Светлакова, Д. Нардін та інших, а також у працях зарубіжних дослідників: М. Малдера, Г. Дженкінса, А. Блека, Г.-Є. Джонс, К. де Сільва та інших.

Мета статті проаналізувати праці науковців, присвячені проблемі підготовки фахівців аграрного профілю; охарактеризувати зміст програм аграрної освіти університетів Редінг та

Ноттінгем (Велика Британія); порівняти модулі навчальних програм аграрної освіти вищезгаданих університетів; обґрунтувати висновки з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Науковці В. Стукач та А. Тетерева вважають, що якість підготовки конкурентоспроможного спеціаліста ВНЗ забезпечується посиленням результативності позааудиторної роботи студентів та викладачів. Тому науково-методичне забезпечення цього напрямку є для ВНЗ пріоритетним: публікація сучасної навчальної та навчально-методичної літератури, залучення інноваційних технологій та методів навчання, створення нових навчальних та тестових програм електронних навчально-методичних комплексів, засвоєння нових інформаційних технологій, які забезпечать швидкий доступ до великих об'ємів інформації [4, с.100].

Професійна освіта має на меті підготовку та перепідготовку фахівців відповідного рівня, задоволення потреб індивіда в поглибленні й розширенні освіти.

Так, В. Анічин, А. Белогурова та А. Власенко підкреслюють, що важливим та актуальним для функціонування АПК та діяльності спеціалістів АПК у наш час є принцип професіоналізму та компетентності. У цьому контексті під професіональною спеціалізацією АПК слід розуміти рівень сформованості знань, умінь та навичок, рівень розвитку професійних якостей, набутих в освітньому процесі, а також унаслідок залучення розроблених узгоджених програм, технологій та методик розвитку у практику роботи в процесі безперервної професійної освіти [1, с. 15].

У Великій Британії підготовка фахівців аграрного профілю проводиться в коледжах та університетах за програмами аграрної освіти. Навчальний план університету Редінг пропонує дві програми освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»: «Сільське господарство» та «Управління сільськогосподарським бізнесом із навчанням на виробництві».

Програма аграрної освіти університету Редінг освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» «Сільське господарство» при Школі сільського господарства, політики й розвитку складається з модулів, пов'язаних із різними аспектами сільського господарства Об'єднаного Королівства:

- вступ до сільськогосподарської та промислової систем;
- вступ до системи тваринництва;
- британське сільське господарство на практиці;
- сільська місцевість та довкілля;
- вступ до рослинництва;
- тваринництво на практиці;
- види насіння та живлення рослин;
- принципи садівництва;
- харчовий ланцюг Об'єднаного Королівства;
- вступ до маркетингу;
- вступ до менеджменту.

Програма «Сільське господарство» університету Редінг сприяє набуттю фундаментальних навичок, які необхідні студентам для їх кар'єри в межах сільськогосподарського сектора виробництва. Через комбінацію академічних і практичних аспектів управління бізнесом програма забезпечує студентів сучасними знаннями ведення сільського господарства у ХХІ столітті та ознайомлює з останніми тенденціями світової промисловості [5].

Програма аграрної освіти університету Редінг «Сільське господарство, політика й розвиток» поділяється на модулі, за якими здійснюється навчання та оцінка знань студентів.

Зокрема, цілями модуля «Вступ до сільськогосподарської та промислової систем» є забезпечення знань студентів про: соціальні, економічні й екологічні чинники, які впливають на виробництво продуктів харчування та їх збереження; ключові політичні й економічні фактори, які впливають на забезпечення Європи продуктами харчування; чинники впливу на виробництво харчових продуктів і ймовірні зміни у постачанні продукції в майбутньому; розуміння тенденцій в аграрній системі; зміни у глобальному кліматі та їх вплив на рослинні системи; системи, що належать до сфери агропромислового комплексу; приклади ведення широкої політики обговорення проблем галузі.

Після закінчення модуля студенти розуміють вплив економічних та екологічних факторів на забезпечення суспільства продуктами харчування, отримують знання про сільське господарство Об'єднаного Королівства та зміни, які можна передбачити у майбутньому. Модуль «Вступ до сільськогосподарської та промислової систем» є основою для ряду дисциплін, пов'язаних із сільським господарством, охороною довкілля та харчовою промисловістю.

Студенти також отримують навички розуміння факторів, які визначають географічний розподіл сільського господарства та вплив клімату на продуктивність фермерської системи; визначення зв'язків між соціальними, економічними та екологічними аспектами харчової промисловості; усвідомлення дискусійної політики по відношенню до соціальних факторів, які впливають на забезпечення продуктами населення.

Такі навички набуваються студентами в процесі обговорення, у роботі в групах та у написанні звітів [7].

У модулі «Принципи садівництва» студенти університету Редінг розглядають технології захисту фруктових та овочевих культур в Об'єднаному Королівстві. Метою модуля є забезпечення студентів знаннями принципів садівництва, а зміст модуля базується на локалізації рослинних культур відповідно до кліматичних факторів, принципів обробки землі й сівозміни, вмісті мінеральних речовин, покращенні поживних властивостей ґрунту та факторів, які впливають на врожайність; інтенсивних методах виробництва, зрошенні рослинних культур на полях, методах збереження врожаю, попередженні перестигання фруктових культур тощо.

Навички, які отримують студенти після закінчення вивчення модуля: опис розміщення, важливості та особливості садівничої промисловості в Об'єднаному Королівстві (клімат, тип ґрунту, наближеність до ринків збуту тощо); розуміння принципів обробки землі та покращення її врожайності; запровадження базових принципів садівництва, які тепер використовує промисловість. У процесі навчання заохочується індивідуальна робота студентів над додатковою літературою із тематики модуля.

Після закінчення навчання в межах модуля аграрної освіти «Принципи садівництва» студенти університету Редінг ознайомлюються із садівничою промисловістю Об'єднаного Королівства, отримують первинні знання із виробництва фруктів, визначають важливість вирощування культур м'яких фруктів для промисловості Об'єднаного Королівства, знайомляться із продуктивними системами іспанських тунелів, сортами культур полуниці та малини; розуміють важливість селекції в розвитку нових сортів фруктів; оволодівають знаннями з технології зберігання та транспортування фруктів та про їх якісні властивості й маркетинг. Майбутні фахівці аграрного профілю вивчають плодови культури в межах модуля, приділяючи особливу увагу поліпшенню продуктивності дерев: розвитку кореневої системи, обрізці дерев, цвітінню та збору фруктів.

Важлива роль у модулі «Принципи садівництва» відводиться овочівництву та його зв'язку із кліматом Об'єднаного Королівства, принципам обробки землі та внесення мінеральних добрив, технологіям вирощування овочів, дизайну та обладнанню теплиць, використанню субстратів для захисту рослин, гідропонній техніці тощо [8].

Університет Ноттінгем пропонує студентам для вивчення на вибір наступні програми аграрної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»:

- сільське господарство;
- сільське господарство з отриманням Сертифікату європейських досліджень;
- сільське господарство та науки про довкілля;
- біотехнології;
- рослинництво;
- прикладна біологія;
- сільське господарство та науки про вивчення рослинних культур;
- сільське господарство і тваринництво;
- біологія довкілля;
- тваринництво [6].

Програма «Сільське господарство» є науковим прикладним напрямком сільськогосподарського виробництва у поєднанні із навичками управління й маркетингу, необхідними для управління успішним сільськогосподарським бізнесом. Студенти в процесі навчання за програмою отримують знання із рослинництва, тваринництва та управління сільськогосподарським виробництвом і використанням ресурсів. Будь-яка програма аграрної освіти університету Ноттінгем надає студентам можливість проходити практику на фермі, закріпленій за університетом, у Центрі молочної продукції або у Центрі технологій оранки у кампусі Саттон Бонінгтон.

Програма «Сільське господарство» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» університету Ноттінгем пропонує унікальну можливість розвинути у студентів розуміння ведення сільського господарства, а саме: принципів рослинництва й тваринництва, взаємодії між сільським господарством і довколишнім середовищем; формує у студентів навички ведення бізнесу й маркетингу, які є необхідними для управління сільськогосподарською системою у найбільш ефективний спосіб. Динамічність програми дозволяє студентам обирати прикладні дисципліни з широкого ряду дисциплін другого та третього років навчання. Програма має зв'язок із промисловістю (професорсько-викладацький склад представлений фахівцями сільськогосподарської та харчової промисловості). Практика студентів проходить у кампусі Саттон Бонінгтон, а також на комерційній фермі площею у 450 гектарів та у Центрі молочної промисловості.

Як і в університеті Редінг, програма освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» «Сільське господарство» університету Ноттінгем розрахована на три роки навчання. На першому році навчання студенти отримують базові знання з аграрних наук: від рівня молекул та клітин рослин і тварин до систем сільського господарства і харчової промисловості. Сучасні сільськогосподарські системи входять до прикладного модуля, який вводить студентів у контекст практичних ситуацій на фермі. На другому й третьому роках навчання за програмою студенти мають можливість обирати дисципліни з одного з нижчезазначених напрямків або в межах Школи біонаук:

А. Тваринництво: вивчення тварин, які використовуються у сільському господарстві, розмноження тварин;

В. Управління бізнесом: управління аграрним бізнесом, сільськогосподарський і харчовий маркетинг та консультації з управління;

С. Рослинництво: вивчення зернових та інших польових культур, генетичне покращення якостей культур, світові агросистеми та сучасні проблеми рослинництва [6].

Студенти можуть обрати навчання за рівнем «бакалавр» у іншій європейській країні, а також у партнерських університетах за кордоном, навіть у таких країнах як Австралія, Нова Зеландія, Канада, США та Китай.

Програма аграрної освіти університету Ноттінгем освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» «Сільське господарство» містить такі модулі, як:

- вступ до біохімії;
- генетика та клітинна біологія;
- біологія цілого організму;
- академічний розвиток та працездатність;
- сучасні сільськогосподарські системи;
- принципи екології;
- генетика, екологія та еволюція;
- глобальні довколишні процеси;
- регуляція та організація в тваринному світі;
- прикладна ентомологія: біологія, екологія та поведінка комах [5].

Аналіз програм аграрної освіти «Сільське господарство» університетів Редінг та Ноттінгем показує, що тематика модулів більш широка в університеті Ноттінгем, оскільки включає в себе знання з генетики, клітинної біології та екології, у той час як програма «Сільське господарство»

університету Редінг зосереджується на аспектах рослинництва й тваринництва в цілому. На нашу думку, це пов'язано із тим, що університет Ноттінгем є більшою структурою, ніж університет Редінг, оскільки включає в себе філіали у Малайзії та Китаї та готує фахівців більш широкого аграрного профілю для світових аграрних систем. Університет Редінг у свою чергу зосереджений на підготовці фахівців аграрного профілю для галузі сільського господарства Об'єднаного Королівства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Програми аграрної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» британських університетів Редінг та Ноттінгем мають спільні принципи, цілі й завдання у навчанні студентів. Модулі програм націлені на формування в студентів умінь та навичок, необхідних для роботи в галузі сільського господарства. Аналіз характерних особливостей програм аграрної освіти університетів Редінг та Ноттінгем відкриває широкі можливості для подальших досліджень у педагогіці вищої школи Великої Британії.

Література:

1. Аничин В.Л., Белогурова А.М., Власенко А.М. Профессиональная подготовка фермеров — фактор роста человеческого капитала аграрной сферы экономики // Вестник кадровой политики аграрного образования и инноваций. № 3. — 2007. — С.14-16.
2. Кутукова Т.В. Повышение качества подготовки специалистов АПК в процессе непрерывного профессионального образования в условиях согласованности образовательных программ «колледж - аграрный ВУЗ» // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 3 — С. 154-161.
3. Нардин Д. С. Перспективы развития аграрного образования с использованием дистанционных технологий [Текст] / Д. С. Нардин, С. А. Нардина // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 497-499.
4. Стукач В.Ф., Тетерева А.М. Экономическая подготовка конкурентоспособного специалиста аграрного профиля // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 3 — С. 97-101.
5. Agriculture BSc, Режим доступа: <http://www.nottingham.ac.uk/ugstudy/courses/biosciences/agriculture.aspx> [15 лютого, 2014].
6. Biosciences. Undergraduate Study. University of Nottingham, 2013. — 34 p.
7. Introduction to Agricultural and Food Systems. Module Description, Режим доступа: <http://www.reading.ac.uk/module/document.aspx?modP=AP1A02&modYR=1314> [7 лютого, 2014].
8. Principles of Horticulture. Module Description. Режим доступа: <http://www.reading.ac.uk/module/document.aspx?modP=AP1A22&modYR=1314> [7 лютого, 2014].

У статті розглядаються програми підготовки фахівців аграрного профілю за напрямом освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» британських університетів Редінг та Ноттінгем, порівнюються навчальні модулі програм аграрної освіти цих університетів, підкреслюється роль програм аграрної освіти у підготовці спеціалістів для галузі сільського господарства в цілому.

Ключові слова: програми підготовки фахівців аграрного профілю, навчальні модулі, аграрна освіта.

В статті рассматриваются программы подготовки специалистов аграрного профиля образовательного уровня «бакалавр» британских университетов Рединг и Ноттингем, сравниваются учебные модули программ аграрного образования этих университетов, подчеркивается роль программ аграрного образования в подготовке специалистов для отрасли сельского хозяйства в целом.

Ключевые слова: программы подготовки специалистов аграрного профиля, учебные модули, аграрное образование.

Programs of agrarian specialists' training of educational qualification «Bachelor of Science» degree in British universities of Reading and Nottingham are considered in the article, study of modules of agrarian education programs in these universities are compared, the role of agrarian education programs for training specialists for the whole agricultural industry is emphasized.

Key words: programs of agrarian specialists' training, study modules, agrarian education.

УДК 378:004.032.6

І.Ю. Шахіна, О.І. Ільїна
м. Вінниця, Україна

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ WEB 2.0 У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного суспільства є інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, одним із важливих напрямів яких є Інтернет-технології. У сучасному світі Інтернет-технології стали відігравати ключову роль не тільки в бізнесі, інформаційно-аналітичній діяльності, але й у сфері освіти. Їх активне використання у навчанні стало можливим завдяки появі та інтенсивному розвитку технологій Web 2.0.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженню використання інтернет-технологій у сфері педагогічної освіти приділена значна увага в роботах таких учених як: А. Андрєєв, В. Биков, І. Зимня, С. Капіца, Г. Козлакова, С. Мушер, Є. Полат, А. Себрант, А. Семенов, Ю. Татур, В. Філіпов та інших учених.

Використанням соціальних сервісів у навчальному процесі займаються такі науковці, як В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Кадемія, Н. Морзе, Є. Патаракін та ін.

Метою нашої статті є характеристика різних соціальних сервісів для використання у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом концепція Web 2.0 стала однією з фундаментальних засад розвитку Інтернету. Незважаючи на те, що термін «Web 2.0» використовується досить давно та в сучасному розумінні лише після конференції 2004 року, присвяченій Web 2.0 (<http://www.web2con.com>), за матеріалами якої Тім О'Рейлі опублікував першу та найпопулярнішу статтю «What Is Web 2.0?», де вперше було наочно показано різницю між мережею першого та другого покоління, а також надано визначення цього терміна, — «Web 2.0 — це методика проектування систем, які шляхом обліку мережних взаємодій, стають тим кращими, чим більше людей ними користуються. Основною рисою Web 2.0 є принцип залучення користувачів до наповнення і багаторазового використання контенту» [1]. Нині термін «Web 2.0» найчастіше пов'язують з так званими соціальними сервісами і мережами, які дають змогу поєднувати людей у соціальні групи, швидко шукати односторонніх і потрібну інформацію. На початку 90-х років Всесвітня мережа сприймалася як система загальнодоступної інформації, яка складається з набору мультимедійних об'єктів, пов'язаних за допомогою гіперпосилань — Web 1.0, який можна розглядати як «Інтернет тільки для читання» [2]. Тобто, раніше Інтернет уможлилював лише пошук інформації та її читання, а шляхів для взаємодії з користувачами або участі у створенні контенту було дуже мало. Але на той час більшість власників веб-сайтів бажали лише мати загальнодоступну інформацію в Інтернеті про себе в будь-який час і тим самим окреслити свою присутність в Інтернеті.

Інший, новий погляд на цю інноваційну цифрову технологію з'явився у 2005 році після згаданої конференції, коли Всесвітню павутину почали розглядати в якості основного фактору, що сприяє створенню і розповсюдженню інформації (контенту) по всій мережі. Цей, безсумнівно, еволюційний підхід поєднував користувачів мережі Інтернет у співтовариства, тим самим полегшуючи розповсюдження інформації та обмін нею. Web 2.0 — це позначення нових технологій, нового етапу еволюції в Інтернеті [3], який не прийшов раптово, замінивши застарілі сайти, навпаки, це результат постійного поточного прогресу, логічне його вдосконалення.

Усе більше увагу теоретиків та практиків привертає проблема використання сервісів Web 2.0 у навчальному процесі. Розвиток соціальних мереж і технологій Інтернету (Web 2.0) відкриває величезні можливості для застосування їх в освітній діяльності, оскільки ставить у центр навчального процесу взаємодію студентів між собою та викладачами на основі інструментів соціального програмного забезпечення. Усунення мовного бар'єра, робота за

певною тематикою, пошук спільного розв'язання поставленої проблеми тощо — це один із сучасних шляхів вирішення питання розвитку комунікативних навичок майбутнього фахівця. Навчання студентів у ВНЗ із використанням телекомунікаційних проектів стимулює та підвищує якість підготовки фахівців.

Так, варто виділити наступні сервіси для використання в навчальному процесі:

1. *Блог* (blog) — засіб (синоніми: програмне середовище, оболонка, движок) для публікації матеріалів у мережі з можливістю доступу до його читання (ведення особистого щоденника в мережі) (www.livejournal.ru).

2. *Вікі* (WikiWiki) — засіб для створення колективного гіпертексту, де історія внесення змін зберігається. Приклади: <http://wikipedia.com> <http://letopisi.ru>, <http://wiki.ciit.zp.ua>.

3. *Делішес* (Delicio.us) — засіб для зберігання закладок на веб-сторінки з описами, можливістю пошуку і вибіркового колективного доступу (<http://www.bobrdobr.ru>).

4. *Ютуб* (youtube) — засіб для зберігання, перегляду й обговорення відеозаписів (<http://youtube.com>, <http://rutube.ru>).

5. *Флікр* (Flickr), *Панораміо* (Panoramio), *Пікаса* (Picasa) — фотосервіси.

6. Сервіси для створення *карт знань*.

Сервіси Веб 2.0 дозволяють працювати з веб-документами спільно, обмінюватися інформацією і працювати з масовими публікаціями.

Можливості і досвід використання сервісів дозволив намітити деякі підходи до використання їх у навчальному процесі вищої школи. Загальні функціональні властивості перерахованих вище сервісів досить повно і коректно описані у вільній енциклопедії — Вікіпедії (www.wikipedia.ru).

Виділимо можливі варіанти застосування таких сервісів:

1. *Блог* (від англ. blog, web log — «мережевий журнал або щоденник подій») — це веб-сайт, основний вміст якого складають записи, що регулярно додаються, зображення або мультимедіа. За авторським складом блоги можуть бути особистими, груповими (корпоративними, клубними...) або суспільними (відкритими). Для блогів характерна можливість публікації відгуків «коментарів» відвідувачами.

Ведення блогу передбачає наявність програмного забезпечення, що дозволяє звичайному користувачу додавати і змінювати записи та публікувати їх в Інтернеті. Таке програмне забезпечення називається движком блога. Наприклад: LiveJournal, Friendbuzz, LiveInternet, Blogger, ...

Застосування блогів дозволяє проявити наступні функції, цілком доречні в педагогіці: комунікативну, самопрезентації, об'єднання і утримання соціальних зв'язків, саморозвитку або рефлексії, психотерапевтичну.

Можливі напрями використання блогів у навчальному процесі такі, як: джерело навчальної інформації заздалегідь опублікованої викладачем; організація дискусій (семінарів) за темами навчальної програми; організація дистанційного навчання; контроль публікацій і обговорень контрольних робіт і завдань студентів, які вони виставляють у власних блогах.

2. *Вікі* є веб-сайтом, структуру і вміст якого користувачі можуть спільно змінювати за допомогою інструментів, що надаються самим сайтом. Найбільшим і відомим вікі-сайтом є Вікіпедія (wikipedia.com).

Для створення вікі-середовища також необхідне спеціальне програмне забезпечення (движок вікі), досить простий у функціональності і використанні, тому що майже всі дії зі структуризації й обробки вмісту робляться користувачами вручну.

Наведемо два нескладні сценарії проведення заняття на базі вікі:

– Розробка глосарію. Є складовою частиною будь-якого навчально-методичного комплексу. Труднощі його складання полягають у тому, що часто одне і те ж поняття має декілька тлумачень. Проблема полягає у виборі поняття з безлічі визначень для використання глосарію навчальної дисципліни. Викладач може запропонувати найвдаліше, на його думку, визначення терміну і декілька інших визначень.

Студенти, робочі місця, яких мають включати комп'ютер з виходом в Інтернет, після реєстрації в системі вікі, вивчають, редагують і пропонують своє бачення термінів, опублікованих заздалегідь викладачем у вікі. Зрозуміло, що робочі місця студентів і викладача можуть розташовуватися не тільки в навчальній аудиторії.

Оскільки вся історія публічних редагувань зберігається, то учасникам навчального процесу можна аналізувати весь перебіг заняття. У результаті заняття, яке може проводитися як у вільному режимі часу (offline) так і в реальному часі, на сервері зберігається результат роботи групи, який доступний усім учасникам. Критерієм якості заняття є активність учасників і зміст повідомлень. Одночасно студенти розвивають аналітичне мислення і освоюють нові можливості Інтернету.

– Створення колективного навчального матеріалу. Викладач пропонує фрагмент теоретичної частини курсу, наприклад, з навчального посібника, а студенти редагують його. Фактично виходить колективна модернізація тексту навчального матеріалу. Критерієм оцінки заняття є активність студентів групи і зміст коментарів. У результаті можна отримати глибше вивчення теорії студентами.

До речі, кращий дидактичний ефект, дуже корисний як для викладача, так і для студента дає завдання на конспектування навчального матеріалу, подальшу його публікацію і обговорення зі студентами у вікі.

3. *Делішес* (від англ. delicious — «чудовий») — це веб-сайт, що безкоштовно надає зареєстрованим користувачам послугу зберігання і публікації закладок на підібраних, з певною метою, сторінках Всесвітньої мережі. Всі відвідувачі делішеса можуть переглядати наявні закладки, впорядковувати їх за важливістю і присвоєними мітками (тегами).

Зареєстрований користувач може додати закладку на будь-яку веб-сторінку, вказавши інтернет-адресу, назву закладки, її короткий опис і мітки (ключові слова). Для організації закладок на сайті використовується неієрархічна система міток. Користувачі можуть привласнювати закладкам довільні мітки. Одній закладці можна привласнити декілька міток. Вибираючи певну мітку або групу міток, можна переглянути список закладок за цими мітками. Для кожної закладки можна переглянути список своїх міток, споріднених міток, а також список міток, присвоєних іншими користувачами. Окрім своїх закладок із заданою міткою можна переглядати списки популярних закладок (чим більше шрифт — тим мітка популярніша) або ж недавно доданих іншими користувачами. Тим самим можна відстежувати останні тренди Інтернету.

За замовчанням, усі збережені користувачем закладки доступні для публічного перегляду, хоча користувач може відзначити закладки як приватні.

Таким чином, можливості сервісу полягають у тому, що на ньому можна зберігати і класифікувати заздалегідь підібрані закладки адрес сайтів із певних навчальних тем. За допомогою делішеса забезпечується доступ до цих посилань і взаємообмін списків для членів навчальної групи.

Вдалим прикладом слугує сервіс соціальних закладок Бобрдобр, який орієнтований на колективну роботу з інформацією і пропонує засоби для її пошуку, рейтингування та зберігання. Фактично — це майданчик, на якому йде збір інформації про Інтернет-простір у вигляді посилань, причому користувач не тільки споживає цю інформацію, але і сам надає її іншим користувачам. Це інструмент самоідентифікації, оскільки, збираючи посилання на ті або інші ресурси, користувач виявляє сфери власних інтересів. У процесі користування сервісом, кожен користувач формує унікальну хмару тегів, тобто ключових слів, якими він позначав ті або інші посилання в мережі. Ці теги відображають реальні інтереси користувача, за їх кількістю можна судити про ступінь зацікавленості користувача тією або іншою темою. Іноді уявлення користувача про свої інтереси можуть не співпадати з реальністю, іншими колегами. Наочне представлення подібної інформації може слугувати додатковим навчальним стимулом і дозволяє здійснювати направлену навчальну діяльність, покликану привести бажане у відповідність з дійсним.

У свою чергу викладач може зібрати колекцію посилань з будь-якої тематики, що цікавить

його, а супроводжуючі теги допоможуть швидко знайти всі посилання одного типу.

Сервісом може скористатися викладач будь-якої дисципліни, якщо в процесі занять він збирається використовувати матеріали, викладені в Інтернеті. Таким чином, буде забезпечений однаковий набір посилань для всіх слухачів з різних тем курсу (своєрідна веб-сервер-бібліографія), для викладача це швидка навігація за заздалегідь складеним набором посилань під час підготовки до занять і ін. Це можуть бути і теги, що позначають, до якого заняття належить той або інший матеріал.

Під час групової роботи сервіс дозволяє спільно працювати над інформацією (переглядати, оцінювати, доповнювати). Викладачу для контролю навчального процесу можна керуватися принципом: «Покажи мені свої теги і я визначу чи правильно виконане завдання».

4. *Ютьюб* (YouTube) — сервіс, що надає послуги хостингу (розміщення) різних відеоматеріалів. Користувачі можуть додавати, переглядати і коментувати ті або інші відеозаписи. Завдяки простоті і зручності використання, YouTube став одним з найпопулярніших місць для розміщення відеофайлів. На сайті можуть бути представлені як професійно зняті фільми і кліпи, так і любительські відеозаписи для різних цілей і тематики.

Вивчаючи зміст навчальних матеріалів за вказаними посиланнями можна одночасно познайомитися з інноваційними видами електронних занять, так званими підкастами (podcast), які є записом аудіо/відео/аудіо+відео фрагментів навчальних занять. Підкасти набули поширення у зв'язку з простотою їх виготовлення на сучасних засобах ІКТ.

5. *Флікр* (Flickr), *Панораміо* (Panoramio), *Пікаса* (Picasa) — фотосервіси.

Flickr (<http://flickr.com>) фотосервіс порталу Yahoo. Flickr — це веб-сайт для розміщення фотографій, їх обговорення та архівування. Широко використовується блоггерами, для зберігання фотографій. Дозволяє створювати тематичні групи, соціальні мережі.

Власник фотографій має можливість: обмежити доступ до своїх фото; встановити умови використання фото; супроводжувати свої фото коментарями; дозволити коментувати свої фото; ставити до кожного фото мітки (теги), які дозволяють знаходити фото в архівах Flickr за темою, місцем або предметами присутніми на фото; позначати певні фрагменти фото з коментарем; прив'язувати фото до місця зйомки або місцезнаходження об'єкта на географічній карті з великою точністю; розмістити кожне своє фото в 10 тематичних групах.

Виділимо основні можливості використання Flickr у педагогіці:

- джерело навчальних медіа матеріалів;
- сховище навчальних матеріалів, архівів фотографій і творчих робіт студентів (zareestrovаний користувач може поміщати на сервер 20 Мб фото щомісячно);
- засіб для вирішення класифікаційних завдань (до кожної фотографії її власник може додати назву, короткий опис і ключові слова, мітки-категорії);
- засіб для вивчення карт знань (можна робити мітки і додати до них опис. Малюнок або фотографія служить картою, до якої роблять пояснення);
- засіб для спільної навчальної діяльності студентів з декількох різних міст;
- знайомство з базами даних і мобільними GPS-приймачами (якщо для місця, де зроблена фотографія, визначені точні GPS координати, то вони теж можуть бути додані як мітки і можна одержати зображення точки, в якій зроблена фотографія на карті google) [4, с. 104-105].

Сервіс *Picasa* — поєднує в собі можливості фотосервісу та геосервісу. Географічні сервіси (геосервіси) дають змогу працювати з картами світу, окремих країн, регіонів, міст у мережі Інтернет і спільно розміщувати інформацію на електронних географічних картах, позначати місця, створювати коментарі, приєднувати фотографії до тих місць, де вони були створені.

Picasa може працювати в 2 режимах:

- програма, яка безкоштовно завантажується з сервісу та встановлюється на комп'ютері (вона допомагає миттєво знаходити, редагувати фотографії) (<http://picasa.google.com/>);
- робота з *Picasa* безпосередньо в глобальній мережі Інтернет без встановлення спеціальної програми на персональному комп'ютері (<http://picasaweb.google.com/>).

За допомогою сервісу *Picasa* можна: легко і швидко обмінюватися фотографіями;

надсилати фотографії електронною поштою; завантажувати альбом в Інтернеті; надсилати фотографії до служби Blogger.

Однією з можливостей сервісу Picasa є приєднання фотографії до місця на карті Google, де було зроблено цю фотографію. Приєднання фотографії до карти називається геотагінгом.

Panoramio — це соціальний сервіс, що поєднує можливість зберігання фотографій і прив'язки їх до певної точки на карті, а також можливість виконувати пошук географічних об'єктів, публікувати коментарі до фотографій і т.д. Це сервіс для показу та вивчення різних місць на Землі за допомогою фотографій. Сервіс відрізняється від інших фотосервісів тим, що тут фотографії описують місцевість.

6. Сервіси для створення *карт знань*. *Карти знань* — це схеми, які наочно подають різні завдання, тези, взаємопов'язані та об'єднані якоюсь спільною ідеєю. Синоніми до терміна «карти знань»: карти розуму, карти пам'яті, інтелект-карти. Такий метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфирій Тирський ще в III ст. н. е., намагаючись краще зрозуміти концепції Аристотеля. Ґрунтовні сучасні розробки в цьому напрямі належать до 60-х років XX ст. Термін «карта знань» або «інтелектуальна карта» запропонував Тоні Б'юзен.

Для створення карт знань використовуються сервіси: Bubbl.us, FreeMind, X-Mind, Mindmeister, Mindomo...

Висновки. Отже, нами розглянуті сервіси, які найбільш популярні нині і використовуються в навчальному процесі вищої школи практично на всіх рівнях. Значною перевагою цих сервісів є їх доступність, дружність і безкоштовність. Сервіси Веб 2.0 не розроблялися спеціально для освіти, тому потрібно «приспосовувати» педагогіку під їх можливості.

Варто звернути увагу на те, що студенти вже виховані на засобах миттєвої передачі повідомлень, блогах, вікі, групових чатах, плейлистах, пірінговому обміні файлами і онлайн-багатокористувацьких іграх. «Покоління Net» хоче отримати більше комфорту під час використання технологій, схильне до більшої соціальної конективності, більш зміщене у бік креативності і задоволень.

Не дивлячись на безліч переваг технологій Веб 2.0 виникають і негативні моменти, які включають: необхідність наявності сучасних комп'ютерів і високошвидкісного каналу зв'язку; спеціальну підготовку викладачів і студентів для використання сервісів; проблему самопрезентації і довіри до інформації; утруднення вираження емоцій за допомогою текстового каналу комунікації; проблеми приватних даних; психологічні проблеми Інтернет-спілкування; інтелектуальну власність і авторське право та ін.

Література:

1. O'Reilly T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software / O'Reilly Tim // Computer and Information Science. — 2007. — Vol. 65. - P. 17-37.
2. Tim Berners-Lee WorldWideWeb: Proposal for a HyperText Project / Tim Berners-Lee, Robert Cailliau. - Mode of access: <http://www.w3.org/Proposal.html>. — Title from screen.
3. Alexander P. Web 2.0 : Web Services Mesh-up / P. Alexander. — Prentice Hall, 2005. — 248 p.
4. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна . — Вінниця, 2011. — 220 с.

У статті охарактеризовані соціальні сервіси та їх використання у навчальному процесі.

Ключові слова: Блог, Вікі, Делішес, Ютуб, Флікр, Панораміо, Пікаса, сервіси для створення карт знань.

В статті охарактеризовані соціальні сервіси, їх використання в учебному процесі.

Ключевые слова: Блог, Вики, Делишес, Ютуб, Фликр, Панораміо, Пикасса, сервіси для создания карт знаний.

In the articles described social services are for the use in an educational process, such as.

Key words: Blog, WikiWiki, Del.icio.us, Youtube, Flickr, Panoramio, Picasa, services for creation of cards of knowledges.

УДК 811.111:378.147 (596+593+510) (045)

О.П. Шацька
м. Київ, Україна

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВІЗ КАМБОДЖІ, ТАЙЛАНДУ ТА КНР

Постановка проблеми. Загальновідомо, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування. Але тепер англійська мова не розглядається більше як властивість світу англійських країн, вона є спільною мовою для тих країн, які не розділяють одну культуру чи мову. Завдяки цій лінгвістичній глобалізації Королівство Камбоджа, Таїланд, КНР не є винятками серед країн Азії, де в багатьох англійську мову використовують у дипломатичних, економічних та освітніх процесах. Тому варто проаналізувати вивчення англійської мови в системі вищої освіти в Камбоджі, Таїланді та КНР, хоч є це нечастим предметом наукових досліджень.

Аналіз попередніх досліджень. Вивченням англійської мови в системі освіти країн Азії займаються деякі зарубіжні науковці та освітяни-практики, серед них: Крег Хенг (вивчення англійської мови студентами Камбоджі), Мін Вейфанг (сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Китаї), Сем Рейні (розвиток вищої освіти в Камбоджі), Сованнарітх Лім (англійська мова в університеті Пхномпені), Стефан Дуннет (труднощі та відбудовування системи освіти в Камбоджі), Степхен Мооре та Річмонд Струпе (міжнародні тестування з англійської мови в Камбоджі), Туонг Хунг Нгуєн (Камбоджа: культурний фон для викладачів англійської мови), Хенрі Лоцард та Тха Леанг Анг (вища освіта в Камбоджі), Юншен Джонг (англійська в Інтернеті) та ін.

Мета цієї статті — дати короткий огляд розвитку англійської мови в системі вищої освіти в Камбоджі, Таїланді та КНР та показати, як використовуються сучасні технології у вивченні іноземних мов. Вивчення матеріалів іноземних публікацій та Інтернет-ресурсів допомогли детально розглянути наше дослідження.

Виклад основного матеріалу. Королівство Камбоджа — держава Південно-Східної Азії, колишня Кхмерська Республіка (1970-1976 рр.), Демократична Кампучія (1976-1979 рр.), Народна Республіка Кампучія (1979-1989 рр.) з територією у 181035 кв. км і столицею Пномпень. Населення складає більше 15 млн. людей за статистикою 2014 р. Приблизно 96 % населення розмовляє кхмерською мовою, яка є офіційною. У якості другої мови розповсюджена французька (мова освіти), але в останні десятиріччя набули популярності англійська та китайська мови.

Після проголошення незалежності Камбоджі, починаючи з 1953 р., спостерігалися зміни в обранні вивчення іноземної мови. У таблиці 1 ми можемо побачити, які мови були популярні протягом різних політичних періодів [6; 10].

Таблиця 1

Іноземні мови у освіті Камбоджі

№	Період	Роки	Іноземні мови
1	Правління короля Сінаука	1953 — 1970	Французька мова
2	Правління політика Лон Нола	1970 — 1975	Англійська та французька мови
3	Правління Пол Пота	1976 — 1979	Заборонялося вивчення іноземних мов
4	Правління Хенг Самріна	1979 — 1986	В'єтнамська чи російська мови
		1989 — 1993	Англійська та французька мови
5	Конституційна монархія	1993 — сьогодні	Англійська та французька мови

З таблиці 1 видно, що найпопулярнішими іноземними мовами в Камбоджі майже протягом усіх періодів були французька та англійська мови. У статті 67 Конституції Королівства

Камбоджа від 21 вересня 1993 р. сказано: «Держава приймає освітні програми відповідно до принципу сучасної педагогіки, включаючи технології та іноземні мови» [6].

Англійська мова почала активно застосовуватися в державі після створення Тимчасового органу ООН в Камбоджі (UNTAC) на початку 90-х рр. XX ст. та вступу Королівства Камбоджа до Асоціації держав Південно-Східної Азії (ASEAN) у 1999 р. Англійську мову починають вивчати з початкової школи, але більшу увагу їй приділяють з 7 класу середньої школи [5; 10; 11].

Усі вищі навчальні заклади Камбоджі пропонують вивчення англійської мови, використовуючи при навчанні звукові лабораторії та різні мовні програми. Студенти вивчають англійську мову протягом трьох років (6 семестрів). При вступі до університетів не проводяться міжнародні тести на визначення рівня володіння мовою через TOEFL чи IELTS, а пропонуються власні іншомовні курси — English Language Support Unit (ELSU). Студенти всіх факультетів, окрім студентів факультетів іноземних мов з Інституту іноземних мов, відвідують ці курси. Після закінчення цих шестисеместрових курсів студенти отримують університетський сертифікат [9; 10].

Перед початком курсів студенти проходять випробувальний тест (placement test) для оцінки рівня володіння англійською мовою. Потім організуються групи за різними рівнями, де студенти навчаються протягом шести годин на тиждень [9].

Курси ELSU організують різні базові та факультативні заняття з англійської мови (від початкового до вище середнього рівнів), а також пропонують англійську мову за фахом, академічне написання, Південно-Східні азіатські вивчення, англійську викладацьку методику, і випробувальну підготовку до TOEFL. Студенти мають здобути, як мінімум, основні академічні знання та мовні навички в галузі їх навчання та дослідження. Ті студенти, які мають рівень вище середнього, можуть вивчати предмети за спеціальністю англійською мовою для написання дипломної роботи. Окрім цих курсів, організуються літні школи для всіх бажаючих вивчати та вдосконалювати іноземну мову. Наприклад, Королівський університет права і економіки (the Royal University of Law and Economics) пропонує вивчення обов'язкової англійської мови протягом 7 семестрів для студентів юридичних та економічних спеціальностей. Ці англійські програми організовані за підтримки Інституту англійської мови (США) [9].

Завдяки ефективним результатам цих англійських курсів та програм, провідні університети Камбоджі, такі як: Пномпенський Королівський університет, Королівський університет права і економіки, Національний університет менеджменту (the Royal University of Phnom Penh, The Royal University of Law and Economics, and the National University of Management) відправляють своїх студентів на навчання у англійські країни — Австралію, країни Європи, Нову Зеландію, США та ін. [9; 10].

Королівство Таїланд — країна Південно-Східної Азії, межує на сході з Лаосом і Камбоджею. Столиця держави та її головний порт — місто Бангкок. Населення складає більше 67 млн. осіб. Основне населення країни — тайці, до найбільших національних меншин належать китайці та малайці. Офіційна мова держави — тайська.

У часи правління короля Рами III (1824-1851 рр.) англійська мова була завезена американськими місіонерами. У 1891 р. вона була включена до навчальних планів. Це були шестирічні програми, які включали в себе навчання читанню, письму та перекладу. На початку XX ст. англійська мова вже стала обов'язковим предметом у школах з 4 класу. Після Другої світової війни деякі приватні школи почали викладати англійську мову з першого класу. Англійська мова все ще широко викладається як найкорисніша іноземна мова і є обов'язковою при складанні Єдиного державного іспиту (National University Entrance Examination) [4].

У 2006 р. Міністерство освіти в Таїланді сформулювало «Стратегічний план щодо реформування процесу вивчення англійської мови для сприяння покращання рівня англійської мови» (the Strategic Plan for Reforming the English Learning Process to Accelerate National Competitive Ability (2006-2010 рр.)). Саме через це був створений Інститут англійської мови (English Language Institute (ELI)). Інститут запроваджував різні англійські програми у процес

навчання: the English Programme (EP), The Mini English Programme (MEP) [7, с. 30-32].

За програмою «Розвитку вищої освіти» (2002-2006 рр.) англійська мова відіграє важливу роль у міжнародних програмах обміну тайських та зарубіжних студентів. У ВНЗ Таїланду англійська мова є обов'язковим предметом. Студенти складають 12 кредитів або вивчають 4 предмети з англійської мови. З цих чотирьох — 2 предмети є основними, а інші 2 — за професійним спрямуванням (наприклад, англійська для інженерів, для економістів, для медиків і т.д.). Вивчають англійську протягом 3-4 занять на тиждень. Зазвичай одне заняття триває 50-70 хв. Університети пропонують різні підходи для ефективного здійснення іншомовної підготовки студентів [3].

Перед закінченням університету студенти складають іспит з англійської мови — National English Proficiency Test. Це не випускний іспит і тому студенти можуть скласти його будь-коли. Результати тесту-іспиту не показуються на дисплеї студентам, але згодом можуть використовуватися у заявах для подальшого працевлаштування. Комітет, який проводить цей іспит, вивчає всі міжнародні тести та створює відповідні тестові завдання. Підкомісії цього комітету утворюються з найкращих лекторів громадських та приватних ВНЗ [3].

Для кращого засвоєння англійської мови в університетах Таїланду створили центри мовної самопідготовки (self-access centres) засобами сучасних технологій, які мають такі цілі:

- надати різні мультимедійні засоби студентам для вивчення англійської мови за індивідуальним графіком та інтересами;
- дати джерела знань, які студенти будуть використовувати для дослідження свого предмету на англійській мові, особливо при навчанні аудіювання та читання;
- показати як використовувати ці знання у подальшій самоосвіті і як розвивати їх протягом трудової діяльності [3].

На початку 2000-х рр. створено подібні до центру мов проекти Student English Access Rooms (SEARs), які також надають можливість студентам вивчати англійську мову за індивідуальним графіком [4; 8].

У ВНЗ Таїланду використовуються різні інформаційно-технологічні матеріали (Інтернет, комп'ютер, CD та DVD та ін.) у проектах SEARs. Електронне навчання (e-learning) поширюється через створення університетської інфраструктури (UniNet), завдяки якій студентам доступні всі електронні матеріали та програми при вивченні англійської мови [3].

Багато університетів створюють курси з англійської мови та вимагають, щоб студенти працювали лише з їхніми власними комп'ютерними програмами. На початку XXI ст. Асоціація науки та технології створила комітет, який проектував мережеві програми (або веб-програми) для вивчення наукової англійської. Студенти та всі бажаючі можуть реєструватися на цей трьохкредитний англомовний курс. Національний центр електроніки та комп'ютерних технологій (National Electronics and Computer Technology Center (NECTEC)) з японським урядом створили програму перекладу «Prasit», завдяки якій здійснюється переклад з тайської мови на англійську та навпаки [3].

Китайська Народна Республіка — держава у Східній Азії. Населення складає приблизно 1,3 млрд. В основному це етнічні китайці (хань), до інших етнічних груп належать тибетці, уйгури й джуанги. Китай — найбільш населена країна у світі. Мови — китайська, кантонська й інші діалекти.

Найперша школа іноземних мов у Китаї з'явилася ще у XIII ст. На початку XX ст. місіонери відкривали навчальні заклади для вивчення іноземних мов. Поступово іноземні мови входили у життя китайців і тепер іноземну мову (переважно англійську) викладають у всіх навчально-виховних закладах Китайської Народної Республіки. Англійську мову поділяють на такі два види: загальну (General College English) та спеціальну (Specialist College English). Загальну англійську мову вивчають на немовних факультетах протягом двох років [2].

З кінця 80-х рр. XX ст. викладачі іноземних мов почали впроваджувати електронні комунікації у викладання. Пізніше завдяки «Проекту 211» було створено CERNET — Інтернет-об'єднання для всіх китайських ВНЗ, а також CALIS — систему взаємного обміну ресурсів

бібліотеки та університетських матеріалів. Однією з сучасних електронних бібліотечно-інформаційних мережевих систем є китайська система MELINETS [1; 2]. Електронні ресурси допомагають швидше знаходити потрібний матеріал.

Створення мовних онлайн-курсів, програм, англomовних електронних журналів стало сучасним принципом викладання іноземних мов у Китаї. Різні веб-сайти забезпечують широкий інформаційний доступ для вивчення англійської мови (аудіювання, говоріння, читання, письмо, граматики, тестування тощо). Інформація представлена як в аудіо-, так і візуальному форматі [12].

За допомогою Інтернету китайські студенти можуть вступати до дискусійних груп з англійської мови у англomовних чатах. Також веб-сайти пропонують заводити іноземних друзів для листування. Це поліпшує рівень розвитку письмової та усної мови. У китайських студентів є можливість ставити питання в форумі та обговорювати різні теми [12].

Міністерство освіти Китаю ввело тести на перевірку володіння знань — CET (College English Test — an English language proficiency test) 4 та CET 6. Ці тести зроблені для перевірки рівня володіння англійською мовою для студентів немовних спеціальностей. Ті, хто вивчає англійську мову за спеціальністю складають — TEM 4 та 8 (Test for English Majors) [2].

Головною особливістю у вивченні іноземних мов у Китаї є те, що навчальні заклади запрошують іноземних викладачів (native speakers). Викладачі англійської мови обмінюються досвідом викладання, різними матеріалами з китайськими викладачами.

Висновок. Таким чином, у процесі наукового дослідження виявлено, що англійська мова в Камбоджі, Таїланді та КНР — це найнеобхідніша іноземна мова в країнах. Її вивчать для здобуття кращої освіти та роботи. Інформаційно-комунікаційні технології допомагають усім студентам освоювати іноземну мову на різних рівнях володіння (іншомовні веб-сайти, мовні програми, електронні бібліотеки, форуми тощо). Це є спільною рисою для трьох країн Азії. Відмінною рисою у цих країнах є особливість організації вивчення іноземної мови та перевірка рівня знань іноземної мови за допомогою тестів-іспитів. У кожній країні свої аналоги тестування (отримання університетського сертифікату в Камбоджі; National English Proficiency Test — у Таїланді; College English Test та Test for English Majors — у Китаї).

Тенденція використання сучасних технологій у вивченні іноземних мов у країнах Азії є зрушенням від традиційних методів навчання та відрізняється різноманітністю можливостей викладання та вивчення європейських мов. Це не лише запроваджує нові підходи до організації навчального процесу за рівнями володіння мов, але й встановлює нові норми вивчення, забезпечує певний відбір студентів для поглибленого вивчення іноземних мов.

Перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення й аналіз професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов для вищих навчальних закладів Азії.

Література:

1. Мин Вейфанг. Современные тенденции развития высшего образования в Китае / Вейфан Мин // Альма Матер. — 2001. — № 1. — С. 38-40.
2. Шацька О.П. Развитие вишней педагогической освіти в Китае (70-е гг. XX — начало XXI столетия) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Петровна Шацька. — Луганськ, 2012. — 251 с.
3. Arunee Wiriyachitra. English Language Teaching and Learning in Thailand in this Decade // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.apecknowledgebank.org/resources/downloads/english%20language%20teaching%20and%20learning%20in%20thailand.pdf>
4. Darasawang P. English Language Teaching and Education in Thailand: A decade of Change / Darasawang P. // English in Southeast Asia: Varieties, Literacies and Literatures. — Cambridge Scholars Publishing October, 2007. — P. 187—204.
5. Dunnett S.C. Cambodia, overcoming hardships, rebuilds its education system / Stephen C. Dunnett S.C. // World education news and reviews. — 1993. — Vol.6. — №2. — P. 19-23.
6. English language and its education in Cambodia, a country in transition // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.shitennoji.ac.jp/ibu/images/toshokan/kiyo46-20.pdf>
7. Making sense of the English language policy in Thailand: An exploration of teachers' practices and dispositions // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://ore.exeter.ac.uk/repository/>

bitstream/handle/10036/3314/FitzpatrickD_fm.pdf?sequence=2

8. Parinun Tepparat, Richard Watson Todd, Punnee Buato. Designing a Placement Test for Use in Student English Access Rooms (SEARs) / Parinun Tepparat, Richard Watson Todd, Punnee Buato // rEFlections KMUTT Journal of Language Education. — 2006. — Vol. 6. — P. 22-34.

9. Rany Sam, Souriyavongsa Thongma, Ahmad Nurulazam Md Zain. Investigating the Institutional Policies That Contribute Toward The Students' Academic Success In A Cambodian University / Rany Sam, Souriyavongsa Thongma, Ahmad Nurulazam Md Zain, Hazri Jamil // International Journal of Humanities and Social Science. — 2013. — Vol. 3. — №1. — P. 113 — 124.

10. Rany Sam. Cambodia's Higher Education Development in Historical Perspectives (1863-2012) / Rany Sam // International Journal of Learning & Development. — 2012. — Vol. 2. — №2. — P. 224-241.

11. The Impact of English language education on Cambodian elementary school children: perceptions of EFL teachers in Cambodia // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.shitennoji.ac.jp/ibu/toshokan/images/kiyo49-08.pdf>

12. Yunsheng Zhong. A Study of Autonomy English Learning on the Internet / Yunsheng Zhong // English language teaching. — 2008. — Vol.1, №2. — P. 147-150.

У статті коротко розглянуто розвиток англійської мови в системі вищої освіти в Камбоджі, Таїланді та КНР. Показано, як використовуються сучасні технології у вивченні іноземних мов (веб-сайти, мовні програми, електронні бібліотеки тощо). Подано інформацію щодо перевірки рівня володіння англійською мовою у мовних та немовних вищих навчальних закладах Камбоджі, Таїланду, Китаю. Підтверджено, що нині існує великий інтерес у азіатських студентів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: англійська мова як іноземна, Камбоджа, Китай, система вищої освіти, Таїланд.

В статье кратко рассмотрено развитие английского языка в системе высшего образования в Камбоджи, Таиланде и КНР. Показано, как используются современные технологии в изучении иностранных языков (веб-сайты, языковые программы, электронные библиотеки и т.д.). Предоставлена информация относительно проверки уровня владения английским языком в языковых и неязыковых высших учебных заведениях Камбоджи, Таиланда, Китая. Подтверждено, что сегодня существует интерес у азиатских студентов в изучении иностранных языков.

Ключевые слова: английский язык как иностранный, Камбоджи, Китай, система высшего образования, Таиланд.

The article shortly deals with the development of English in the system of higher education at Cambodia, Thailand and People's Republic of China. It is shown how modern technologies are used in the studying of foreign languages (websites, linguistic programs, electronic libraries, etc.). The information is given on controlling of English level in linguistic and non-linguistic higher educational establishments of Cambodia, Thailand, and China. It is confirmed, that today there is a large interest for the Asiatic students to the studying of foreign languages.

Keywords: English as a foreign language, Cambodia, China, higher education system, Thailand.

УДК 792.7(073)

І.Б. Швець
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВСТВА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями.

Удосконалення процесу підготовки вчителя музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах у зв'язку із зміною художньо-естетичних цінностей завжди було і залишається актуальним. Підвищення майстерності педагога-музиканта є одним з факторів його професійного зростання, бажання не зупинятися на досягнутому, відкривати для себе нові горизонти педагогічних знань і умінь і тим самим постійно просувати вперед процес виховання і підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Демократичні перетворення і кардинальні зміни в освітній системі в останні роки призвели до того, що одностороння спрямованість підготовки вчителя музичного мистецтва йде в минуле, поступаючись місцем орієнтації на більш широке коло цінностей сучасного суспільства.

Естрадна музична культура в її різножанрових проявах тепер є не тільки органічної приналежністю побуту, але і свого роду атрибутикою сучасного музичного мистецтва, що наочно виражено при вивченні запитів і художньо-естетичних потреб сучасної молоді. Вокальне естрадне мистецтво надзвичайно поширене та популярне, динаміка його постійно зростає, воно об'єднує різні форми вокального та інструментального виконавства. В теперішній час це — актуальне художнє явище в системі мистецтв, що охоплює різні сфери музикування і виконавства: сольне виконавство (вокальне, інструментальне), ансамблеве виконавство (вокальні ансамблі, інструментальні ансамблі, вокально-інструментальні ансамблі, рок-групи), також естрадні і джазові оркестри. В Українських школах, ліцеях, коледжах мистецького напрямку з'являються класи естрадного вокалу, при загальноосвітніх школах та будинках дитячої творчості постійно збільшується чисельність гуртків естрадно-виконавчого напрямку, діти і молодь все більш активно залучаються мас-медіа до участі в музичних шоу-програмах.

Наразі вже очевидно, що без урахування інтересів і захоплень школярів, особливо в підлітковому віці, без спеціальних знань у галузі сучасних музичних стилів, різних жанрово-художніх напрямів і специфічних особливостей звукоутворення, сучасний учитель музичного мистецтва працювати не може. Перед ним стоїть завдання формування смаків та музично-естетичних потреб учнів навіть у рамках уже сформованих їх інтересів. Тому вчитель музичного мистецтва має не тільки знати репертуар естрадних жанрів, а й уміти грамотно його виконувати.

У сучасній музично-виховній практиці з метою вдосконалення процесу вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва, розвитку його співочого голосу необхідно враховувати існування не тільки академічного напрямку в вокальному мистецтві, але й інших жанрів, зокрема, естрадного, які є невід'ємною частиною сучасної світової культури. Цим і визначається актуальність цієї статті.

У системі фахової підготовки учителя музичного мистецтва актуальним є знання ролі естрадного мистецтва в естетичній орієнтації молоді, вміння орієнтуватися в сучасних музичних стилях і ритмо-гармонічних формулах. Своєрідна манера естрадного виконавства потребує знання особливостей того чи іншого сучасного стилю та вимагає відповідного методичного рівня підготовки музичного керівника. У зв'язку з цим особливе зацікавлення у студентів спеціальності «Музичне мистецтво» викликає естрадне вокальне мистецтво.

Аналіз попередніх наукових публікацій та досліджень. Нині виникають різноманітні підходи до розвитку естрадно-співацьких можливостей виконавців, як, наприклад, метод «інструментального вокалу» (М. Коробкова, С. Панова). Усвідомлюється в методичних розробках набутий досвід навчання естрадному співу (І. Ісаєва, Е. Белоброва, Н. Скопєць), розглядаються проблеми виховання музичного смаку виконавців (В. Мозогот, А. Молчанов, В. Сіров), особливості використання технічних засобів у процесі підготовки співака до публічного виступу (А. Карягіна, В. Мельниченко). Жанрово-стильові особливості естрадного вокального мистецтва висвітлені у працях У. Саржента, Р. Паулса, В. Семенова, М. Львова, В. Тімохіна, Г. Гараняна, А. Симоненко. Утім, потребують більш детальної розробки питання методики формування вокально-естрадних навичок, особливості художньо-естетичної підготовки виконавців до естрадно-співацької діяльності, а також підготовки музичного керівника, здатного на високому методичному рівні здійснювати вокальне виховання дітей і молоді засобами естрадного мистецтва.

Отже, **метою статті** є розгляд проблем формування основ естрадного виконавства в контексті підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Естрадний спів є відносно новим віянням теперішнього музичного виховання, якщо порівнювати його з класичним вокальним співом. Аналіз літератури та практики занять естрадним вокалом показав, що поширеним є уявлення про те, що специфіка вокальної підготовки настільки особлива, що студентів, які мають бажання спеціалізуватись у цьому напрямку, потрібно залучати до естрадного співу з перших кроків їх навчання. Водночас узагальнення прогресивного педагогічного досвіду та власні спостереження за процесом вокального розвитку співаків у галузі естрадного вокалу дають підставу стверджувати, що між

класичним та естрадним видами виконавства, незважаючи на всю їх розбіжність, не існує антагонізму. Слід зазначити, що українська національна співацька традиція зумовлена багатьма чинниками: фонетичним складом мовлення, менталітетом народу, специфікою психології, темпераменту, смаків, уподобань, думок, мрій, надій, інтересів, усього розмаїття життя народу. Перевернені часом норми співу в Україні набули рис об'єктивного закону, що визначає специфіку сталої співацької манери, якій властиві природна невимушеність роботи голосового апарату, дикція та артикуляція, відмінний слуховий контроль і, головне, українська кантілена, яка дає підстави називати Україну «північною співацькою Італією» [3, с. 18]. З цього погляду виховання естрадної манери співу повинне здійснюватись на основі поєднання базової класичної вокальної підготовки та формування (на її основі) специфічних навиків звукоутворення, особливих виконавських прийомів, які передбачають: грудночеревне дихання, високу позицію звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх голосів норми коливань нижньої та верхньої формант, змішування головного та грудного резонування з переважною участю кожного з них для різної висоти звуків, вільне положення гортані, звільнення м'язів надставної труби (губи, щоки, язик тощо) від надмірного напруження. Важливим аспектом методики викладання естрадного співу є співвідношення технології класичної та власне естрадної манер виконання. Якщо в сфері академічного вокалу виконавці працюють у межах усталеного канону, то метою естрадного виховання є пошук характерного, самобутнього забарвленого співочого тембру, що легко впізнається [4, с. 42]. Для класичних творів типовим є розмаїття жанрів, форм, характерів, проте, для естрадної творчості типовим жанром є пісня, а її змістовне коло є відносно вузьким: це особистісні, навіть інтимні почуття та переживання [4, с. 46]. В естрадному співі існують особливі вокальні прийоми, які використовуються для надання специфічних видів звучання голосу. Це, наприклад, спів на придыханні, рецитація у мовному регістрі, лемент (крик), шепіт, підкреслено ритмізоване дихання, які практично відсутні в академічному співі. В умовах активних, нерідко — танцювальних рухів на сцені, виникають особливі вимоги до дихання, що потребує навичок утримання великої кількості повітря та особливої техніки його розподілу. Оскільки естрадній техніці співу притаманний слабкий імпеданс, вона обумовлює обов'язкове застосування у виконавстві звукопідсилювальної техніки. Мікрофон є одним з найважливіших компонентів роботи естрадного співака на сучасній сцені, який стоїть між реальним акустичним звуком і його поданням слухацькій аудиторії. При роботі із мікрофоном виникають додаткові вимоги до дикції, артикуляції, професійне користування мікрофоном передбачає вміння направляти його під потрібним кутом, тримати на достатній відстані від губ, відчувати його як продовження співочого апарату, як засіб подачі чистого посиленого голосу [1, с. 82]. Сучасний стан музичної естради потребує від співаків володіння арсеналом зовнішніх засобів виразності, культури пластичної виразності та сценічного руху, знань у галузі менеджменту і медіа-технологій, умінь створювати свій сценічний імідж [2, с. 38].

У Вінницькому державному педагогічному університеті кафедрою мистецької підготовки розроблений курс «Основи естрадного виконавства» для студентів спеціальності «Музичне мистецтво». Ця дисципліна є однією зі складових у комплексному професійному формуванні творчої особистості й музичному становленні майбутнього фахівця та тісно пов'язана у педагогічному процесі з профілюючими предметами та дисциплінами.

Навчання орієнтовано на практичне оволодіння професійними навичками естрадної вокальної техніки. Метою вивчення дисципліни є формування системи знань, на яких базується процес навчання естрадному співу, вокально-технічних та художніх навичок, підготовка до вокально-педагогічної діяльності. Основні завдання дисципліни «Основи естрадного виконання».

Навчальні:

- сформувати навички співочої постановки;
- навчити використовувати під час співу м'яку атаку;
- сформувати вокальну артикуляцію, музичну пам'ять;
- навчити прийомам самостійної і колективної роботи, самоконтролю;

- сформувати стереотип координації діяльності голосового апарату з основними властивостями співочого голосу;
- сформувати практичні навички роботи з мікрофоном та звукопідсилюючою апаратурою.

Розвиваючі:

- розвинути гармонійний та мелодійний слух;
- вдосконалювати мовний апарат;
- розвинути вокальний слух;
- розвинути співоче дихання;
- розвинути артистичну сміливість і природність;
- розвинути рухливість м'якого піднебіння;
- розширити діапазон голосу;
- розвинути вміння триматись на сцені.

Виховні:

- виховати естетичний смак студентів;
- виховати інтерес до співочої діяльності і до музики в цілому;
- сприяти формуванню волі, дисциплінованості, взаємодії з партнерами;
- виховати наполегливість, витримку, працьовитість, цілеспрямованість — високі моральні якості;
- забезпечити професійну готовність сучасного учителя музичного мистецтва до здійснення вокально-педагогічної діяльності у загальноосвітній школі та позашкільних установах.

Професіоналізм естрадного виконавця-вокаліста формується в процесі індивідуальних занять. Навчальний процес будується у діалектичній єдності процесу формування загальних базових співацьких умінь та специфічно-естрадних навичок. Розроблено методику навчання співу, що містить у собі: основні принципи навчання (досягнення свободи і «комфортності» в процесі співу, цілісний та системний підхід до процесу формування вокальних навичок, універсальність методики вокального виховання голосу співака, спів на різних мовах, спів відкритим округлим звуком, емоційно-позитивний настрій студентів тощо) їх теоретичне обґрунтування, комплекс вокально-тренувальних вправ для настройки голосу на спів у мовній позиції, зміст навчання, способи управління співочим процесом, методи формування основних співочих навичок. Навчальним матеріалом дисципліни є педагогічний і концертний репертуар, що містить у собі естрадні вокальні твори, які охоплюють різноманітні стилі і напрямки естрадної музики, народні пісні в сучасній естрадній і джазовій обробці.

Критерієм ефективності вокального виховання сучасного вчителя музичного мистецтва в вищому навчальному закладі є підготовка спеціаліста, який володіє академічними та естрадними вокально-виразовими засобами, сучасними методиками вокального виховання, має високий рівень пластичної культури та сценічної поведінки.

Висновок. Оскільки сучасна загальноосвітня школа потребує фахівця нового формату, здатного здійснювати не тільки навчальну, а й позанавчальну діяльність з вільним використанням сучасних методів навчання та освітньо-інформаційних технологій [5, с. 501], вивчення основ естрадного виконавства майбутніми вчителями музичного мистецтва стає дійсною потребою розвитку сучасної музично-педагогічної системи, яка переходить від епізодичної присутності сучасного естрадного мистецтва в школі до системного моделювання його освітньої і виховної функції.

Література:

1. Дрожжина Н. В. Функції мікрофону у вокальному виконавстві на естраді / Н. Дрожжина // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: зб. наук, праць. — Вип. 15. — Х.: ХДУМ ім. Котляревського, 2005. — С. 77-86.

2. Дрожжина Н. В. К проблеме сочетания эстрадного вокала с хореографией и пластикой / Н. Дрожжина // Проблемы взаимодействия искусства, педагогики та теорії і практики освіти: зб. наук. праць. — Вип. II. — Х.: Стиль-Іздат, 2003. — С. 107-114.
3. Євтушенко Д. Питання вокальної педагогіки / Д. Євтушенко. — К., 1987. — 254 с.
4. Конников А. П. Мир эстрады / А. Конніков. — М.: Искусство, 1980. — 272 с.
5. Яременко Н. В. Роль позанавчальної виховної роботи у всебічному розвитку студентської молоді / Н. В. Яременко // Всебічний розвиток особистості студента : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.— Ірпінь, 2001. — 548с.

Стаття присвячена актуальним проблемам розробки питань підвищення якості професійної підготовки фахівців. Важлива роль при цьому належить педагогічним ВНЗ, що сприяють комплексному професійному формуванню творчої особистості й музичному становленню майбутнього фахівця. У цьому контексті значущим є особлива популярність музичного мистецтва естради, яка займає певну нішу в художній культурі України. При цьому естрадна вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає рівноправним компонентом його професійної підготовки, представляючи собою складний процес, що має свої специфічні особливості.

Ключові слова: естрадне виконавство, педагогічна діяльність, вокальні здібності, педагогічні методи.

Статья посвящена актуальным проблемам разработки вопросов повышения качества профессиональной подготовки специалистов. Важная роль при этом принадлежит педагогическим вузам, способствующим комплексному профессиональному формированию личности и музыкальному становлению будущего специалиста. В данном контексте значимым представляется особая популярность музыкального искусства эстрады, которая занимает определенную нишу в художественной культуре Украины. При этом эстрадная вокальная подготовка будущего учителя музыкального искусства выступает равноправным компонентом его профессиональной подготовки, представляя собой сложный процесс, имеющего свои специфические особенности.

Ключевые слова: эстрадное исполнительство, педагогическая деятельность, вокальные способности, педагогические методы.

Improve the training of teachers of musical art requires the development issues to improve the quality of professional training. Important role belongs to pedagogical institutes contributing to the formation of an integrated professional identity and musical development of the future specialist. In this context, significant seems particularly popular music pop art, which occupies a niche in the artistic culture of Ukraine. In this pop vocal training future the teacher of musical art stands equal component his training, it is a complex process, which has its own specific features.

Key words: pop performance, teaching activities, vocal abilities, pedagogical methods.

УДК 378.147

І.В. Шимкова
м. Вінниця, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ MICROSOFT ДЛЯ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Нині одним із головних пріоритетів розвитку освітньої галузі є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери діяльності навчальних закладів [1]. Навчально-виховний процес у сучасному закладі освіти неможливо уявити без інформаційних технологій (ІТ): персональні комп'ютери та мобільні пристрої, швидкісний доступ до мережі Інтернет, інтерактивні дошки віднедавна стали невід'ємною частиною повсякденного життя викладачів та студентів. Водночас, недостатнє фінансування, низький рівень матеріально-технічного, навчально-методичного та кадрового забезпечення змушують шукати адекватні викликам засоби ІКТ, здатні забезпечити створення умов для творчого засвоєння студентом знань та формування в нього на високому рівні ключових компетенцій (організаційно-діяльнісних, інформаційних, комунікаційних та ін.).

Актуальність дослідження. На думку багатьох аналітиків, розвиток хмарних обчислень упродовж найближчого десятиліття спричинить справжню революцію у сфері інформаційних

технологій, подібну до тієї, що спричинили поява мережі Інтернет та електронної комерції. Хмарні технології є прогресивним і перспективним рішенням, що здатне істотно скоротити витрати на IT-інфраструктуру, підвищуючи водночас ефективність процесу інформатизації [2; 3; 4]. Незважаючи на проблеми, які в даний час уповільнюють широке впровадження хмарних технологій у галузі вищої освіти (зокрема економічна криза та зниження фінансування інформаційної інфраструктури), зростаючий попит на хмарні сервіси та очікувані вигоди прискорять цей процес [4]. У розвинутих регіонах світу прийняті стратегічні рішення та плани дій щодо системного та комплексного розвитку хмарних сервісів. За одностайними експертними прогнозами, вітчизняний ринок хмарних технологій уже з наступного року демонструватиме експоненціальне зростання [3].

Ураховуючи викладене вище, можна стверджувати, що хмарні технології вже зараз є одним із головних напрямів розвитку ІКТ, вплив якого найближчими роками багатократно зросте. Орієнтована на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні всебічно розвинутої особистості система освіти не може залишитися поза цим впливом. Так, відомий український дослідник В.Биков вважає, що саме хмарні обчислення мають стати основною стратегією подальшої масштабної інформатизації освіти і науки [5].

Професійна підготовка з ІКТ майбутніх фахівців знаходиться на стадії активного їх впровадження і дозволить по-новому використовувати сучасні технології в навчанні, надавши можливість педагогам якісно організовувати, здійснювати навчальний процес, підвищувати якість підготовки фахівців, які б відповідали вимогам сучасного ринку праці [6, с. 11]. Водночас, наразі більшість вищих навчальних закладів знаходиться лише на стадії формування попиту і набуття первинного досвіду споживання хмарних рішень.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'явилося багато публікацій, в яких аналізуються сучасний стан, тенденції та перспективи розвитку хмарних технологій. Термін «хмара» використовується як метафора, заснована на стилізованому зображенні мережі Інтернет на схемах побудови телекомунікаційних мереж, або як образ складної інфраструктури, за якою ховаються всі технічні деталі. Більшість авторів найбільш точним і універсальним вважають прийняте Національним Інститутом Стандартів та Технологій (США) (The National Institute of Standards and Technology (NIST)) визначення хмарних обчислень:

«Хмарні обчислення» (англ. *Cloud Computing*) – це модель зручного, організованого за вимогою мережевого доступу до спільного масиву конфігурованих ресурсів (мереж, серверів, сховищ даних, прикладних програм та сервісів), які можуть бути надані з мінімальними організаційними затратами [7, с. 4].

Хмарні обчислення, або хмарні технології, по суті, є наступною фазою інновацій та адаптації обчислювальних платформ, мереж та технологій зберігання даних для спрощення впровадження та суттєвого скорочення витрат [7, с. 2].

Виділяють наступні моделі надання послуг за допомогою хмар:

Software as a Service (SaaS) — програмне забезпечення як сервіс. Прикладне програмне забезпечення та засоби комунікації (електронна пошта, соціальні сервіси і т.п.) надаються користувачеві як мережевий сервіс, найчастіше через веб-браузер. Прикладами програмного забезпечення як послуги, що працює на основі обчислювальної хмари, є сервіси Dropbox, Google Apps та Microsoft Office Web Apps.

Platform as a Service (PaaS) — платформа як сервіс. Модель хмарних обчислень, в якій споживач орендує доступ до інформаційно-технологічної платформи для експлуатації власних програмних рішень: операційних систем, баз даних, системного програмного забезпечення, засобів розробки у хмарного провайдера. У цій моделі вся інформаційно-технологічна інфраструктура — мережі, сервери, системи зберігання даних повністю забезпечується провайдером, при цьому динамічно регулюється обсяг споживання обчислювальних ресурсів. Послуга «платформа як сервіс» орієнтована на розробників, які за допомогою орендованих ресурсів можуть використовувати власні продукти та рішення. У числі найбільш популярних провайдерів — Amazon EC2, Google App Engine, Windows Azure та ін.

Infrastructure as a Service (IaaS) — інфраструктура як сервіс. Віртуалізація інфраструктури (заміна власних елементів ІТ-інфраструктури організації на орендовані — віртуальні сервери) дозволяє заощадити на апаратному та програмному забезпеченні, на послугах адміністрування серверів, технічних приміщеннях, витратах на електроенергію тощо і розрахована на масштабне використання обчислювальних ресурсів. Віртуалізація ІТ-інфраструктури дозволяє організаціям ефективніше використовувати ІТ-ресурси, бути більш гнучкими, динамічними [7; 4].

Прикладом надання програмного забезпечення та послуг за допомогою хмари є хмарне програмне забезпечення Microsoft Office 365. Це рішення поєднує в собі хмарні версії прикладних програм, що фактично вже стали стандартом — Word, Excel, Power Point, OneNote (Office Web Apps), які працюють у веб-браузері, а також засоби для колективної роботи — пошта бізнес-класу з усіма можливостями сервера Exchange, портал для спільної роботи Sharepoint та комунікаційну платформу Lync, яка дозволяє обмінюватися повідомленнями та проводити відео- і аудіо- конференції.

Влітку 2012 року хмарний сервіс Office 365 для освіти став доступним у всьому світі, в тому числі й в Україні. «Хмарні технології та онлайн-навчання є ключовими тенденціями, які трансформують освіту. Office 365 для освіти є хмарною платформою, яка змінить правила гри», — зазначає Ентоні Сальсіто, віце-президент Microsoft по роботі із системою освіти. «Бюджети закладів освіти постійно скорочуються, при цьому від них вимагають впровадження інновацій. Microsoft безкоштовно надає передові технології, які зможуть модернізувати навчальні методики та дозволять готувати студентів до майбутнього, і в той же час вирішувати завдання сьогодення» [8]. Хоча сервіс Office 365 надається освітнім установам безкоштовно, при цьому забезпечує такий самий рівень продуктів та безпеки, як і рішення для підприємств.

Мета роботи. Метою публікації є аналіз можливостей використання хмарного сервісу Office 365 в якості засобу організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. У 2014 році за сприянням фахівців компанії «Майкрософт Україна» у Вінницькому педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського безкоштовні хмарні сервіси Microsoft для освіти (Office 365 Education, план A2) інтегровано в інформаційну структуру навчального закладу. Викладачі та студенти, які раніше тестували хмарний сервіс, а також нові користувачі отримали більше можливостей для спільної роботи в навчальному процесі: знайомі засоби для роботи з документами Word, Excel, PowerPoint і OneNote у браузері – веб-додатки Office Web Apps, а також доступ до електронної пошти в домені навчального закладу (vsponline.net) за допомогою Outlook Web App, спільних календарів і контактів у середовищі Exchange Online, комунікатор Lync Online для обміну повідомленнями, голосових дзвінків та проведення онлайн-зустрічей чи презентацій через Інтернет у режимі реального часу, незалежно від місцезнаходження – у навчальній аудиторії, в бібліотеці, гуртожитку чи вдома.

Особливо важливими є можливості хмарних технологій для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Хмарні інструменти для спільної роботи допомагають викладачеві здійснювати навчання з будь-якого місця і будь-якого пристрою — проводити лекції та семінари дистанційно, організувати інтерактивні заняття та конференції за допомогою голосового і відеозв'язку через Інтернет. Це означає, що викладачі і студенти зможуть створювати та використовувати електронні підручники у хмарі, записувати лекції та ділитися ними, спілкуватися між собою, презентувати проекти за допомогою аудіо- та відео-конференцій, публікувати розклад занять, журнали успішності і навчальні матеріали в «хмарі» тощо.

Більше не потрібно носити з собою USB-накопичувачі та пересилати великі файли електронною поштою – у службі OneDrive кожному користувачу надається 25 ГБ для зберігання даних з функціями спільного доступу до файлів в організації та за її межами, а також дозволами на їх перегляд і редагування іншими користувачами.

Безумовно, спільна робота є однією з найважливіших переваг для навчального закладу. У межах організації всі облікові записи Office 365 синхронізовані між собою. Наприклад, у будь-який час можна переглянути розклад викладача в його календарі. Можна спільно працювати над

документам, використовувати віртуальну дошку, відеочат, проводити відеоконференції, онлайн-зібрання і презентації.

SharePoint Online — багатофункціональна хмарна служба для організації спільної роботи над документами. Це електронний документообіг та масштабна служба з різноманітним функціоналом, єдине інформаційне середовище навчального закладу. Серед його функцій:

- Організація спільної роботи з документами студентів і викладачів.
- Захищене спільне сховище документів з розмежуванням прав доступу.
- Соціальна мережа навчального закладу.
- Внутрішні сайти навчального закладу: до 3000 сайтів.
- Зовнішній сайт з використанням власного доменного імені.
- Навчальні блоги та Wiki сайти.
- Інтеграція з усіма службами Office 365.

Lync Online – хмарна комунікаційна служба. Викладачі і студенти можуть обмінюватися миттєвими повідомленнями та проводити аудіо- та відеоконсультації, створювати бесіди з користувачами Outlook и SharePoint. У межах навчального процесу можна організувати конференцію або презентацію для 1500 користувачів, Lync також інтегрований з усіма службами Office 365.

Важлива функція Lync Online – трансляція робочого столу і передача керування мишею іншому користувачеві. Наприклад, студент може показати свій екран викладачу, за необхідності передати йому управління [9, с. 251].

Office 365 дозволяє навчальним закладам значно зменшити витрати на підтримку власної інфраструктури — локальні сервери, серверне програмне забезпечення, мережеві ресурси, ІТ-персонал і т. п. Всі служби працюють на потужних серверах Microsoft корпоративного класу. Технічне обслуговування серверів, оновлення програмного забезпечення, захист інформації та цілодобова підтримка користувачів забезпечується компанією Microsoft.

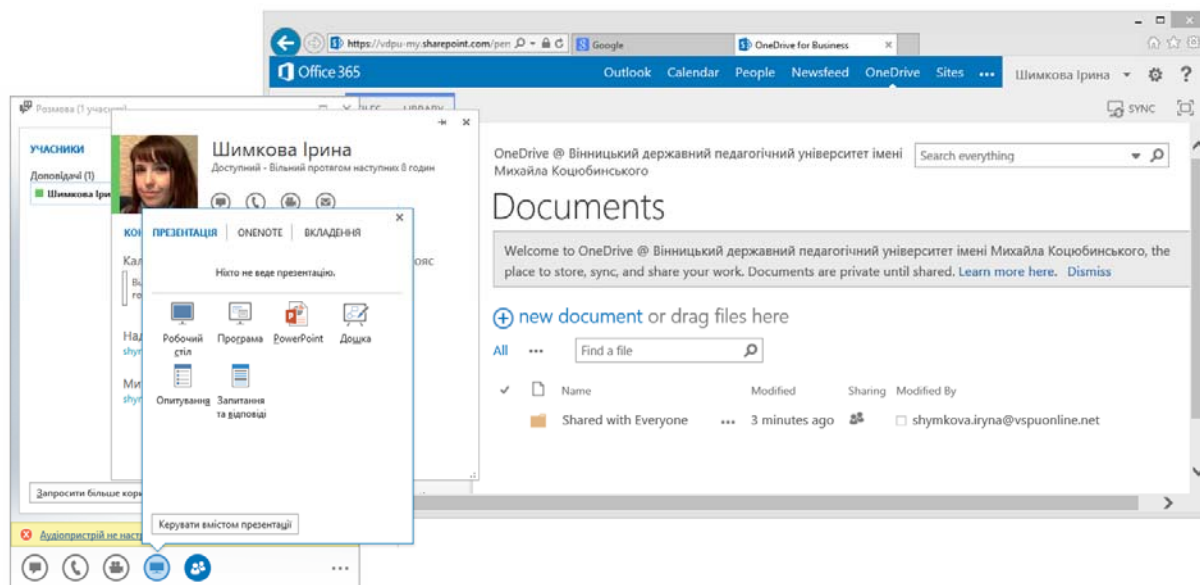


Рис. 1. Фрагмент екрану користувача Office 365

Висновки. Досвід експлуатації хмарного сервісу Microsoft Office 365 для освіти (Office 365 Education), наявна технічна документація та відгуки користувачів [10] дозволяють виділити переваги та недоліки його впровадження у вищих навчальних закладах.

Хмарний сервіс Office 365 відкриває широкі можливості, які надають хмарні технології, і скористатися ними може кожен навчальний заклад. Цей продукт може суттєво скоротити фінансові витрати, заощадити час, а також підвищити ефективність навчально-пізнавальної

діяльності студентів та роботи викладачів.

Office 365 є сучасним комплексним рішенням, яке дозволяє використовувати хмарні сервіси та програмне забезпечення в організації навчального процесу та розвивати електронне і дистанційне навчання. За допомогою хмарних засобів Office 365 можна з мінімальними витратами створити єдине кероване навчальним закладом інформаційно-навчальне середовище з гарантією на безвідмовну роботу від Microsoft, яке сприятиме ефективній організації навчально-пізнавальної діяльності та взаємодії студентів, педагогів та керівників навчального закладу.

Упроваджуючи хмарні технології світового лідера з розробки програмного забезпечення, ми отримуємо відповідну якість, надійність та безпеку експлуатації, гарантоване подальше розширення функціональних можливостей та переліку доступних програмних продуктів і, як результат, більш ефективного впровадження сучасних ІКТ у навчальний процес.

Слід відзначити важливу роль упровадження хмарних сервісів Microsoft у вирішенні проблеми використання нелегального програмного забезпечення в навчальному закладі. Office Web Apps — базові можливості Word, Excel, PowerPoint і OneNote у браузері, без встановлення програм на ПК і купівлі ліцензій.

Серед головних проблем та ризиків упровадження хмарних рішень — захист службової інформації з обмеженим доступом та персональних даних користувача, дотримання конфіденційності, недоторканості інформації, що зберігається в хмарі [11]. Крім того хмарні обчислення висувають високі вимоги до якості каналів доступу до мережі Інтернет.

Версія Office 365, план A2 для навчальних закладів — це безкоштовне рішення для організації служби електронної пошти та спільної роботи в межах усього навчального закладу, яке не передбачає надання ліцензій для використання повнофункціональних (настільних) застосунків Microsoft Office. Класичні (настільні) версії пакету Office 365 ProPlus для викладачів чи студентів доступні за умов оплачуваної підписки Office 365 для навчальних закладів плану A3 або A4.

Теоретико-методологічні та практичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі відображені в працях В. Бикова, М. Жалдака, Р. Гуревича, М. Кадемії, Н. Морзе та ін. [6; 12]. Віддаючи належне науковому значенню праць цих авторів, слід зазначити, що науково-методичні, організаційні, психолого-педагогічні та інші питання комплексного впровадження хмарних технологій у навчальний процес вищої школи залишаються недостатньо розкритими, що є закономірним з огляду на швидкі й кардинальні зміни у сфері ІТ останніх років, та потребують подальшого дослідження.

Література:

1. Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» // Офіційний вісник Президента України від 05.07.2013 № 17, стор. 31, стаття 550.
2. McKinsey & Company. Clearing the air on cloud computing. Discussant document [Електронний ресурс]. — March 2009. — Режим доступу: http://www.cloudmagazine.fr/dotclear/public/clearing_the_air_on_cloud_computing.pdf
3. «Перспективи розвитку ринку хмарних обчислень в Україні: переваги та ризики». Аналітична записка [Електронний ресурс] / Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. — Червень 2013 р. — Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1191/>
4. Britto Marvin. Cloud Computing in Higher Education [Електронний ресурс]. — January 2012. — Режим доступу: <http://www.librarystudentjournal.org/index.php/ljsj/article/view/289/321>
5. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень — провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України / В. Ю. Биков // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2011. — № 6. — С. 3-11.
6. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. Член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. — Львів: ЛДУ БЖД, — 2012. — 506 с.
7. Williams, Bill. The Economics of Cloud Computing: An Overview For Decision Makers / Bill Williams — Indianapolis. — Cisco Press, June 2012 — 150 p.
8. Salcito, Antoni. Office 365 for education — a game changer for teaching and learning [Електронний ресурс] / Anthony Salcito. — 27 June 2012. — Режим доступу: <http://blogs.msdn.com/b/microsoftuseducation/archive/2012/06/27>

/office-365-for-education-now-available-to-schools-worldwide-for-free.aspx

9. Murray, Katherine. Microsoft Office 365: Connect and Collaborate Virtually Anywhere, Anytime / Katherine Murray. — Redmond. — Microsoft Press, 2011. 400 p.

10. Донецький національний університет впроваджує інноваційний хмарний сервіс Office365 для організації спільної роботи та навчання [Електронний ресурс] / Приклади впровадження технологій Майкрософт. — 22 квітня 2013 року. — Режим доступу: <https://www.microsoft.com/ukraine/casestudies/document.aspx?id=124>

11. Гнатюк С.О. Особливості захисту персональних даних у сучасних хмарових сервісах / С.О. Гнатюк // Стратегічні пріоритети. — 2013. — №4 (29). — С. 64-72.

12. Шишкіна М.П. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень [Електронний ресурс] / М.П.Шишкіна, М.В.Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2013. — Т. 37. — №5. — С. 66-80. — Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/903/676>

Стаття присвячена аналізу можливостей використання пакету послуг у хмарі Microsoft Office 365 для освіти як засобу організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також ролі та місця хмарних технологій у інформатизації навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: хмарні технології, навчально-пізнавальна діяльність студентів, Microsoft Office 365.

Статья посвящена анализу возможностей использования пакета услуг в облаке Microsoft Office 365 для образования как средства организации учебно-познавательной деятельности студентов, а также роли и места облачных технологий в информатизации учебного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: облачные технологии, учебно-познавательная деятельность студентов, Microsoft Office 365.

The article is devoted to the analysis of possibilities of using Microsoft cloud services with Office 365 Education as a means of training and learning activities of students, as well as the role and place of cloud technology in informatization of educational process in higher education.

Key words: cloud technologies, student educational activity, Microsoft Office 365.

УДК 378/811.111+37.064.2

Г.П. Шролик
м. Вінниця, Україна

ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасні світові тенденції та високий рівень конкуренції на світовому й вітчизняному ринку праці диктують нові вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців різних профілів. Професія педагога, яка завжди вважалась шанованою, соціально значущою та важливою, великою мірою втратила свою привабливість через певні матеріальні чинники. Оскільки сучасне суспільство стає більш прагматичним і конкурентно орієнтованим, зростає потреба у фахівцях нового типу із якісно новими знаннями та компетенціями. Однією з фахових вимог до фахівця міжнародного рівня є володіння принаймні однією іноземною мовою, що виводить англійську мову на новий щабель у навчальних програмах педагогічних ВНЗ. Важливою характеристикою вивчення англійської мови, при цьому, стає саме її професійна спрямованість.

Професійно-орієнтоване навчання англійської мови — це процес, який за основу ставить потреби студентів у вивченні мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії, спеціальності [5]. Такий підхід передбачає поєднання процесів оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни мови, що вивчається та набуття спеціальних навичок, що базуються на професійних і лінгвістичних знаннях. Наприкінці вивчення курсу майбутні вчителі мають досягнути такого рівня іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, який

дозволить їм використовувати англійську мову в професійній педагогічній діяльності на рівні міжнародних стандартів.

Постановка проблеми. Відповідно до зазначених вимог необхідно розробити навчальну робочу програму, яка б враховувала міжнародні рекомендації до знання мови водночас із особливостями кожного фаху й контекстного підходу до викладання англійської мови.

Оскільки головною вимогою професійно-орієнтованого навчання англійської мови є необхідність наблизити зміст і методи її викладання до практичних та майбутніх професійних потреб студентів, постає необхідність у вивченні завдань і цілей, що стоять перед майбутніми вчителями різних профілей, обов'язкове врахування їхніх інтересів і мотивації. Це стосується, насамперед, підбору матеріалу, його критичного осмислення з урахуванням професійної специфіки студентів та рівня мовної компетенції. Завдання викладача полягає в організації такого впливу навчальної інформації на студентів, щоб професійні потреби трансформувалися в джерело їхньої активності та змусили працювати на задоволення виниклих потреб.

Задля реалізації навчальної мети професійно-орієнтованого вивчення англійської мови необхідно розробити такий зміст, який передбачає поєднання загального та професійного компонентів. Загальний компонент покликаний здійснювати загальноосвітню мовну підготовку, а професійний — безпосередньо орієнтований на практичну професійну діяльність. У такому випадку зміст навчання спирається на діяльнісно-орієнтований, компетентнісний, плюралінгвістичний та міжкультурний підходи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій виявив, що попри актуальність зазначеної проблеми існує низка теоретичних досліджень у цій галузі зарубіжних та вітчизняних науковців (роботи таких авторів як М. Буланова-Топоркова, Н. Гальскова, С. Ніколаєва, П. Образцов, Г. Бакаєва, О. Борисенко), в той час як практична база потребує індивідуального підходу в межах кожної спеціальності.

Одним із головних принципів навчання студентів бакалаврів англійської мови за професійним спрямуванням є комплексне оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, які перебувають у взаємозв'язку і взаємодії. В їх основі закладено спільні мовленнєві механізми, відбувається складна аналітико-синтетична діяльність. Цей взаємозв'язок багатогранний, кожен із видів мовленнєвої діяльності характеризується власною специфікою, яка вимагає певного набору керівних важелів. Розвиток мовленнєвих навичок і вмінь на матеріалі фахової інформації має здійснюватись планомірно та цілеспрямовано протягом усього терміну навчання, при цьому вимоги до рівня оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності повинні зростати від модуля до модуля.

Навчальна програма вивчення англійської мови за професійним спрямуванням надає студентам можливість розвивати мовну компетенцію і стратегії, які їм необхідні для ефективної участі в процесі навчання і в тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися.

Національна програма з англійської мови для професійного спілкування, видана Міністерством освіти базується на принципах інтернаціоналізму і плюралінгвізму, який дозволяє розширити індивідуальний мовний досвід від рідної мови до мов інших народів, при цьому мови є взаємопов'язаними і взаємодіють між собою; принципи демократії та рівних прав — спрямованість не лише на розвиток прагматичної компетенції, але й урахування соціокультурного аспекту спільноти, в якій будуть працювати майбутні фахівці; принципи новизни. Що стосується принципів відбору змісту програми, слід звернути увагу на те, що програма базується на міжнародних рівнях володіння мовою (відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти), відповідає національним кваліфікаційним рівням досягнень (ОКХ та ОПП), має чітко і гнучко сформульовані цілі і результати навчання, базується на професійних і навчальних уміннях, охоплює професійний та академічний зміст (сфери предметних знань); ситуативний зміст (контекст, у якому представлені матеріали, види діяльності); прагматичний зміст (необхідні практичні та корисні вміння), враховує попередній

досвід студентів, їхні потреби у навчанні та кінцеві результати, є модульною за своєю організацією [6].

Програма курсу вивчення англійської мови за професійним спрямуванням має на меті формування комплексу компетенцій, які закладено в основу здійснення загальноосвітньої та мовної підготовки студента до життя і професійної діяльності, що передбачає опанування знаннями, вміннями та навичками в соціальному та фаховому контексті. Відповідно до плюралінгвістичного підходу знання мов та їх подальше опанування особою розглядаються як її мовний досвід, у межах якого всі мовні знання і здібності взаємопов'язані та взаємодіють. Міжкультурний підхід передбачає виховання у студента толерантності, сприяння порозумінню, налагодження співпраці та забезпечення можливостей мобільності на теренах Європи та світу. Завдяки діяльнісно-орієнтованому, компетентнісному, плюралінгвістичному та міжкультурному підходам зміст професійно-орієнтованого навчання англійської мови спрямовується на комплексне формування загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій, розвиток цілісної особистості, яка здатна функціонувати у житті та професійній діяльності в умовах багатомовного середовища [4, с.75].

Успішне занурення у фахову специфіку при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням є можливим за умови відтворення мовного матеріалу у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності, застосовуючи засоби та прийоми формування професійних умінь.

Ми пропонуємо надати професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови інноваційного характеру шляхом запровадження методів та засобів контекстного навчання у вивченні іноземної мови.

Теорія контекстного навчання була найглибше розроблена А. Вербицьким, який проаналізував невідповідність навичок, що їх набувають студенти у процесі навчання у вищих навчальних закладах, тим професійним потребам, які вони відчувають у процесі професійної діяльності. Контекстне навчання — це навчання, у якому динамічно моделюються предметний та соціальний зміст професійної праці, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Сутність знаково-контекстного навчання полягає в організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності [2, с. 33].

Головною характеристикою навчання контекстного типу М. Буланова-Топоркова називає «моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності, що реалізуються за допомогою системи нових та традиційних форм навчання. Виділяють такі базові форми діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, де провідна роль належить академічній лекції; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми); навчально-професійна діяльність (виробнича практика, «реальне» дипломне проектування). У якості перехідних від однієї базової моделі до іншої виступають усі інші форми: лабораторні та практичні завдання, імітаційне моделювання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, спецкурси та спецсемінари» [1, с. 174].

Принципами контекстного навчання (за А. Вербицьким) є:

- принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента у навчальну діяльність;
- принцип послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів;
- принцип проблемності змісту навчання, процесу його розгортання в освітньому процесі;
- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів відповідно до мети і змісту освіти;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів один з іншим);

- принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових та традиційних педагогічних технологій;
- принцип єдності навчання та виховання особистості професіонала [2].

Розглядаючи проблему проектування професійно-орієнтованої технології навчання, П. Образцов вважає сутнісною характеристикою контекстного підходу послідовне моделювання усієї системи форм, методів та засобів навчання (традиційних та інноваційних), предметного та соціального змісту професійної діяльності, що підлягає засвоєнню, у динамічному переході студентів від навчальної до професійної діяльності. Метою контекстного навчання є створення таких умов навчання, які сприятимуть розвитку творчого мислення, закріпленню вмій діяти у ситуаціях, що є адекватними ситуаціям майбутньої професійної діяльності. Високу ефективність при цьому показує створення комунікативних ситуацій у навчальному процесі, а взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою виступає одним з найбільш портативних засобів трансформації навчальної інформації у професійно значущу [5, с. 43-44]. Особлива складність, проте, виникає, по-перше, через необхідність інтеграції дисципліни «англійська мова» з профільними дисциплінами; по-друге, через поставлене перед викладачем англійської мови завдання навчити майбутнього спеціаліста на основі міжпредметних зв'язків використовувати англійську мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань та як засіб формування професійних умінь і навичок; по-третє, через необхідність відбору форм і методів навчання, покликаних забезпечити формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця. Адже викладання професійної мови передбачає тісну взаємодію викладачів мовних та профільних кафедр на всіх етапах навчання, включаючи сумісне викладання.

До структури змісту програми з професійно-орієнтованого навчання англійської мови можуть входити: комунікативні вміння за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) на основі загальної та професійної лексики. Кінцевою метою професійно-орієнтованого навчання діалогічного мовлення є розвиток уміння вести бесіду, цілеспрямовано обмінюватися інформацією професійного характеру з певної теми. Навчання монологічного мовлення полягає у формуванні вмій створювати різні жанри монологічних текстів: повідомлення інформації професійного характеру, виступ із доповіддю, створення презентації, розширені висловлювання в процесі дискусії, обговорення як з попередньою підготовкою так і без неї. Метою професійно-орієнтованого навчання аудіюванню є формування умій сприйняття і розуміння висловлювання співрозмовника іноземною мовою в монологічній формі або у процесі діалогу відповідно до певної реальної професійної сфери, ситуацією. Результатом професійно-орієнтованого навчання читанню є формування умій володіння усіма видами читання текстів різних функціональних стилів і жанрів, у тому числі спеціальної літератури. Підсумковою метою професійно-орієнтованого навчання письму є розвиток комунікативної компетенції, необхідної для професійного письмового спілкування, що проявляється в уміннях реферативного викладу, анотування, а також перекладу професійно значущого тексту з іноземної мови на українську та з української мови на іноземну.

Мовні знання та навички, що включають знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотворення, лексичних одиниць, термінології, характерної для певної професії та є складовою частиною складних умінь — говоріння, аудіювання, читання, письма [3, с. 14].

Таким чином, кінцевим навчальним продуктом є формування в майбутніх учителів професійно-спрямованої англійської комунікативної компетенції, яка складається з таких структурних елементів як тематична компетенція (включає в себе тематичний план), термінологічна (знання професійної лексики, термінології, мовних кліше), мовна (для побудови висловлювань монологічного та діалогічного характеру в усній і письмовій формі) та соціокультурна компетенції (знання мовних реалій, культурних особливостей країн, мова яких вивчається).

Висновки. Підсумовуючи все вищезначене, можна із впевненістю стверджувати, що, формування професійної англійської комунікативної компетенції студентів педагогічних вишів

має бути спрямоване на інтеграцію цілей вищої професійної освіти з цілями навчання англійської мови через розробку відповідних навчальних планів та програм, орієнтованих на практичні потреби майбутніх фахівців педагогічного профілю. Основою англійського навчання повинні стати контекстний підхід, міжпредметні зв'язки, взаємодія викладачів та поєднання загальнопрофесійних фахових дисциплін із дисципліною англійська мова професійного спрямування. Здобуття англійської професійно спрямованої комунікативної компетенції може гарантувати майбутньому вчителю можливість стажування й запозичення закордонного досвіду, доступу до англійських інформаційних джерел, імплементації нових світових технологій та розробок у відповідній галузі знань, а також сприятиме успішному функціонуванню на світовому ринку праці.

Література:

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова : учебное пособие. — Ростов н \ Д. : Феникс, 2002. — 544 с.
2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий / Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 32—40
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М. : АРКТИ-Глосса, 2010. — 165 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
5. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения : учебно-метод. Пособие / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко ; [под общ. ред. проф. П. И. Образцова]. — Орел : ОГУ, 2003. — 94 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування//Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іванішева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Костицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. — К.: Ленвіт, 2005 — 119с.

Стаття висвітлює актуальність упровадження вивчення англійської мови в контексті майбутньої професійної діяльності педагогів різних спеціальностей, обґрунтовує необхідність розробки навчальної робочої програми цієї дисципліни з урахуванням міжнародних рекомендацій до знання мови водночас із особливостями кожного фаху й контекстного підходу до викладання англійської мови.

Ключові терміни: професійно-орієнтоване навчання, англійська мова за професійним спрямуванням, контекстний підхід, плюралінгвізм.

Статья освещает вопросы актуальности внедрения изучения английского языка в контексте будущей профессиональной деятельности педагогов разных специальностей, обосновывает необходимость разработки учебной рабочей программы данной дисциплины, которая учитывала бы международные рекомендации владения языком одновременно с особенностями каждой специальности, а также контекстный подход к преподаванию английского языка.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, английский язык профессиональной направленности, контекстный подход, плюралингвизм.

The article highlights the purpose of implementing the study of English in the context of the future professional activity of teachers of different specializations, gives ground to the necessity of curriculum program development of the given discipline, that might take into consideration the international recommendations to language learning as well as the peculiarity of each specialization and the contextual approach to the English language teaching.

Key words: professionally — oriented teaching, English for specific purposes, contextual approach, pluralinguism.

УДК 378.1(410)

Н.В. Шульга
м. Умань, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Актуальність дослідження. Зміст полікультурної освіти реалізується в системі британської освіти через навчальні дисципліни, зокрема для підтвердження базових принципів формування єдиного європейського освітнього простору та підготовки фахівців, які відповідають сучасним вимогам глобалізованого суспільства.

Постановка проблеми. Міждисциплінарність як складова полікультурної освіти на сучасному етапі навчання студентів потребує детального аналізу для перспектив подальшого дослідження у педагогічній науці.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аспекти міждисциплінарності як складової полікультурної освіти висвітлені у працях таких зарубіжних дослідників як К. Чьорчмен, К. Голдінг, Д. Скварс, Г. Якобс, С. Метісон, М. Фрімен, Б. Скотт та інших.

Мета статті — проаналізувати праці науковців, присвячені проблемі міждисциплінарності як складової полікультурної освіти; уточнити поняття «міждисциплінарність»; здійснити аналіз рівнів інтеграції міждисциплінарності до навчального плану; обґрунтувати критерії трансформації міждисциплінарного навчального плану; обґрунтувати висновки з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Міждисциплінарність — це характерна ознака міжкультурної/полікультурної освіти. Згідно із К. Чьорчмен кожна з дисциплін дійсно налаштована експериментально як інтелектуальна гіпотеза для вивчення, однак проблема полягає у тому, що вона розпочинається як гіпотеза, стає переконанням, а потім сама себе розглядає як основу всього навчання [1, с. 47]. Той факт, що в наш час ми можемо спостерігати виникнення нових субдисциплін, подібних до нових курсів британських університетів таких як «Жіночі студії», «Дослідження навколишнього середовища» або «Мультикультуралізм» є підтвердженням цієї тези.

Зміст полікультурної освіти вищих навчальних закладів Великої Британії реалізується через міждисциплінарний навчальний план, який об'єднує декілька предметів в один активний проект та організує різні аспекти навчального плану у значущу асоціацію. У міждисциплінарному навчальному плані заплановані процеси навчання, які дають студентам не лише уявлення про моделі, системи та структури певного знання, але й мотивують студентів до створення нових моделей, систем та структур навчання.

У педагогіці вищої школи Великої Британії розрізняють два види міждисциплінарного навчання, які на практиці часто перехреснюються:

1. Навчання заплановане на розвиток усвідомлення й розуміння зв'язків та відмінностей між предметними сферами та дисциплінами. Може здійснюватися через зміст знань та навичок, методів роботи, мислення й дискусії або через окремі перспективи дисципліни;

2. Навчання з різних дисциплін для дослідження тематики або ряду питань, що покликані вирішувати проблеми або для виконання проекту з завершення навчання, відповідають виклику, вирішують проблему або завершують проект та реалізуються у реальному й релевантному контексті для учнів, школи і суспільства [10, с. 11].

Д. Скварс визначає міждисциплінарний курс як такий, що складається з однієї або двох дисциплін, що викладаються у свідомому відношенні одна до одної [8, с. 7].

Натомість Г. Якобс визначає міждисциплінарний навчальний план як знання та напрямки, які свідомо використовують методологію та мову однієї з дисциплін з метою дослідити її головну тему, проблему та досвід [4, с. 8].

К. Голдінг стверджує, що у міждисциплінарних предметах студенти досліджують та інтегрують чисельні перспективи із різних дисциплін, під-дисциплін і сфер компетенції, та зазначає, що поняття «міждисциплінарність» включає в себе синтез або баланс багаторазових перспектив з метою глибшого розуміння або осмислення, збалансованої критики, прийняття рішень, які допомагають творчо застосовувати різні перспективи навчання [2, с. 3]. Науковець також виділяє наступні критерії міждисциплінарного навчання студентів:

- розуміння різних дисциплінарних перспектив;
- здатність критично оцінювати знання з широкого ряду дисциплін;
- здатність залучатися до міждисциплінарних процесів та вирішувати проблем різними способами;
- володіти мета-дисциплінарним розумінням природи знань та дисциплін;
- володіти умінням об'єднувати, синтезувати, збалансовувати і пристосовувати знання із численних дисциплін з метою створення більшого осмислення міждисциплінарної перспективи [2, с. 4].

Очікування, які покладені на курси міждисциплінарного навчання відображають знання та навички, які студенти мають розвивати та демонструвати в аудиторній роботі та при написанні тестових завдань, а також у різних видах діяльності, де їхні навчальні досягнення оцінюються. Очікування у міждисциплінарному навчанні організовані за трьома різними, проте взаємопов'язаними ланцюгами:

Теорія й заснування. Встановлення зв'язків серед дисциплін, котрі розширюють знання й можливість вирішувати проблеми поза межами окремих дисциплін студентів. Студенти мають досліджувати знання, навички та структури цих дисциплін, так само як і фундаментальні знання й навички про напрями та методи міждисциплінарного навчання. Досліджуючи міждисциплінарні теорії та перспективи, студенти можуть розвивати суттєві навички розуміння, які допоможуть їм ефективно співпрацювати і спілкуватися, планувати реальні завдання, досягати глибшого розуміння проблем тощо.

Процеси й методи дослідження. У розумінні напрямків міждисциплінарного навчання студенти можуть усе більше й більше порівнювати та застосовувати різні процеси й технології для окреслення питань, вирішення проблем, синтезу результатів та генерації нових ідей. Вони навчаються розвивати систематичні навички дослідження, що зосереджуються на аналізі та синтезі інформації, яка знаходиться у широкому діапазоні ресурсів.

Інтеграція, оцінювання, дія та наслідки. Можливість проаналізувати проблеми та синтезувати різні види інформації. Студенти можуть краще оцінити свої результати дослідження. Вони навчаються працювати і разом і, водночас, незалежно один від одного та виробляти інноваційні міждисциплінарні продукти. Студенти можуть досліджувати вплив міждисциплінарного навчання на їх особистий розвиток та можливості кар'єрного зросту та застосовувати стратегії, пов'язані із різними дисциплінами, для вирішення проблем та знаходження нових відносин і можливостей [6, с. 9].

Ефективне міждисциплінарне навчання характеризується такими **ознаками**:

- може набувати форм індивідуальних одноразових проектів або довгих курсів навчання;
- планується згідно із чіткими цілями;
- засноване на досвіді та результатах з різних сфер та предметів навчального плану;
- забезпечує прогрес у розвитку розуміння, знань, умінь та навичок;
- може забезпечувати можливості для стадії змішаного навчання [10, с. 11].

К. Голдінг зазначає, що для того, щоб пристосуватися до навчальних перспектив міждисциплінарності студентам необхідно:

1. Зрозуміти, що є декілька важливих дисциплінарних перспектив, які належать і до інших дисциплін (наприклад, зв'язок між інженерією, зоологією, соціологією та архітектурою);
2. Зрозуміти перспективу кожної релевантної дисципліни;
3. Виходити з того, якою важливою є кожна перспектива для навчання;

4. Оцінювати свідчення або причини, що підтримують кожну з перспектив;
5. Збалансовувати або пристосовувати межі різних дисциплін з метою досягнення зваженого й творчого рішення або результату;
6. Знайти пояснення тому, що це рішення або результат є кращим, ніж альтернативне [2, с. 4].

Інтеграція міждисциплінарності до навчального плану відбувається поетапно. С. Метісон та М. Фрімен виділяють наступні рівні інтеграції міждисциплінарності до навчального плану [5, с. 10]:

Таблиця 1

Рівні інтеграції міждисциплінарності до навчального плану

Рівні інтеграції	Основні характеристики рівня
Внутрішньо дисциплінарний базований на дисципліні	- покращення зв'язків у межах дисциплін; - сприяння успішному навчанню усіх студентів;
Міждисциплінарний корельований	- координація теми/змісту через окремі дисципліни; - акцент уваги на певних навичках з дисциплін;
Міждисциплінарний	- процеси, поняття, навички та елементи двох або більше дисциплін зібрані разом; - загальні теми або моделі запитів міждисциплінарних зв'язків; - навички запиту й зміст дисципліни більш удосконалені;
Інтегрований	- програш дисциплін у глобальній перспективі; - орієнтована тема або проблема; - орієнтований запит;
Інтегральний	- програш дисциплін у глобальній перспективі; - студент/викладач обговорюють поставлені теми та проблеми; - орієнтований запит.

Аналіз рівнів інтеграції міждисциплінарності до навчального плану показує динаміку розвитку навчання студентів у межах дисциплін курсу та доводить ефективність такого навчання для студентів з етнічних меншин, оскільки міждисциплінарність сприяє успішним академічним навичкам усіх студентів. Міждисциплінарний навчальний план допомагає у реалізації змісту полікультурної освіти. Зокрема, П. Ремзі стверджує, що полікультурна освіта - це не усталений навчальний план, але перспектива, яка відображена в усіх рішеннях щодо кожної фази й аспекту навчання. Вона, як лінза, крізь яку викладачі можуть ретельно прослідкувати свої альтернативи для того, щоб прояснити соціальну інформацію, яку вони передають своїм студентам публічно чи індивідуально [7, с. 13]. Іншими словами, педагоги мають знати і нести відповідальність за цілі й цінності створення навчального плану, матеріалу або видів діяльності, які вони пропонують студентам. Освіта з'являється у соціокультурному контексті, а усі матеріали й практики навчального плану відображають певні соціальні цінності.

Трансформація навчального плану у міждисциплінарний вимагає дослідження змісту існуючого навчального плану, педагогічних знань та навичок викладацького складу, навчальної та академічної політики навчального закладу та пристосовують ці аспекти до полікультуралізму в цілому. Такий процес може вимагати участі викладачів у полікультурних семінарах щодо трансформації навчального плану, огляд й реконструктивізацію змісту курсу та методів навчання, підтримки від колег і академічного середовища та особистісного перетворення.

Б. Скотт зазначає, що інтеграція навчального плану та трансформаційні процеси складаються із трьох центральних компонентів: 1) поглиблення знань особистості про проблеми полікультурності; 2) реструктуризації курсу та його змісту відповідно до вимог навчання й досвіду етнічних студентів; 3) змін у взаємодії в межах аудиторії задля безпеки та більш інклюзивного середовища для усіх студентів [9, с. 25].

Трансформація навчального плану у міждисциплінарний відбувається за наступними критеріями:

- студенти досліджують численні дисципліни за допомогою ґрунтовного їх вивчення або з допомогою інших підходів, які безпосередньо зосереджені на студентах.
- студенти досліджують загальні навички, поняття та ідеї дисциплін, використовуючи навички розуміння, написання й читання через дисципліни; встановлюють зв'язки між різними дисциплінами, шукають рішення як засіб участі в реальних сценаріях, застосовують знання до різних аспектів навчання;
- межі навчального плану та його тематика — це принципи організації, навколо яких побудований такий навчальний план, наприклад, дисципліна «Людські суспільства» об'єднує зміст різних галузей освіти (академічне навчання, мистецтво, професійно-технічні програми);
- студенти розуміють, що викладачі працюють у різних предметних сферах та відмічають подібні особливості через предметні сфери;
- студенти використовують багатократні матеріали й ресурси, включаючи професійних експертів та мережі, а не просто підручники;
- студенти працюють у гнучких спільних групах, щоб вирішити проблеми та проаналізувати тексти, демонструючи розуміння завдання або поняття через різноманітні перспективи. У викладачів є загальне планування дисциплін для спільної співпраці, планування або викладання [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Міждисциплінарність як складова полікультурної освіти Великої Британії має велике значення для педагогічної науки в цілому, оскільки допомагає реалізувати зміст полікультурної освіти для студентів британських вищих навчальних закладів, покращує зв'язки в межах дисциплін, сприяє успішному навчанню усіх студентів, акцентує увагу на певних навичках з дисциплін, удосконалює зміст дисциплін тощо. Вивчення аспектів міждисциплінарного навчального плану є перспективною тематикою для подальших досліджень у педагогіці вищої школи різних країн світу.

Література:

1. Churchman, C. W. Gown and town: Planning our lives. In A. M. White (Ed.), *Interdisciplinary teaching*. New Directions for Teaching and Learning 8. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. 1981, pp. 41-49.
2. Golding, C. *Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects*. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne, 2009 - 27 p.
3. *Interdisciplinary Curriculum*, Режим доступу: <http://www.essentialschools.org/benchmarks/9> [3 березня, 2014].
4. Jacobs, H. H. *Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation*. Educational Horizons, 1989. - 97 p.
5. Mathison S., Freeman V. *The Logic of Interdisciplinary Studies*. National Research Centre of English Learning and Achievement. Chicago, 1997. — 32 p.
6. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum. Grades 11 and 12*, Queen's Printer for Ontario, 2002. — 57 p.
7. Ramsey, P. *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children (3rd ed)*. New York: Teachers College Columbia University, 2004— 227 p.
8. Squires, G. *Interdisciplinarity. A report by the Group for Research and Innovation in Higher Education*. London: The Nuffield Foundation, 1975. — 215 p.
9. Scott Barbara M. «Integrating Race, Class, Gender, and Sexual Orientation into the College Curriculum.» In «A Multicultural Prism: Voices from the Field,» J.Q. Adams and Janice R. Welsch (eds.), 1994. — pp.61-72.
10. The Scottish Government. *Curriculum for excellence. Building the curriculum 3. A framework for learning and teaching*, 2008. -50 p.

У статті розглянуто поняття міждисциплінарності як складової полікультурної освіти Великої Британії, охарактеризовані рівні інтеграції міждисциплінарності до навчального плану, обґрунтовані критерії трансформації міждисциплінарного навчального плану та підкреслено важливість міждисциплінарності для полікультурної освіти в цілому.

Ключові слова: міждисциплінарність, полікультурна освіта, рівні інтеграції міждисциплінарності, трансформація міждисциплінарного навчального плану.

В статье рассмотрено понятие междисциплинарности как составного поликультурного образования Великобритании, охарактеризованы уровни интеграции междисциплинарности в учебный план, обоснованы критерии трансформации междисциплинарного учебного плана и подчеркнута важность междисциплинарности для поликультурного образования в целом.

Ключевые слова: междисциплинарность, поликультурное образование, уровни интеграции междисциплинарности, трансформация междисциплинарного учебного плана.

The concept of interdisciplinarity as a compound element of multicultural education of Great Britain is considered in the article, levels of interdisciplinarity integration in the curriculum are characterized, criteria of interdisciplinary curriculum transformation are proved and importance of interdisciplinarity for multicultural education as a whole is emphasized.

Key words: interdisciplinarity, multicultural education, levels of interdisciplinarity integration, interdisciplinary curriculum transformation.

НАШІ АВТОРИ

Айзенбарт Любомира Михайлівна — викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка.

Айстраханов Дмитро Дарамович — кандидат фізико-математичних наук, докторант, старший науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Алексєєва Світлана Володимирівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії «Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО» Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Асауленко Любов Миколаївна — викладач Ладизинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Барановська Ірина Георгіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Барановська Лілія Володимирівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету.

Барановський Дмитро Миколайович — студент 4 курсу, група РТР-12 мс Інституту радіотехніки, зв'язку та приладобудування Вінницького національного технічного університету.

Барановський Михайло Миколайович — доктор сільсько-господарських наук, професор кафедри біотехнології Національного авіаційного університету.

Басараб Володимир Ярославович — викладач Богородчанського професійного будівельного ліцею.

Болдирев Олександр Віталійович — старший викладач кафедри спеціальних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

Брига Тетяна Романівна — асистент кафедри прикладної лінгвістики НУ «Львівська політехніка».

Булейко Ольга Іванівна — кандидат педагогічних наук, методист коледжу Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Бульба Тарас Юрійович — аспірант кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Вальчук Ольга Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, доцент Національної академії Державної прикордонної служби України.

Величко Тамара Григорівна — викладач Ладизинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Воєвода Аліна Леонідівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики та методики навчання математики Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волощук Ірина Петрівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «КПІ».

Гаврилюк Юрій Романович — кандидат технічних наук, доцент Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Гагаріна Наталія Павлівна — старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Гарапко Віталія Іванівна — старший викладач Мукачівського державного університету.

Герасимова Ірина Геннадіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

Горбенко Інна Володимирівна — студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», напряму підготовки «Технологічна освіта» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Горбильова Олена Володимирівна — доцент кафедри англійської мови Національного технічного університету.

Гордієнко Тетяна Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Грицак Анатолій Васильович — студент освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», напряму підготовки «Технологічна освіта» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гук Світлана Володимирівна — аспірант.

Гулівата Інна Олександрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Гуржій Андрій Миколайович — дійсний член (академік) НАПН України, доктор технічних наук, професор, віце-президент НАПН України.

Гушак Жанна Михайлівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства та основ технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дембіцька Софія Віталіївна — доцент кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.

Дідух Любов Іванівна — викладач іноземної мови кафедри іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Дмітренко Наталя Євгеніївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дуда Богдан Петрович — старший викладач кафедри спорту Тернопільського національного економічного університету.

Дуда Оксана Вячеславівна — викладач кафедри фізичної культури Тернопільського національного економічного університету.

Смельянова Тетяна Вікторівна — кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Заслужена Алла Андріївна — викладач кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики Національного авіаційного університету.

Захарчук Мар'яна Євгенівна — кандидат педагогічних наук, заступник декана післядипломної освіти, кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Зубехіна Тетяна Василівна — асистент кафедри туризму Луцького інституту розвитку людини університету «Україна».

Зузяк Тетяна Петрівна — кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Іванчук Анатолій Васильович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Іващук Олена Володимирівна — кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Ільєнко Олена Львівна — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова.

Гльїна Олександра Ігорівна — студентка 1 курсу спеціальності «Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» Інституту математики, фізики та технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гльчук Вікторія Василівна — аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кадемія Майя Юхимівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Калюжна Тетяна Григорівна — кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Карпенко Наталія Михайлівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кашук Мар'яна Григорівна — викладач англійської мови Львівського державного університету внутрішніх справ.

Клоченок Дарина Костянтинівна — студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», напряму підготовки «Технологічна освіта» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кобилянська Ірина Миколаївна — викладач Вінницького відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України.

Кобилянський Олександр Володимирович — кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності, професор Вінницького національного технічного університету.

Ковтонюк Галина Миколаївна — кандидат педагогічних наук асистент кафедри математики і методики навчання математики Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Алла Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Дмитро Іванович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Копняк Наталія Борисівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коржинська Тетяна Валентинівна — аспірантка Хмельницького національного університету; провідний спеціаліст відділу дистанційного навчання, мовної підготовки та професійного відбору Центру підвищення кваліфікації, перепідготовки працівників та кінологічного забезпечення Міндоходів.

Костіна Людмила Сергіївна — аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, викладач ДВНЗ «КНУ».

Лапінський Віталій Васильович — кандидат фізико-математичних наук, доцент завідувач лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки НАПН України.

Ларіна Тетяна Валеріївна — кандидат педагогічних наук, старший викладач Ніжинського державного університету імені М. Гоголя.

Лісниченко Алла Павлівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ліщун Олена Дмитрівна — методист вищої категорії Вінницького державного центру естетичного виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Лутич Любов Володимирівна — старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Любарський Іван Степанович — викладач Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Любарський Сергій Степанович — викладач Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Марущак Оксана Василівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Масич Світлана Юріївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Матохнюк Людмила Олександрівна — кандидат психологічних наук, доцент Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Мацейко Ольга Володимирівна — аспірантка відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Мельник Людмила Вікторівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Мельник Оксана Петрівна — викладач Гайсинського медичного коледжу.

Меркушина Ірина Володимирівна — старший викладач кафедри спорту Тернопільського національного економічного університету.

Мудрян Володимир Леонідович — викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії.

Нагачевська Світлана Михайлівна — викладач Ладизинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Нос Любов Степанівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової і корекційної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Олефіренко Надія Василівна — кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Омельченко Аліса Володимирівна — старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства ім. О.М. Бекетова.

Павлюк Євген Олександрович — кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри «Здоров'я людини» Хмельницького національного університету.

Петрицин Олексій Іванович — аспірант кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Петрович Ольга Борисівна — аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Підрушняк Тамара Василівна — викладач української мови та літератури Брацлавського агроекономічного коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Подзигун Олена Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Понзель Уляна Володимирівна — аспірантка Мукачівського державного університету.

Попадич Олена Олександрівна — старший викладач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Попко Ірина Адамівна — старший викладач кафедри іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Примакова Віталія Володимирівна — кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Прокопенко Наталія Анатоліївна — викладач Ладижинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Пятничук Тетяна Володимирівна — науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Радзіховська Лариса Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем ВТЕІ КНТЕУ.

Рехтета Любов Олександрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Рибалко Антоніна Павлівна — кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Робак Володимир Євгенович — кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділом Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Рускуліс Лілія Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Рябовол Лілія Тарасівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Сайковська Вікторія Василівна — асистент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості факультету ринкових, інформаційних та інноваційних технологій в структурі Київського національного університету технологій та дизайну.

Северіна Тетяна Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Сербінова Христина Олександрівна — аспірантка кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Сиверин Юлія Василівна — аспірантка відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Січко Ірина Олександрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Скрипник Альона Валеріївна — аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Сладких Ірина Анатоліївна — старший викладач Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Смелянська Вікторія Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Стаднійчук Ірина Петрівна — викладач Ладижинського коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Степанченко Наталія Іванівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури.

Стецюра Наталя Василівна — викладач української мови та літератури Брацлавського агроекономічного коледжу Вінницького національного аграрного університету.

Стечкович Олег Орестович — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Стрижалова Оксана Олександрівна — викладач англійської мови Гайсинського медичного коледжу.

Струк Світлана Анатоліївна — студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Тарапака Наталія Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Твардовський Іван Іванович — старший викладач кафедри спорту Тернопільського національного економічного університету.

Тулашвілі Юрій Йосипович — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри прикладної математики Національного університету водного господарства та природокористування.

Ушаков Артем Сергійович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Федоренко Світлана Вікторівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України.

Франко Юрій Павлович — кандидат технічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій Інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Хом'юк Ірина Володимирівна — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Хрупало Микола Миколайович — доцент кафедри тилового забезпечення Військової академії.

Хуртенко Оксана Вікторівна — кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чучмій Ірина Іванівна — здобувач, викладач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва.

Шахіна Ірина Юріївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шацька Оксана Петрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету.

Швець Ірина Борисівна — доцент кафедри мистецької підготовки Інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шевчук Марина Анатоліївна — аспірантка, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шимкова Ірина Вікторівна — асистент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шролик Ганна Павлівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шульга Наталія Володимирівна — аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

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

Гуржій А.М., Лапінський В.В.

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ — ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ..... 3

Брига Т.Р.

ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА ЯК ГАЛУЗЬ МОВОЗНАВСТВА..... 11

Горбильова О.В.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ІНДІЇ..... 16

Грицак А.В., Коломієць Д.І.

УЧИТЕЛЮ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО СТВОРЕННЯ ОСВІТНІХ
МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ..... 21

Гулівата І.О.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ГЕОМЕТРИЧНИХ УМІНЬ ТА
НАВИЧОК УЧНІВ ПОБУДОВИ ЗОБРАЖЕНЬ СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР..... 26

Дмітренко Н.Є.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО
ЗАПОБІГАННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПІДЛІТКІВ..... 32

Кадемія М.Ю.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОЕКТІВ ЯК ФОРМИ ІНТЕГРАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ..... 36

Костіна Л.С.

ЯКІСНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ЯК КЛЮЧОВА
ДЕТЕРМІНАНТА УСПІШНОСТІ УЧНІВ: АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД..... 41

Ларіна Т.В.

ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В
УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ..... 45

Петрович О.Б.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З
ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ..... 50

Рябовол Л.Т.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКУ ПРАВОЗНАВСТВА
ЯК СИСТЕМНА ДІЯЛЬНІСТЬ..... 55

Сайковська В.В.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ
СПАДЩИНІ С.М. РЕФОРМАТСЬКОГО..... 60

Сербінова Х.О.

СУТЬ ТА ФУНКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ..... 66

Січко І.О.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО ПРИРОДИ У
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ..... 70

Скрипник А.В. ПРИНЦИПИ, ЗМІСТ І МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ПРИ РІЗНИХ ФОРМАХ ЇХ ВЛАШТУВАННЯ В США.....	74
Тарапака Н.В., Гагаріна Н.П. УПРОВАДЖЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	78
Тулашвілі Ю.Й. МЕТОДИКА ПОБУДОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	83
Шевчук М.А. ПОРІВНЯННЯ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ЮНИХ АКРОБАТІВ ПРИ ПОЧАТКОВОМУ ВІДБОРІ.....	89

РОЗДІЛ 2

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

Айстраханов Д.Д. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ.....	94
Алексеева С.В. НАУКОВІ ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	100
Басараб В.Я. СУЧАСНІ ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ ДО ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ У ПТНЗ.....	104
Ліщун О.Д. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПРАВОВИХ ГУРТКІВ ТА КЛУБІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	110
Мацейко О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО- МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПТНЗ.....	114
Пятничук Т.В. СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	118
Робак В.Є. ВИБРАНІ ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ РОБІТНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ.....	123
Сиверин Ю.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ У СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	128
Стечкевич О.О. НАУКОВІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ХУДОЖНЮ ОСВІТУ.....	132
Хуртенко О.В. КОМПЛЕКСНИЙ ВПЛИВ ВПРАВ ФІТБОЛ-АЕРОБІКИ НА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	137

РОЗДІЛ 3

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Асауленко Л.М., Величко Т.Г.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ..... 142

Булейко О.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 148

Гук С.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ..... 152

Любарський І.С., Любарський С.С.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 157

Прокопенко Н.А., Нагачевська С.М.

З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ..... 162

Саблук А.Г., Стрижалова О.О.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 166

Стаднійчук І.П.

НЕОБХІДНІСТЬ УВЕДЕННЯ НОВІТНІХ ПІДХОДІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... 171

Стецюра Н.В.

МОВЛЕННСВИЙ ЕТИКЕТ СТУДЕНТІВ — КУЛЬТУРНЕ ОБЛИЧЧЯ НАЦІЇ..... 175

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Айзенбарт Л.М.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 181

Барановська І.Г.

МИСТЕЦТВО — ДЖЕРЕЛО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ..... 186

Барановська Л.В., Барановський М.М.

ПОЛІКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ..... 190

Барановський Д.М.

ОГЛЯД МЕТОДІВ РОЗРАХУНКУ ЧАСУ РЕВЕРБЕРАЦІЇ..... 194

Болдирев О.В.

ФАСИЛІТАТИВНІ ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ..... 199

Бульба Т.Ю.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ Й ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ..... 204

Вальчук О.А., Матохнюк Л.О.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СТАТИСТИЧНОГО КРИТЕРІЮ Φ^* ФІШЕРА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ..... 208

Воєвода А.Л., Струк С.М.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ І
ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ..... 213

Волощук І.П.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК
ЧИННИК УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИПУСКНИКІВ
ВНЗ..... 217

Гаврилюк Ю.Р., Сладких І.А.

САМОСТІЙНА ДИСТАНЦІЙНО-МУЛЬТИМЕДІЙНА РОБОТА ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЕТАПІ ДОВИШІВСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ..... 222

Гаранко В.І.

АНАЛІЗ УПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
ВИКОРИСТАННЯ ІТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 228

Герасимова І.Г.

ДО ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 232

Гордієнко Т.В.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ-
ПЕРШОКУРСНИКІВ ЧЕРЕЗ ПІЗНАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ..... 237

Гушак Ж.М.

ОСНОВНІ СУЧАСНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 241

Дідух Л.І.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЗАСОБАМИ
МЕРЕЖЕВИХ КОМУНІКАЦІЙ..... 245

Дуда О.В., Дуда Б.П., Меркушина І.В., Твардовський І.І.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВНЗ..... 251

Емельянова Т.В.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 255

Заслуженная А.А.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И
ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ..... 259

Захарчук М.Є., Лучит Л.В.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 263

Зубехіна Т.В.

ТЕОРЕТИЧНА РОЗРОБКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ
КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.... 268

Зузяк Т.П.

РОЗВИТОК ОСВІТИ В ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ У КІНЦІ ХVІІІ-ХІХ
СТОЛІТТЯХ..... 271

Іванчук А.В.

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ВИВЧЕННЯ ДІАГРАМИ
СТАНУ ЗАЛІЗО-ЦЕМЕНТИТ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ..... 276

Іващук О.В. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ».....	281
Льєнко О.Л. ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ ТА САМОВРЯДУВАННЯ.....	286
Калюжна Т.Г. ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	290
Карпенко Н.М., Смелянська В.В. РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ ПІД ЧАС АУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	294
Кащук М.Г. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	298
Кобилянська І.М. ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	304
Кобилянський О.В., Дембіцька С.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	310
Ковтонюк Г.М. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	315
Коломієць А.М., Ільчук В.В. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	319
Копняк Н.Б. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКУВАННЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ).....	326
Коржинська Т.В. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МИТНОГО ПРОФІЛЮ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ.....	331
Лісниченко А.П. ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	335
Марущак О.В., Горбенко І.В., Клоченко Д.К. ДИЗАЙН ЯК ПРОЕКТНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	339
Масич С.Ю. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	345
Мельник Л.В. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	350
Мельник О.П. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА.....	354

Мудрян В.Л. ОСНОВНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	358
Нос Л.С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	363
Олефіренко Н.В. ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ.....	366
Омельченко А.В. СТРАТЕГІИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ.....	372
Павлюк Є.О. КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ.....	377
Петрицин О.І. РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ.....	383
Підрушняк Т.В. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ.....	389
Подзигун О.А. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	394
Понзель У.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	398
Попадич О.О. ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	402
Попко І.А. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРОЦЕСИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	407
Примакова В.В. ДІЯЛЬНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	412
Радзіховська Л.М. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ».....	417
Рехтета Л.О. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАННЯ «ОСНОВ ЗДОРОВ'Я».....	421
Рибалко А.П. КОМПЛЕКСНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	426
Рускуліс Л.В. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЕФЕКТИВНА ІНФОРМАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	431

Северіна Т.М. СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ДИСКУСІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	435
Степанченко Н.І. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ.....	439
Ушаков А.С. ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КАНАДІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ.....	446
Федоренко С.В. ПРІОРИТЕТНІСТЬ ЗАГАЛЬНОГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У США.....	451
Франко Ю.П. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	456
Хом'юк В.В. ПРЕДМЕТНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	459
Хомік О.М. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКОРИСТАННЯМУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	464
Хрупало Н.Н. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ ЗМІСТОВОГО АСПЕКТУ...	469
Чучмій І.І. ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ЗА НАПРЯМОМ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «БАКАЛАВР» БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ РЕДІНГ ТА НОТТІНГЕМ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	473
Шахіна І.Ю., Ільїна О.І. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ WEB 2.0 У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	478
Шацька О.П. ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ КАМБОДЖІ, ТАЙЛАНДУ ТА КНР.....	483
Швець І.Б. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВСТВА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	487
Шимкова І.В. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ MICROSOFT ДЛЯ ОСВІТИ.....	491
Шролик Г.П. ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	496
Шульга Н.В. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	501
Наші автори	506

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск тридцять восьмий

УДК 378.14
ББК 74.580

C95 Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Вип. 38 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. — 518 с.

Відповідальний за випуск	Р.С. Гуревич
Оригінал-макет	В.П. Король
Технічний редактор	Т.Ц. Король
Комп'ютерний набір	Н.С. Коцьона
Дизайн обкладинки	Д.М. Луп'як

Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» затверджено постановою Президії ВАК України 10 лютого 2010 р. № 1-05/ (Бюлетень ВАК України. — № 3. — 2010. — С. 13) як наукове фахове видання щодо публікацій наукових досліджень з галузі педагогічних наук. Засновник Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації —
серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.**

Підписано до друку 30 квітня 2014 р.
Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 23,7
Наклад 110 прим.

Видавець і виготівник ТОВ «Фірма «Планер»
Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.
21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2
Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65
<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua

