

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки **Бердянського державного** **педагогічного** **університету**

Педагогічні науки



Випуск 3

Бердянськ
2015

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 5 від 26.11.2015 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(наказ МОН України №1081 від 29 вересня 2014 року)**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богданов Ігор Тимофійович – д.пед.н., проф. каф. технічних дисциплін, перший проректор Бердянського державного педагогічного університету (головний редактор); **Баханов Костянтин Олексійович** – д.пед.н., проф. каф. педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Глазкова Ірина Яківна** – д.пед.н., проф., зав. каф. іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Загороднова Вікторія Федорівна** – д.пед.н., проф. каф. української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Зайцева Лариса Іванівна** – д.пед.н., проф., зав.каф. дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету; **Коваль Людмила Вікторівна** – д.пед.н., проф. каф. початкової освіти, директор Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету; **Котляр Володимир Пилипович** – к.пед.н., проф. каф. дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету; **Крижко Василь Васильович** – к.пед.н., проф., зав. каф. педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Сосницька Наталя Леонідівна** – д.пед.н., проф., зав. каф. методики викладання фізико-математичних дисциплін та інформаційних технологій у навчанні Бердянського державного педагогічного університету; **Чулкова Людмила Опанасівна** – д.пед.н., проф. кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.3. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. – 454 с.

У збірнику друкуються результати педагогічних досліджень науковців Бердянського державного педагогічного університету та інших вищих навчальних закладів України. У публікаціях подано нові погляди на актуальні проблеми теорії та історії педагогіки, часткових методик.

ЗМІСТ

Бардус І. О. Особистість інженера-педагога комп'ютерного профілю та проблема її розвитку засобами технічних дисциплін.....	7
Бєлікова М. В. Особливості технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи.....	12
Вагіна Н. С., Бойко К. А. Комп'ютерна дидактична гра як засіб розвивального навчання математики учнів 5-6-х класів.....	19
Бутиріна М. В., Тютюнник А. О. Підготовка майбутніх учителів технологій до безпечної педагогічної діяльності.....	23
Бусленко О. М. Генезис та сучасний стан дизайнерської діяльності.....	28
Буянов П. Г. Особливості технології навчання дорослих.....	36
Вдовенко О. І. Система самостійних робіт як основа формування творчих здібностей майбутніх фахівців.....	42
Вєнцева Н. О. Особливості функціонування системи вищої педагогічної освіти України в 1905-1917 рр.	47
Вовк Н. В. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до формування культури споживання в учнів.....	53
Восєвода А. Л. Формування в майбутніх учителів математики навичок самоосвітньої діяльності.....	58
Войтович О. П. Науково-дослідницька діяльність майбутніх екологів з осн. виробничих технологій.....	63
Волкодає Т. А. Діагностика готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення	68
Воронова С. В. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом: історичні засади та сучасність.....	74
Горшкова Г. А. Використання системи MOODLE у вивченні вищої математики майбутніми інженерами-металургами.....	81
Ємчик О. Г. Методи розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.....	86
Кислова М. А. Проектування змісту навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків.....	93
Клейно Л. Г. Деякі аспекти сучасного розвитку дистанційного навчання в межах вищих педагогічних закладів освіти	97
Кобилянська І. М., Кобилянський О. В. Аналіз категоріально-понятійного апарату з безпеки життєдіяльності.....	102
Коваленко О. С. Організація навчальної роботи при підготовці майбутніх інженерів-педагогів засобами комп'ютерних технологій управління проектами.....	108
Коваленко О. Ю. Підвищення якості навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі за допомогою мультимедійних засобів у процесі підготовки майбутніх економістів.....	114
Кондрацька Г. Д. Суперечності розвитку комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичного виховання.....	118
Корсунський В. О. Метод просторово-графічного моделювання під час навчання студентів-дизайнерів основам формотворення.....	123
Косило Х. М. Науково-педагогічна та видавнича діяльність Григорія Врецьони.....	129
Кравчук О. М. Система вправ для вдосконалення навичок	

лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету.....	133
Кушнір Т. І. Формування в учнів граматичної компетентності під час вивчення синтаксису в основній школі.....	139
Кузьменко О. С. Вивчення поняття симетрії в процесі навчання фізики твердого тіла.....	145
Кулінка Ю. С. Сучасні підходи до формування дизайнерської компетентності студентів при вивченні основ айдентики.....	151
Лаврентьєва О. О. Сучасні науково-теоретичні засади культурологічної підготовки майбутніх учителів фізики і технологій.....	156
Лазоренко Л. В. Цілі та зміст навчання усного академічного монологічного мовлення майбутніх математиків (автономний рівень)...	163
Логойда І. В. Підготовка майбутнього вчителя шляхом розвитку творчих здібностей.....	171
Марченко О. О. Професійно-особистісний імідж майбутніх інженерів-механіків: фізична складова.....	177
Матвєєва О. О. До проблеми діагностики соціально-професійної компетентності майбутніх учителів музики.....	182
Мельник О. С. Електронний підручник як основа підготовки вчителя....	190
Микитенко В. О. Синергія педагогічних технологій під час вивчення односкладних речень студентами коледжу.....	195
Москвіна І. І. Аналіз сучасних можливостей підвищення якості підготовки фахівців технологічної галузі в Україні.....	200
Мулик К. В. Сучасні аспекти використання туристсько-краєзнавчої діяльності при підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму...	203
Немченко С. Г. Ретроспективний аналіз шостого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальним закладом (з 2001 року до наших днів).....	209
Нікітіна А. В. Полікодові тексти як лінгводидактичні засоби навчання української мови.....	219
Овсянніков О. С. Психолого-педагогічні аспекти організації навчально-дослідницької діяльності майбутніх інженерів-педагогів у комп'ютерному середовищі.....	224
Панченко Л. Ф., Лавриненко Н. О. Проблеми застосування мультиагентних систем у підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій.....	230
Панченко О. І. Навчальна практика як важливий чинник формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків.....	234
Пелагейченко М. Л. Особливості формування проектної культури майбутнього вчителя.....	241
Пецкович Д. Д., Чепелюк А. В., Кушнір Р. Г. Система формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.....	246
Підлісничка Н. Г. Розвивальні можливості сучасних засобів навчання в процесі навчання стереометрії в старшій школі.....	252
Пустинникова І. М., Ломакін М. В. Реалізація діяльнісного підходу в навчальній програмі, присвяченій закону збереження імпульсу.....	260
Решетілова О. М. Сучасні підходи й закономірності формування професійної лексичної компетентності майбутнього документознавця в	

умовах вищого навчального закладу.....	267
Розман І. І. Діяльність педагогічних гуртків у Закарпатті: історичний аспект.....	273
Савченко Л. О. Оцінювання освітніх досягнень майбутніх учителів технологій засобами педагогічної діагностики.....	279
Саєнко Ю. О. Екологічні екскурсії в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів.....	284
Сільвейстр А. М. Лабораторні заняття з фізики як форми розвитку експериментальних умінь та навичок майбутніх учителів хімії і біології.....	292
Семенова О. В. Педагогічне моделювання: функції та складові.....	299
Склярєнко І. Ю. Становлення і розвиток технічних училищ відомства шляхів сполучення в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття.....	305
Сліпухіна І. А., Мсняйлов С. М., Максимов С. Л., Подласов С. О. Взаємодія загальнонаукової та техніко-технологічної картин світу як аспект у формуванні світогляду майбутнього інженера.....	311
Смаковський Ю. В. Теоретичні основи моделювання процесу формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики.....	316
Стадник О. Д., Мороз І. О., Шкурдода Ю. О., Яременко О. В. Розвиток наоосвіти – один із чинників забезпечення переходу на шостий технологічний уклад.....	324
Улюкаєва І. Г. Розвиток дошкільної освіти в Україні в 1960-1990 рр.....	330
Федоренко О. Г. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	339
Халабузар О. А. Інноваційні педагогічні технології у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови.....	345
Цина В. І. Технології адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності.....	351
Чайка А. С. Проблеми гендерного диспаритету в ЗНЗ: аналіз та сучасність.....	358
Чирчик С. В. Робота з обдарованими дітьми – від теорії до практики....	362
Чумак О. О. Формування ймовірно-стохастичних умінь майбутніх інженерів за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання....	368
Чуприна Г. П. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя при вивченні дисциплін із захисту інформації.....	374
Шевчук Л. М. Формування інформаційної компетентності сучасних школярів.....	379
Шишкін Г. О. Підготовка майбутніх учителів фізики до організації творчої діяльності учнів.....	385
Шульга Н. В. Ціннісна компонента структури навчальної діяльності зі стохастики.....	392
Яблоков С. В. Реалізація ідей “діалогу культур” як педагогічна умова формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	400
Яковлєва В. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності студентів як засіб формування їх життєвої	

компетентності.....	409
Ярхо Т. О., Ємельянова Т. В. Формування математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів у системі неперервної професійної підготовки магістрів і аспірантів сучасного технічного університету.....	417
Яцько О. М. Структура і зміст інформатичних компетентностей майбутнього економіста.....	424
Лаврова А. В., Заболотний В. Ф. Методика застосування засобів комп'ютерно орієнтованого комплексу в навчальному фізичному експерименті.....	431
Даниленко Л. І. Деякі аспекти формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.....	439
Остапчук С. С. Оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті розвитку шкільної освіти в Україні (1917-1944 рр.).....	445
Вимоги до написання статей	452

І. О. Бардус,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ОСОБИСТІТЬ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Сучасному виробництву необхідні конкурентоспроможні спеціалісти, що володіють інформаційними технологіями, молоді люди, зацікавлені у своєму становленні грамотними спеціалістами, рівень підготовки яких відповідає вимогам виробництва та суспільства. Тому на сьогодні особливого значення набуває проблема підготовки фахівців у галузі комп'ютерних технологій та систем, спеціалістів, здатних створювати нове або вдосконалювати вже раніше створене, обдарованих особистостей, які вміють мислити абстрактно та незалежно, здібних до самоосвіти в умовах постійного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. На сучасному етапі розвитку інженерно-педагогічної освіти, який характеризується інтенсивним впровадженням положень компетентнісного підходу, розробкою на його основі державних стандартів, результат підготовки майбутніх фахівців визначається системою сформованих професійних компетентностей. Невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця є система професійно важливих якостей, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності [9].

Аналіз досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження особистості інженера-педагога зробили такі відомі вчені, як В. Андронов, А. Ашеров [1], Е. Зеєр [4], Г. Карпова, О. Коваленко [5], Л. Тархан [8], В. Хоменко [9] та ін. У працях вони розглядають особливості професійної діяльності, структуру особистості та професійно важливі якості інженера-педагога комп'ютерного профілю. Ці дослідження присвячені переважно вдосконаленню методичної підготовки інженера-педагога під час вивчення технічних та психолого-педагогічних дисциплін. У зв'язку з цим недостатньо висвітленими залишаються питання розвитку особистості інженера-педагога як фахівця в галузі комп'ютерної техніки.

Метою статті є дослідження структури особистості, професійної компетентності та професійно важливих якостей особистості інженера-педагога як фахівця в галузі комп'ютерних технологій та визначення проблем їх розвитку під час навчання технічних дисциплін.

Структура професійної діяльності інженера-педагога комп'ютерного профілю включає два компоненти: педагогічний та інженерний [5]. Педагогічна діяльність інженера-педагога пов'язана з роботою в професійних навчальних закладах усіх рівнів акредитації, а також міжшкільних галузевих навчально-виробничих комбінатах на первинних посадах: молодшого фахівця, інструктора виробничого навчання, майстра виробничого навчання, вчителя праці та інформатики, завідувача майстерні. Крім того, інженер-педагог комп'ютерного профілю підготовлений для

роботи у відділах комп'ютеризації навчальних закладів, підприємств і фірм різних галузей промисловості на первинних посадах: техніка-програміста, оператора електронно-обчислювальної техніки, техніка обчислювального (інформаційно-обчислювального) центру, адміністратора баз даних, системного адміністратора, адміністратора серверу. Тому інженерна діяльність фахівця зазначеного профілю передбачає розробку комп'ютерних технологій обробки інформації, програмування, роботу з різними професійними програмними продуктами, налагодження та ремонт комп'ютерної техніки. Ураховуючи останні дослідження В. Хоменка [9], які свідчать про дуальний характер професійної діяльності інженера-педагога комп'ютерного профілю, майбутній фахівець має навчитись не просто педагогічної та інженерної діяльності, а оволодіти психологічною системою інтегрованої інженерно-педагогічної діяльності.

Для виконання професійної діяльності фахівець повинен володіти певними психологічними якостями. До основних характеристик особистості інженера-педагога Е. Зеєр [4] та О. Коваленко [5] відносить професійну спрямованість, професійну компетентність і професійно значущі риси особистості.

Поняття “професійної спрямованості особистості” розглянуто в працях Е. Зеєра [4], О. Коваленко [5], Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова та є похідним від терміна “спрямованість особистості”, введеного С. Рубінштейном в 60-х–70-х роках ХХ ст.

На думку С. Рубінштейна, спрямованість виникає, коли випробовувана чи усвідомлювана людиною залежність від того, чого вона потребує чи в чому вона зацікавлена, тобто від того, що є для неї потребою або інтересом, породжує в неї напругу й занепокоєння, від яких вона, природно, прагне звільнитися. Так зароджується динамічна тенденція. У міру того, як тенденція стає предметною, вона усвідомлюється й перетворюється на свідомий мотив діяльності [7]. Отже, спрямованість містить у собі два тісно пов'язаних між собою моменти: предметний зміст і напругу, яка при цьому виникає.

Коли йдеться про спрямованість особистості при виконанні конкретної діяльності, застосовується поняття “професійна спрямованість” [4].

У загальному значенні під професійною спрямованістю особистості розуміється інтерес до професії та схильність нею займатися [4].

У працях О. Коваленко [5], Р. Горбатюка [3] наведена узагальнена структура особистості інженера-педагога, частиною якої є професійно-педагогічна спрямованість. До професійної спрямованості особистості автори відносять професійний інтерес, професійну потребу та професійне самовизначення.

Під професійним інтересом розуміється усвідомлене бажання особистості задалегідь уявити продукт і результат своєї діяльності та перевірити його на практиці [5].

Професійна потреба – усвідомлене розуміння необхідності ретельної попередньої підготовки до занять, оптимізації діяльності викладача й учнів в умовах роботи професійних навчальних закладів [4].

Професійне самовизначення – пошук шляхів побудови власної педагогічної системи, подолання суперечностей між потребою здобути

авторитет та нестачею технічних і педагогічних знань. Характеризується працьовитістю, комунікабельністю, здатністю до самооцінки і самоаналізу, пізнавальним інтересом [5].

Відомі психологи В. Шадріков [10], Л. Божович [2] наведені вище компоненти професійної спрямованості пов'язують із мотиваційною сферою людини. Ієрархічна структура мотиваційної сфери, на думку Л. Божович, визначає спрямованість особистості, що має різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом й будовою стали домінуючими [2]. Спрямованість особистості з її мотиваційною сферою пов'язує й А. Леонтьєв. Ми погоджуємося з його точкою зору про те, що спрямованість описується як “відносно стійка конфігурація головних, всередині себе ієрархізованих, мотиваційних ліній” [6]. Мотивами є сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність особистості та визначають її спрямованість. Основними функціями мотивів є спонукання, напрямок і регуляція поведінки та діяльності особистості.

До структурної складової професійної спрямованості інженера-педагога Е. Зеєр відносить і ціннісні орієнтації – відносно стійкі, соціально обумовлені оцінки значущості різних сторін (моментів) професійної діяльності, до яких належить соціальна значимість і престиж професії, зміст професійної праці, можливості вдосконалення і самоствердження, “інструментальні” цінності професії як засобу досягнення інших життєвих благ [4]. Різноманітні види професійної праці дозволяють людині найбільш повно проявити себе як особистість, у відповідно до своїх індивідуально-психологічних особливостей. Ціннісні уявлення про конкретний вид професійної праці вказують, на що орієнтується особистість у певній професійній сфері, які потреби вона сподівається задовольнити в ній.

Професійна позиція має світогляду основу та становить комплекс провідних професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, принципів. Її особливість полягає в тому, що, крім функції спонукання, вона надає діяльності суб'єктивного, особистісного сенсу [4].

Наступним етапом розглянемо поняття та зміст професійної компетентності інженера-педагога комп'ютерного профілю. Проблемі компетентності та компетентності у сфері професійної праці та професійної освіти присвячено багато психолого-педагогічних досліджень. Питання щодо професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів розкрито в працях Н. Брюханової, Р. Горбатюка [3], Е. Зеєра [4], О. Коваленко [5], Л. Тархан [8], В. Хоменка [9]. У своїх дослідженнях Л. Тархан визначила “компетентності майбутніх інженерів-педагогів як загальну залежність і готовність мобілізувати в професійній діяльності власні знання, вміння, а також узагальнені засоби виконання дій, набутих у процесі навчання” [8]. Дослідниця стверджує, що компетенція включає в себе результати навчання (знання, уміння, навички), а також систему ціннісних орієнтацій – когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову складові.

Р. Горбатюк під професійною компетентністю інженера-педагога розуміє знання, уміння та навички, необхідні для виконання професійної діяльності [3].

Оскільки, як було зазначено вище, нами враховано дуальний

характер професійної діяльності інженера-педагога, визначений В. Хоменком [9], то логічним буде навести визначення професійної компетентності цього дослідника. Під професійною компетентністю необхідно розуміти комплекс знань і вмінь, а також здатність їх застосовувати до виконання професійної діяльності. Причому здатність застосовувати набуті знання й уміння обумовлюється наявністю професійно важливих якостей особистості. Професійна компетентність інженера-педагога, на думку В. Хоменка, включає в себе дуальні професійні компетентності: спеціальні педагогічні та спеціальні інженерні. До дуальних професійних компетентностей треба віднести ті, які необхідні для виконання однакової як для інженера, так і для педагога діяльності. До спеціальних педагогічних належать ті компетентності, які притаманні тільки специфічній педагогічній діяльності, а до спеціальних інженерних – інженерній. На сьогодні достатньо повно досліджено проблему формування та розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів (Н. Брюханова, Е. Зеєр, О. Коваленко, Л. Тархан та ін.), спеціальні ж комп'ютерні компетентності фахівців, за винятком досліджень А. Ашерова, Р. Горбатюка, В. Шеховцевої, залишаються не розробленими.

Наступною підструктурою особистості інженера-педагога є професійно-важливі якості особистості. Під професійно важливими якостями особистості в педагогіці розуміють сукупність індивідуальних якостей фахівця, які служать успішному опануванню та виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних задач, особистісно-професійному зростанню та вдосконаленню [1; 4; 10].

Багато дослідників займалися проблемою розвитку професійно важливих якостей майбутніх інженерів-педагогів: А. Ашеров, Н. Брюханова, Е. Зеєр, О. Коваленко, М. Лазарев, Л. Тархан, В. Хоменко, В. Шадриков, В. Шеховцева та ін. Ученими розроблено різні підходи до класифікації професійно важливих якостей інженера-педагога й основні методи та засоби їх розвитку. З праць дослідників випливає, що професійно важливі якості фахівця поділяються на дві групи – спеціальні, необхідні для опанування конкретною професією, та загальні, які обумовлюють виконання будь-якої професійної діяльності [10].

До спеціальних професійно важливих якостей, необхідних для виконання дуальної професійної діяльності інженера-педагога, В. Хоменко [9] відносить: організованість, комунікативність, прогностичні здібності, професійно-педагогічне мислення, технічне мислення, довільну увагу, педагогічну спостережливість, самокритичність, вимогливість, самостійність, креативність у педагогічній та технічній діяльності. Цей перелік, на нашу думку, доцільно доповнити спеціальними якостями інженера-педагога комп'ютерного профілю, запропонованими А. Ашеровим [1] та В. Шеховцевою, а саме: зорієнтованістю на розв'язання проблем в реальних умовах, прагненням до підвищення власного професійного рівня, відповідальністю за результати своєї роботи, комунікативністю та вмінням працювати в команді на досягнення результату.

Крім того, на нашу думку, наведений перелік професійно важливих якостей інженера-педагога не може бути повним, оскільки не містить якості, які характеризують особливості психічних процесів фахівця (сенсорно-

перцептивні, мнемічні, інтелектуальні та психо-моторні) [10].

Висновки. Проведений аналіз структури особистості інженера-педагога комп'ютерного профілю дозволив визначити основні проблеми підготовки майбутніх фахівців під час навчання технічних дисциплін:

1. На сьогодні залишаються невизначеними структура та зміст спеціальної інженерної компетентності та спеціальних професійно важливих якостей інженера-педагога, які б у повній мірі відображали структуру його професійної діяльності з розробки програмних продуктів і діагностики та ремонту комп'ютерної техніки.

2. Формування та розвиток професійно важливих якостей у студентів, зазвичай, є стихійним та несистемним, і проявляється як побічний результат оволодіння знаннями й уміннями під час навчання всіх дисциплін усіх циклів професійної підготовки [9]. При такому підході неможливо якісно сформувати та розвинути спеціальні якості інженера-педагога комп'ютерного профілю, необхідні для виконання професійної діяльності, пов'язаної з розробкою програмних засобів та обслуговуванням комп'ютерної техніки.

На нашу думку, навчання технічних дисциплін майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю має бути професійно орієнтованим, урахувати дуальний характер професійної діяльності [9] та будуватися як процес формування психологічної системи діяльності, запропонованої Б. Ломовим і В. Шадриковим [10].

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Проведене дослідження показало необхідність визначення структури та змісту спеціальної інженерної компетентності та спеціальних професійно важливих якостей інженера-педагога комп'ютерного профілю, розробки системи завдань спрямованих на цілеспрямоване формування та розвиток цих якостей особистості під час навчання технічних дисциплін комп'ютерного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашеро́в А.Т. Проектная культура будущих инженеров–педагогов компьютерного профиля: сущность понятия / А.Т. Ашеро́в, В.І. Шеховцова // Теория і практика управління соціальними системами. – 2007. – № 4. – С. 70-79.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : [психолог. исследование] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Горбатюк Р.М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю : [монографія] / Р. М. Горбатюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – 400 с.
4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 120 с.
5. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения : учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / О.Э.Коваленко. – Х. : ЧП “Штрих”, 2003. – 480 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 712 с.
8. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] // Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП Издательство “Крымиздатпедгиз”, 2008. – 424 с.
9. Хоменко В. Г. Теоретичні та методичні засади проектування дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю / В. Г. Хоменко. – Бердянськ : БДПУ, 2015. – 473 с.

10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

Анотація

Проаналізовано структуру особистості, професійної компетентності та професійно важливих якостей особистості інженера-педагога як фахівця в галузі комп'ютерних технологій. Визначено проблеми розвитку професійно важливих якостей інженерів-педагогів комп'ютерного профілю під час навчання технічних дисциплін.

Ключові слова: структура особистості, професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості особистості.

Аннотация

Проанализирована структура личности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств личности инженера-педагога как специалиста в области компьютерных технологий. Определены проблемы развития профессионально важных качеств инженеров-педагогов компьютерного профиля при обучении техническим дисциплинам.

Ключевые слова: структура личности, профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества личности.

Summary

The article analyses the structure of personality, professional competence and professionally important qualities of engineer-pedagogue's personality as a specialist in computer technology. The problems of professionally important qualities of engineers-pedagogues of computer type during studying technical subjects have been defined.

Key words: personality structure, professional orientation, professional competence, professionally important qualities of the person.

УДК 373.016:6

М. В. Белікова,
аспірант
(ДВНЗ “Донбаський державний
педагогічний університет”)

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній конкретно-історичній обстановці затребуване усвідомлення сутності технологічної освіти, яку дуже часто ототожнюють з трудовою підготовкою. Необхідність вивчення сутності технологічної освіти впливає з нової стратегії розвитку освіти, необхідності її модернізації, структурне та змістовне оновлення якої розглядається як основа розвитку суспільства, економіки, країни в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи знайшла своє певне вирішення в працях багатьох учених, зокрема П. Атутова, В. Казакевича, М. Павлової, В. Полякова, В. Симоненка, Ю. Хотунцева розглядалися соціально-педагогічні проблеми технологічної підготовки учнів основної школи, розкривалися мета, завдання, принципи, методи та засоби технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи тощо. Але на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики все ще бракує дослідження особливостей технологічної освіти.

Мета статті – визначити відмінні риси технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи, які й обумовлюють її особливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні, як відомо, школа стає “школою дії”, школою “самостійної роботи” та надає учням можливість самостійно свідомо засвоювати сутність предметів і явищ, розвиває в учня увагу до наукових предметів, прокладаючи йому широку дорогу до навчання. Ми ввійшли в період, коли, як відмічав В. Кремень [4], зміна ідей, технологій, знань відбувається швидше, ніж зміна поколінь. І це зумовило нові завдання в розвитку освіти:

1. Надання освіти інноваційного характеру, оцінка школи не тільки за сумою знань, а й за рівнем підготовки учня до самостійного оволодіння знаннями та володінням уміннями трансформувати набуті знання у важливу життєву компетентність, за рівнем сформованості особистості.

2. Зміна технологій навчання: комп’ютер має забезпечити шлях до комп’ютерної грамотності; комп’ютер та Інтернет мають забезпечити змогу спілкуватися зі світом і запровадити дистанційну освіту.

3. Перетворення професійно-технічної освіти на один з напрямів профільної старшої школи.

4. Запровадження безперервної освіти та освіти дорослих тощо.

Наприкінці ХХ століття, коли почало формуватися нове технологічне суспільство (“суспільство знань”), у якому технологічні знання та вміння стали основним ресурсом окремої особистості, підприємства та економіки в цілому, технологія стала елементом грамотності. Усвідомлення цього факту привело наприкінці минулого століття до появи в навчальних планах шкіл більшості розвинених країн світу нової освітньої галузі – “Технологія”. Прийшовши на зміну традиційному трудовому навчанню, технологія, на думку Ю. Хотунцева [9], мала стати обов’язковою для вивчення як майбутніми інженерами й програмістами, так і майбутніми менеджерами, юристами, лікарями та іншими фахівцями.

Нині технологічна освіта школярів стає таким же важливим напрямком освіти, як гуманітарна чи природничо-математична. З початку 90-х рр. минулого століття в базисний навчальний план загальноосвітніх шкіл як України, інших держав було введено замість трудового навчання нову освітню галузь “Технологія”. Вченими визначена необхідність її запровадження, до яких Ю. Хотунцев і А. Насипов віднесли [9]: посилення розриву від класу до класу між системами загальноосвітньої і трудової підготовки, що призвело до неминучого зниження рівня трудової підготовки та знецінення цієї підготовки в очах учнів та їх батьків; зниження якості продукції, що випускалася школярами; відчуження учнів від процесу реалізації виробленої ними продукції сприяло деформації розуміння цивілізованих соціально-економічних відносин і до зрушення в структурі мотивації діяльності учнів; надмірна спрямованість трудового навчання на індустріальне середовище та применшення інших життєво необхідних сфер діяльності (домознавство, народні ремесла і т. д.) та ін.

В. Стешенко цей перелік розширив більш конкретними причинами, а саме [7]: орієнтацією трудового навчання тільки на прості масові робітничі професії; невідповідністю змісту трудового навчання інтелектуальному рівню загальнонаукових предметів, особливо в старших класах; складністю організації в школі профільного та професійного навчання за обраним фахом; ознайомленням учнів тільки з професіями основного виробництва та

лише деякими професіями допоміжного виробництва; слабкою реалізацією принципу політехнізму; відсутністю базової науки, яка б визначала структуру та зміст трудової підготовки.

У зв'язку з цим В. Стешенко відзначав, що в умовах переходу суспільства до ринкових відносин, які характеризуються намаганням громадян до організації власних підприємств, поширенням комерційної діяльності, загостренням конкуренції на ринку товарів чи послуг, зростанням ролі на виробництві нових технологій, трудова підготовка молоді значно ускладнюється. Оскільки для професійного самовизначення та розвитку особистості слід навчити учнів орієнтуватися в основних процесах, стадіях і етапах виробничої діяльності, то слід формувати знання про основні процеси, стадії та етапи, а також професії повного циклу виробництва товарів чи послуг, навчити переносити свої знання й уміння на інші галузі діяльності [7].

Вчені визначили й основні вимоги до технологічної освіти, яка мала: виховувати в учня здатність чітко уявляти свої можливості та планувати майбутнє; забезпечити загальнокультурне сприйняття світу; розвивати здатності реагувати на умови швидко мінливого суспільства (адаптуватися в нових умовах), створити передумови для залучення їх до перетворювальної діяльності та до оволодіння безліччю культур; розширювати загальнокультурний світогляд учнів, допомагати їм опановувати великою сумою наукових знань; формувати технологічне творче мислення; усвідомлювати техніко-технологічну та інформаційну картину світу; опанувати технологічною та інформаційною культурою тощо [1, с.21-25].

Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України визначає її як процес і результат засвоєння системи знань про сучасне виробництво, формування комплексу вмінь поведінки із засобами праці, підготовка підростаючого покоління до активної предметно-перетворювальної діяльності [3, с.5]. У концепції відзначається, що головна мета технологічної освіти полягає у формуванні технічно, технологічно і комп'ютерно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної природовідповідної предметно-перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, вмінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, виробленні в них навичок творчої діяльності, вихованні культури праці, здійсненні допрофесійної та професійної підготовки за бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей [3, 7]. Її завданнями є: політехнічний розвиток учнівської молоді, ознайомлення її з основами техніки, сучасними перспективними технологіями перетворення матеріалів, енергії й інформації з урахуванням економічних, екологічних і підприємницьких знань, соціальних наслідків використання технологій; творчий та естетичний розвиток учнів; оволодіння учнями загальнотрудовими вміннями й навичками, в тому числі культури праці, людських відносин і безконфліктного спілкування, що є необхідними для життя в колективі й сім'ї; забезпечення учням можливості самопізнання, вивчення світу професій, набуття практичного досвіду професійної діяльності з метою обґрунтованого професійного самовизначення; виховання ціннісного

ставлення до праці, колективізму, людяності й милосердя, обов'язковості, чесності, відповідальності й порядності, бережного ставлення до природи й природних ресурсів; оволодіння основними поняттями ринкової економіки, менеджменту й маркетингу та вміннями застосовувати їх на практиці під час реалізації особистої продукції й послуг [3, с. 7].

Дещо по іншому визначають завдання нового навчального предмета російські вчені, до яких вони віднесли формування в учнів таких здатностей, як [2, с. 5]: визначати проблеми у створенні, вдосконаленні та використанні об'єктів техносфери, що мають споживчі вартості, знаходити технологічні шляхи вирішення цих проблем, залучаючи знання з різних наукових галузей; добирати оптимальні методи та засоби для досягнення поставлених прагматичних цілей; створювати, перетворювати або раціонально використовувати та застосовувати матеріальні об'єкти або нематеріальні послуги, які мають споживчі якості; прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів застосування засобів і методів (технологій) здійснення рішень проблем; технологічного мислення тощо.

Побудова нової освітньої галузі вимагала уточнення самого поняття “технологія”, яке більшість учених трактують як строго впорядковану послідовність методів впливу на матеріали, об'єкти живої природи, соціального середовища, енергію, інформацію, яка зумовлюється наявними технічними засобами, науковими знаннями, кваліфікацією працівників, інфраструктурою. Їх сукупність і поєднання мають забезпечити можливість стереотипно повторюваного перетворення предметів праці в бажані кінцеві продукти, що мають задану споживчу вартість: матеріальні об'єкти, енергія або робота, інформація, нематеріальні послуги, виконані зобов'язання тощо [2, с. 6; 3].

При розробці базового змісту нового шкільного предмета “Технологія” в 1993 році російські науковці (Ю. Хотунцев, В. Симоненко, М. Ушаков і ін.) виходили з того, що [8; 7]:

1) технологія визначається як наука про способи дій людини при зміні та перетворенні довкілля;

2) це інтегративний навчальний предмет, який синтезує знання з основ наук і показує їх використання в промисловості, енергетиці, зв'язку, сільському господарстві, транспорті та інших напрямках діяльності людини;

3) його базовий зміст передбачає обов'язковий обсяг знань і вмінь про основи найбільш перспективних і поширених технологій, який повинен бути сформований в учнів загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів у межах часу, відведеного для цього в інваріантній частині базового навчального плану;

4) поглиблене вивчення окремих напрямків технології може бути здійснено за рахунок обов'язкових і факультативних годин варіативної частини базового навчального плану.

У змісті курсу “Технологія” вчені виділили такі напрямки: машинознавство і технологія обробки матеріалів; електротехніка, радіоелектроніка, автоматика, обчислювальна техніка, високі технології; інформаційні технології; графіка; культура будинку, кулінарія, технологія виготовлення швейних виробів; галузі суспільного виробництва і профорієнтація, виробництво та екологія, основи економіки [8; 7]. Українські вчені виділили основи матеріалознавства, технологія виготовлення виробів,

основи техніки, технологій і проектування, технологія побутової діяльності.

У процесі технологічної освіти учні мають оволодіти як формами й методами інтелектуальної діяльності, так і засвоїти практичні вміння та навички. Для цього до основних методів технологічної освіти науковці рекомендують використовувати такі: догматичний, історичний, безпосереднього спостереження, експериментальний, метод проєктів [1, с. 101; 3].

Значення технологічної освіти вчені обґрунтовували з позицій психофізіологічного розвитку та професійного самовизначення учнів. Так, з позицій психофізіологічного розвитку дітей у початковій школі, як наголошував В. Казакевич [2, с. 5], тільки технологічна освіта може забезпечити ефективний розвиток маніпулятивних дій і перехід від образного мислення до логічного. В основній школі – забезпечити відпрацювання точності рухів учнів і дозованості зусиль, а при проектуванні об'єктів праці – перехід від логіко-операційного до абстрактно-понятійного мислення, формування творчого мислення. У старших класах – сприяє розвитку організаційних і швидкісних параметрів творчої діяльності юнацтва, розвиток здібностей учнів до інноваційної діяльності тощо.

Щодо професійного самовизначення, то В. Казакевич відмічав, що період вивчення учнями технології в 1-4 класах передбачає формування в них інтересу та сумлінного ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини й суспільства, розвиток інтересу до професії батьків і найближчого виробничого оточення. Вивчення технології учнями 5-9 класів забезпечує формування спрямованості їх інтересів, усвідомлення своїх здібностей, суспільних цінностей праці, пов'язаних з вибором майбутньої професії та свого місця в суспільстві. У 10-11 класах вивчення технології сприяє вибору траєкторії професійної кар'єри та шляхів професійної освіти чи працевлаштування [2, с.5].

Дещо по-іншому представив етапи технологічної підготовки В. Штещенко. Так, період навчання учнів у 5-9 класах він пов'язував із загальношкільною та загальношкільною підготовкою учнів, які, на його думку, найбільш відповідають віковим особливостям підлітків та загальноосвітнім завданням основної школи. Навчання учнів у 10-11 (12) класах – з “загальноінженерною” підготовкою, адже цей період найбільше відповідає віковим особливостям уже юнаків і дівчат, які мають уміти орієнтуватися в інженерній підготовці виробництва. Вчений підкреслював, що такі етапи технологічної підготовки школярів якнайбільше відповідають їх професійним намірам, так як випускники основної школи продовжують навчання в ПТУ та технікумах (коледжах), а випускники середньої школи орієнтуються в основному на вищі навчальні заклади [7].

Дещо іншого вигляду набули в порівнянні з трудовим навчанням принципи технологічної освіти. До їх переліку російські вчені віднесли принципи: 1) інтеграції знань і умінь; 2) спрямованості навчання на практичну діяльність учнів; 3) відповідності змісту реальної життєвої практики; 4) прийнятності в системі професійної освіти, взаємозв'язку з виробництвом і соціально-економічним оточенням; 5) соціально-економічної орієнтації [2, с.5]. Українські науковці цей перелік доповнили такими принципами, як природовідповідність, культуровідповідність, творчість,

варіативність, інтегративність, диференціація, системність, ергономічність та педагогічне проектування [3].

В основу структури змісту освітньої галузі “Технологія” М. Павлова [5] запропонувала покласти логіку взаємодії людини з технологічним середовищем. Причому, логікою такої взаємодії повинні оволодівати як юнаки, так і дівчата, оскільки в подальшому житті їм це буде необхідно. В основу систематизації навчального матеріалу, за аналогом шкіл Великобританії, дослідниця пропонує покласти логіку дизайну – проектувальну діяльність, яка має за мету формування в учнів естетичних та функціональних якостей предметного середовища, а в більш вузькому розумінні – логіку художнього конструювання.

В якості структури технологічної освіти В. Симоненко визначив сукупність технологічних знань, умінь і технологічно значущих якостей особистості. Як технологічні знання автор розглядав результати пізнання технологічного середовища та його адекватне відображення в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, умовиводів, теорій. Технологічні знання він представляв знаннями способів, засобів і шляхів перетворювальної діяльності, уявленнями про розвиток техніки та технологій у процесі суспільного розвитку, знаннями основних технологій, застосовуваних у виробництві, економіці, сфері обслуговування та побуті, знаннями змістової характеристики професійного самовизначення [6, с.61-66].

З виробничою діяльністю пов'язував конструювання технологічної підготовки учнів також і В. Стешенко [7]. Але він пропонував для цього використати функціональний підхід, відповідно до якого учням слід запропонувати вивчати трудові процеси та функції виробничої діяльності типового підприємства. Загальна мета такої підготовки, на його думку, мала полягати в ознайомленні учнів з професійними технологічними функціями учасників повного циклу виробництва товарів чи послуг, тобто у формуванні в школярів функціональної компетентності для здійснення предметно-перетворювальної діяльності.

Відповідно до стадій основних процесів виробництва і етапів його підготовки В. Стешенко визначив і зміст освітньої галузі “Технології”. Для учнів 5-7 кл. – це теми з вивчення матеріалів, заготовок, процесів формоутворення, складання, оздоблення та випробування деталей і виробів; для учнів 8-9 кл. – теми з вивчення інструментального, ремонтного, енергетичного, транспортного, інформаційного, маркетингового, складського забезпечення виробництва; для учнів 10-11 (12) кл. – теми, пов'язані з науковою (дослідницькою та раціоналізаторською) роботою, конструюванням виробів (товарів), розробкою технологічних процесів їх виготовлення, організацією їх виробництва в промислових умовах чи в малих підприємствах. Причому така структура змісту освітньої галузі “Технологія” мала обумовити не тільки її основну змістову лінію “Основи виробництва”, а й структуру та зміст інших змістових ліній галузі [7].

Висновки. Таким чином, на сучасному рівні розвитку суспільства технологічна освіта стає на один рівень з гуманітарною та природничо-математичною освітою, що призвело до виникнення нової освітньої галузі “Технологія”, яка ставить за мету формування технічно, технологічно і комп'ютерно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної природовідповідної предметно-перетворювальної діяльності в умовах

сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Виходячи з цього, ми виділили сучасні напрямки структури змісту освітньої галузі “Технологія”, в основу яких було покладено: 1) логіку взаємодії людини з технологічним середовищем, а для систематизації навчального матеріалу визначальною є проектувальна діяльність; 2) сукупність технологічних знань, умінь і технологічно значущих якостей особистості; 3) виробничу діяльність, використовуючи функціональний підхід.

Ураховуючи вищезазначене, модернізація сучасної технологічної освіти має спрямовуватися на пошук нових методів навчання і засобів розвитку особистості. Саме якісна підготовка учнів загальноосвітньої школи сприяє розвитку нового технологічного суспільства – “суспільства знань”, і тому необхідно постійно розробляти і впроваджувати такі новітні педагогічні технології в навчальній процес, які б ефективніше розкривали потенціал технології, їхні інтелектуальні й творчі здібності, сприяли підвищенню мотивації, активізували пізнавальну діяльність, спонукали до творчого пошуку, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атутов П. Р. Дидактика технологического образования : книга для учителя. Часть 1 / П.Р. Атутов, В.А. Поляков, П.Н. Андрианов и др.; под ред. П.Р. Атутова. – М. : ИОСО РАО, 1997. – 230 с.
2. Казакевич В.М. Концепция проектирования содержания обучения технологии в системе общего образования / В.М. Казакевич // Школа и производство. – 2013. – № 1. – С. 4-8.
3. Коберник О. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України / О. Коберник, В.М. Мадзігон, В.К. Сидоренко, В.П. Титаренко, В.В. Стешенко та ін. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6. – С. 3-8.
4. Кремень В. Освіта і наука визначають авторитет держави / В. Кремень // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С. 2-5.
5. Павлова М.Б. Технологія: концепція учебного предмета / М.Б. Павлова. – СПб. : Либра, 1996. – 89 с.
6. Симоненко В.Д. Технологическое образование школьников : теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Рятивых, Н.В. Матяш ; под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск, 1999. – 230 с.
7. Стешенко В.В. Науковий базис освітньої галузі “Технології” (трудового навчання) / В.В. Стешенко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Вип. 18. – Херсон : Айлант, 2000. – С. 134-138.
8. Хотунцев Ю.Л. О содержании нового учебного предмета “Технология” / Ю.Л. Хотунцев, В.Д. Симоненко, М.А. Ушаков и др. // Школа и производство. – 1993. – № 4. – С. 6-11.
9. Хотунцев Ю.Л. Технологическое образование школьников: первый этап подготовки ИТР и рабочих кадров / Ю.Л. Хотунцев, А.Ж. Насипов // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 2. С. 84-87.

Анотація

У статті розкриваються поняття “технологічна освіта”, “технологія”. Розглянуто мету, завдання, структуру, зміст і принципи комплексного предмета “Технологія” в загальноосвітній школі. Встановлено основні вимоги до технологічної освіти. Проаналізовано психофізіологічний розвиток та професійне самовизначення учнів у загальноосвітній школі.

Ключові слова: технологічна освіта, цілі технологічної освіти, зміст технологічної освіти.

Аннотация

В статье раскрываются понятия “технологическое образование”, “технология”. Рассмотрены цели, задачи, структуру, содержание и принципы комплексного предмета “Технология” в общеобразовательной школе. Установлены основные требования к технологическому образованию. Проанализированы психофизиологическое развитие и профессиональное самоопределение учащихся в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: технологическое образование, цели технологического образования, содержание технологического образования.

Summary

The article deals with the concept of “technological education” “technology”. We have considered the goals, objectives, structure, contents and principles of the complex subject of “technology” in a secondary school. The basic requirements for the process of education have been defined. There have been analyzed psychophysiological development and professional self-determination of students in secondary school.

Key words: technological education, the goals of technological education, the content of technology education.

УДК 372.851:004

Н. С. Вагіна,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Бердянський державний педагогічний університет)

К. А. Бойко,

учитель математики

(Письменська середня загальноосвітня школа

Васильківського району Дніпропетровської області)

КОМП'ЮТЕРНА ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ 5-6-х КЛАСІВ

Створення та швидке просування в шкільну практику інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТН) стимулює розвиток нових освітніх моделей, які формують основу для нової системи природничо-наукової, зокрема математичної освіти школярів. У багатьох працях провідних учених, фахівців у галузі використання ІКТН (М. Жалдак, Л. Вознесенська, Т. Крамаренко, Н. Морзе, С. Раков та ін.) наголошується на тому, що ефективність комп'ютеризації процесу навчання математики значною мірою залежить від професійних компетентностей вчителя, його підготовленості до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів за допомогою використання різноманітних комп'ютерних засобів, у тому числі – ігор. Питання теорії і практики організації ігрової діяльності учнів при вивченні математики висвітлені в багатьох аспектах (М. Букатов, Д. Гончар, В. Моторин, І. Новик та ін.), проте нині ще існують протиріччя між наявністю матеріально-технічних можливостей організації дидактичних ігор із комп'ютерною підтримкою на етапі переходу з початкової до основної школи і відсутністю відповідних систематизованих методичних рекомендацій; між потребами гнучкої адаптивної підготовки учнів 5-6-х класів до системного використання ІКТН в умовах розвивального навчання математики і недостатньою розробленістю питань щодо відбору комп'ютерних засобів, які б максимально відповідали віковим психолого-педагогічним особливостям учнів. Все це й обумовило **мету презентації** розроблених нами матеріалів: розкриття окремих складових методики створення та використання комп'ютерних дидактичних ігор у системі розвивального навчання математики учнів 5-6-х класів.

Моделювання процесу розвивального навчання математики з використанням комп'ютерних дидактичних ігор потребує виділення основних його структурних складових. Комп'ютерну гру, як і будь-яку іншу дидактичну гру, розпочинають із постановки ігрової ситуації та введення в неї учня. Виходячи із наявних умов та поставленої мети, перед учнем ставлять конкретну ігрову проблему. Таким чином створюються ланцюжки:

усвідомлена потреба → мотив, ігрова ситуація → поле діяльності [3]. Для забезпечення досягнення навчальної, виховної та розвивальної цілей гри вчителю слід урахувати індивідуальні особливості підлітків, рівень їх готовності до виконання запланованої діяльності, максимально сприятливі умови для розкриття можливостей кожного учня та дуже ретельно ставитися до відбору комп'ютерного засобу.

На сучасному ринку програмних продуктів, які можуть застосовуватись в організації навчальної ігрової діяльності учнів із математики, пропонується багато різноманітних логічних, сюжетних ігор, тренажерів, ППЗ у вигляді навчально-методичних комплексів та інших засобів, які безпосередньо або опосередковано (фрагментарно) можуть бути використані вчителем. Ці ігри тренують пам'ять, логіку, координацію рухів, уміння планувати свою діяльність, знаходити інформацію, необхідну для рішення поставленого завдання; формують у дитини мотиваційну, інтелектуальну, операційну готовність використання комп'ютерних засобів для здійснення продуктивної творчої діяльності. Граючи, діти не просто механічно наслідують чи за зразком виконують окремі операції, вони вчаться ставити ігрову задачу і знаходити шляхи її реалізації в різних умовах. Переваги комп'ютерної підтримки ігрової діяльності зумовлюються такими чинниками:

1) пред'явлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає в учнів величезний інтерес до діяльності з ним;

2) комп'ютер несе в собі образний тип інформації, зрозумілий учням; рух, звук, мультиплікація викликають не тільки мимовільну, а й довільну увагу дитини;

3) розв'язання проблемних завдань за допомогою комп'ютера, отримання заохочень за правильні розв'язки стимулює пізнавальну активність учасника гри;

4) комп'ютер надає можливість індивідуалізації навчання, дитина самостійно регулює темп і кількість розв'язуваних ігрових навчальних завдань, що сприяє розвитку навичок планування власної діяльності;

5) комп'ютер не робить зауважень, надає підказки та інструкції, що створює умови для самоконтролю та самостійного виправлення помилок учнями;

6) комп'ютер дозволяє моделювати такі життєві ситуації, які не можна побачити в повсякденному житті (льодохід, політ ракети або супутника, сонячне затемнення та інші несподівані й незвичайні ефекти).

Крім того, не можна залишати поза увагою вплив комп'ютерних ігор на розвиток дослідницьких навичок та навчальних учнів. У цьому ми цілком підтримуємо думку І. Новик [4] стосовно того, що під час ігрової діяльності педагогам потрібно підтримувати дії дитини, які стосуються правильного аналізування та інтерпретації результатів, формулювання припущень і висновків, коригування поточних та планування подальших дій, а також побудови перевірного експерименту.

Аналіз та узагальнення науково-педагогічних джерел дає підстави для схематичного описання ДКІМ – дидактичних комп'ютерних ігор із математики (рис. 1). При цьому до ДКІМ прямого використання ми відносимо готові ігрові програмні продукти, розміщені на CD або в мережі Інтернет, а до ДКІМ опосередкованого використання, насамперед, –

педагогічні програмні засоби навчального призначення (GRAN, DG, навчально-методичні пакети Математика 5, Математика-6 [1; 2] та ін.), які в процесі організації ігрової діяльності учнів можуть застосовуватися фрагментарно (наприклад, тренажери [1; 2]) або слугувати базою для створення логічних, конструктивно-моделюючих і навіть сюжетних ігор. Як приклад можна навести використання діяльнісного середовища ППЗ GRAN 2D для створення ігрового поля гри “Художник”, коли дітям ставиться завдання відмітити на координатній площині точки за їхніми координатами, а потім, з’єднавши їх, отримати картинку.

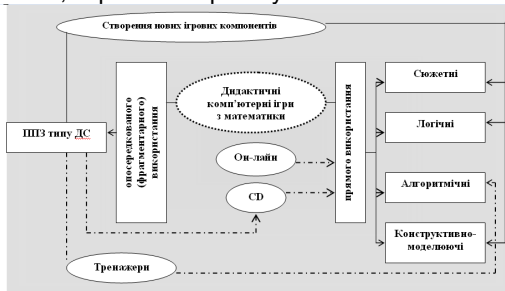


Рис. 1. Схема використання ДКІМ у процесі навчання математики

Створення конструктивно-моделюючих ДКІМ потребує визначення базового педагогічного програмного засобу типу діяльнісного середовища, виділення дидактичних, виховних і розвивальних цілей планованої гри, інструментальної складової управління діями учнів із конкретизацією функцій: учні будуть працювати в ігровому полі, створеному вчителем; самостійно створювати елементи ігрового засобу та управляти ними чи виконувати завдання ігрового характеру безпосередньо в середовищі ППЗ. Розглянемо варіанти.

Приклад 1. Комп'ютерна гра “Пікнік” (базовий ППЗ – пакет динамічної геометрії DG, ігрове поле створюється вчителем). Для проведення гри вчитель заздалегідь створює та завантажує в комп'ютерному класі контент – імітацію галявини з нагромадженням матеріалів (рухомих відрізків) для облаштування місця відпочинку (рис. 2). Результат виконання конкурсного завдання оцінюється за швидкістю та оригінальністю побудов.

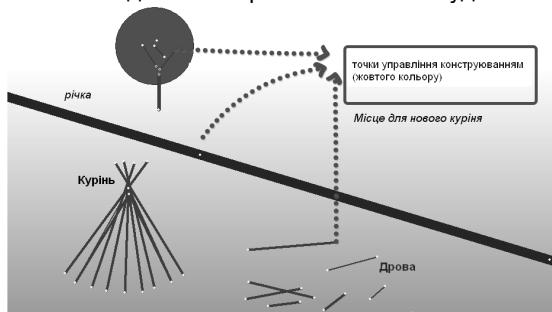


Рис. 2. Діяльнісне поле гри “Пікнік”, створене на базі ППЗ DG

При самостійному створенні учнями елементів ігрового засобу на перший план має виходити їх навчання користуватися інструментами програми та розвивати конструктивне бачення.

Приклад 2. Комп'ютерна гра “Сірники” (базовий ППЗ – пакет динамічної геометрії DG, ігрове поле створюється учнями).

Підготовчий етап: заготовка “сірників” як побудова відрізків заданої довжини, що імітують сірники. Для цього на демонстраційному комп'ютері вчитель показує, як побудувати “сірник”. Учні працюють по черзі, поповнюючи “запас” відрізків, потім файл зберігається, інсталується на інші комп'ютери з постановкою наступних ігрових задач.

Послідовність створення “сірника” можна простежити за рисунком 3 (допоміжні фігури побудов на кінцевому етапі ховаються).

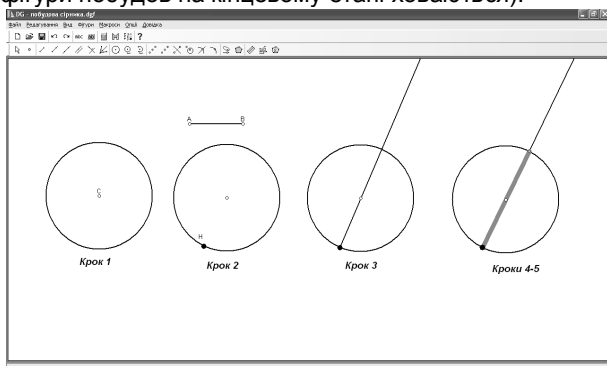


Рис. 3. Послідовність створення рухомого відрізка – імітації сірника

Після створення ігрового поля з необхідною кількістю ігрових елементів – “сірників” – учням пропонуються конструктивні завдання (переміщення елементів на ігровому полі забезпечується комбінацією послідовних рухів: паралельного перенесення і повороту). Результати розв’язання окремих завдань наведені на рисунку 4.

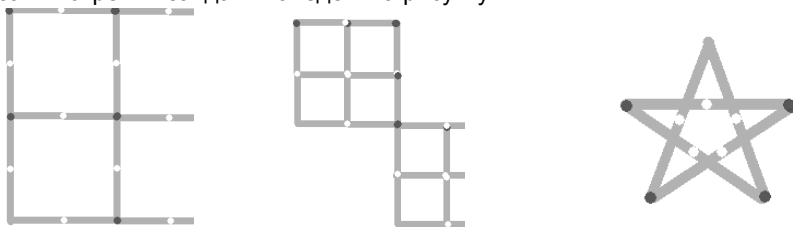


Рис. 4. Результати розв’язання ігрових завдань

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє зробити висновки про те, що зростання потужностей інформаційно-комунікаційних технологій сприяє розширенню арсеналу дидактичних

комп'ютерних ігор шляхами використання готових ігрових засобів, записаних на електронних носіях, доступних безкоштовних ресурсів Інтернет серверів або он-лайн сервісів. Проведена експериментальна робота підтвердила розвивальний вплив використання в процесі навчання математики учнів 5-6-х класів дидактичних комп'ютерних ігор, створених на базі ППЗ GRAN і DG, актуальність обраного напрямку дослідження та доцільність його подовження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белянкін Т.І. Математичні тренажери. 5 клас. – [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/1063112/>
2. Белянкін Т.І. Математичні тренажери. 6 клас. – [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/1063112/>
3. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. – 2-е изд., испр. и доп. / В.М. Букатов. – М., 2003. – 152 с.
4. Новик І.М. Проектування навчальних комп'ютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._випуск_4

Анотація

У статті розглядається комп'ютерна дидактична гра як засіб розвивального навчання математики учнів 5-6-х класів.

Ключові слова: комп'ютерна гра, дидактична гра, розвивальне навчання.

Анотация

В статье рассматривается компьютерная дидактическая игра как средство развивающего обучения математике учащихся 5-6-х классов.

Ключевые слова: компьютерная игра, дидактическая игра, развивающее обучение.

Summary

The computer didactic game as a mean of developing education of mathematics of 5-6 th formes pupils is considered in the article.

Key words: computer game, Didactic game, developing education.

УДК 37.013.42:614.8

М. В. Бутиріна,

кандидат педагогічних наук

А. О. Тютюнник,

студент

(Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний університет”)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні вимоги до педагога висвітлено в Законі України “Про освіту”: “Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки” [2, с. 54].

Якість освіти залежить від повноти та ефективності виконання професійних завдань педагогом, для чого йому необхідно мати професійне здоров'я. Під професійним здоров'ям розуміють інтегральну характеристику функціонального стану організму людини за фізичними й психічними

показниками з метою оцінки її здібностей до певної професійної діяльності із заданою ефективністю й тривалістю протягом певного періоду життя, а також витривалістю до несприятливих факторів, які супроводжують цю діяльність [5].

Саме тому професійне здоров'я педагога є необхідною умовою його активної життєдіяльності, реалізації, розвитку творчого потенціалу. Воно позначається на здоров'ї його учнів і на результатах всієї навчально-виховної роботи. Нездоровий педагог не може забезпечити учневі необхідний рівень уваги, індивідуальний підхід, ситуацію успіху. Порушення психічного і фізичного здоров'я, деформації особистості педагога, прояви синдрому згорання впливають на здоров'я учнів. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я вчителя повинна бути однією з пріоритетних у сфері його життєвих і фахових задач.

Г. Мешко називає відмітні риси професії педагога, що відображаються на стані його здоров'я [6]: праця педагога виступає одночасно як розумова і фізична, що поєднує і творчу, і організаторську, і дослідницьку діяльність; висока щільність міжособистісних контактів; велика кількість стресових ситуацій, висока нервово-емоційна напруга; періодична необхідність виконання запланованого обсягу роботи в жорстко регламентований термін; особлива відповідальність перед учнями і колегами; необхідність приймати оперативні рішення; значна мобілізація функцій аналізаторів, уваги, пам'яті.

Тому проблеми впливу педагогічної професії на стан здоров'я педагога потребують значної уваги і детальнішого вивчення майбутніми педагогами під час професійної підготовки на заняттях з дисципліни "Охорона праці в галузі".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження С. Вершоловського, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, М. Смирнова, О. Щербакова, В. Якуніна свідчать про високу емоційну напруженість педагогічної діяльності, що зумовлена наявністю великої кількості факторів ризику, стрес-факторів, які постійно наявні в роботі вчителя і впливають на його самопочуття, працездатність і якість професійної діяльності.

Науковці О. Васильєв, О. Дубнова, О. Кочерга, С. Кривцова, Г. Мітін, А. Найн, Г. Серіков, М. Смирнов, Л. Шевельова, М. Федорцева у своїх публікаціях висвітлювали результати досліджень, присвячених виявленню і аналізу професійних факторів ризику, що впливають на погіршення психічного і фізичного здоров'я вчителів.

Мета статті полягає у виявленні особливостей впливу педагогічної діяльності на фізичне та психічне здоров'я вчителя, здійсненні комплексного аналізу наслідків негативного впливу професії педагога, що призводять до професійних захворювань, нещасних випадків та психічних деструкцій особистості науково-педагогічного або педагогічного працівника для вчасного ознайомлення майбутніх педагогів з засадами безпечної організації власної педагогічної діяльності на заняттях з дисципліни "Охорона праці в галузі".

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія педагога належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані. Вона вимагає від людини постійних резервів самовладання й саморегуляції.

Емоційне навантаження педагога значно вище, ніж у менеджерів вищої ланки та банкірів, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми.

У педагогічній діяльності поряд із загальними факторами ризику здоров'я працівників розумової сфери (наприклад, нервово-емоційне напруження, інформаційні перевантаження, гіпокінезія) є і специфічні фактори ризику такі, як значне голосове навантаження при виконанні професійних обов'язків, переважання в процесі трудової діяльності статичного навантаження, великий обсяг зорової роботи, порушення режимних моментів праці та відпочинку і т. п. [4].

Трудова діяльність педагогічних працівників належить до категорії робіт, які пов'язані з використанням великих обсягів інформації, із застосуванням комп'ютеризованих робочих місць, із частим прийняттям відповідальних рішень в умовах дефіциту часу, безпосереднім контактом із людьми різних типів темпераменту тощо. Це зумовлює високий рівень нервово-психічного перевантаження, знижує функціональну активність центральної нервової системи, призводить до розладів у її діяльності, розвитку втоми, перевтоми, стресу і, як наслідок, професійних захворювань. За визначенням професора С. Буракова "Професійними називаються хвороби, виникнення яких пов'язане з трудовою діяльністю і впливом на організм конкретних несприятливих умов праці, так званих шкідливих виробничих чинників".

До небезпечних психофізіологічних та шкідливих виробничих чинників педагогічної діяльності належать фізичні (статичні, динамічні та гіподинамічні) і нервово-психічні перевантаження (розумове, зорове, емоційне).

Фізичні перевантаження педагогічних працівників пов'язані з тривалою багатогодинною працею в одноманітному напруженому положенні, малою руховою активністю при значних локальних динамічних навантаженнях. Робоче положення "сидячи" супроводжується статичним навантаженням значної кількості м'язів ніг, плечей, шиї та рук, що дуже втомлює. М'язи перебувають довгий час у скороченому стані і не розслабляються, що погіршує кровообіг. У результаті виникають больові відчуття в руках, шиї, верхній частині ніг, спині та плечових суглобах [1, с.154].

Унаслідок динамічного навантаження на кістково-м'язовий апарат кистей рук виникають больові відчуття різної сили в суглобах та м'язах кистей рук; оніміння та уповільнена рухливість пальців; судоми м'язів кисті; ниючий біль в ділянці зап'ястя.

Як результат, виникають локальні м'язові перенапруження хронічні розтягнення м'язів травматичного характеру, що можуть викликати професійні захворювання: дисоціативні моторні розлади, захворювання периферійної нервової та кістково-м'язової систем. Крім того, робота "сидячи" призводить до зниження м'язової активності – гіподинамії. За браком рухів відбувається зниження споживання кисню тканинами організму, сповільнюється обмін речовин. Це сприяє розвитку атеросклерозу, ожиріння, може стати причиною дистрофії міокарда, хронічного головного болю, запаморочення, безсоння, роздратування.

До професійних захворювань педагогів відносять також афонія, фарингіт, ларингіт. Психогенні захворювання голосу виявляються порушенням вербальної комунікації внаслідок емоційних конфліктів. Психогенна афонія

проявляється повною втратою голосу при збереженні шепітливої мови. Афонія властиво виникає в жінок після стресів. В її основі лежить порушення коркової регуляції голосоутворення. Афонія може виникати як симптом істеричних психозів і неврозів. Також спостерігається при перенапруженні голосових зв'язок у лекторів, учителів, акторів, при раптових і сильних хвилюваннях. Фарингіт, ларингіт – це запалення відповідних стінок горла. Інколи хронічні фарингіт або ларингіт можуть ускладнитися хворобами серця і нирок, гострою диспепсією (порушення перетравлювання їжі в кишківнику), виразкою шлунка чи дванадцятипалої кишки, коли спостерігаються так звані рефлексії – нічні зворотні закиди їжі тощо. Також фарингіт може виникнути на тлі приймання великої кількості ліків.

Нервово-психічні перевантаження професії вчителя полягають у значному інтелектуальному напруженні з метою найкращого викладання освітнього матеріалу, що, у свою чергу, може спричинити стресову ситуацію [1, с. 157]. У науково-педагогічного працівника при постійному виникненні стресових ситуацій формується синдром розумово-емоційного (нервового) перенапруження, що може перейти в хворобу. Стрес проявляється як необхідна і корисна реакція організму на різке збільшення загального зовнішнього навантаження. Він характеризується зростанням біоелектричної активності мозку, підвищенням частоти серцебиття, ростом потоку крові, розширенням кровоносних судин, збільшенням вмісту лейкоцитів у крові, тобто цілим рядом фізіологічних змін в організмі, що сприяють підвищенню його енергетичних можливостей, успішності виконання складних і небезпечних дій. Тому стрес є не тільки доцільною захисною реакцією людського організму, але й механізмом, який сприяє успіху трудової діяльності в умовах перешкод, труднощів і небезпек.

Для професійної діяльності вчителя характерний специфічний набір стресорів, які провокують виникнення професійного стресу. Найбільш стресочинними для вчителя є такі професійні чинники, як недостатня забезпеченість навчального процесу ТЗН і наочністю, байдуже ставлення учнів до навчання, перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів [3]. У школі багато чинників можуть викликати стрес вчителя – це неповага учнів до вчителів, гомін і неслухняність, зірвані уроки, невивчений матеріал, відсутність дисципліни на уроці, іноді навіть хуліганські витівки, постійні зміни в освітньому процесі, незрозумілі вказівки керівництва закладу та багато іншого. До соціальних стрес-чинників відносяться: незадовільна зарплата, падіння престижу навчання і професії вчителя, відсутність впевненості у завтрашньому дні.

Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні. Спеціалісти виокремлюють насамперед тривожність, депресію, фрустрованість (стрес "втраченої надії"), емоційне спустошення, виснаження, професійні хвороби. Один із наслідків тривалого професійного стресу – синдром емоційного "вигорання" як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження педагога, у т. ч. розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрата розуміння і співчуття стосовно іншої людини (К. Маслач). Високий рівень "вигорання" вчителів із великим стажем зумовлений тривалою дією професійних стресів, молодих – входженням у фахову сферу, першими кроками в педагогічній діяльності [3].

Серед основних хвороб, які пов'язують із стресом, є атеросклероз, гіпертонія та різноманітні захворювання шлунково-кишкового тракту.

Наслідки впливу несприятливих факторів педагогічної професії таких, як нервово-психічні та фізичні (статичні) перевантаження науково-педагогічних працівників, крім професійних захворювань, можуть призводити також до нещасних випадків через: неуважність, квапливість, нехтування елементарними принципами електро- та пожежобезпеки через перевтому; порушення правил безпеки життєдіяльності через дію стресора; недотримання вимог охорони праці та безпеки життєдіяльності через професійне захворювання.

Найперший прояв психоемоційного перевантаження вчителя проявляється в почутті втоми. Боротьба зі втомою, у першу чергу, зводиться до покращення санітарно-гігієнічних умов виробничого середовища (ліквідація забруднення повітря, шуму, вібрації, нормалізація мікроклімату, раціональне освітлення тощо). Особливу роль у запобіганні втоми працівників відіграють професійний відбір, організація робочого місця, правильне робоче положення, ритм роботи, раціоналізація трудового процесу, використання емоційних стимулів, упровадження раціональних режимів праці і відпочинку тощо.

Крім того, для профілактики втоми працівників застосовуються специфічні методи, які обґрунтовані фізіологами та сприяють ефективному попередженню стомлення, як-от [1, с. 160]: у будь-яку роботу потрібно входити поступово; необхідно дотримуватися звичності, послідовності і плановості; не припускати недбалості й квапливості в праці; дотримуватися фізіологічно обґрунтованого чергування праці та відпочинку, а також зміни форм діяльності (найбільш ефективним для педагогів є відпочинок, зв'язаний з активним діяльним станом).

Висновки. Для того, аби уникнути негативних наслідків стресу, слід розвинути стресостійкість, усвідомити можливі ситуації виникнення стресу та їхнє усунення, для чого необхідно перевести свою енергію в іншу форму діяльності, зайнятися тим, що дасть можливість зняти емоційну напругу. Підвищити стресостійкість можна за допомогою аутотренінгу, медитації, сміхотерапії, кольоротерапії, ароматерапії, фізкультури, катарсису (спілкування з близькими, домашніми тваринами, захоплення мистецтвом). Це основні шляхи до психічного, фізичного та духовного здоров'я педагогічного працівника, з якими необхідно ознайомлювати майбутнього педагога під час професійної підготовки на заняттях з "Безпеки життєдіяльності" та "Охорони праці в галузі".

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Тому необхідно зауважити на високому значенні дисципліни "Охорона праці в галузі" для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, розвитку їх фізичної, художньої та психологічної культури, а також на необхідності пропаганди здорового способу життя та фізичної активності серед майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутиріна М.В. Охорона праці в галузі: навч. посіб. для студ. педагогічних вищих навчальних закладів / Марина Володимирівна Бутиріна. – Слов'янськ, 2014 – 264 с.
2. Закон України "Про освіту": [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page2>

3. Калька Н. М. Психологічні особливості впливу чинників професійного середовища на здоров'я педагога / Н. М. Калька // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – № 1. – 2013. – С. 285-294

4. Майтак Т. М. Педагогічна діяльність як фактор формування професійної деформації особистості вчителя / Т. М. Майтак // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – С. 177–181.

5. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії ("Академвидав"): навч. посіб. / Г. М. Мешко – Видавництво "Альма-матер", 2010 – 200с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://academia-pc.com.ua/product/216>

6. Мешко Г. Педагогічна діяльність як детермінанта професійного здоров'я вчителя / Галина Мешко // Освіта регіону : український науковий журнал. – 2012. – № 3. – С. 327–328 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/488>

Анотація

У статті визначено основні фактори впливу педагогічної діяльності на фізичний та психічний стан здоров'я педагога; зазначено основні професійні захворювання педагогів, пов'язані з професійною діяльністю та окреслено шляхи запобігання професійним захворюванням педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійні захворювання, стрес, афонія, профілактика, здоровий спосіб життя.

Анотация

В статье определены основные факторы влияния педагогической деятельности на физическое и психическое состояние здоровья педагога; указаны основные профессиональные заболевания педагогов, связанные с профессиональной деятельностью и намечены пути предотвращения профессиональных заболеваний педагогических и научно-педагогических работников.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональные заболевания, стресс, афония, профилактика, здоровый образ жизни.

Summary

The article identifies the main factors of influencing of educational activities on the physical and mental condition of teacher. There have been defined the main professional diseases of teachers, connected with their professional activity.

Key words: pedagogical activity, occupational diseases, stress, atonos, prevention, healthy lifestyle.

УДК 159.922

О. М. Бусленко,
аспірант
(Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова)

ГЕНЕЗИС ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально-культурного розвитку суспільства дизайн як новий вид художньо-конструкторської професійної діяльності відіграє важливу роль у створенні цілісного естетичного середовища, підвищенні рівня конкурентоспроможності промислової продукції, предметів широкого вжитку.

У наш час дизайнерська діяльність увійшла до списку престижних та затребуваних, оскільки поколіннями творчих людей було продемонстровано можливості дизайну в організації повсякденного життя особистості, розвитку національних культур та масової культури сучасності в цілому.

Оскільки розвиток дизайну відбувається в адитивності таких наук, як філософська антропологія, соціологія, культурологія, мистецтвознавство, технічна естетика, етнокультура, то саме його аналіз і виявлення всіх його продуктивних сторін, що так швидко змінюються, особливо в умовах глобалізації, може стати ключем до вирішення різноманітних проблем – економічних, екологічних, соціальних, духовних, слугувати індивідуальній соціалізації особистості, пристосованої до сучасного життя.

Саме в такому аспекті досліджувана проблема набуває актуальності й необхідності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні розробки в напрямках становлення поняття “дизайн” здійснили В. Волкова, Н. Ковешнікова, А. Лаврентьєв, В. Рунге, В. Сеньковський, С. Шумега.

Культурологічні та психологічні аспекти дизайнерської діяльності розглядають О. Барташевич, Л. Борисова, Н. Збаровська, І. Ілюшина, В. Кардаш, О. Кочережко, Н. Крижановська, С. Лемешев, К. Мілютіна, О. Павловська, Є. Полях, М. Сорокіна, О. Яцюк та інші.

Естетичні аспекти дизайну досліджують В. Аронова, Ю. Борева, О. Колеснікова, Л. Левчук, В. Лозовий, М. Овсяннікова, О. Оніщенко, В. Панченко та інші.

Філософсько-історичні аспекти становлення дизайн-освіти висвітлені в працях В. Волкової, В. Даниленка, Н. Певзнєроми, А. Пригорницької, Р. Рінальді, В. Сеньковського, У. Тігоми.

Мета статті – дослідити генезу дизайнерської діяльності та окреслити її сучасний стан.

Виклад основного матеріалу. Поняття “дизайнерської діяльності” є дещо новим порівняно з “дизайном”. Дизайнерська діяльність з моменту оформлення як специфічного виду діяльності була розрахована на масовий попит, але існуюча розмаїтість соціальних груп та індивідів зі своїми смаками, нерідко полярними естетичними уподобаннями в одязі, меблях, житлі, предметах побуту тощо така, що не може бути задоволена хоч і значними за кількістю, але однотипними за формою продуктами промислового виробництва. Це вплинуло на необхідність розширення дизайнерської діяльності. Незважаючи на її масовість”, коли певні естетичні норми виробляються колективом дизайнерів, стає більш затребуваною “індивідуальна” дизайнерська діяльність, яка має два аспекти: дизайнерська діяльність, розрахована на певні естетичні смаки окремих людей; і така, що враховує естетичні смаки певних соціальних груп, які мають споріднені естетичні смаки [10].

В історії дизайнерської діяльності існує дві думки. Одна з них полягає в тому, що генеза дизайну має витоки у перших спробах первісної людини віднайти доцільну форму певного предмета; а інша, що дизайн виникає на початку ХХ сторіччя як реакція на стихійне формування візуальних і функціональних властивостей предметного середовища у зв'язку з необхідністю відреагувати на розрегульованість виробництва і споживання.

Найтривалішим і найзагадковішим етапом в історії дизайнерської діяльності дослідники визначили архаїчну “дизайнерську” культуру. У цей час первісна людина свій досвід взаємодії з довкіллям фіксувала у міфах, що полягало у виокремленні себе з оточення, усвідомленні відмінності свого

родового буття від видового існування. Міфогенна морфологія предметного світу культури стала засобом усвідомлення первісною людиною себе як такої частини світу, активність якої докорінно відрізняється від природних процесів. Тому опредмечена у світі артефактів міфологічна історія – це завжди історія творення людиною космосу, порядку з неупорядкованого, дисгармонійного, ворожого хаосу [5]. Варто зазначити, що саме в часи первісного ладу, коли виникають зародки таких духовних потреб, як естетичні, починають формуватися передумови виникнення дизайну і дизайнерської діяльності.

У процесі еволюції і суспільного розвитку відбувається витіснення хаосу на периферію людського буття і заміщення космосом. Саме в цей час показовою для розвитку прото-дизайнерської діяльності є історія давньоєгипетської культури. Всесвітньо відомі єгипетські піраміди – це не тільки пам'ятки архітектури, а складний духовний комплекс, де відображені всі сторони людського буття. У цей період з'являється триєдність: предмет – матеріал – технологія, що застосовується в предметній творчості. Варто зазначити, що саме в Єгипті були створені досконалі за своїм дизайном вироби, що в свій час вплинуло на дизайнерську діяльність Азії і Африки.

На відміну від давнього Єгипту в Греції була розповсюджена система технічних способів і прийомів.

Щодо Середньовіччя, то однією з найскладніших і не пояснених досі є проблема співвідношення ремесла (в його традиційному розумінні як ручної роботи від конкретного замовника) і дизайну. Серед теорій дизайну вони виступають як протилежні полюси предметної творчості. Ремесло трактується як унікальна робота з виготовлення посуду, меблів, одягу, прикрас, знарядь праці, в процесі якої постійно можна щось виправити, змінити, підігнати під вимоги тих, хто користується речами. Дизайн був породжений значним і все зростаючим розривом між потребами споживання і виробниками, який виникає в результаті розподілу праці, механізації і художньо-проектної діяльності. Середньовічне ремесло при всій його простоті було дуже розвиненим виробництвом, зі своєю спеціалізацією і розподілом праці, з охопленням великих територій виробництва і розподілом готової продукції, з товарно-грошовими відносинами і контактами принципово різноманітних культур Заходу і Сходу. Ремесло минулого мало свої правила, зразки, інваріанти форми і ступені свободи їх змін в межах функціональної і стильової єдності. Від них збереглися не тільки безліч матеріальних об'єктів, речей, що вкладені в певні топологічні ряди по характеру їх відношення до функції, конструкції і форми, але і тексти (структури цехів, методики роботи, правила оцінки якості, загально-гуманітарні рефлексії на призначення, стиль, характер предметного оточення) [7].

Однією з найхарактерніших ознак епохи Відродження був органічний зв'язок технічної творчості з художньою; вона визначала особливості формотворення всього предметного середовища, включаючи світ техніки. Професія митця вважалася звичайною ремісничою професією, і люди цієї професії за своїм суспільним призначенням ніяк не відрізнялися від представників інших ремісничих груп. Інженер-митець набував знань та професійних навичок в усіх галузях мистецтва і техніки шляхом цехового навчання у майстра, що передавав учням свій досвід, який ретельно

приховувався від сторонніх [3]. Естетичним кредо в епоху Відродження, як і в епоху античності, був синтез користі й краси, що накладало відбиток на формотворення предметного середовища, розповсюджуючись на машини і ремісничі знаряддя, а також на предмети побуту. Техніка цієї епохи відображала стиль свого часу.

У кінці XVIII століття настала епоха машинного виробництва. Саме в цей час відбувається різке відособлення “чистого” мистецтва і техніки, а ремесло ще пов'язане з прикладним мистецтвом. До цього часу грецьке “техне” і латинське “арс”, в минулому слова-синоніми, тепер стають різними поняттями: “техне”-техніка, “арс” – мистецтво. Мистецтво починає вважатися видом діяльності, що підноситься над повсякденним життям, яке управляється “божественним” натхненням. Загалом мистецтво Відродження було своєрідним “мостом”, котрий поєднав окремі елементи художньої традиції античної та середньовічної культур, тоді як технічна діяльність, інженерна справа розглядалася як щось приземлене, повсякденне, утилітарне [8].

Проектна діяльність в епоху Нового часу розглядалася як синтетична діяльність, в якій використовувалися: дані пізнавальної діяльності; дані практичної діяльності; конструювання як спосіб вирішення проектних задач (поряд з аналітичними засобами). Виробництва, засновані на ручній праці, поступалися місцем індустрії, причому використовувані в них робочі механізми виготовлялися машинним способом. Таким чином, на перший план виходить розвиток технології, машини змінюють не тільки фізичну силу людини, але і її вміння. Технічний прогрес все більше входить у життя людей і формує їх світосприйняття.

Частина теоретиків дизайну говорять про його виникнення саме всередині XVIII ст., коли в цілому ряді виробництв відбувся широкомасштабний промисловий переворот [1; 2]. Англійські мислителі тих років намагалися в машинах розпізнати нову естетичну цінність – красу і користь. Д. Юм у “Трактаті про природу людини” відзначав, що користь є одним із джерел краси для людини. Арчибальд Алісон в “Роздумах про природу і принципи почуттів” (1790) стверджував, що нема такої форми, яка не була б красивою, якщо вона повністю відповідає своєму призначенню. Найближче до практичних питань дизайну були винахідники й інженери, які проектували і розраховували деталі безкінечної безлічі утилітарних верстатів і парових машин, мостів і засобів пересування. Окремі частини цих технічних виробів і досі вражають своєю красою, яка не має аналогів і вражає якістю обробки. Промислова революція призвела до занепаду ремісничого виробництва, а разом з цим і до втрати суто індивідуального характеру виробів, який задовольняв естетичні потреби споживача. Досягалось це насамперед через стандартизацію, повторюваність та масовість товарів. Бурхливий розвиток техніки в тогочасних промислово розвинутих країнах світу, зокрема в Англії, призвів до появи нового середовища існування людини – машинного. Це викликало докорінні зміни в людському житті. Громадська думка Європи на межі XIX-XX ст. намагалась осмислити нову ситуацію – систему зв'язків “людина – машина”. У 70-80-х роках XIX століття в Англії виник рух “за зв'язок мистецтва та ремесел”, представники якого розпочали критику серійного промислового

виробництва. Найвідомішими представниками цього руху був Д. Рескін. Будучи сучасником інтенсивного розвитку техніки, Д. Рескін дійшов висновку, що переможний розвиток машин і зростаюча влада капіталу перетворюють людей у рабів і калічать цілі країни. З машинами Д. Рескін зв'язав загибель мистецтва, а згодом і неминучий крах добра і краси. Масове машинне виробництво довгий час йшло шляхом копіювання форм речей, що створювалися до того ремісниками, хоча технологія виробництва вже була цілком іншою: створювані машинами речі не тільки не нагадували ремісничих виробів, але й мали вигляд підробок, що ображали гарний смак. Продовжувачем ідей Д. Рескіна був найвідоміший теоретик мистецтва, художник-практик У. Морріс. На думку У. Морріса, митці мають створювати не лише твори “високого мистецтва”, а й надавати поради при конструюванні нових технічних форм, розробці знарядь праці, створенні предметів широкого вжитку. Він стверджував, що предмети повсякденного користування повинні бути красивими [6]. У. Морріс, як і Д. Рескін, критично ставився до розвитку технічної цивілізації, але розроблені ним для кустарних виробів принципи формотворення предметів побуту згодом виявилися дієвими і в сфері машинного виробництва. Найбільш серйозну спробу розібратися з тим, що відбувалося в дизайні того часу, здійснив теоретик і історик дизайну Г. Земпер [4]. Він був упевнений, що виправити це можна за допомогою художніх реформ, вивчаючи і популяризуючи витoki дійсної краси навколишнього предметного світу. Однак його погляди були утопічними, хоча з часом призвели до принципово нової постановки питання про співвідношення між технічним прогресом і розвитком предметної художньої творчості. Г. Земпер свою увагу звертав на призначення виробів, а не на символічне та соціально-естетичне значення дизайну, яке вони відіграють у життєдіяльності людей.

На початку ХХ ст., реагуваючи на проблему співвідношення утилітарного і естетичного, авангардизм постулює ситуацію компрометації “здорового глузду” і “банкрутства” традиційних систем цінностей (футуризм, дадаїзм, Марінетті), а такі феномени, як закон, порядок, поступовий рух історії і культури піддаються критиці як ідеали, що не витримали перевірку часом (у цьому пункті своєї концепції авангардизм близько підходить до моделювання концепції постісторії) в контексті культури, цивілізації, глобалізації, – як відзначає В. Шейко [9; 2]. Під впливом авангардизму в дизайнерській діяльності відбувається: 1) відмова “сучасного” (modern) суспільства від традиційної інтенції культури щодо пошуків соціальної процесуальності; 2) переорієнтація на хаос як основу соціального руху. Відповідно до цих концептуальних засад характерними особливостями авангардизму в дизайнерській діяльності є: 1) програмна епатажність, що має своєю метою активний вплив на самореалізацію людини в праці; 2) метою авангардизму виступає руйнування традиційних цінностей; 3) розпад традиційних опозицій. Авангардизм у дизайні був зорієнтований на те, щоб через посередництво абстрактних композицій розбудити буденну свідомість, запропонувавши радикально новий досвід бачення світу (подібність позицій поп-арту, дадаїзму, футуризму, сюрреалізму, експресіонізму в самооцінці своєї діяльності не художнього напрямку, а як

образу мислення). У цьому контексті маніфести абстракціонізму постійно апелюють до так званої “чистої свідомості”, відірваної від різноманітних культурних норм. Пафос авангардизму акцентується ідеєю плюралізму різних типів сприйняття дійсності; авангард ставить під сумнів смисл наслідування античного зразка; виробляє свій тип відносної краси, що протиставляється нормам абсолютної краси. Разом з тим авангардизм у дизайні намагається утвердити в якості нового слова в розумінні людини, соціуму, мистецтва, творчості і моралі, апелюючи до З.Фрейда, який звернув увагу на креативно творчий потенціал несвідомого. Авангардизм у дизайні тяжіє до інтелектуальної елітарності, оскільки відкидає будь-які спроби уніфікації і стандарту в дизайні.

Ще однією з течій у дизайнерській діяльності 20-х років ХХ століття був конструктивізм як методологічна течія, сутність якої полягає в конструюванні матеріального середовища, оточуючого людину, на основі використання нової техніки з метою створення простих, функціональних конструкцій. Конструктивісти (В. Гропіус, Л. Міс ван дер Роя, Ле Корбюзьє, в Росії – О. Веснін, М. Гінзбург, К. Мельников) стверджували, що форми, які визначають зовнішній вигляд предмета, не задаються заздалегідь, а виробляються на основі її функціонального призначення, матеріалів, дизайнерських конструкцій [9]. Програма конструктивістів формувалася на відповідності дизайну новим соціальним умовам та новій дизайнерській техніці. Дизайнери-новатори підкреслювали, що завдяки новому дизайну створюються нові дизайнерські вироби, які володіють унікальними естетичними якостями. Конструктивістський дизайн є втіленням естетики техніцизму: якщо дизайн епохи давніх цивілізацій стверджує панування фараонів та царів, готика – панування релігії, то в дизайні конструктивізму відбито дух панування техніки. Конструктивістами був акцентований інструментальний характер ставлення до предметно-речового оточення. Найближчою метою проектування стає тут функціональний процес, у контекст якого включені як люди (його учасники), так і речі (середовище).

В історико-генетичному аспекті дизайн може бути визначений як соціально значуща творча діяльність в діалектичному взаємозв'язку її результативності; вираженні її процесуальності, перетворенні багатства досвіду людської історії у внутрішнє багатство індивідів, що втілюють зміст цього багатства в своїй соціальній діяльності. Дизайн – це діяльність людей з гомогенізації соціального та індивідуального буття у духовно-екзистенційних його вимірах, а також включення в цю діяльність формування норм і стандартів суспільства, взаємної адаптації людини та суспільства в умовах мікро-, макро-, мегаареалу.

На початку ХХІ століття дизайн постає як необхідна умова естетичного буття культури.

На сучасному етапі розвитку дизайнерської діяльності виділяють, здебільшого, два спрямування:

- 1) роботу над авторськими проектами окремих речей і комплексами виробів;
- 2) включеність в систему виробництва й розподілу, що опрацьовує товарну цінність речей, торкається найскладніших соціально-естетичних

механізмів формування ідеалу, функціонування художньої культури.

Дослідники дизайнерської діяльності Л. Левчук, О. Оніщенко, В. Панченко вважають, що її поширення революційно вплинуло як на технологію і техніку промислового виробництва, поставивши їх розвиток під контроль задоволення не тільки матеріальних, а й естетичних потреб людини, так і сприяло соціально-культурному розвитку суспільства, формуванню естетичних уподобань, смаків та ідеалів.

Така позиція породила у сфері дизайну культурологічний підхід, що розглядає дизайн-діяльність як закономірний продукт розвитку людської культури. Дизайн сприймається одночасно і як продукт культури, і як інструмент культурного будівництва, і як фактор, що активно формує культуру. Дизайнерська діяльність, таким чином, з моменту свого виникнення мала зв'язати в єдине ціле красу й доцільність, організацію цілісного предметного світу, технічні й естетичні початки, відповідно до рівня розвитку матеріальної й духовної культури сучасного суспільства.

Так, серед сформованих і, відповідно, актуально затребуваних культурою видів сучасної проектно-дизайнерської діяльності можна відмітити: індустріальний дизайн, графічний дизайн, комп'ютерний дизайн, дизайн архітектурного середовища, ландшафтний дизайн, дизайн виставкових експозицій, дизайн одягу й аксесуарів, арт дизайн. Проте останнім часом стало звичним вбачати витоки професії у виробах допромислової епохи, які демонструють творче відношення до створення матеріальних об'єктів утилітарного призначення. При цьому передісторія дизайну відноситься до сфери прикладного мистецтва (ремісничої й народної творчості), яку стали називати "фолк-дизайном" або "етнодизайном" [10].

У сучасному світі дизайнерська діяльність базується на таких принципових постулатах: 1) абсолютної свободи творчого самовираження; 2) проектного реалізму, що означає постійне реактивне змінення дизайну, спричинене змінами реальності, та трансформацією потреб споживачів; 3) принципового, концептуального, типологічного і жанрового плюралізму [9].

Отже, дизайн і дизайнерську діяльність слід розглядати як специфічний вид естетичної діяльності, пов'язаний з технічними та соціокультурними перетвореннями. Окрім, естетичних образів, дизайн не існує ні в загальнокультурному, ні в національному, ні в особистісному вираженні.

Висновки. Розглянувши генезис дизайнерської діяльності за історичними епохами, прослідкуємо формування феномена і концепта дизайну. Процес становлення і розвитку дизайнерської діяльності за історичними епохами мав свої соціальні й науково-технічні завдання, уподобання й смаки. Зародження ремесла було наслідком формування синкретичного підходу до оцінки споживацьких якостей виробу в єдності його функціональних та естетичних вимірів. З виникненням мануфактурного виробництва з-поміж етапів задуму та продукування виробу виокремлюється проектна діяльність як така, з притаманним їй естетичним компонентом; саме до цієї епохи й відноситься формування дизайну як мистецтва (дизайн-мистецтва). Конструктивізм як якісно новий принцип формоутворення та якісно новий етап розвитку дизайн-практики виникає

саме за умов масового машинного виробництва, натомість художньому смаку та інтуїції спирається вже на раціональні принципи техніки взаємоузгодження функціональних та естетичних моментів форми виробу. Отже, можна стверджувати, що класичний етап в історії дизайну, на якому він виникає як новий вид мистецтва і розвивається у технологію, спирається на масове опанування техніки формоутворення, що означало перехід від класичного дизайн-мистецтва до некласичної (модерної) дизайн-техніки, – технократичного дизайну. Тоді як “постмодерний” дизайн позиціонує себе як опонент модерну.

Сьогодні дизайнерська діяльність у сукупності всіх видів та форм пронизує різні сфери людської діяльності, естетизує їх, спонукає до створення нових форм, образів та просторів, розвиває та підносить саму суб’єктивність особистості.

Смислове насичення поняття “дизайн” значно змінюється з моменту виникнення до сьогодення. Певною мірою наростає “абстрактна”, віртуальна його складова, що продукує безліч естетико-культурних проєктів. Особливо це стає очевидним останніми десятиліттями, коли дизайн стає фундаментальною рисою естетичного поля культури.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Порушені у статті аспекти існуючої проблеми можуть слугувати базою для подальших теоретичних досліджень “розповсюдження” дизайну в культурі сьогодення, а також належного вивчення проблеми пошуку нових шляхів оптимізації в дизайні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белов А. А. История дизайна : [лекции] / А.А. Белов, Е. М. Гвоздев. – СПб. : Образование, 1993. – 76 с.
2. Быстрова Т. Ю. Вещь в дизайне / Т. Ю. Быстрова. – Екатеринбург : Архитектон, 1999. – 117 с.
3. Даниленко В. Я. Основы дизайна: [навч. посібник] / В. Я. Даниленко. – К. : ІЗМН, 1996. – 92 с.
4. Земпер Г. Практическая эстетика / Г. Земпер. – М. : Мысль, 1970. – 316 с.
5. Мартынов В. Ф. Философия красоты / В. Ф. Мартынов. – Мн. : Тетра Системс, 1999. – 336 с.
6. Моррис У. Искусство и жизнь / У. Моррис. – М. : Искусство, 1973. – 512 с.
7. Сидоренко В. Ф. Генезис проектирования. Культура и эстетика дизайнерского творчества / В. Ф. Сидоренко. – М., 1990. – 32 с.
8. Цыганкова Э. Г. У истоков дизайна / Э. Г. Цыганкова – М. : Наука, 1977. – 111 с.
9. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.): [монографія. В 2-х т.] / В.М. Шейко. – Харків : Основа, 2001. – Т. 2. – С. 20.
10. Яковенко М.Л. Дизайн як сучасна форма вираження естетичного початку в культурі / М. Л. Яковенко [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-12063.html>.

Анотація

У статті досліджено генезу дизайнерської діяльності та окреслено її сучасний стан; з’ясовано, що предметний світ людини пройшов еволюцію в історичному контексті філософського дискурсу, починаючи з античності й закінчуючи сучасністю; дається аналіз дизайнерської культури як такої, що перетворює світ людини; з’ясовуються різні підходи до аналізу дизайнерської культури – авангардизм, функціоналізм, конструктивізм, тощо. Наводяться визначення поняття “дизайнерська діяльність”, види сучасної проєктної дизайнерської діяльності.

Ключові слова: дизайнерська діяльність, генеза, дизайн, форма, техніка, мистецтво, культура.

Анотация

В статье исследованы генезис дизайнерской деятельности и очерчены ее современное состояние; выяснено, что предметный мир человека прошел эволюцию в историческом контексте философского дискурса, начиная с античности и заканчивая современностью; дается анализ

дизайнерской культуры как таковой, что превращает мир человека; выясняются различные подходы к анализу дизайнерской культуры – авангардизм, функционализм, конструктивизм и др. Приводятся определения понятий “дизайнерская деятельность”, виды современной проектной дизайнерской деятельности.

Ключевые слова: дизайнерская деятельность, генезис, дизайн, форма, техника, искусство, культура.

Summary

In the article there have been investigated the genesis of design activity and outlined its current state. It was found out that from antiquity to modernity the objective world of man has passed evolution in the historical context of philosophical discourse.

Key words: design activities, genesis, design, shape, technology, art, culture.

УДК 374.7

П. Г. Буянов,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства освіта сприймається як загальнолюдська цінність. Нині зростають як потреби, так і можливості безперервного підвищення кваліфікації або навіть зміни професій, а також навчання дорослих, урахувавши підвищені культурні запити, усвідомлення потреби в саморозвитку та пізнанні нового.

Потреба навчатися протягом життя вирає набагато більше, аніж просто економічна необхідність, оскільки освіта дедалі більше відіграє ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної та побутової культури. Освіта дорослої людини дає їй можливість оновлювати власне світобачення, осучаснити власні знання про дійсність, займатися діяльністю, на яку раніше не вистачало часу або це виходило за межі компетентності.

Отже, стає все більш очевидними обмеженість і недостатня ефективність тих форм і способів навчання, що були розроблені великими педагогами минулого, для вирішення задач сьогодення. Винятково важливого значення набувають пошуки нових теоретичних основ і прийомів навчання.

Останнім часом увагу вчених і практиків привертає технологія навчання дорослих.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми освіти дорослих стали предметом глибокого аналізу в ряді наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: процеси навчання і виховання дорослих (С. Архіпова, О. Аніщенко, Л. Даниленко, Н. Ничкало, Н. Протасова, Л. Сігаєва, Є. Соф'янець та ін.); технологія навчання дорослих (С. Змейов, Л. Лук'янова та ін.) тощо.

Метою статті є висвітлення особливостей технології навчання дорослих.

Поняття “технологія” привернуло увагу вчених під час більш глибокого вивчення ролі та сутності того, хто навчається, а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання.

“Технологія” як науковий термін бере початок від грецького “*tehnē*”

(мистецтво, майстерність, уміння) і “logos” (наука).

У контексті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу таке загальне визначення технології навчання: “технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій усіх, але передусім активних елементів (учасників) процесу навчання, виконання яких з достатньо високим ступенем гарантії призводить до досягнення цілей навчання” [4, с 15].

Технологія передбачає чітке і точне проектування навчального процесу, що сприяє зростанню стабільності та успішності навчальної діяльності. У технології навчання зміст, методи, засоби навчання знаходяться в неперервній взаємодії.

Технологія навчання детермінує взаємодію основних елементів процесу навчання. В основі педагогічної технології навчання лежать основні принципи навчання дорослої людини, а технологія навчання дорослих базується на принципах андрагогіки.

Професор С. Змейов наголошує, що технологія навчання дорослих – це, по-перше, система науково обґрунтованих андрагогічними принципами навчання дій дорослих, виконання яких з достатньо високим ступенем гарантії призводить до досягнення поставлених цілей навчання; по-друге, – це розділ андрагогіки, що досліджує та обґрунтовує вказану вище систему дій. Структурно технологія навчання дорослих у першому випадку є системою операцій, технічних дій і функцій, що реалізуються дорослими учнями та вчителями на кожному етапі процесу навчання [4, с 20].

Розкриваючи поняття технології навчання дорослої людини, доцільно проаналізувати, порівнюючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання.

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає той, хто навчає. Саме він визначає практично всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається, є підлеглим, залежним і не має можливості суттєво впливати на діагностику, створення умов, планування, оцінювання та коригування процесу навчання. Його участь у реалізації навчання є достатньо пасивною, оскільки переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду. Тоді як в андрагогічній моделі провідна роль належить особі, яка навчається і в навчальному процесі є рівноправним суб'єктом [4, с 21].

Для розуміння відмінностей між педагогічною та андрагогічною моделями навчання пропонуємо розглянути таблицю 1.

Таблиця 1

Порівняння педагогічної та андрагогічної моделей навчання

Основні положення теорії навчання	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Роль учня	Підлегла, залежна, несамостійна	Рівноправна, провідна.
Роль викладача	Передає якомога більше інформації, що не має безпосереднього зв'язку з практикою, контролює, оцінює.	Заохочує, підтримує розвиток від повної залежності до самокерування; допомагає у визначенні параметрів навчання, пошуків інформації; створює сприятливі умови для навчання, допомагає виявляти і використовувати життєвий досвід.
Діяльність того, хто	Пасивна – сприймає соціальний досвід, який передається тим, хто	Активна – рівноправний суб'єкт процесу навчання; бере активну участь в

навчається	навчає. Не має можливості серйозно впливати на планування і оцінювання процесу навчання (рецептивна діяльність); діяльність за зразками.	організації спільної діяльності суб'єктів навчання. Самостійно визначає параметри навчання, пошук знань, умінь і навичок.
Організація процесу навчання	Спільна діяльність суб'єктів навчання практично не відбувається; принципово не може здійснюватися на етапах планування, оцінювання, корекції. Частково реалізується як пасивна участь учня на окремих етапах.	Процес навчання побудований на засадах спільної діяльності суб'єктів навчання. Індивідуалізація навчання, на засадах індивідуальної програми навчання, яка спрямована на конкретні цілі навчання кожного, хто навчається.
Методи навчання	Передавальні, трансляційні (лекції, подання готового навчального матеріалу, заучування навчальної інформації, використання рекомендованих джерел інформації).	Експозиційні (зміст навчання експонується на лабораторних експериментах, у рішеннях конкретних задач, різних видах ігрової діяльності); управлінські (організація і спрямування навчального процесу на досягнення запланованої мети).
Характеристика процесу навчання	Курс навчання вибудовується по розділах навчальних дисципліни. Навчання структурується за єдиним стандартом, що передбачає однонамітне поступове вивчення окремих дисциплін, не пов'язаних між собою.	Навчальні програми побудовані за принципом доцільності; наступність, термін вивчення визначаються готовністю до подальшого навчання. Навчання відбувається на основі міждисциплінарних модулів (блоків).
Готовність до навчання	Визначається переважно зовнішніми причинами: примусом, суспільним тиском.	Визначається потребою вивчення того, що є важливим для рішення конкретних життєвих проблем.
Мотивація навчання	Штучна мотивація, яка ґрунтується на визначених цілях, що зацікавлюють тих, хто навчається.	Дорослий учень відіграє провідну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей навчання.
Використання життєвого досвіду	Доволі незначне, може використовуватися лише як орієнтир для вибору освітніх технологій.	Процес навчання ґрунтується на використанні життєвого як освітнього, так і професійного.

Джерело: Систематизовано автором за Л. Лук'яною [5]

Отже, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній, той, хто навчається, активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Саме це є суттєвою умовою впровадження технології навчання дорослих.

На основі вивчення наукової літератури, аналізу історичних і соціальних передумов, а також андрагогічної та педагогічної моделей, з урахуванням особливостей дорослих, які навчаються, й організації процесу їх навчання [1; 3; 6] визначаємо основні андрагогічні принципи навчання, які є андрагогічною основою технології навчання дорослих.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність є основним видом освітньої роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду освітньої діяльності, а самостійне здійснення дорослими учнями організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тим, хто навчає, а також з іншими, хто навчається, з планування, реалізації, оцінювання й корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим

принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання як того, хто сам навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з тими іншими, хто навчаються, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання, ураховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослих учнів.

5. Системність навчання. Передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, має конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, і його просторових, тимчасових, професійних, побутових чинників (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учнями знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто навчає.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального рівня освоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування в дорослих учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Він припускає усвідомлення, осмислення тими, хто навчаються, і тими, хто навчає, усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання.

Сформульовані андрагогічні принципи навчання певною мірою відповідають дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними, як, наприклад, принципи розвитку освітніх потреб, індивідуалізації або опори на досвід. Андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних тим, що вони визначають передусім діяльність тих, хто навчається, а також тих, хто навчає, з організації процесу навчання. Тоді як педагогічні принципи в основному регламентують діяльність того, хто навчає [1, с. 91].

Вагомим у межах досліджуваної проблеми є визначені та проаналізовані провідним російським ученим С. Змейовим [2; 3; 4] основні характеристики технології навчання дорослої людини на прикладі етапів процесу навчання, подані в таблиці 2.

Основні характеристики технології навчання дорослої людини (на прикладі етапів процесу навчання)

Етап	Зміст
Психолого-андрагогічна діагностика учня	<p>Проведення великої і важливої попередньої спільної роботи з виявлення основних життєвих чинників та особливостей особистості учнів, що визначають всю діяльність з їх навчання. З'ясування індивідуальних параметрів навчання конкретних індивідів і формування в них стійкої мотивації до навчання.</p> <p>Дії вчителя – проведення діагностичних тестів, анкет, співбесід.</p> <p>Дії учня – виконання діагностичних операцій і поступове оволодіння технологією самостійної навчальної діяльності, зокрема, самодіагностики освітніх потреб.</p>
Планування процесу навчання	<p>Визначення цілей, стратегії навчання (розробка етапів навчання, що передбачає певну послідовність теоретичного, практичного, експериментального навчання, практик, стажування тощо).</p> <p>Розробка системи задач навчання, спрямованої на досягнення поставлених цілей.</p> <p>Відбір і структурування змісту навчання відповідно до цілей і задач навчання.</p> <p>Планування видів, джерел, засобів, форм і методів навчання, які відповідають змістовим блокам, ураховують психо-фізіологічні характеристики, життєвий досвід, когнітивний і навчальний стилі учнів.</p> <p>Визначення основних етапів контролю оволодінням програмою навчання, критеріїв, форм, методів і процедур оцінювання досягнень учнів.</p> <p>Відображення всіх процедур планування в певному документі (програмі навчання, навчальному плані, навчальному контракті тощо).</p> <p>Учень є активним учасником усіх операцій цього етапу (це значно підвищує рівень його відповідальності за організацію, реалізацію та результати процесу навчання, призводить до більш високій мотивації навчання дорослої людини). Створює індивідуальну програму навчання (навчальний план, навчальний контракт).</p> <p>Дії вчителя – допомогти учню створити індивідуальну програму навчання.</p> <p><i>Учитель та учень є співавторами цієї програми.</i></p>
Створення умов реалізації процесу навчання	<p>Цей етап майже повністю виконується вчителем.</p> <p>Дії учителя – створення комфортних фізичних умов навчання; забезпечення джерелами і засобами навчання, науково-методичними матеріалами; створення сприятливої психологічної атмосфери навчання (взаємна повага учасників процесу навчання, відмова від критики учасників процесу, забезпечення свободи думок, повага плюралізму життєвих позицій, емпатійне відношення один до одного, спільна діяльність усіх учасників процесу навчання тощо).</p>
Реалізація процесу навчання	<p>Дії учня – виконання спільно створеної з учителем програми навчання.</p> <p>Дії вчителя – виконання функцій експерта з технології навчання дорослих; організатора спільної діяльності всіх учасників (елементів) процесу навчання; наставника, консультанта, натхненника дорослих учнів; творця сприятливих фізичних і психологічних умов навчання; джерела знань, умінь, навичок та якостей, необхідних учням.</p>
Оцінювання процесу і результатів навчання	<p>Спільна діяльність учителя та учнів з виявлення реального рівня оволодіння навчальним матеріалом учнями, визначення незасвоєних розділів, визначення подальших освітніх потреб учнів і стратегії їх подальшого навчання для досягнення поставлених і нових цілей навчання, а також для розвитку потреби в постійному</p>

	самовдосконаленні. Оцінювання змісту, джерел, засобів, форм, методів навчання, якості програм навчання, ефективності процесу навчання і діяльності учня й учителя.
Коригування процесу навчання	Внесення змін до змісту, джерел, засобів, форм, методів навчання та оцінювання його результатів, за необхідністю – до цілей навчання, освітніх потреб. Дії учня – розробка рекомендацій з коригування процесу навчання, за можливістю участь у процесі внесення змін до програми навчання. Дії вчителя – внесення необхідних змін до тих компонентів процесу навчання, які виявились недостатньо ефективними, виконання ролі експертів з технології навчання дорослих, організаторів спільної з учнями діяльності навчання, а також джерел знань, умінь, навичок та якостей.

Джерело: Систематизовано автором на матеріалах С. Змеїова [2; 3; 4]

Висновки. Освіта дорослих нині є потужним фактором розвитку сучасного суспільства, яка з кожним роком набуває все більшої значущості. Для ефективної розбудови діяльності з освіти дорослих доцільно враховувати положення, визначені в нашому дослідженні.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямку. Подальші пошуки ми бачимо в необхідності розвитку освіти дорослих як цілісної системи, а також у послідовній державній політиці в цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності / О. А. Дубасенюк // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 89 – 100.
2. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : монография / С. И. Змеєв. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Змеєв С. И. Становление андрагогики: Развитие теории и технологии обучения взрослых : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Змеєв Сергей Иванович. – М., 2000. – 179 с.
4. Змеєв С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / С.И.Змеєв. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 128 с.
5. Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С.72 – 80.
6. Новые педагогические парадигмы вопросы дидактики и компетентность : монография / [М. Г. Романцов, И. Ю. Мельникова, Г. Г. Даниленкова]. – М. : Издательство "Академия Естествознания", 2012. – 147 с.

Анотація

У статті автор наводить визначення поняття "технології освіти дорослих", розкриває структуру, похідні базові принципи, основні характеристики технології навчання дорослої людини (на прикладі етапів процесу навчання).

Ключові слова: технологія, навчання дорослих, технологія навчання дорослих.

Анотация

В статье автор приводит определение понятия "технологии образования взрослых", раскрывает структуру, исходные базовые принципы, основные характеристики технологии обучения взрослого человека (на примере этапов процесса обучения).

Ключевые слова: технология, обучение взрослых, технология обучения взрослых.

Summary

In the article the author gives a definition of "technology of adult education", reveals the structure, the original basic principles, the basic characteristics of adult learning technologies (for example, the stages of the learning process).

Key words: technology, adult education, adult learning technology.

О. І. Вдовенко,
аспірант
(Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка)

СИСТЕМА САМОСТІЙНИХ РОБІТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейське і світове співтовариство, відмова від застарілих методів управління, перехід до децентралізованої моделі господарювання визначають основні пріоритети в підготовці майбутнього фахівця. Перед професійною освітою постає завдання з підготовки фахівця, здатного швидко адаптуватися до роботи з новою технікою, матеріалами і технологіями; уміти швидко орієнтуватися в нестандартних виробничих задачах; бути готовим до швидких змін на ринку праці; володіти високим творчим потенціалом, здатного до створення нового у сфері професійної діяльності. Висуваються підвищені вимоги до рівня творчих здібностей особистості майбутнього фахівця, здатного самостійно вирішувати різноманітні виробничі завдання, які виникають у процесі професійної діяльності. При цьому пріоритети віддаються такому навчанню, в якому відбувається розвиток самопізнання, самодіяльності, самореалізації і створюються необхідні умови для формування особистості, що прагне до здійснення своїх життєвих планів, усвідомленого професійного самовизначення.

Саме самостійна робота, на нашу думку, є тим дієвим засобом, який впливає на розвиток особистості. У самостійній роботі практично шліфуються способи активної пізнавальної та розумової діяльності особистості, проявляється її персональна мотивація, такі якості, як самостійність, самоконтроль дій при вирішенні різного роду професійних завдань і життєвих проблем. Тому самостійна робота є в основі формування творчих здібностей майбутніх фахівців

Аналіз досліджень і публікацій. Зміни, які відбуваються нині в організації навчальної діяльності учнів у професійно-технічних навчальних закладах, свідчать про посилення ролі самостійної роботи у формуванні творчих здібностей майбутніх фахівців.

Проблемі розвитку творчих здібностей особистості присвятили свої дослідження психологи О. Бакушинський, Л. Виготський, Р. Грегорі, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лук, В. Моляко, В. Роменець, С. Сисоєва та інші.

Роль різних способів активізації пізнавальної діяльності для розкриття творчого потенціалу фахівця через самостійні роботи показана в дослідженнях Л. Алексашкіної, В. Майбороди, О. Нільсона, Т. Шамової та інших.

Значний внесок у дослідження сутності самостійної роботи та її значення; види робіт та методика їх організації; ефективність самостійної роботи зробили А. Алексюк, В. Бондар, Б. Єсіпов, В. Козаков, О. Мороз, П. Підкасистий, М. Солдатенков.

Значний доробок цих та інших науковців свідчить про досить

детальний розгляд у педагогічних дослідженнях питання організації самостійної роботи в середній школі, у вищих навчальних закладах, але недостатньо досліджена проблема організації самостійної роботи в професійній освіті.

Мета статті – дослідити проблему організації самостійної роботи в професійній освіті при формуванні творчих здібностей майбутніх фахівців.

Узагальнюючи проведений аналіз визначення “творчих здібностей” майбутніх фахівців, ми встановили, що під “творчими здібностями” слід розуміти сукупність властивостей і особливостей особистості, спрямованих на створення якісно нових цінностей, які виникають при наявності творчого характеру професійної діяльності.

Доведено, що процес формування творчих здібностей має свої специфічні особливості. Специфіка полягає в тому, що процес формування, з одного боку повинен бути скерований на розвиток творчої активності і самостійності особистості, з другого боку, сприяти засвоєнню нових знань. Творчість повинна стимулювати учня нестандартно підходити до розв’язування задач, використовувати нові прийоми, вносити елементи новизни при вирішенні проблемних ситуацій. Творчі здібності – особливий і складний вид загальних здібностей. Щоб ефективно розвивати творчі здібності, перш за все, повинна бути добре відпрацьована система формування загальних здібностей людини, яка є фундаментом виховання в неї творчих здібностей. Адже загальні здібності знаходяться в діалектичній єдності із спеціальними, а творчі здібності найкраще розкриваються в тій діяльності, до якої в особистості є спеціальні здібності. Тому творчі здібності можна віднести і до спеціальних здібностей як сукупність якостей і властивостей особистості до певної діяльності.

Рівень розвитку творчих здібностей є суттєвим фактором для формування самостійної діяльності. У подальшому самостійну діяльність учня ми будемо розглядати як показник сформованості творчих здібностей у майбутніх фахівців.

Стосовно самостійної роботи в психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння цього феномену. Ми проаналізуємо найбільш вживані визначення самостійної роботи.

Так П. Підкасистий під самостійною роботою розуміє засіб навчання, який характеризується у відповідності до конкретної дидактичної мети і задачі; забезпечує розвиток від низьких до високих рівнів розумової діяльності, формуючи в учнів необхідний об’єм і рівень знань, умінь і навичок для розв’язання пізнавальних задач; виробляє психологічну установку на самостійне систематичне поповнення знань і засвоєння умінь орієнтуватися в інформаційних потоках; служить найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни учнів в оволодінні методами пізнавальної діяльності; є головним засобом педагогічного керівництва і управління самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання [6, с.42].

Б. Єсипов стверджував, що самостійна робота учнів, яка відбувається в процесі навчання, виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально відведений для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, докладаючи свої зусилля і виражаючи в тій або іншій формі результат

розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій [3, с.56].

Р. Срода самостійною вважає таку діяльність, під час виконання, якої проявляється максимум активності, творчості, самостійності думки, ініціативи [8, с.9]. Аналізуючи основні характеристики самостійної роботи Р. Срода рекомендує віднести до них максимальну активність пізнавальної діяльності і самостійного судження учнів і висуває ідею про те, що ступінь складності самостійних робіт повинна зростати, але кожен, більш складний вид повинен опиратися на наявний в учнів досвід.

Ці дослідження підтверджують нашу тезу про те, що самостійна робота завжди спрямована на формування пізнавальної активності і пізнавальної самостійності учнів, тобто є джерелом формування творчих здібностей учнів.

Аналізуючи різні типи самостійних робіт та досліджуючи структуру пізнавальної діяльності, ми вважаємо найбільш вдалою типологію самостійних робіт, розроблену Т. Шамовою щодо оцінки рівня впливу самостійної роботи на формування творчих здібностей. Типологія Т. Шамової заснована на відтворюючому, інтерпретуючому, творчому рівнях пізнавальної активності [9, с.89]. У неї входять репродуктивні, частково-пошукові і творчі (дослідницькі) самостійні роботи. Розглянемо кожний з цих типів самостійних робіт.

Репродуктивна самостійна робота має на меті осмислення й запам'ятовування учнями тієї навчальної інформації, яку вони отримали на уроці. При виконанні репродуктивних самостійних робіт пізнавальна самостійність знаходиться повністю в рамках відтворювальної діяльності. Учень діє за зразком або детально розписаною інструкцією. Свої дії він звіряє з алгоритмом діяльності, який йому розписує викладач для вирішення поставленої задачі. Зразком може бути завдання, виконання якого розписане на паперових або електронних носіях. Репродуктивні самостійні роботи забезпечують можливість передавання великої за обсягом навчальної інформації за мінімально короткий час, без великих зусиль. До ознак репродуктивних самостійних робіт можна віднести такі ознаки: учні отримують готові знання; учитель повідомляє і пояснює нові знання; учні засвоюють знання, розуміють, запам'ятовують і правильно відтворюють їх; міцність засвоєння знань та вмінь забезпечують через їх багаторазове повторення.

На нашу думку, репродуктивні самостійні роботи не дають змоги достатньою мірою розвивати гнучкість мислення, навички пошукової діяльності, творчий підхід до завдань, але вони є необхідними на початковому етапі на шляху формування умінь виконувати більш складні творчі завдання. Нові поняття при виконанні репродуктивних самостійних робіт засвоюються як на рівні відтворення, так і на рівні простих стандартних ситуацій.

Виконання самостійних робіт частково-пошукового характеру спонукає учнів до цілком свідомої діяльності. Завдання для такого типу робіт дають учням можливість самим знайти шлях і спосіб розв'язання певної задачі на основі наявних знань, бо певні елементи знань повідомляє педагог, а частину – учні здобувають самостійно, відповідаючи на поставлені запитання чи розв'язуючи проблемні завдання. Учні під

керівництвом учителя самостійно розмірковують, розв'язують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють. Тому виконання частково-пошукових самостійних робіт, підвищує такі якості пізнавальної діяльності, як усвідомленість, конкретність і узагальненість, готує учнів до наступного етапу – виконання творчих самостійних робіт.

Творчі самостійні роботи спрямовані на те, щоб навчити учнів пошуковій діяльності, виявити залежності між знаннями, сформувати алгоритми пошуку способів рішення завдань, вирішення проблемних ситуацій, які створює вчитель на уроці. При виконанні творчих самостійних робіт учні самостійно розкривають нові сторони явищ, що вивчаються, набувають знань про нові факти, уміють бачити нове у вже відомих їм фактах. У процесі цієї діяльності учні оволодівають такими прийомами діяльності, як уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати. У результаті їх виконання учні оволодівають елементами творчості, вчать орієнтуватися в складних ситуаціях; евристичними прийомами, які сприяють переходу від відтворювальної діяльності до творчої. При проведенні творчої самостійної роботи учитель разом з учнями формулює проблему, на розв'язання якої визначається певний відрізок навчального часу; знання учням не повідомляються, а вони самостійно здобувають їх у процесі вирішення (дослідження) проблем, порівнюючи різноманітні варіанти отриманих відповідей. Засоби для досягнення результату також визначають самі учні.

Вибрані нами типи самостійних робіт можна розглядати як взаємодіючі компоненти складної системи, так як елементи робіт одного типу входять в зміст інших.

Творча діяльність стимулює пізнавальну активність, формує інтерес учнів до предмета, що вивчається; розвиває особисті якості; сприяє підвищенню ефективності навчання. Але для цього необхідно, щоб виконувалися такі основні вимоги до самостійних робіт: зміст завдань повинен строго відповідати конкретній дидактичній меті навчання і забезпечувати навчально-пізнавальну діяльність усіх рівнів пізнавальної самостійності; в роботах використовуються варіативні завдання, які забезпечують успішне проходження самостійної діяльності.

Викладені нами міркування дають змогу стверджувати, що організацію самостійної роботи слід розглядати як систему взаємодії учня та навчального матеріалу з дисципліни, яка за умови її чіткої організації викладачем забезпечить активізацію професійної підготовки майбутніх фахівців, сприятиме формуванню творчого, самостійного мислення.

Висновки. Науково організована самостійна робота обумовлює активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів. Самостійна робота є однією з важливих форм організації навчального процесу і відіграє особливу роль у професійній підготовці фахівців. Самостійна робота передбачає оволодіння знаннями та різними способами діяльності, формує вміння та навички, розвиває інтелектуальні здібності. Самостійна робота – це творча діяльність, яка формує творчу особистість, сприяє виробленню таких творчих умінь, як виділення проблеми і формулювання її; висунення гіпотези, знаходження і здійснення способу її перевірки. Ефективність формування творчих здібностей майбутніх фахівців залежить від використання різних типів самостійних робіт у процесі навчання. Доведено,

що всі навички, сформовані в учня під час самостійної роботи, здобуді знання, допоможуть йому в подальшій професійній діяльності.

Перспективи подальших пошуків полягають у розробці моделі формування творчих здібностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Подальшого дослідження потребують питання організації та проведення експериментального навчання з метою перевірки ефективності авторської моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухлова Н. В. Організація самостійної діяльності учнів / Н.В.Бухлова. – Х. : Основа, 2003. – 64 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М. : Смысл-Эксмо, 2003. – С.235-326
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П.Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
4. Кашин М. П. О самостоятельной работе учащихся на уроке / М. П. Кашин // Советская педагогика. 1957. № 5.
5. Лемберг Р. Г. О самостоятельной работе учащихся / Р.Г.Лемберг // Советская педагогика. – 1962. – № 2. – С.41–50.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И.Пидкасистый. – М. : Издательство педагогика, 1972. – 184 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я.А.Пономарев. – М., 1976. – 280с.
8. Срода Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении / Р.Б. Срода. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 54с.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М. : Знание, 1979. – 96с.

Анотація

Характеризуються різні підходи до визначення самостійної роботи, представлені в психологічній і педагогічній літературі. Сутність самостійної роботи розглядається як форма організації пізнавальної діяльності та основа формування творчих здібностей учнів. Визначено, що самостійна робота є однією з важливих форм організації навчального процесу, вона відіграє особливу роль у професійній підготовці фахівців.

Ключові слова: творчі здібності, самостійна робота, пізнавальна діяльність, типи самостійних робіт.

Аннотация

Характеризуются различные подходы к определению самостоятельной работы, представленные в психологической и педагогической литературе. Сущность самостоятельной работы рассматривается как форма организации познавательной деятельности и как основа формирования творческих способностей учащихся. Определено, что самостоятельная работа является одной из важных форм организации учебного процесса, она играет особую роль в профессиональной подготовке специалистов.

Ключевые слова: творческие способности, самостоятельная работа, познавательная деятельность, типы самостоятельных работ.

Summary

Different approaches presented in psychological and pedagogical literature to definition of independent work are characterized. The essence of independent work is considered as a form of organization of cognitive activity and as the basis of future workers' creative abilities formation. It is determined that independent work is one of the important forms of educational process organization, it plays a special role in the specialists' professional training.

Key words: creativity, independent work, cognitive activity, independent work types.

Н. О. Венцева,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 1905–1917 РР.

Постановка проблеми. Серед багаточисельних завдань, що постали в незалежній Україні, одне із найголовніших полягає у відродженні та подальшому розвитку національної освіти. У виконанні цього завдання виключно важлива роль належить педагогічній науці. Сучасна українська держава створює сприятливі умови для переосмислення історії власної педагогічної освіти. У цьому контексті велике наукове значення має дослідження системи вищої педагогічної освіти України в 1905–1917 роках.

Аналіз досліджень і публікацій. Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний та культурний потенціал суспільства. Проблеми розвитку вищої гуманітарної освіти в ХІХ–поч. ХХ ст. досліджували Л. Березівська та Я. Грицак [2; 6]. Особливості розвитку університетської освіти розглянуто в працях В. Безускул та І. Іванова [3; 8]. Систему освіти в учительських інститутах досліджували Н. Дем'яненко та І. Кравченко [7; 9]. Питання розвитку вищої жіночої освіти на Україні вивчав К. Шохоль [11].

У сучасній історико-методичній літературі висвітлюються загальні тенденції та особливості розвитку вищої освіти на Україні в першій третині ХХ ст., проте недостатньо визначеними залишаються загальні тенденції підготовки педагогічних кадрів на початку ХХ століття. Отже, **метою** нашого дослідження було визначити особливості функціонування системи вищої педагогічної освіти України в 1905–1917 рр.

1905 рік став поворотним для культурного розвитку України. Громадсько-просвітницький рух став одним із важливих його напрямків. Наростання українського національного руху супроводжувалося ідеєю розвитку національної освіти. До 1905 р. діяльність передової української громадськості та педагогів проходила в руслі активної пропаганди ідей національної освіти на сторінках педагогічної преси, обговорення на засіданнях товариств, у виступах на науково-просвітницьких з'їздах. Задля підтримки національної школи подавалися звернення до Міністерства освіти та Міністерства внутрішніх справ [2, с. 6-7]. Маніфест 17 жовтня 1905 р. про "громадські свободи", який проголошував свободу слова, друку, особи, зборів; скликання законодавчої Думи, надання права брати участь у виборах представникам усіх верств населення та ін. став поштовхом до змін і в галузі вищої освіти.

У 1905–1916 рр. відбулось відкриття мережі учительських інститутів та внесення змін (на рівні рішень учительських з'їздів, педагогічних рад та розпоряджень Міністерства народної освіти (Циркуляри від 28 липня 1907 р., 20 червня 1912 р., 7 березня 1916 р. та ін.) до основних документів,

що регламентували їх навчально-виховний процес [9, с. 11].

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що на початку ХХ ст. педагогічні ради залишались вищим керівним органом учительських інститутів, які були уповноважені вирішувати багато питань. Водночас, усі важливі рішення, як і раніше, затверджувалися піклувальником навчального округу, а, отже, педагогічна рада фактично не могла самостійно вирішувати необхідні питання. Таким чином, учительські інститути перебували під повним контролем і були залежними від піклувальника навчального округу та Міністерства народної освіти [7, с.126].

З 26 лютого по 6 березня 1907 р. у Петербурзі було скликано нараду директорів і викладачів учительських інститутів, де обговорювалися адміністративно-організаційні питання про викладання педагогічних дисциплін. Як наслідок, 28 липня 1907 р. Міністерство народної освіти видало циркуляр, який пропонував унести зміни в організацію та зміст навчально-виховного процесу учительських інститутів відповідно до рішень наради. Основні положення вказаного документа зводилися до такого: в останньому класі вводилася біфуркація (поділ старших класів середньої школи на два напрями): літературно-історичне та природничо-математичне відділення; 2) педагогічні дисципліни мали “займати центральне місце в інститутському курсі”; 3) розширювався зміст програм навчальних предметів.

Крім того, на нараді було вирішено внести зміни до правил прийому в учительські інститути, а саме: зараховувати на навчання лише осіб, що мали 2-річний педстаж, за конкурсними іспитами. Улітку 1907 р. Міністерство народної освіти відповідним розпорядженням підтвердило дозвіл на вступ до університету особам, що закінчили повний курс учительського інституту, але після складання іспитів зрілості.

Відповідно до внесених змін в адміністративно-організаційний устрій учительських інститутів, педагогічні ради розробили “Правила про вступні випробування в учительські інститути”. Зокрема, вийшли “Правила про вступні випробування в учительські інститути Київського навчального округу” та тимчасові правила для вступу до Феодосійського, Миколаївського і Катеринославського учительських інститутів Одеського навчального округу. У той час, як Глухівський, Київський, Полтавський, Вінницький учительські інститути керувалися єдиними правилами, для кожного інституту Одеського навчального округу було затверджено окремі, які за змістом майже не відрізнялися.

26 листопада 1909 р. піклувальник Київського навчального округу П. Зілов став ініціатором з'їзду директорів учительських інститутів та семінарій. Метою з'їзду він уважав об'єднання роботи учительських інститутів і семінарій округу щодо розв'язання нагальних проблем навчально-виховної та господарської роботи. З'їзд відбувся 16-19 червня 1910 р. Коло питань, яке обговорювалося на зборах, було досить широким: зокрема, зміни та відступи від тимчасових навчальних планів і програм 1876 р., зумовлені підвищенням вимог до рівня підготовки вчителя в інститутах; необхідність збільшення кількості уроків з педагогіки тощо.

Було схвалено рішення про необхідність просити піклувальника Київського навчального округу затвердити новий розподіл предметів в

учительських інститутах. Водночас, обговоривши новий розподіл навчального матеріалу за класами, учасники з'їзду визнали за доцільне схвалити й нові навчальні плани.

У цілому, учасниками з'їзду планувалося поглиблення та розширення професійно-педагогічної підготовки в учительських інститутах, надання їй провідного місця. Зокрема, було збільшено кількість годин на вивчення курсу “Педагогіка” (на 1 урок у II кл.), до його змісту вводилось два нових розділи: у II кл. мали вивчати загальну педагогіку та дидактику (3 год. на тиждень), а в III кл. (2 уроки на тиждень) – училищезнавство та історію педагогіки.

Міністерство народної освіти підтримало пропозиції, вироблені учасниками з'їзду (1910 р.), щодо внесення змін до навчальних планів і програм учительських інститутів, оскільки, в цілому, вони не суперечили циркулярному розпорядженню Міністерства від 28 липня 1907 р. Підтвердженням цьому стало і те, що 20 червня 1912 р. Міністерством народної освіти було рекомендовано нові навчальні плани, опрацьовані “відповідно циркулярного розпорядження від 28 липня 1907 р.”.

Спроби реформування теоретичної професійно-педагогічної підготовки в учительських інститутах на державному рівні відбувалися й надалі. 4 березня 1912 р. було подано на розгляд Раді міністрів проект нового штату учительських інститутів, вироблений Міністерством народної освіти. 14 грудня 1912 року за підписом 80 членів Державної думи, було знову внесено законопроект про реформу учительських інститутів, який передбачав такі основні зміни: 1) подовження терміну навчання в учительських інститутах до чотирьох років; 2) розподіл третього та четвертого класів на три відділення: літературно-історичного, фізико-математичного, природничо-географічного; 3) розширення змісту кожного предмета; 4) більш ґрунтовне викладення “Психології”, “Логіки” та “Історії педагогічних учень” як складових педагогічного циклу дисциплін; 5) уведення до навчального плану нових предметів: “Законознавства”, “Гіпєни” та однієї з нових мов; 6) надання вільного доступу до університету та інших вищих навчальних закладів за додатковими іспитами з предметів, необхідних для вступу до того чи іншого факультету; 7) покращення матеріального та правового становища педагогічного персоналу інститутів; 8) участь міських та земських органів самоврядування в діяльності учительських інститутів.

Таким чином, планувалося поглибити професійно-педагогічну підготовку в учительських інститутах, надати предметну спеціалізацію, залучити місцеве самоврядування до вдосконалення навчально-виховного процесу цих закладів і розширити їх мережу.

18 лютого 1913 року спеціально створеною Комісією по народній освіті було підтримано пропозицію 80 членів Державної Думи щодо реформи учительських інститутів. Отже, уряд розумів нагальну потребу в реформуванні спеціальних педагогічних навчальних закладів. Проте Міністерство народної освіти не поспішало з їх реорганізацією. Причиною послужили суспільно-політична нестабільність у державі, початок Першої світової війни [7, с.103].

На початку XX століття найбільшими навчальними, науковими і культурними центрами України залишались Київський, Харківський і Одеський університети, де склалась стабільна структура, яка була

закріплена ще статутом 1863 року. У кожному університеті передбачалось 4 факультети: фізико-математичний, медичний, юридичний та історико-філологічний. Основними офіційними документами, що регулювали науково-педагогічну діяльність навчальних закладів, виступали статuti, в яких яскраво проявлялась ідеальна модель університету, бажана для панівних кіл тієї чи іншої епохи.

На початку ХХ ст. університети України працювали за статутом 1884 р., який ще під час впровадження вважався недосконалим і тимчасовим. Підготовку наступного статуту, яка розпочалася в 1902 р., не було завершено. За словами В. Бузескула, новий університетський статут “суттєво змінив попередній устрій університетів з їх автономією і виборним початком. Ніколи, – писав учений, – у нас не проводився такою мірою початок підкорення університетів урядовому або точніше міністерському впливу і контролю. Університети поставлені були, можна сказати, в повну залежність від міністерства. Останнє встановлювало все, навіть найдрібніші подробиці їх нового ладу” [3].

Згідно статуту 1884 р. університети, як і раніше, іменувалися Імператорськими, причому підкреслювалося, що це не просто титул, а вираження ідеї про державне значення закладу й обов'язкове вірнопідданство. Університети в повному обсязі підпорядковувалися уряду, точніше, міністерському впливу і контролю. Міністерство народної освіти призначало, підвищувало і звільняло професорів, обирало ректорів, призначало екзаменаційні комісії, затверджувало огляд викладання і розподіл лекцій. Статут значно розширив і функції попечителя округу. За своїм розпорядженням він міг скласти раду, правління, зібрання факультетів, бути присутнім на засіданнях, призначати деканів факультетів, представляти екстраординарних професорів (від лат. extra – поза і ordo – порядок) – звання, яке надавалося молодим ученим, котрі працювали найближчими помічниками видатних професорів.

На початку ХХ століття громадськість активно виступала проти такої ситуації в університетській освіті. Навіть А. Головін, О. Ніколас, Д. Мілютін, колишні міністри, які входили до складу Державної ради, виступали проти статуту [10], але зважаючи на це, він лишився практично незмінним до 1918 року, поповнюючись лише окремими міністерськими циркулярами.

Отже, наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. університетська освіта Російської імперії знаходилась у кризовому стані. Незважаючи на те, що згідно з Тимчасовими правилами від 27 серпня 1905 р. університетам було надано автономію [1, с. 12-13], вони, як і вся вітчизняна вища школа, за словами В. Вернадського, не могла оперативнo “приспособуватися до тих зовнішніх вимог, які зараз панують у нашій країні” [5]. Хоча університети були головними науково-дослідними центрами країни, тогочасний уряд не тільки не надавав цьому серйозного значення, а, й навпаки гальмував [8, с.37].

Лише в 1916 р. Міністерством народної освіти було складено перспективний план університетського будівництва, в якому певною мірою враховувались громадські побажання. Українська студентська молодь також не стояла осторонь цих подій, беручи в них активну участь. Так, у Києві зусиллями студентів було підняте питання про відкриття українознавчих кафедр в університетах. Результатом цих намагань стало відкриття

українознавчих відділень в Одеському та Харківському університетах. Розширились права студентства. В університетах та інших навчальних закладах були створені ради старост. Міністерство народної освіти зобов'язалось прирівняти “вільних слухачів” до “дійсних студентів”, перетворити учительські інститути у вищі педагогічні навчальні заклади і допустити випускників учительських інститутів до вступу на навчання в університети [6].

1905 рік став знаменним і для розвитку вищої жіночої освіти. Беручи до уваги зростання кількості звернень та клопотань до Міністерства народної освіти з боку громадських організацій та окремих осіб щодо відкриття приватних вищих жіночих курсів, міністру народної освіти 3 грудня 1905 р. було надано право видавати дозвіл на відкриття приватних вищих жіночих курсів з програмами, вищими за середні навчальні заклади [11, с. 2]. Це значно полегшило справу організації курсів, дало поштовх до реорганізації та модернізації (відкриття нових відділень, розширення навчального плану тощо) вже існуючих.

19 грудня 1911 р. було видано “Правила про випробовування осіб жіночої статі на знання курсу вищих навчальних закладів та про порядок присудження їм учених ступенів та звання вчительки середніх навчальних закладів” [11, с. 17]. Відповідно до статті 1 “Правил” випробовування “осіб жіночої статі на знання ними курсу наук, що викладаються в університеті чи у вищих спеціальних навчальних закладах”, проходять у комісіях, які утворюються з метою випробовування осіб чоловічої статі або ж особливих екзаменаційних комісіях, створюваних, у разі потреби, міністром народної освіти. Іспити проводились з предметів, що входили до навчальної програми вищого навчального закладу (факультету чи відділення). Слід зазначити, що свідоцтва про закінчення вищих жіночих курсів, які прирівнювалися міністром народної освіти до університетського рівня освіти і перебували під прямим контролем Міністерства народної освіти, прирівнювалися до випускних університетських свідоцтв. А це означало, що випускниці курсів екзаменувалися за загальними для всіх університетів правилами випробовувань у комісіях. Циркуляр 20 травня 1912 р. поділив усі вищі жіночі навчальні заклади на три категорії. До першої увійшли навчальні заклади, де права слухачок прирівнювалися до прав випускників університетів (Петроградські, Московські, Казанські й Київські вищі жіночі курси). Випускниці перерахованих курсів допускалися до іспитів без особливого дозволу Міністерства. До другої категорії відносились Одеські, Харківські, Юріївські, Варшавські та ін. курси. Як і випускниці навчальних закладів 1 категорії, студентки вищих жіночих курсів 2 категорії допускалися до іспитів у комісіях без особливого дозволу Міністерства. Крім зазначених іспитів, вони складали ще й всі напівкурсіві іспити з усіх предметів, що входили до навчальної програми освітньої установи (факультету чи відділення). Слухачки вищих жіночих курсів 3 категорії допускалися до складання іспитів лише з особливого дозволу Міністерства народної освіти. Усі, хто отримати звання вчителя-предметника середнього навчального закладу, мали складати допоміжні іспити з педагогіки, історії педагогічних учень, методики обраного предмета, а також з логіки та психології за умови, якщо ці предмети не входили до загального іспиту [11, с. 21-22].

Згодом до першої категорії жіночих вищих навчальних закладів були віднесені Харківські вищі жіночі курси (історико-філологічний та фізико-математичний факультети), а до другої – приватні вищі чотирирічні вечірні жіночі курси А. Жекуліної в м. Києві (історико-літературне відділення) [11, с. 24].

Висновки. Таким чином, розвиток системи вищої педагогічної освіти в Україні початку ХХ ст. в цілому був зумовлений соціально-економічними та суспільно-політичними змінами в суспільстві. Посилення національно-демократичного руху та лібералізація всіх сфер життя призвели до активізації культурно-просвітницької роботи в суспільстві – організації численних науково-педагогічних об'єднань та товариств.

До організаційно-педагогічних передумов розвитку системи вищої педагогічної освіти початку ХХ ст. слід віднести: 1) проекти організації вищого педагогічного закладу освіти: проект педагогічного факультету при університеті, педагогічний інститут на базі університету та проект "Головного училища наставників"; 2) урядові й відомчі розпорядження ("Тимчасові правила" 1901 та 1902 рр., Маніфест 17 жовтня 1905 р.), серію урядових постанов щодо організації вищої жіночої освіти ("Правила про випробовування осіб жіночої статі на знання курсу вищих навчальних закладів та про порядок присудження їм учених ступенів і звання вчительки середніх навчальних закладів" від 19 грудня 1911 р., Циркуляр 20 травня 1912 р. про порядок застосування закону 19 грудня 1911 р., Циркуляр Міністерства народної освіти від 21 березня 1913 р., згідно з яким слухачки вищих жіночих курсів м. Києва отримували право складати іспити в державних комісіях без спеціального дозволу Міністерства), законопроекти з питань підготовки педагогічних кадрів.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.

Стаття не вичерпує проблему особливостей функціонування педагогічних вишів України в 1905-1917-х роках. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме, виявлення особливостей функціонування вищої школи в інші історичні періоди та застосування визначених особливостей в сучасній українській вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. // Сост. : П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с
2. Березівська Л. Просвітницькі товариства Київщини: боротьба за національну школу (кінець XIX – початок XX ст.) / Л. Березівська // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 6-10
3. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В.П. Бузескул. – Х., 1905. – 89 с.
4. Вадемекум по высшему женскому образованию / сост. Д. Марголин. – К., 1915. – 304 с.
5. Вернадский В.И. Письма о высшем образовании в России / В.И.Вернадский // Вестник воспитания. – 1913. – N 5. – С. 1-17.
6. Грицак Я.І. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX – XX ст. : навч. посіб. / Я.І. Грицак – К. : Генеза, 1996. – 360 с.
7. Дем'яненко Н.М.Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.
8. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX-нач.XX веков / А. Е. Иванов – М., 1991. – 393 с.
9. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна

педагогіка та історія педагогіки / І. М. Кравченко. – К., 2008. – 23 с.

10. Соболева Е. И. Организация науки в пореформенной России / Е. И. Соболева – Л. : Наука, 1983. – 262с.

11. Шохоль К.Р. К вопросу о развитии высшего женского образования в России / К. Р. Шохоль // Журнал Министерства Народного Просвещения, 1913. – Март. – С. 1-36.

Анотація

Автор статті на основі аналізу літератури визначає особливості функціонування системи вищої педагогічної освіти України в 1905–1917 рр. Зокрема, нормативно-правову базу вищої педагогічної освіти на державному рівні та на рівні основних документів, що регламентували навчально-виховний процес в вищих навчальних закладах.

Ключові слова: Міністерство народної освіти, науково-просвітницькі з'їзди, учительські інститути, університети, вищі жіночі курси.

Аннотация

Автор статьи на основе анализа литературы определяет особенности функционирования системы высшего педагогического образования Украины в 1905-1917 гг. А именно, нормативно-правовую базу высшего педагогического образования на государственном уровне и на уровне основных документов, которые регламентировали учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: Министерство народного образования, научно-просветительские съезды, учительские институты, университеты, высшие женские курсы.

Summary

On the basis of literature analysis the author of the article determines the features of functioning of the system of higher pedagogical education of Ukraine in 1905-1917.

Key words: department of folk education, scientifically-elucidative conventions, teaching institutes, universities, higher woman courses.

УДК 378.147:377

Н. В. Вовк,

старший викладач

(ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ В УЧНІВ

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України в контексті соціальних перетворень зумовлює необхідність її вдосконалення, наближення до рівнів світових освітніх стандартів. Так, відповідно умов входження нашої держави до Європейського союзу, споживча освіта вбачається невід'ємною складовою системи підготовки підростаючого покоління до життя, процесу соціалізації молоді в державі з ринковою економікою.

За останні роки, починаючи з 1999 року, в Україні створено передумови для активного впровадження споживчих знань у систему освіти, систему підготовки молодого покоління до повноцінного життя в сучасному суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється загальнотеоретичним основам професійної підготовки вчителя в контексті сучасної модернізації освіти. Цим проблемам присвячені роботи: А. Глузмана, О. Дубасенюк,

М. Євтуха, В. Лугового, С. Сапожникова та інших. Організаційно-педагогічні аспекти професійної підготовки вчителя технологій досліджують О. Коберник, М. Корець, В. Стешенко, Г. Терещук, С. Ткачук та інші науковці.

Мета статті – розкрити сутність понять “умови”, “педагогічні умови”, вивити педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до формування культури споживання в учнів та обґрунтувати їх.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці для визначення причин, що обумовлюють певні явища або процеси, вживають поняття “умова”.

Умова – це філософська категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови становлять те середовище, оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як зовнішні до нього розмаїття об’єктивного світу, “... вони складають те середовище, обстановку, в якій явище або процес виникають, існують та розвиваються” [3, с. 259].

На думку Н. Єрошиної, “умови – це сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, які сприяють ефективності навчального процесу через застосування ефективних форм, методів, прийомів” [1, с. 167].

Як стверджує І. Хачирова, умови – це обставини, від яких залежить наявність чи зміна будь-чого, що зумовлено ними [4]. О. Шупта розуміє умови як обставини, факти, за яких відбувається навчальний процес [5, с. 88].

Аналіз категорійних ознак показав, що умову в педагогіці розглядають як філософську категорію, в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (Л. Онучак); спосіб формування чого-небудь або зовнішня обставина середовища, яка є причиною якісних змін особистості (К. Недялкова); оптимальне поєднання різних факторів (Ю. Бабанський); спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори (О. Березюк) тощо. Отже, *умови* – це суттєвий компонент комплексу об’єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дозволили виявити сукупність педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів загальноосвітньої школи. У своєму дослідженні ми намагалися відобразити найбільш значущі педагогічні умови, урахувавши при цьому, що кожна умова має свої можливості і не може відокремлено повністю забезпечити успішність підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів загальноосвітньої школи. Вважаємо, що лише їх діалектичний зв’язок, який відповідає меті споживчої освіти дає змогу досягти належних позитивних результатів.

Отже, серед розмаїття педагогічних умов, ми виділили такі: ознайомлення студентів з роллю і місцем споживчої освіти шляхом збагачення змісту спеціальних дисциплін знаннями споживчого циклу; реалізація комплексу педагогічних технологій, центральне місце серед яких відводиться ігровому проектуванню; забезпечення методичної підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів на уроках технологій.

Провідною умовою підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів є **ознайомлення студентів з**

роллю і місцем споживчої освіти шляхом збагачення змісту спеціальних дисциплін знаннями споживчого циклу.

Упровадження споживчих знань в освітній процес визначається сучасними умовами життя та діяльності людини в суспільстві. Потреби людей у якісних та комфортних умовах життя значно залежать від того, як суспільство задовольняє споживчі інтереси та захищає права людини на якість різноманітних товарів та послуг та достовірну інформацію про них.

Сучасному громадянину необхідно мати уявлення про основи споживання, про права споживачів та вміти застосовувати набуті знання в конкретних ситуаціях. Саме тому основні поняття про споживчі знання, про якість товарів і послуг важливо надавати в рамках шкільного навчання, що сприятиме формуванню основ економічних знань та набуттю важливих життєвих компетентностей.

На нашу думку, реалізація цієї умови здійснюється через введення до змісту педагогічної підготовки майбутніх вчителів технологій спецкурсу “Основи споживчих знань” та змістових модулів до курсу “Основи домашнього господарювання” – модуль “Сутність та особливості формування культури споживання при веденні домашнього господарювання”, а також до курсу “Економіка та організація виробництва” – “Основи консюмеризму при споживанні товарів і послуг”. Очікуваним результатом засвоєння змістових модулів є формування професійних компетентцій майбутніх учителів технологій до формування культури споживання в учнів, а саме: знань про нормативно-правову та теоретичну базу споживчої освіти; сучасні тенденції та особливості організації споживчої діяльності; специфіку та особливості формування в них культури споживання. Передбачається формування вмінь та навичок раціонального споживання товарів і послуг, що сприятимуть підвищенню ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів.

Запропонований спецкурс та відповідні модулі спецдисципліни мають забезпечувати майбутніх учителів технологій теоретичною та практичною підготовкою до формування культури споживання в учнів.

Наступною умовою є **реалізація комплексу педагогічних технологій, центральне місце серед яких відводиться ігровому проектуванню.**

Технологічний підхід об'єднує в собі використання різноманітних технологій: моделювання навчальної інформації у вигляді диференційованих завдань різного ступеня складності; засвоєння навчального матеріалу у вигляді діалогів, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; імітацію проблемних та ігрових ситуацій, пошук виходу з яких забезпечує реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, змагальності.

Існує декілька підходів до трактування поняття “педагогічна технологія”: *науково доцільне трактування*: педагогічна технологія як частина педагогічної науки, яка вивчає й розробляє мету, зміст і методи навчання (О. Пехота, Г. Селевко, Н. Щурков та ін.); *організаційна концепція*: педагогічна технологія як спосіб організації, модель навчального процесу, що гарантує отримання запланованого результату (В. Гузєєв, М. Чошанов

та ін.); *інструментальний підхід*: педагогічна технологія як інструментарій освітнього процесу, система вказівок, які повинні забезпечувати ефективність і результативність навчання (В. Беспалько, Б. Ліхачов та ін.).

Аналіз змістового наповнення різноманітних визначень, показує, що вони не дають достатньо чітких умов для розмежування поняття “педагогічна технологія” та суміжних, близьких за змістом педагогічних категорій.

Серед значної кількості педагогічних технологій у контексті нашого дослідження слід приділити належну увагу таким: як освіта для сталого розвитку (емпауермент) (М. Мелманн, О. Пометун); мультимедійні технології (Р. Гуревич, М. Жалдак); мобільні технології (В. Куклев, Н. Пейн); веб-квест технології (В. Dodge, Т. March); імітаційно-ігрові технології (В. Гузеєв, Л. Савченко); проектні технології (В. Кондратюк, О. Стадник); технології колективного творчого навчання (І. Иванов, О. Когут) та ін.

Застосування і впровадження в практику підготовки майбутніх учителів технологій усіх вищезазначених технологій має вагомий вплив на формування культури споживання в учнів.

Важливим аспектом формування культури споживання, на думку Е. Амацьєвої та С. Іванчук, є технологія сталого розвитку – емпауермент. М. Мелманн наголошує, що педагогіка емпауерменту має міждисциплінарний характер, тобто сприяє включенню й інтеграції в різних галузях, на різних етапах виховання і розвитку, проникнення в різні сектори (соціальний, економічний, екологічний тощо) [2]. Отже, ідеї освіти для сталого розвитку доцільно використовувати в сфері екології, економіки, соціальної поведінки, що спрямовано на створення стійкого розвинутого суспільства. Використання спіралевидної моделі емпауерменту буде сприяти формуванню всіх структурних компонентів культури споживання.

Основи професійної підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів включають організацію навчальних дій щодо засвоєння певних стратегій і творчого застосування навчальної інформації в різноманітних сферах майбутньої професійної діяльності.

Означене вище досить вдало поєднуються в сучасній технології професійної підготовки – ігровому проектуванні.

“Ігрове проектування” включає такі складні педагогічні категорії, як “гра” і “проект”. Під ігровим проектуванням розуміють ігрову діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб’єктивну або об’єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та представлена до захисту (Л. Ділмер, В. Загвязинський, Т. Качеровська та ін.).

Процес навчально-ігрового проектування складається з чотирьох етапів: підготовки учасників до сприйняття змісту проекту, введення у проект, розробки проекту та рефлексії проекту.

Змістове наповнення етапів дозволяє не лише з успіхом реалізувати ігровий проект, але й сформувати необхідні компоненти професійної культури студентів, оскільки проектування сприяє формуванню культури споживання товарів і послуг, його характерною особливістю є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження (Н. Котелянець).

Наступною умовою визначено **забезпечення методичної підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання на уроках технологій.**

Важливим напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя технологій є якісна методична підготовка до викладання освітньої галузі "Технології" взагалі та до методики викладання споживчих знань зокрема. Отже, методична підготовка виступає окремим напрямом професійної підготовки вчителя технологій.

У контексті дослідження методичну підготовку визначаємо як процес та результат засвоєння теоретичних знань з методики навчання технологій і формування спеціальних методичних знань, умінь і навичок, необхідних для викладання цього предмета. Також методичну підготовку можна розглядати, як педагогічну систему, що має певний зміст і структуру, пов'язану із засвоєнням методичних знань і активним залученням студента до практичної методичної діяльності.

У процесі формування професійно-методичних умінь особливого значення набуває дослідницька креативна компетенція, основним шляхом формування якої є моделювання ситуацій та розв'язання методичних задач. Вважаємо, що це і є один із шляхів удосконалення методичної компетентності.

Метод моделювання навчальних ситуацій стимулює студентів до самоаналізу, самооцінки та саморозвитку, готує майбутніх педагогів до співпраці з учнями. Важливу роль у формуванні культури споживання та нагромадженні професійно-методичного досвіду студентів відіграють методичні задачі. Під методичною задачею розуміють таке навчальне завдання, в якому моделюється певний елемент методичної ситуації. Її розв'язання передбачає усвідомлення проблеми, умов, стосовно яких задача має бути розв'язана; актуалізації необхідних знань і виконання грамотних дій для виходу з цієї ситуації. Як правило, методична задача має форму педагогічної конструкції з чітко визначеною методичною проблемою, яку слід розв'язати.

Висновки. Отже, під час аналізу науково-методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду підготовки майбутнього вчителя технологій були обґрунтовані та розроблені педагогічні умови, спрямовані на активізацію процесу підготовки майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів. Висвітлені педагогічні умови мають розв'язати суперечності, що існують у системі вищої освіти з урахуванням можливостей професійної підготовки спеціалістів у галузі технологічної освіти.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальшого дослідження потребує експериментальна перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерошина Н.А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.А. Ерошина. – Липецк : ЛГУ, 2001. – 22 с.
2. Мелманн М. Малюємо комікси щодо сталого розвитку : навч.-метод. посіб. / Автори : Е. Йорсатер, М. Мелманн, Л. Пшеніцина, І. Семко, І. Тікота, [Українську версію підготували : Ігор

Сущенко, Олена Пометун]. – Мінськ : Global Action Plan International, 2012. – 55 с.

3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Изд-во "Республика", 2001. – 719 с.

4. Хачирова И.Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Теория и методика профессионального образования" / И.Х. Хачирова. – Карачаевск. – 2001. – 20 с.

5. Шупта О.В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шупта Оксана Володимирівна. – Тернопіль, 2005. – 242 с.

Анотація

У статті розкрито сутність понять "умови", "педагогічні умови", виявлено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до формування культури споживання в учнів та обґрунтовано кожен з них.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, професійна підготовка вчителя технологій, споживча культура, технологія сталого розвитку, методична підготовка майбутнього вчителя технологій.

Аннотация

В статье раскрыта сущность понятий "условия", "педагогические условия", выявлены педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей технологий к формированию культуры потребления у учащихся и обосновано каждую из них.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, профессиональная подготовка учителя технологии, потребительская культура, технология устойчивого развития, методическая подготовка будущего учителя технологии.

Summary

The article reveals the essence of the concepts "conditions", "pedagogical conditions". There have been defined pedagogical conditions of effective preparation of future technology teachers to forming of the culture of consumption at students.

Key words: condition, pedagogical conditions, professional technology teacher's training, consumer culture, technology, sustainable development, methodical preparation of the future technology teacher.

УДК 378: 374.51

А. Л. Воєвода,

кандидат педагогічних наук

(Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського)

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НАВИЧОК САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Головною метою сучасної національної системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [4]. Успішне розв'язання цих завдань вимагає від майбутнього вчителя вибору стратегії неперервної освіти впродовж усього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. Недарма академік Д. Ліхачов писав: "Вчитися потрібно завжди. До кінця життя не тільки вчили, а й вчилися всі найвидатніші вчені. Перестанеш вчитися – не зможеш і вчити. Бо знання постійно збільшуються й ускладнюються" [2, с. 7]. Тому важливо ще в процесі підготовки майбутніх учителів математики в педагогічних ВНЗ формувати в них навички самоосвітньої діяльності, потребу в безперервному саморозвитку та самовдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Давньогрецькі вчені Архіт, Сократ, Платон, Аристотель, розглядаючи філософські засади самоосвіти, виходили з того, що розвиток мислення людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, а розвиток її здібностей – шляхом самопізнання. Проблеми самоосвіти вчителя відображені в педагогічній спадщині Ф. Дістервега, Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Аналіз сучасної наукової та методичної літератури свідчить, що проблемі самоосвіти вчителів приділяли значну увагу вітчизняні та зарубіжні вчені-педагоги: С. Архангельський, В. Буряк, Й.-Г. Гердер, Т. Землінська, Ю. Калугін, В. Оконь, П. Підкасистий, І. Преображенська, Н. Терещенко, О. Фомина та інші. Питання самоосвіти майбутніх учителів як однієї з форм підготовки до майбутньої професійної діяльності досліджували А. Громцева, Т. Гусєв, Г. Закіров, О. Кисельова, О. Малихін, М. Піскунов, Ф. Письменський, Б. Райський, А. Ратушинська, Н. Сидорчук, В. Шпак та ін.

Мета статті – розглянути можливості формування в майбутніх учителів математики навичок самоосвітньої діяльності в процесі вивчення курсу “Основ педагогічної майстерності”.

Виклад основного матеріалу. Відомий український педагог С. Гончаренко вважає, що самоосвіта є невід’ємною частиною навчання в навчальних закладах, яка сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [1, с.296].

Нині існують різні підходи до визначення самоосвіти, які дозволяють трактувати це поняття як: форму отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедєв); процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетков); вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебельський, А. Громцева); засіб саморозвитку особистості та керування її розумовою діяльністю (Л. Рувінський) [6].

Нам імпонує точка зору Н. Сидорчук, яка розглядає самоосвітню діяльність майбутніх учителів як процес, зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких майбутній учитель може самостійно визначати власні освітні цілі та засоби їх досягнення, і за їх допомогою реалізувати пізнавальні інтереси та потреби, розвинути інтелектуальні та особистісні якості [5, с.10].

Підготовка до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів математики має здійснюватися шляхом моделювання їх професійної самоосвіти, яка безпосередньо пов’язана з рівнем сформованості таких умінь: вивчати й аналізувати необхідну науково-методичну літературу та передовий педагогічний досвід учителів; виокремлювати з літератури, що вивчається, та передового педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, які піднімають теоретичний та методичний рівень майбутнього вчителя; відбирати з опрацьованого матеріалу методичні знахідки для апробації в майбутній педагогічній діяльності.

Формуванню цих умінь можна приділити увагу не лише в процесі вивчення методики навчання математики, але й на заняттях з “Основ педагогічної майстерності” (бакалаври напряму підготовки “Математика**”).

Під час вивчення теми “Передовий педагогічний досвід учителів

математики України” (змістовий модуль “Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя математики”) з метою формування навичок самоосвітньої діяльності пропонуємо студентам розглянути навчально-методичні задачі, пов’язані з пошуком інформації в різних джерелах, застосуванням психологічних, дидактичних і методичних знань[3].

Наведемо для прикладу кілька таких задач.

1. Підготуйте список статей журналу “Математика в рідній школі” (до 1 січня 2014 року “Математика в сучасній школі”) за останні два роки, в яких розглядаються проблеми формування і розвитку мотивів навчання геометрії учнів основної школи. Охарактеризуйте основні прийоми формування і розвитку мотивів навчання геометрії, окреслені в цих статтях. Які особливості формування і розвитку мотивів навчання геометрії учнів основної школи можна виокремити на основі опрацьованого матеріалу?

2. Підготуйте список статей журналу “Математика в школах України” за останні три роки, в яких розглядаються проблеми організації гурткової роботи, характеризуйте основні методи та прийоми роботи, окреслені в цих статтях. Які особливості організації гурткової роботи ви можете виокремити на основі опрацьованого матеріалу?

3. Систематизуйте статті журналу “Математика в рідній школі” (до 1 січня 2014 року “Математика в сучасній школі”) та “Математика в школах України” за останні 5 років за напрямом “Фахові публікації на допомогу вчителів математики 5-6 класів”. Які рекомендації щодо забезпечення процесу формування геометричних знань та умінь учнів ви можете виокремити на основі опрацьованого матеріалу?

4. У 2010 році захищена дисертація Л. Тополі “Дидактичні ігри під час вивчення алгебри та геометрії в 7-9-их класах”. Розгляньте наукові публікації цього автора і виокремте цікаві методичні ідеї щодо навчання учнів геометрії.

Ознайомленню та вивченню передового педагогічного досвіду не лише вчителів-практиків, але й педагогічних досягнень видатних учених-математиків можуть сприяти навчально-методичні задачі такого змісту:

1. Видатний радянський учений А. Колмогоров (1903-1987)наголошував, що “викладати математику може тільки людина, яка сама нею володіє, захоплюється і сприймає її, як живу науку, яка розвивається”. Він вважав, що:

- Думка про неймовірну складність математики іноді створюється через її поганий, формальний виклад.

- Лише в учителя, який глибоко цікавиться своїм предметом, займається ним із захопленням, з’являться справжні любителі історії, фізики, літератури і математики.

- Не обов’язково поглиблено вивчати математику всім учням. У кожного може бути свій “особистий план”, в якому віддається перевага тому чи іншому предмету.

- Механічне запам’ятовування великої кількості фактів, окремих формул, теорем та вміння виконувати складні обчислення усно не гарантує значних успіхів у математиці.

- Навіть найпростіші математичні твердження і задачі учні можуть

використовувати вміло і з користю лише тоді, коли вони засвоєні творчо, за умови, що учень побачив сам, як можна прийти до цих фактів самостійно.

- Геометрична (просторова) уява чи геометрична інтуїція, за допомогою якої на основі відомих аксіом і теорем розв'язуються задачі, відіграють важливу роль у всіх розділах математики.

- Діагностуючи в дітей математичні здібності, не можна орієнтуватися на темп розвитку та навчання учня.

- Неприпустима рання спеціалізація здібностей. Лише з підліткового віку (12-13 років) можна починати розширене і поглиблене навчання математики.

- Для розвитку творчих здібностей до математики необхідно вийти за межі самої математики і розвивати в дитини, підлітка чи юнака загальнокультурні інтереси, зокрема, інтерес до музики і поезії.

- Сприяння просуванню математично обдарованої молоді є одним із важливих завдань шкільних математичних гуртків, математичних олімпіад та інших заходів щодо пропаганди математичних знань і поширенню інтересу до самостійних занять математикою.

Із вказаних положень виокремте 2-3, з якими ви повністю погоджуєтесь. Підготуйте розлогі обґрунтування цих положень.

2. Відомий радянський і американський (з 1990 року) математик і біолог І. Гельфанд (1913-2006), який народився на Одещині, а в 1923-1929 роках навчався в Оратівській та Чечельницькій профшколі (Вінницька область), у своїй педагогічній роботі з учнями дотримувався таких положень:

- Математика – це спосіб мислення в повсякденному житті. Дуже важливо не відривати математику від життя.

- Щоб чого-небудь навчитись, треба цим цікавитись.

- У математиці нове треба вивчати на простих прикладах, відомих учням.

- Одне з головних завдань учителя – навчити учнів умінню самостійно вчитись.

- На уроці учні мають навчатись, а не змагатись, бо урок – не спортивне змагання.

- Математику в школі треба вивчати не для оцінки і навіть не для того, щоб вдало скласти вступні іспити, а просто для задоволення.

- Усі учні різні. Одних треба підганяти, інших треба стримувати, а деяким не треба заважати, надавши їм можливість самим усе продумати.

- Завжди намагайся, щоб красу математики зрозуміли і ті діти, які в дорослому житті ніколи не будуть займатися нею.

- Сила вчителя – в умінні впродовж життя в усіх вчитись, в тому числі і в своїх учнів.

- Виховуйте в учнях чотири найважливіші риси, загальні для математики, музики та інших наук і мистецтв: перша – краса, друга – простота, третя – точність і четверта – божевільні ідеї.

Прокоментуйте кожне з цих положень з точки зору цілей власного самовдосконалення, а також щодо доцільності використання цих положень у навчанні учнів математики. Підготуйте повідомлення про

наукову спадщину академіка І. Гельфанда.

3. Відомий радянський математик і педагог О. Хінчин (1894-1959) вважав, що в процесі навчання математики учнів у загальноосвітній школі слід дотримуватися таких положень:

- Одним із важливих завдань учителя є подолання в свідомості учнів уявлення про математику як “суху” науку, її відірваність від життя і практики.

- Математичні знання мають викладатись відповідно до їх розуміння і трактування сучасною наукою, враховуючи вікові особливості учнів. Однак трактування математичного поняття в школі не повинно спотворювати його наукове трактування.

- “Мислити розпливчато не може бути справою більш легкою, ніж мислити чітко”. Заміна виразних і точних означень, формулювань і міркувань розпливчастими та їх постійне використання неминуче призводять до логічних непорозумінь і не може сприяти полегшенню засвоєння поняття.

- Учитель має створити на уроці умови для розвитку ініціативи учнів у пошуку методів доведень і способів розв’язування задач.

- “Розв’язування математичної задачі, як правило, передбачає знаходження того чи іншого ходу міркувань, який веде до поставленої мети, і тим самим стає – нехай дуже скромним – творчим актом”.

- “У математиці немає і не може бути “наполовину доведених” і “майже доведених” тверджень: або повноцінність аргументації така, що ніякі суперечки про правильність доведеного твердження неможливі, або аргументація повністю відсутня”.

- Слід виховувати в учневі здатність у самостійній діяльності відокремлювати головне від другорядного і малозначимого. “Учень за деталями втрачає загальне уявлення про математику, про зміст та призначення цієї науки, перестаючи “бачити за деревами ліс”.

- Вивчаючи певне математичне поняття чи метод, не слід шкодувати часу, намагаючись всіма засобами найповніше і яскравіше донести основоположні відомості до свідомості учнів або студентів.

Прокоментуйте кожне з цих положень з точки зору цілей власного самовдосконалення, а також доцільності використання цих положень у роботі з учнями в навчанні математики.

Вирішення подібних навчально-пізнавальних задач дозволяють студентам відкривати для себе нові напрями методичної діяльності, знаходити перспективні шляхи самовдосконалення, методично творчо розвиватися.

Висновки. Важливо, щоб майбутні вчителі математики мали не лише ґрунтовні психолого-педагогічні, математичні й методичні знання та вміння, але й навички самоосвітньої діяльності, які повинні вдосконалюватися в процесі майбутньої професійної діяльності. Здатність до самовдосконалення потребує сформованості спеціальних особистісно-професійних здібностей, мотивів і ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Ліхачов Д. С. Листи про добре і прекрасне, [пер. з рос. Н. Камізерко] / Д. С. Ліхачов. – К. : Молодь, 1988. – 144 с.

3. Матяш О. І. Збірник навчально-методичних задач з навчання методики геометрії / О. І. Матяш, А. Л. Воевода, Л. Ф. Михайленко, Л. Й. Наконечна. – Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2012. – 392 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІст. – К. : Шк. світ, 2001. – 21 с.

5. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. .. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Сидорчук; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 23 с.

6. Сидорчук Н. Г. Категорійний аналіз поняття "самоосвітня діяльність майбутнього вчителя" / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 1999. – № 3. – С. 59-63.

Анотація

У статті розглядаються можливості формування в майбутніх учителів математики навичок самоосвітньої діяльності в процесі вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності", наведені приклади навчально-методичних задач, які можуть у цьому допомогти.

Ключові слова: самоосвіта, навички самоосвітньої діяльності, навчально-методична задача.

Аннотация

В статье рассматриваются возможности формирования у будущих учителей математики навыков самообразовательной деятельности в процессе изучения курса "Основ педагогического мастерства", приведены примеры учебно-методических задач, которые могут в этом помочь.

Ключевые слова: самообразование, навыки самообразовательной деятельности, учебно-методическая задача.

Summary

This article deals with the possibilities of forming of self-educational skills of future teachers of mathematics in the process of study the course "Basics of pedagogical skills", and shows the examples of teaching tasks.

Key words: self-education, self-educational skills, educational-methodological task.

УДК 378.147:[001.89:502/504]:67.02-08

О. П. Войтович,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Рівненський державний гуманітарний
університет)

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ З ОСНОВ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує фахівців, які можуть самостійно навчатися, здатні реалізувати себе в умовах постійного розвитку науково-технічного прогресу, готові до творчої діяльності та професійного розвитку. Тому важливим чинником підготовки висококваліфікованих екологів у вищих навчальних закладах має бути науково-дослідницька діяльність студентів, яка сприяє оволодінню методикою наукових досліджень, розвиває навички самостійної пошукової роботи майбутніх екологів, забезпечує єдність навчально-виховного, наукового і пізнавального процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних праць свідчить, що проблема організації науково-дослідницької діяльності студентів у вищих навчальних закладах доволі широко відображена в багатьох дослідженнях. Так, зміст, форми і методи науково-дослідницької діяльності студентів у вищих навчальних закладах описані в працях І. Горбатенко, В. Ковальчука, М. Клименка, О. Крушельницької,

О. Микитюк, Д. Стеченко, І. П'ятницької-Позднякової, А. Філіпенка, Г. Цехмістрова та ін. Незважаючи на численні праці з питань організації науково-дослідницької діяльності студентів, розвитку їх особистості, додаткового вивчення потребує проблема фахової підготовки студентів-екологів у ході науково-дослідницької діяльності.

Формування цілей статті (постановка завдання). В умовах реформування вищої освіти проблема організації науково-дослідницької діяльності майбутніх екологів набуває особливої актуальності, оскільки спостерігається постійне збільшення годин самостійної роботи студентів, які варто запланувати на пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність студентів. Тому метою нашого дослідження є розглянути види науково-дослідницької діяльності студентів-екологів та розробити рекомендації їх реалізації в підготовці майбутніх екологів.

Виклад основного матеріалу. Важливим чинником успішної підготовки майбутніх екологів є науково-дослідницька діяльність студентів у вищих навчальних закладах. За визначенням О. Микитюк [2], науково-дослідна діяльність студентів, "...складова професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а також систематичну участь у дослідницькій діяльності, озброєння технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем".

Н. Погребняк [4], Г. Цехмістрова [5] вказують на те, що науково-дослідницька діяльність студентів у вищих навчальних закладах організовується двома взаємопов'язаними шляхами: – навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів.

Г. Кловак [1], О. Пехота [3] вважають, що науково-дослідницьку діяльність студентів у вищих навчальних закладах можна розділити на два види: 1) навчально-дослідницька, що є невід'ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства".

Аналізуючи вище сказане, можна вважати, що у вищих навчальних закладах розрізняють два види науково-дослідницької діяльності студентів: обов'язкова і добровільна. Перший вид науково-дослідницької діяльності студентів включений у навчальний процес і входить до навчальних планів, другий вид реалізується поза основним навчальним процесом.

Науково-дослідницька діяльність студентів-екологів у межах навчального процесу передбачає: вивчення теоретичних основ методики наукових досліджень (вивчення дисципліни "Основи наукових досліджень в екології"); написання рефератів з конкретної теми в процесі вивчення різних дисциплін; виконання практичних, семінарських та лабораторних робіт, які містять завдання творчого характеру; виконання нетипових завдань під час різних видів практик; підготовка і захист курсових та кваліфікаційних робіт.

Рівень складності завдань для науково-дослідницької діяльності студента має підвищуватися поступово, у першу чергу, варто: набути вмінь користуватися науковою, довідниковою та методичною літературою,

методами інформаційного пошуку та навичками комп'ютерної обробки даних; ознайомитися з методами наукових досліджень, етапами підготовки і проведення дослідження.

Звичайно, що реферат є найпростішою формою наукової роботи студента, яку варто впроваджувати на початкових етапах науково-дослідницької діяльності студентів, адже робота над рефератом сприяє самостійному пошуку певної інформації, розвитку уміння аналізувати та узагальнювати великий обсяг інформації, формує наукове мислення та мовлення.

Необхідно також систематично включати питання творчого характеру в практичні, семінарські та лабораторні заняття. Розвитку творчого потенціалу буде сприяти виконання таких завдань, як розробка способів зменшення забруднення різних видів виробництв на навколишнє середовище. Подібні завдання не лише ознайомлюють майбутніх екологів з екологічними проблемами технологічного розвитку, а й зумовлюють дослідження технологічних процесів виробництв, способів утилізації проміжних продуктів, можливості вдосконалення вентиляційних систем та очисних споруд, методів використання альтернативних та відновлювальних джерел енергії та сировини, вивчення екологічно чистих технологій та можливості їх застосування та тому чи іншому виробництві, пошук технологічних схем маловідходних та безвідходних виробництв, економічної вигоди від спрямованості підприємства на збереження довкілля та зменшення негативного впливу на нього.

Науково-дослідницька діяльність студентів-екологів під час виробничої практики реалізовується шляхом виконання на виробництві індивідуальних завдань щодо вдосконалення технологічних процесів та обладнання, організації безпечної праці, можливості впровадження екологічно чистих та відновлювальних джерел енергії, моніторингу шкідливих викидів та розроблення способів зменшення цих викидів. Студенти отримують практичні навички, накопичують матеріал, здійснюють його аналіз з метою подальшого використання під час написання курсових та кваліфікаційних робіт.

Підготовка курсових і кваліфікаційних робіт, що є самостійним науковим дослідженням студента, яке здійснюється під керівництвом викладача також активно сприяє розвитку творчого мислення майбутніх фахівців-екологів. Під час виконання курсової роботи діяльність студента спрямоване, в першу чергу, на опрацювання наукової літератури, аналіз та узагальнення отриманої інформації. Ми вважаємо, що не варто обмежуватися лише науково-методичним пошуком та реферуванням наукових джерел, а слід стимулювати студента до експериментального дослідження, наприклад, студентам-екологам, доцільно, пропонувати реальні екологічні завдання для конкретних підприємств.

Кваліфікаційна робота є завершальним етапом навчальної та науково-практичної діяльності студента, тому повинна містити не лише аналіз наукової літератури, а власний практичний досвід майбутнього фахівця певного профілю. Кваліфікаційні роботи майбутніх екологів, переважно, пов'язані з дослідженням антропогенного впливу певного об'єкта на екологічну ситуацію в цьому регіоні та розроблення заходів щодо зменшення цього впливу. Тому ми

вважаємо, що доречно складати тематику кваліфікаційних робіт спільно з представниками підприємств та запрошувати їх на захист, тому що, по-перше, такий підхід значно підвищить відповідальність студента за якість роботи; по-друге, студент буде розуміти перспективність теми дослідження і можливості її впровадження на виробництві; по-третє, представник підприємства може запропонувати роботу студенту за результатами захисту. Вивчення виробничих технологій майбутніми екологами є актуальним і одним з основних завдань підготовки фахівця, тому, доречно, щоб більшість тем кваліфікаційних робіт ґрунтувалися на дослідженні впливу підприємств на довкілля, наприклад, “Дослідження впливу підприємств на навколишнє природне середовище (атмосферне повітря, ґрунти, водойми) регіону”. У такому дослідженні об’єктом дослідницької діяльності є технологічний процес на підприємстві, предметом дослідження є вплив технологічних процесів заданого підприємства на навколишнє природне середовище. Типовими завданнями дослідження будуть: охарактеризувати фізико-географічні умови розташування підприємства; ознайомитися з виробництвом, технологічним обладнанням, сировиною, що використовується на підприємстві; дослідити стан місцевості, що прилягає до підприємства та обґрунтувати розміри санітарно-захисної зони підприємства; провести аналіз відходів технологічних процесів; розрахувати викиди основних хімічних речовин підприємством та контроль за дотриманням нормативів викидів; запропонувати шляхи зменшення забруднень. Зазначимо, що виконання дослідження передбачає застосування знань з різних дисциплін: екологія, хімія, географія, біологія, ґрунтознавство, техноекоекологія, основи сільськогосподарського та промислового виробництва, екологічний моніторинг.

Звичайно, що науково-дослідницька діяльність майбутніх екологів, яка здійснюється поза навчальними планами є також ефективною для розвитку наукових, дослідницьких та творчих здібностей студентів і підготовки висококваліфікованого фахівця.

Основними формами такого виду науково-дослідницької діяльності студентів є участь: у роботі наукових гуртків, секцій, центрів, тематичних вечорів; у наукових та науково-практичних конференціях; у конкурсах науково-дослідницьких робіт; у вузівських та всеукраїнських олімпіадах; у виконанні наукових проектів кафедр.

Метою організації студентських наукових екологічних гуртків є формування в майбутніх екологів інтересу до наукової роботи, опанування формами і методами наукового дослідження, аналіз проблематики сучасної екологічної ситуації, ґрунтовне вивчення актуальних питань сьогодення. Для успішного функціонування наукового гуртка необхідна, по-перше, висока наукова кваліфікація викладача, по-друге, зацікавленість студента, по-третє, актуальність, реальність, різноманітність досліджуваних питань.

Доречно, щоб результати власної наукової діяльності студенти могли презентувати, тому варто залучати студентів до підготовки тез доповідей, давати можливість студенту виступити зі своєю доповіддю перед широкою аудиторією. Участь у науково-практичних конференціях для майбутніх екологів є досить корисною та цікавою, оскільки такі конференції дуже часто проводяться на території підприємства, що створює можливість не лише ознайомитися з підприємством, але й зрозуміти можливості застосування вивченої теорії на практиці. Під час підготовки доповідей конференцій,

конкурсних робіт студент не обмежений вимогами навчальної дисципліни, він має можливість самостійно обрати тему дослідження відповідно до зацікавленості тією чи іншою проблематикою.

Висновки. Таким чином, науково-дослідницька діяльність майбутніх екологів є обов'язковим етапом підготовки фахівця, тому навчально-виховний процес має бути спланований так, щоб цей процес був неперервний у професійній підготовці фахівця. Систематична та неперервна науково-дослідницька діяльність майбутніх екологів сприяє якісному оволодінню методологією та методами наукових досліджень, поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, формуванню наукового світогляду, активності, ініціативності, самостійності та постійному самовдосконаленню, розвиває творче мислення та підвищує якість підготовки висококваліфікованих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: навч. посіб. для вищих педагогічних навчальних закладів / Г. Т. Кловак – Чернігів : Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.
2. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідницької роботи у вищих педагогічних закладах України: (історико-педагогічний аспект): монографія / О. М. Микитюк. – Х. : ОВС, 2001. – 256 с.
3. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навч.-метод. й посіб. / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 340 с.
4. Погребняк Н. М. Науково-дослідницька робота студентів у ВНЗ України / Н. М. Погребняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2008. – Вип. 20. – Ч. 2. – С. 163 – 169.
5. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий дім "Слово", 2003. – 240 с.

Анотація

Автором статті виділено два види науково-дослідницької діяльності студентів: обов'язкова і добровільна. Перший вид науково-дослідницької діяльності студентів включений у навчальний процес і входить до навчальних планів, другий вид реалізується поза основним навчальним процесом. У ході дослідження автором доведено, що науково-дослідницька діяльність майбутніх екологів є обов'язковим етапом підготовки фахівця, тому вона повинна бути неперервною у професійній підготовці фахівця.

Ключові слова: наукова діяльність, студенти, майбутні екологи

Аннотация

Автором статьи выделено два вида научно-исследовательской деятельности студентов: обязательная и добровольная. Первый вид научно-исследовательской деятельности студентов включен в учебный процесс и входит в учебные планы, второй вид реализуется вне основного учебного процесса. В ходе исследования автором доказано, что научно-исследовательская деятельность будущих экологов является обязательным этапом подготовки специалиста, поэтому она должна быть непрерывной в профессиональной подготовке специалиста.

Ключевые слова: научная деятельность, студенты, будущие экологи

Summary

The author has identified two types of scientific and research activities of students: compulsory and voluntary. The first type of scientific and research activity of students is included in the learning process and in curriculum; the second type is realized outside of the main educational process.

Key words: scientific activity, students, future environmentalists

Т. А. Волкодав,
пошукувач
(Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського)

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Постановка проблеми. Сучасні перетворення та зміни у фінансово-економічній сфері породжують проблему формування фахівців нової генерації, якісно підготовлених до ефективної фахової діяльності, здатних до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу. Для досягнення такого результату необхідно визначити і створити організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього фахівця та його готовності до самовдосконалення. Важливого значення в цьому контексті надаємо з'ясуванню компонентів, у яких розкривається структура готовності майбутнього фахівця до професійного самовдосконалення. Розуміння структури професійної якості майбутнього фахівця дозволяє визначити й обґрунтувати систему вимірників цієї якості. Зокрема, актуальними є відбір та апробація таких критеріїв та показників готовності майбутнього фахівця до професійного самовдосконалення, використання яких у навчальному процесі дозволяє діагностувати, коректувати, вдосконалювати результати професійної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему готовності до професійної діяльності досліджували Н. Антонова, Л. Афанасьєва, З. Залізовська-Ільницька, О. Євдокімова, Л. Красюк, В. Лесик, Т. Лоцицька, Л. Маєвська, А. Петюренко, Т. Приходько, Р. Сімко, О. Тютюнник, Т. Шутько.

Проблема професійного самовдосконалення майбутніх фахівців була об'єктом досліджень Р. Балагури, Т. Вайніленко, С. Грищенко, О. Прокопової. Структуру професійної готовності фахівців економічного профілю нині досліджують: І. Носач, В. Різник, С. Тарасова та інші.

Сучасні проблеми педагогічної діагностики досліджувалися на рівні дисертацій, зокрема, Л. Давидовою, О. Демченко, А. Проніною, Н. Патеєвою. Проблему критеріального інструментарію визначення готовності економістів до професійної діяльності розглядали К. Масленнікова, М. Головань, Н. Болюбаш, Т. Фурман, Л. Служинська та інші.

Результати дослідження проблеми формування готовності майбутнього молодшого бакалавра до професійного самовдосконалення та існування системи вимірників цієї готовності не виявлені нами в процесі аналізу педагогічної літератури.

Мета статті – визначити та схарактеризувати компоненти, критерії та показники професійної готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність є важливою передумовою для здійснення ефективної фахової діяльності майбутніми

молодшими бакалаврами фінансово-економічного профілю. Професійну готовність ми розглядаємо як основу якісного виконання ними професійних обов'язків та реалізації набутих у процесі професійного навчання компетентностей.

Рівень професійної готовності випускника навчального закладу впливає на швидкість його адаптації до умов праці, налаштованість на підвищення кваліфікації та самонавчання [1]. Явище готовності до професійної діяльності є предметом дослідження як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи вивчають характер зв'язків і залежностей між станом готовності до діяльності та ефективністю діяльності [2].

Енциклопедія освіти визначає "готовність до діяльності" як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [5].

У власному дослідженні ми орієнтуємось на такий зміст поняття готовність: цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову мобільність у момент залучення до діяльності певної спрямованості [1]. Готовність виникає з набуттям досвіду, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до майбутньої діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній.

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою майбутнього молодшого бакалавра фінансово-економічного профілю його готовність до професійної діяльності має базуватися на таких уміннях: забезпечувати збалансовану діяльність; здійснювати саморегуляцію поведінки; враховувати суспільні відносини і політичні явища; здійснювати ефективне ділове спілкування рідною й іноземними мовами; покладатися на основні економічні закони, правові засади і моральні переконання у процесі професійної діяльності; застосовувати закони формальної логіки і творчий підхід у вирішенні нестандартних ситуацій; здійснювати аналіз інновацій; забезпечувати індивідуальну безпеку в разі виникнення небезпечних ситуацій.

Під поняттям "професійне самовдосконалення" ми розуміємо свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності й власної програми розвитку. Самовдосконалення майбутнього молодшого бакалавра фінансово-економічного профілю передбачає його самоосвітню діяльність. Професійне самовдосконалення неможливе без самовиховної діяльності, яка полягає в саморозвитку власних якостей, знань та умінь.

На думку сучасних науковців (О. Бодальов, А. Деркач) [4, с.11] професійне самовдосконалення є невід'ємною складовою професійної підготовки та специфічним видом професійної діяльності фахівця. Професійне самовдосконалення є результатом взаємодії спеціаліста з певним соціальним середовищем, у процесі якого реалізуються власні потреби розвинути особистісні якості, достатні для успішної професійної діяльності. Професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов

професійної діяльності та особистої програми розвитку.

Прагнення до професійного самовдосконалення знаходиться на другому плані по відношенню до загальної мотивації професійної діяльності фахівця. Ставлення фахівця до професійних вимог є передумовою професійного самовдосконалення: якщо людина несерйозно відноситься до професійної діяльності, то важко говорити про її професійний розвиток. Якщо ж особистість свідомо приймає професійні вимоги, то вона відчуває потребу в самовдосконаленні. Процесу самовдосконалення притаманні такі якості, як неперервність та постійний діалектичний розвиток, оскільки уявлення фахівця про професійний ідеал постійно змінюються, і, як наслідок, постійно зростають вимоги до себе [9].

О. Бодальов [11] обґрунтовує, що професійне самовдосконалення може відбуватися у двох формах: самовиховання та самоосвіта, які взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Самовиховання – це процес цілеспрямованої діяльності особистості, метою якого є систематичне формування та розвиток своїх позитивних якостей та усунення негативних. Процес професійної самоосвіти полягає в оновленні та вдосконаленні професійних знань, умінь та навичок з метою досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Т. Приходько [9] розглядає чотири етапи професійного самовдосконалення фахівця: самопізнання та прийняття рішення займатися самовдосконаленням; планування та визначення програми самовдосконалення; безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних з роботою над собою; самоконтроль та самокорекція цієї діяльності.

У ході педагогічного дослідження ми виокремлюємо компоненти готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення: мотиваційно-цільовий, організаційно-пізнавальний, практично-технологічний, особистісно-результативний.

Мотиваційно-цільовий компонент готовності до професійного самовдосконалення передбачає наявність у майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю цілісної системи уявлень щодо майбутньої професії, мети, потреб та сформованість позитивного ставлення до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Цей компонент характеризується сформованістю навчальних та пізнавальних мотивів, бажанням побудувати кар'єру в професії, що є спонуканням до професійного самовдосконалення майбутнього бакалавра.

Організаційно-пізнавальний компонент готовності до професійного самовдосконалення передбачає наявність у майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю теоретичних знань, умінь та навичок працювати з інформацією і на цій підставі одержувати нові знання, планувати власну діяльність, обирати прийоми роботи, розподіляти свій час та здійснювати самоконтроль, володіння загальними логічними операціями.

Практично-технологічний компонент передбачає наявність у майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю умінь працювати з інтернет-ресурсами з метою пошуку нової інформації, навичок роботи к комп'ютерною технікою з метою обробки та аналізу інформації для

отримання нових знань, здатності швидко освоювати нові програмні продукти та програми професійного призначення з метою вдосконалення своїх професійних здібностей.

Особистісно-результативний компонент передбачає наявність у майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю вміння працювати над собою, орієнтації на самовдосконалення та саморозвиток через свідому постановку професійних завдань більшої складності, умінь реалізовувати результати своєї навчальної діяльності для професійного саморозвитку.

У процесі нашого дослідження визріла гіпотеза, що формування готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення забезпечують такі організаційно-педагогічні умови: формування в студентів мотивації та потреби в професійному самовдосконаленні; створення в студентському колективі сприятливої атмосфери для прояву пізнавальної активності кожного майбутнього молодшого бакалавра; розвиток пізнавальної самостійності студентів, а також цілеспрямоване педагогічне керівництво цим процесом.

Важливого значення ми надаємо процесу діагностики готовності майбутнього молодшого бакалавра фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення.

Поняття "педагогічна діагностика" вперше запропоновано К. Інгенкампом у рамках наукового проекту в 1968 році. Німецький діагност основним аргументом для виокремлення сутності нового поняття серед інших вважав такі завдання діагностики: оптимізувати процес індивідуального навчання; в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання; керуючись виробленими критеріями, зводити до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різноманітні курси та виборі спеціалізації навчання [6].

У сучасних педагогічних дослідженнях педагогічна діагностика трактується найчастіше як: система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків [7]; отримання інформації про стан і розвиток процесу навчання, виявлення умов, досягнень та недоліків цього процесу, визначення шляхів підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети [12]; різновид пізнання, який підкоряється загальним методологічним вимогам гносеології; оцінка і вимірювання внутрішнього стану досліджуваного об'єкта за визначеними ознаками і критеріями; особливий вид професійної діяльності, що має свою специфічну структуру; особливістю педагогічного діагностування є дослідження об'єкта з позицій не лише пізнання, але й його перетворення, вдосконалення [3].

Отже, педагогічна діагностика покликана забезпечити різнобічне вимірювання стану педагогічного процесу, з'ясувати причини утруднень і недоліків його перебігу та результатів.

Ключове значення для діагностики готовності майбутнього

молодшого бакалавра фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення ми надаємо визначенню відповідних критеріїв та показників. У дослідженнях педагогів критерій розуміється як об'єктивна ознака, на основі якої проводиться класифікація або порівнюються педагогічні процеси і факти, що визначаються. Показник є складовою критерію, який виражається конкретними показниками, якісно сформованими та визначеними.

Виокремленні нами компоненти готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення ми розглядаємо як критерії цієї готовності, тому відповідно виокремлюємо мотиваційно-цільовий, організаційно-пізнавальний, практично-технологічний та особистісно-результативний критерії.

Мотиваційно-цільовий критерій готовності майбутніх молодших бакалаврів до професійного самовдосконалення відображається у таких показниках: ціннісне ставлення до майбутньої професії, сформованість навчальних та пізнавальних мотивів, здатність визначати стратегію навчальної діяльності; усвідомлення необхідності посиленого вивчення окремих фахових дисциплін; прагнення до реалізації власних здібностей, бажання кар'єрного зростання; бажання виявити себе найкращим з професійної точки зору; ступінь активності й самостійності пізнавальної діяльності, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку і самоосвіти.

Організаційно-пізнавальний критерій готовності майбутніх молодших бакалаврів до професійного самовдосконалення відображається в таких показниках: наявність інтегрованої сукупності умінь, знань та навичок для ефективної роботи з інформацією; здатність критично та логічно мислити; уміння самостійно пояснювати економічні явища на підставі теоретичних знань; уміння систематизувати, оцінювати та використовувати опрацьовану інформацію для отримання нових знань та умінь.

Практично-технологічний критерій готовності майбутніх молодших бакалаврів до професійного самовдосконалення відображається в таких показниках: уміння та навички роботи електронними бібліотеками з метою пошуку нової інформації, навички спілкування з колегами щодо професійних питань з використанням Інтернет-технологій, роботи з комп'ютерною технікою з метою обробки та аналізу інформації для отримання нових знань, володіння необхідними загальними програмними продуктами та програмами професійного призначення, здатність швидко засвоювати нові програми професійного призначення.

Особистісно-результативний критерій готовності майбутніх молодших бакалаврів до професійного самовдосконалення відображається в таких показниках: наявність психологічної потреби та орієнтація на професійне самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку навчальних завдань більшої складності; вміння визначати цілі при самоосвітній діяльності та способи її здійснення.

Висновки. Готовність майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення є явищем багатограним, оскільки відображається в багатьох компонентах та показниках. Актуальним завданням фінансово-економічних коледжів є забезпечення організаційно-педагогічних умов формування всіх

компонентів готовності майбутніх молодших бакалаврів до професійного самовдосконалення. Реалізація науково-обґрунтованої системи формування взаємопов'язаних та взаємообумовлених мотиваційно-цільового, організаційно-пізнавального, практично-технологічного, особистісно-результативного компонентів професійного самовдосконалення покликана забезпечити готовність майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до майбутнього професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко К. Ю. Визначення компонентів, критеріїв та показників готовності до професійної діяльності майбутніх економістів / К. Ю. Акуленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – № 30 (83). – С. 88-93.
2. Бартењева І. О. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / І. О. Бартењева, І. М. Богданова, І. В. Бужикова, Н. І. Дідусь та ін.; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 344 с.
3. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Давыдова Л. Н. – Астрахань, 2005. – 342 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала // А. Деркач. – М. : МПСИ, 2004. – 752 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
8. Поповський Ю. Б. Компоненти, критерії і показники сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованої системи опитування / Ю. Б. Поповський // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2008. – № 29. – С. 170-173.
9. Приходько Т. П. Концептуальна модель формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності / Т. П. Приходько // Вища освіта України: Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції. – 2009. – №2. – С. 190-200.
10. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васьиной, В. А. Сластенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320с.
11. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Изд-во института психотерапии, 2002. – 585 с.
12. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : видавничий дім "Слово", 2005. – 280 с.

Анотація

З'ясовано сутність поняття готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення. Визначено відповідні компоненти професійної готовності. Обґрунтовано вибір критеріїв та показників, які характеризують кожен із виокремлених компонентів готовності майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: готовність до професійного самовдосконалення, майбутній молодший бакалавр фінансово-економічного профілю, показники готовності фахівця.

Аннотация

Выяснено сущность понятия готовности будущих младших бакалавров финансово-экономического профиля к профессиональному самосовершенствованию. Определены соответствующие компоненты профессиональной готовности. Обоснован выбор критериев и показателей, характеризующих каждый из выделенных компонентов готовности будущих младших бакалавров финансово-экономического профиля к профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: готовность к профессиональному самосовершенствованию, будущий младший бакалавр финансово-экономического профиля, показатели готовности специалиста.

Summary

It has been found the essence of concept of future young bachelors of financial and economic profile for professional self-improvement. There have been determined appropriate components of professional readiness.

Key words: readiness to professional self-improvement, future financial and junior bachelor of economics, performance readiness specialist.

УДК:37:37.01463+351/354

С. В. Воронова,
кандидат педагогічних наук
(Одеський обласний інститут
удосконалення вчителів)

**ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ
НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ТА СУЧАСНІСТЬ**

Постановка проблеми. Визначним чинником демократичних перетворень в українському суспільстві є зміна способу мислення громадян, їхніх ціннісних орієнтацій. Саме освіта визнається однією з основ демократії в усьому світі. Досконалої демократії не існує, як не існує і досконалого навчального закладу. У закладах освіти існує жорстка централізація; забюрократизованість; недофінансування; недовіра до учасників навчально-виховного процесу (директора школи як відповідального менеджера і господарника; вчителів як професіоналів; учнів та їхніх батьків як замовників і партнерів освіти); відсутня шкільна автономія. Загальноосвітній навчальний заклад, який розвивається на ґрунті демократичних принципів, забезпечує формування активних громадян, що розділяють демократичні цінності, генерують атмосферу щастя і творчості. Навчання в такому закладі освіти є більш приємним і продуктивним. Саме тому ключовим завданням реформування національної системи освіти стає зміна засад управління і запровадження його державно-громадської моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз наукової літератури свідчить про те, що питанням запровадження державно-громадського управління освітою приділяється певна увага. Науковці досліджували: питання державної освітньої політики й управління освітою, залучення громадськості до управління (Б. Гранже, Л. Зязюн, К. Корсак, Н. Лавриненко); окремі методологічні проблеми вдосконалення процесів взаємодії влади із громадськістю (В. Бакуменко, О. Галацан, В. Кампо, В. Куйбіда, Ю. Лебединський, В. Луговий, В. Ребало, В. Скуратівський, В. Смоліков, Ю. Сурмін, В. Токовенко); значущість різного роду самодіяльних, соціальних структур у відтворенні демократичного порядку в суспільстві (А. Токвіль, М. Вебер); проблеми розробки соціально-педагогічних основ управління освітою регіону, моделювання та проектування розвитку регіональної освіти (Г. Єльнікова, Л. Карамушка); теоретичні та практичні аспекти діяльності регіональних органів управління освітою (М. Дарманський, Д. Дейкун, П. Дроб'язко, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Л. Калініна, М. Кондаков, А. Мазак, Г. Сурмило, Г. Федоров, П. Худомінський); проблеми вдосконалення системи управління

загальноосвітньою школою (Л. Даниленко, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Н. Островерхова, М. Сунцов); створення та вдосконалення моделей державно-громадського управління освітою (А. Грабовський, І. Довбиш, Г. Єльнікова, О. Зайченко, М. Комарницький, В. Пікельна); теоретичні та практичні аспекти державного управління освітою в європейських країнах (А. Василюк, Л. Гаєвська, Я. Гречка, Ч. Гріг, Л. Гриневиц, Дж. Протро); вироблення та апробація практичних рекомендацій щодо діяльності органів державно-громадського управління освітою на різних рівнях його реалізації (В. Бочкарьов, Т. Лукіна, С. Майборода, І. Надольний, Ю. Оболенський, А. Пінський, Н. Протасова, О. Седельніков) [1; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 14; 15].

Мета статті – проаналізувати періоди розвитку державно-громадського управління освітою, визначити шляхи впровадження демократичних основ у закладах освіти та надати рекомендації керівникам загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) щодо вдосконалення моделі державно-громадського управління.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період соціально-економічних зрушень у суспільстві, які виводять його на якісно новий етап розвитку й одночасно спонукають до глибоких реформ, особливо відчутним є необхідність осмислення значення державно-громадського управління шкільною освітою в історичному вимірі.

Ураховуючи концепцію Е. Тоффлера [16, с. 38] про три хвилі розвитку людської цивілізації (аграрну, індустріальну, постіндустріальну), загальні закономірності розвитку суспільства і держави, види управління освітою, можна виокремити п'ять етапів розвитку системи управління освітою в Україні: перший етап (з моменту формування первісної общини до IX ст.) пов'язаний зі становленням самої освіти як соціального інституту; другий етап – з IX ст. до другої половини XVIII ст.; третій – з другої половини XVIII до початку XX ст.; четвертий – період 1917-1991 рр.; п'ятий етап – з серпня 1991 р. по теперішній час. Розглянемо кожний з етапів більш детально.

На першому етапі процесу виховання й навчання характерні форми тваринного світу. Але з формуванням родоплемінного ладу ці процеси набувають більш самостійного значення й починають існувати як окрема освітня функція. На початку цього етапу суб'єктами навчання й виховання молодого покоління були всі члени первісної общини. Ці процеси мали наслідувальний характер, оскільки реалізовувалися безпосередньо в процесі трудової та побутової діяльності – всі члени общини навчалися й виховувалися однаково. Отже, протягом усього першого етапу панували сімейна та групова (колективна) саморегуляція, суб'єктами якої виступали сім'я, члени роду, збори членів племені [10, с. 17-19; 12, с. 8-10].

На другому етапі держава перетворилася на головного суб'єкта освітньої політики, і характерною рисою системи освіти стала множинність суб'єктів управління. Організували заклади освіти й управляли ними магістрати, церква, громадські об'єднання. Велику роль продовжувала відігравати сімейна та групова (колективна) саморегуляція, суб'єктом якої виступали члени родини. Із середини XIV ст. відбулося впровадження громадського управління школою – громадськими інститутами були волосні общини, до складу яких входили селянські громади, що склалися з голів дворогосподарств з їх майном. На чолі сільського уряду стояли отамани, які

були представниками громади й посередниками між селянами й панами, агентами уряду, а також його судово-адміністративними органами. Громади організували освіту на селі: за необхідності будували й ремонтували за власні кошти школи, утримували вчителів [5, с. 17]. У XVI ст. на Україні з'явилися братські школи, що створювались на демократичних засадах, причому їх ректори, вчителі та громадські спостерігачі обиралися загальними зборами. Кожен член громади міг ознайомитися з роботою школи [5, с. 21].

Третій етап – це розвиток індустріального суспільства, активізація товарно-грошових відносин, зростання торгівлі й промисловості, формування розгалуженого державно-адміністративного апарату абсолютистських монархій. Стара модель школи, що тісно пов'язана з церквою, уже не відповідала вимогам часу, і церква поступово втрачала монополію на організацію освіти. Тому характерною рисою цього етапу є перехід до формування загальнодержавної системи освіти на світських засадах і створення відповідного державного шкільного законодавства. Поступово формувалися дві основні системи державного управління освітніми процесами: англосаксонська державно-громадська, автономістська модель (Англія, США) і жорстко централізована модель управління (Австрія, Прусія, Франція). За англосаксонської моделі управління навчальними закладами здійснювали вибрані громадою ради, шкільні комітети, а також значною мірою – місцеві структури самоврядування. Відтак, закладалися традиції шкільного самоврядування з відсутністю жорсткої державної стандартизації освіти й широким різноманіттям організаційних форм, програм, шкіл. За континентальної моделі всі вищі, середні, а часто й початкові навчальні заклади вважались державними, адміністратори й викладацький корпус мали статус державних службовців і призначалися урядовими структурами. Основні рішення приймалися на державному рівні й були обов'язковими до виконання, загальне керівництво здійснювало міністерство освіти, яке через свої місцеві органи контролювало дотримання існуючих стандартів і норм [13, с. 119-120].

На четвертому етапі розвитку системи управління освітою державно-громадське управління було широко представлене діяльністю шкільних і попечительських рад, які мали досить значні повноваження і авторитет. Про це свідчить той факт, що почесні попечителі та доглядачі закладів освіти мали статус державних службовців [8]. 1917-1919 рр. вважаються періодом становлення і розвитку основ Українського демократичного правового управління освітою. Системі державного управління освітою були притаманні певна демократичність, гуманність, громадсько-державний характер, колегіальність, фінансово-громадська самостійність. Органи державного управління освітою приділяли увагу реформуванню системи управління освітою ("План управління освітою в Україні"), а не реформуванню змісту, форм і методів організації навчального процесу. Питання ж якості освіти та управління нею взагалі не було в полі їх уваги.

У цей період Центральна Рада, повітові й губернські земства, міські думи, просвіти, вчительські організації вкладали свої кошти в потреби школи, очолювали освітній рух, утворювали товариства, що мали свої статuti. Важливим є те, що утворювались вони при окремих училищах, гімназіях, ліцеях, вищих навчальних закладах. На початку 20-х рр. XX ст. активна

діяльність Народного комісаріату освіти з відродження національної школи, ліквідації неграмотності населення зумовила залучення в освіту громадських сил, національну інтелігенцію, що поступово сприяло появі громадсько-педагогічного руху. Однак наприкінці 20-х рр. XX ст. відбувається уніфікація системи освіти в Україні, ліквідується виборність службових осіб для запровадження єдиначальності, затверджуючи централізовану командно-адміністративну систему управління освітою. Прийняті в 1922 р. Всеукраїнським центральним виконавчим комітетом (ВУЦВК) “Кодекс про народну освіту” і “Тимчасове положення про вищі навчальні заклади” встановлювали централізовану систему управління навчальними закладами. Радянська школа була покликана готувати людину до життя саме в умовах жорсткого підпорядкування державі. Тому вона була побудована на тих самих принципах, що і держава. Відповідно учні, педагоги та батьки не могли суттєво впливати на шкільні порядки та функціонування школи за адміністративно-бюрократичного управління на всіх ієрархічних рівнях.

Початок п'ятого етапу розвитку системи управління освітою в Україні характеризується складними політичними, економічними, соціальними умовами. Поштовхом до виникнення нових підходів до розуміння управління стало прийняття у 1991 р. Закону України “Про освіту”, у статтях якого визначені засади переходу від традиційної до державно-громадської системи управління. Закон забезпечив теоретичні засади такого переходу: утвердження академічних свобод, поява приватних освітніх закладів. Закон підтвердив необхідність оновлення механізмів фінансування й управління освітою. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти України (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти на 2012-2021 роки розкривають засади переходу до державно-громадської системи управління шляхом чіткого розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; активізації участі батьків, зацікавлених сторін, піклувальних та інших рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в освітньому процесі закладів освіти. Для України актуальним залишається процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розвитку співробітництва навчальних закладів і громадських організацій.

Система державно-громадського управління освітою формується за рівнями. Відповідно до Закону України “Про освіту” в управлінні освітою України діють чотири рівні: всеукраїнський, регіональний, муніципальний та інституційний. Органи державного управління кожного рівня і відповідні їм органи громадського управління (самоврядування) державно-громадської моделі управління освітою представлені таким чином:

– на *всеукраїнському рівні*: Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки, Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, Колегія Міністерства освіти і науки; Громадські ради, Всеукраїнська асоціація батьків, Всеукраїнська рада старшокласників;

– на *регіональному рівні (на рівні області, міста)*: адміністрація області (міста); департамент (управління) освіти області (міста); колегія обласної державної адміністрації; колегія департаменту (управління) освіти

області (міста); Громадська гуманітарна рада; рада керівників освітніх установ; Об'єднання батьків школярів області (міста); рада органів учнівського самоврядування;

– на *муніципальному рівні (на рівні району)*: адміністрація району; управління (відділ) освіти району; колегія районної державної адміністрації; колегія районного управління (відділу) освіти; Громадська гуманітарна рада району; рада керівників освітніх установ району; рада голів шкільних батьківських комітетів; рада органів учнівського самоврядування;

– на *інституційному рівні (на рівні закладу освіти)*: директор школи, адміністрація школи; загальношкільна конференція; рада школи; педагогічна рада; шкільний і класні батьківські комітети; методичні комісії (об'єднання) педагогів, піклувальна рада, учнівське самоврядування.

Слід зазначити, що на сучасному етапі в Україні процес впровадження державно-громадського управління забезпечує розвиток демократії в закладі освіти. Демократичність в управлінні закладом освіти складається з урахування прав учасників навчального-виховного процесу, розширення їх можливостей і залучення адміністрації школи, вчителів, учнів, їхніх батьків до ухвалення ключових управлінських рішень з розвитку та життєдіяльності школи. Відкритий і демократичний підхід є єдиним шляхом забезпечення успішного і сталого управління сучасним закладом освіти.

Демократичне управління закладом освіти має певні переваги, а саме: зміцнює дисципліну (довіра до учнів збільшує їхню відповідальність і, як наслідок, забезпечує прийняття зрілих рішень; управління, засноване на довірі, має стійкіший характер, ніж керівництво на основі погроз); підвищує рівень навчання (у вчителів більше свободи у виборі методів роботи і змісту навчання; учню надається значна свобода вибору, що покращує його власну мотивацію до навчання); знижує рівень конфліктів (на засадах демократії запроваджується взаємна повага і взаєморозуміння); робить заклад освіти конкурентоспроможним (децентралізація шкільного управління і конкуренція між школами надає можливість закладу освіти залучати більше учнів за рахунок урахування їхніх побажань і вимог щодо навчання); забезпечує майбутнє існування стійких демократій (учні стають більш впливовими, вчаться відповідальності).

Загальноосвітній навчальний заклад, що працює на засадах демократії, – це заклад освіти, що задовольняє потреби громадян відповідної території в здобутті повної загальної середньої освіти; забезпечує єдність навчання і виховання; розробляє та реалізує варіативну складову змісту загальної середньої освіти; створює науково-методичну і матеріально-технічну базу для організації та здійснення навчально-виховного процесу; забезпечує відповідність рівня загальної середньої освіти Державному стандарту загальної середньої освіти через співуправління за активної участі громади.

Упроваджуючи державно-громадське управління керівнику закладу освіти слід ураховувати принципи управління (див. рис. 1).

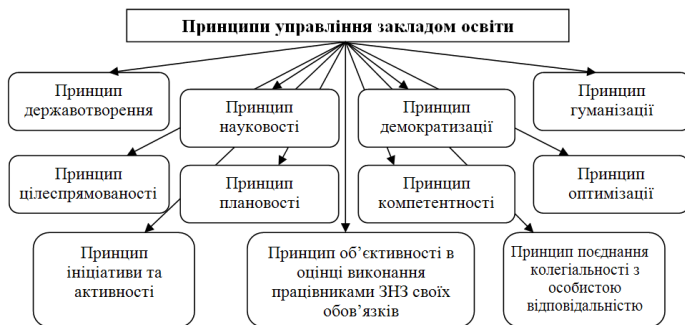


Рис. 1. Принципи управління закладом освіти

Аналізуючи рис. 1., слід зазначити, що *принцип державотворення* забезпечує відповідність діяльності всіх ланок закладу освіти процесам ствердження та розвитку державності України, з одного боку, та міжнародним стандартам, з іншого; *принцип науковості* передбачає врахування під час організації навчально-виховного процесу досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших соціальних наук; *принцип демократизації* полягає у врахуванні керівником думки членів педагогічного колективу, батьківської громадськості та учнів під час вирішення проблем роботи закладу освіти, систематичному звітуванні про власну діяльність перед працівниками закладу освіти та громадою; *принцип гуманізації* вимагає створення людських стосунків у ланках взаємодій на різних рівнях: адміністрація – вчителі, учні, батьки, вчителі – учні, батьки; вчителі – учні; учнівське самоврядування – рядові вихованці; батьки – діти; передбачає формування гуманної особистості гуманними методами; *принцип цілеспрямованості* передбачає постановку перед педагогічним та учнівським колективами близької, середньої й далекої перспектив, розв'язання конкретних завдань для їх досягнення; *принцип плановості* вимагає чіткого перспективного та щоденного планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його умов і можливостей; *принцип компетентності* передбачає, що всі педагогічні та інші працівники закладу освіти володіють високим рівнем професійної підготовки, старанно виконують службові обов'язки, мають загальну ерудицію, високий рівень професіоналізму, вміють творчо розв'язувати складні педагогічні завдання; *принцип оптимізації* надає можливість створити в закладі освіти відповідні умови для забезпечення його працівникам можливостей ефективною діяльності; *принцип ініціативи та активності* передбачає наявність означених якостей у керівництві закладу освіти і створення умов для творчих пошуків усіма педагогічними працівниками; *принцип об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків* забезпечує систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивну оцінку її результатів, гласність та врахування думки педагогічного колективу; *принцип поєднання колегіальності з особистою*

відповідальністю – директор закладу освіти несе абсолютну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами; у процесі прийняття важливих рішень з питань управління діяльністю закладу освіти, зобов'язаний враховувати думку членів колективу, якщо вона не суперечить законам України [2, с. 131].

Також слід ураховувати причини, що перешкоджають розвитку державно-громадського управління освітою: відсутність законодавчої та нормативної бази, що регламентує правові механізми створення державно-громадської системи управління освітою; недостатність наукових розробок щодо основ організації державно-громадського управління освітою; авторитарність значної частини керівників і їх низький професійний рівень з питань демократичного устрою системи управління освітою; відсутність соціально-економічних стимулів і низький рівень правової свідомості значної частини учасників освітнього процесу, що перешкоджає набуттю ними визначених законом прав на участь в управлінні освітніми установами та системами.

Висновки. В Україні реформуванням управління освітою мають займатися і нести за це відповідальність як органи державного управління всіх рівнів, так і загальноосвітні навчальні заклади, наукові установи, органи громадського самоврядування. Головною умовою вирішення завдань, поставлених перед сучасною освітою, є створення цілісної системи управління освітою в Україні, якій були б властиві гнучкість, демократизм, динамізм, мобільність, здатність до самоорганізації. Лише поєднання зусиль держави та громади як рівноправних партнерів у створенні стратегій реформування освітнього процесу, забезпеченні контролю його якості, посиленні соціального захисту усіх учасників навчально-виховного процесу, підготовці компетентних кадрів може забезпечити повноцінне та всебічне розв'язання проблем державно-громадського управління в сфері освіти.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. З метою подальшого розвитку дослідження плануємо вивчити питання взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями щодо його ефективного державно-громадського управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакуменко В. Д. Тенденции и факторы влияния трансформаций государственного управления на принятие государственно-управленческих решений / В. Д. Бакуменко // Государственное управление. Электронный вестник. – 2007. – Вып. № 11. – С. 17-26.
2. Бех Ю. В. Державно-громадське управління освітою як синтез зусиль держави і громадянського суспільства / Ю. В. Бех, О. В. Іванілов // Управління освітою / за науковою ред. В. П. Беха; редкол. : В. П. Бех (голова), М. В. Михайліченко (заст. голови) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 546 с.
3. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с.
4. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з держ. управління : спец. 25.00.01 "Теорія та історія державного управління" / Л. А. Гаєвська. – К., 2010. – 37 с.
5. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні: дис. канд. наук з держ. упр. : 25.00.02 / В. А. Грабовський. – К., 2006. – 233 с.
6. Грабовський В. А. Державно-громадське управління освітньо-ментальними процесами формування громадянського суспільства [Електронний ресурс] / В. А. Грабовський. – Режим доступу : www.academy.gov.ua/news/news/grabovsky_vyup.doc
7. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського

управління / Г. В. Сльникова // Директор школи : газета для керівників шкіл. – 2003. – № 40 (280). – С. 10-11.

8. Інструкція повітовим відділам народної освіти та шкільним закладам / Пролетарська освіта. – К., 1920. – С. 51-52.

9. Карамушка Л. М. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту / Л. М. Карамушка // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 4. – С. 41-60.

10. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності "Державне управління" / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

11. Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] / А. А. Пинский. – Режим доступа : us.cross-edu.ru

12. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (Х ст. – поч. ХХ ст.): нариси. – К. : Рад. шк., 1991. – 381 с.

13. Романенко М. І. Освітня парадигма : генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2000. – 159 с.

14. Рябека О. Г. Державно-громадське управління у дискурсі демократизації суспільства: монографія / за наук. ред. проф. В. П. Беха. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 289 с.

15. Седельников А. А. Управляющий и попечительские советы: сходства и отличия [Электронный ресурс] / А. А. Седельников. – Режим доступа : manager-edu.mcfг-ep.ru

16. Тоффлер Э. Третья волна; пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2004. – 784 с.

Анотація

У статті досліджується проблема становлення державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні. Відстежуються тенденції цього процесу у зв'язку з динамічною трансформацією історичних та соціально-економічних умов суспільного життя.

Ключові слова: демократія, державно-громадське управління освітою, модель державно-громадського управління.

Аннотация

В статье исследуется проблема становления государственно-общественного управления общеобразовательным учебным заведением в Украине. Отслеживаются тенденции этого процесса в связи с динамической трансформацией исторических и социально-экономических условий общественной жизни.

Ключевые слова: демократия, государственно-общественное управление образованием, модель государственно-общественного управления.

Summary

The problem of becoming of state and public administration of comprehensive educational establishment in Ukraine is considered in the article.

Key words: democracy, state and public education management, state and public administration model.

УДК 378.147:004

Г. А. Горшкова,
старший викладач
(Криворізький металургійний інститут,
ДВНЗ "КНУ")

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ MOODLE У ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ-МЕТАЛУРГАМИ

Постановка проблеми. Останнім часом у вищій освіті спостерігається тенденція скорочення аудиторних занять, при цьому частка самостійної роботи збільшується. Для вивчення вищої математики майбутніми інженерами-металургами денного відділення відводиться 180

годин для аудиторних занять та 216 годин для самостійного опрацювання навчального матеріалу. На заочній формі навчання таке співвідношення: 62 години до 334 годин. У такій ситуації традиційні форми і методи навчання, а також відсутність навичок самостійної роботи призводить до отримання студентами поверхових знань. Вирішити цю проблему може зміна підходів до навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх інженерів порушувалась у працях О. Алексєєва, В. Беспалька, О. Вознюка, І. Козловської, С. Мамрича, І. Федорова та інших науковців. Так, О. Алексєєв досліджував питання впровадження дистанційної освіти майбутніх інженерів як один із шляхів розв'язання проблеми зменшення аудиторних годин. Він також зазначав, що інженерна освіта має специфіку, пов'язану з необхідністю формування в студентів практичних умінь і навичок професійної роботи [1].

В основі професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів має бути якісна фундаментальна підготовка, однією із складових якої є математична підготовка. Шляхи підвищення якості математичної підготовки розглядалися у працях З. Бондаренко, К. Власенко, Т. Крилової, Н. Рашевської, О. Скафи та інших науковців. Так, Т. Крилова зазначала, що основу математичних знань інженера складає математичне моделювання – невід'ємна складова їх діяльності. Крім того, головну увагу дослідниця приділяла професійній спрямованості навчання та використанню прикладних задач у процесі математичної підготовки [2]. Н. Рашевська запропонувала використовувати в процесі навчання математичних дисциплін сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які б сприяли підвищенню якості математичної підготовки та вивільненню часу (що є особливо важливим в умовах зменшення кількості аудиторних годин). Одним із засобів ІКТ, що можуть використовуватись у навчанні, є система управління навчанням Moodle [3].

Мета статті. Метою статті є дослідження використання системи управління навчанням Moodle в процесі навчання вищої математики майбутніх інженерів-металургів.

Виклад основного матеріалу. Під майбутніми інженерами-металургами будемо розуміти студентів, що навчаються за напрямом підготовки 050401 “Металургія” за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”.

Підвищення якості підготовки майбутніх інженерів-металургів неможливе без фундаментальної математичної підготовки. Згідно з ОПП та ОКХ майбутній інженер-металург має уміти аналізувати металургійні явища та процеси, використовувати методи математичного моделювання для такого аналізу, розв'язувати прикладні та професійно спрямовані задачі.

Якісна математична підготовка неможлива без змін в організації навчального процесу майбутніх інженерів-металургів.

Одним із перспективних напрямів організації навчального процесу є поєднання технологій традиційного та дистанційного навчання, яке називають “змішаним навчанням”. Основними формами традиційної моделі навчання у ВНЗ є лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні роботи, заняття з контролю та перевірки знань. Дистанційна форма навчання полягає в самостійному оволодінні наданого навчального

матеріалу, не виходячи з дому і без відриву від виробництва; дослідницькій діяльності з використанням ресурсів Інтернет; виконанні додаткових завдань з урахуванням рівня початкової підготовки; тестів, практичних робіт; дистанційних консультацій викладача засобами ІКТ.

До інформаційних технологій дистанційного навчання можна віднести: електронну пошту, Web-сайти, Web-квести, телеконференції, форуми, відеоконференції, Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники тощо.

Найпоширенішими вважаються мобільні ІКТ – сукупність персональних апаратних засобів, програмного забезпечення, а також прийомів, методів, що надають можливість здійснювати діяльність, пов'язану з отриманням, збереженням, комп'ютерним опрацюванням та відтворенням текстових, аудіо-, відео- та графічних даних в умовах оперативної комунікації з ресурсами Інтернет [4].

Система Moodle (модулярне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це програмний продукт, що надає можливість створювати навчальні курси та веб-сайти. Процес роботи із курсом з боку викладача полягає в тому, щоб додати необхідні для навчання ресурси або посилання на них, визначити спосіб зворотного зв'язку зі студентами і перевірити результати їхньої роботи.

Ресурсами в системі Moodle можуть бути текстові сторінки, веб-сторінки, посилання на файли чи веб-сторінки, посилання на каталог із файлами, матеріал у форматі IMS (міжнародний формат мультимедійних матеріалів).

Розглянемо використання зазначеної системи при навчанні вищої математики майбутніх інженерів-металургів Криворізького металургійного інституту. Організувати роботу в Moodle можна за такою схемою:

1. Викладачу необхідно зареєструватись у системі, після він отримує власний обліковий запис та починає роботу безпосередньо в системі (рис. 1).

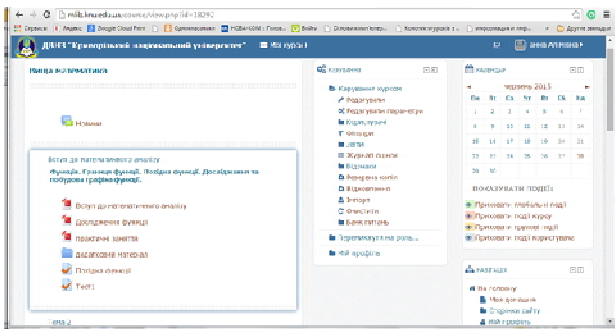


Рис.1. Головна сторінка Moodle

2. Для розміщення методичних матеріалів у системі необхідно використати кнопку "Режим редагування". Потім у спеціальні блоки за допомогою ресурсу "Додати діяльність або ресурс" додаються необхідні матеріали (текстові документи попередньо необхідно записати у форматі PDF) (рис. 2).

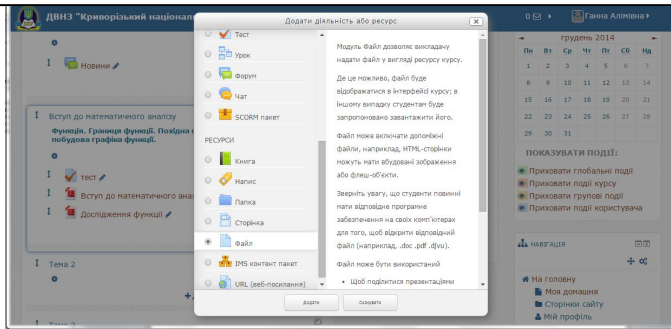


Рис. 2. Розміщення методичних матеріалів у Moodle

Методичні вказівки, розміщені у системі, як правило, складаються із конспекту лекцій, методичних рекомендацій до практичних занять, додаткової інформації з теми для самостійного опрацювання студентами, тестових завдань для проміжного та підсумкового контролю знань студентів (рис. 3).

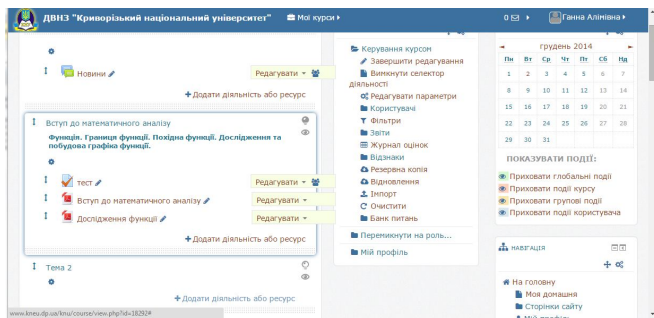


Рис. 3. Методичні вказівки до вивчення змістового модуля “Вступ до математичного аналізу”

Додаткові матеріали можуть бути розміщені в окремій папці (рис.4):

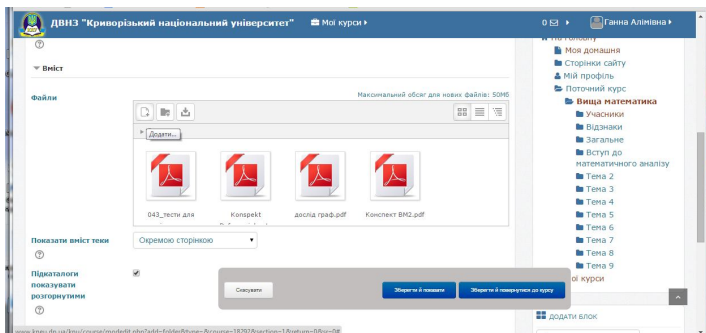


Рис. 4. Розміщення додаткових матеріалів

3. У Moodle проведення практичних занять можна починати із ознайомлення студентів з планом та структурою такого заняття, що відбувається за допомогою елемента “Важливі моменти курсу”. Попереднє обговорення найважливіших моментів практичного заняття можливе за допомогою засобів інтерактивного спілкування, якими є форум та чат. Тут можна зазначити найбільш типові питання з теми заняття, організаційні та методичні проблеми, що виникають у студентів у процесі самостійної підготовки до практичного заняття (рис. 5).

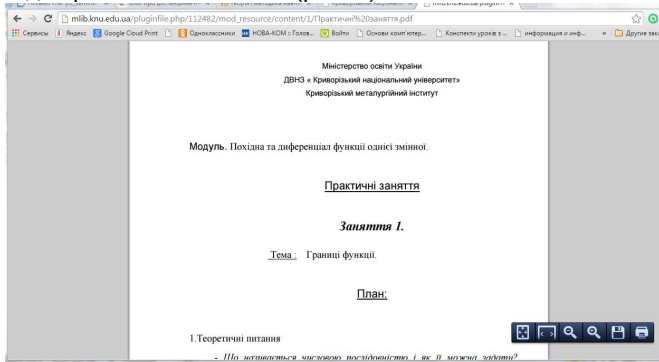


Рис. 5. Практичне заняття в системі Moodle

4. Для проведення практичного заняття, проміжного контролю в системі Moodle доцільно використовувати такий компонент, як “Завдання”. За допомогою цього компонента студентам можна видавати домашні завдання з теми, індивідуальні домашні завдання, контрольні роботи, що можуть бути виконані вдома. Після виконання завдання студент пересилає результат викладачу. Якщо студент виконав завдання на папері, він робить його скановану або фотокопію та пересилає її викладачеві.

5. Для проведення підсумкового контролю зручно використовувати тести, створені в Moodle. Результат тестування студентів можна побачити в компоненті “Журнал оцінок” (рис. 5):

Прізвище	Ім'я	Електронна пошта	Повідомлення	Тести	Загалом за курс
Гавриш	Марина Андрівна	357194@text.com	6,67 Q	7,00 Q	66,33
Бабук	Олена Володимирівна	598521@text.com	7,50 Q	5,00 Q	82,50
Булгакова	Оксана Вікторівна	3367635@text.com	7,50 Q	9,00 Q	82,50
Дубровина	Олександра Миколаївна	350668@text.com	7,50 Q	5,00 Q	82,50
Ковалев	Ярослава Андрівна	3529775@text.com	- Q	- Q	-
Ненюк	Владислава Євгенівна	3504881@text.com	6,67 Q	9,00 Q	76,33
Лихоманко	Олександра Ігорівна	3362283@text.com	5,83 Q	5,00 Q	74,17
Равич	Владислава Романівна	3331630@text.com	6,33 Q	9,00 Q	86,67
Савицька	Ірина Володимирівна	3337517@text.com	2,50 Q	4,00 Q	32,50
Самочка	Катерина Олегівна	3487423@text.com	- Q	- Q	-
Шандар	Руслана Леонідівна	3386874@text.com	7,50 Q	9,00 Q	82,50

Рис. 5. Результат тестування в системі Moodle

6. Організувати зворотній зв'язок у системі Moodle можна за допомогою тестів, завдань, що передбачають завантаження файлів з результатами роботи тощо. Викладач може призначити довільну кількість спроб для виконання тестів, у такому разі визначається тип оцінювання: максимальний набраний бал, середній бал кількох спроб, перша або остання спроба.

Висновки. Підвищення якості математичної підготовки майбутніх інженерів-металургів можливе в умовах змішаного навчання, що поєднує в собі елементи традиційного та електронного навчання. Одним із засобів такого навчання може бути система управління навчанням Moodle.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальші дослідження можливі в напрямку розширення класу засобів, що можуть використовуватись у навчанні майбутніми інженерами-металургами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Н. Дистанционное обучение инженерным специальностям / А. Н. Алексеев. – Сумы : “Университетская книга”, 2005. – 333 с.
2. Крилова Т. В. Проблемы навчання математики в технічному вузі / Т. В. Крилова. – К. : Вища школа, 1998. – 437 с.
3. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті / Рашевська Наталя Василівна ; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К., 2011. – 305 с.
4. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / В. А. Куклев ; Ульяновский государственный технический университет. – Ульяновск, 2010.

Анотація

Для підвищення якості математичної підготовки майбутніх інженерів-металургів запропоновано використання системи Moodle.

Ключові слова: система Moodle, майбутні інженери-металурги, вища математика.

Аннотация

Для повышения качества математической подготовки будущих инженеров-металлургов предлагается использование системы Moodle.

Ключевые слова: система Moodle, будущие инженеры-металлурги, высшая математика.

Summary

The Moodle system is used to improve the quality of the mathematical training of future engineers metallurgists.

Key words: Moodle system, future engineers metallurgists, higher mathematics.

УДК 378.015.31-057.87

О. Г. Ёмчик,
аспірант
(Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки)

МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні реалії суспільного повсякдення, зумовлені революційною зміною технологій, спираються на високий рівень інтелектуальних ресурсів та потенціалу

країни. Ситуація потребує поліпшення якості підготовки фахівців, зростання конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Особливої уваги ця проблема потребує в галузі педагогіки, оскільки активність особистості в інноваційній діяльності безпосередньо визначається якістю і конкурентною спроможністю національної науки та освіти.

Зазначимо, що наша позиція співзвучна з позицією В. Рибалки та багатьох інших учених, на переконання яких саме творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства, оскільки для неї характерна висока продуктивність, результативність особистісно та суспільно значущої творчої праці, завдяки чому людство робить черговий крок у своєму прогресі [4]. Для цього необхідне у свою чергу всебічне вдосконалення організації та змісту педагогічної освіти на засадах розвитку професійної креативності та творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу, як складової частини особистості педагога досліджували Г. Альтшуллер, Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, А. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, М. Поташник, В. Рибалка, К. Роджерс, О. Романовський, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Спіркін, Т. Сущенко, Б. Теплов, П. Торренс, М. Ярошевський та інші.

Проблема використання різноманітних засобів, методів, форм та технологій у процесі творчого розвитку фахівця в галузі освіти розглядалася Г. Баллом, В. Беспалько, Н. Бордовською, С. Годніком, Д. Гришиним, І. Зязюном, Л. Кондрашовою, Н. Кузьміною, В. Марігодовим, О. Морозовим, С. Нікітчиною, М. Поташніком, М. Сметанським, Л. Спіриним, М. Фрідманом, А. Чернишовим та іншими.

Наукові дослідження свідчать, що головним рушієм розвитку методики викладання різних предметів у процесі професійної підготовки є пошук нових форм, методів і прийомів, які відповідали б вимогам сучасного навчального процесу у вищій школі.

Метою статті є обґрунтувати необхідність оптимізації професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей та розглянути основні аспекти застосування методів формування творчих якостей особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка професійної педагогічної діяльності полягає насамперед у тому, що вона не може бути не творчою, проте досягнути в ній досконалості або, іншими словами, творчого рівня здатний не кожен педагог.

Так, В. Сластьонін виділив чотири рівні готовності майбутнього педагога до професійної педагогічної діяльності, котрі, на нашу думку, формуються саме в процесі навчання у вищому навчальному закладі в залежності від форм, методів, прийомів і технологій навчально-виховної роботи зі студентами.

Так, інтуїтивний рівень характерний для студентів, котрі не отримали достатній для впевненої педагогічної діяльності в майбутньому обсяг знань

та умінь у галузі організації та керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, а також формування та розвитку особистості. Алгоритм їх дій у вирішенні проблем в освітньому середовищі формується під час тривалого пошуку шляхом спроб та помилок.

Для студентів із репродуктивним рівнем готовності до професійної педагогічної діяльності характерним є відтворення готових знань та алгоритмів поведінки, наслідування педагогічного досвіду інших і т.п. Такий рівень свідчить про те, що в особистості низький рівень самоактуалізації професійно важливих якостей таких, як гнучкість та здатність адаптуватись до будь-яких умов часто змінного освітнього середовища.

Для успішної педагогічної діяльності майбутньому педагогу необхідна чітко сформована система науково-психологічних знань, умінь, стійких цінностей та переконань, навичок аналітичного характеру, сформованість готовності адаптувати та вдосконалювати власний досвід відповідно до ситуації. Усі ці ознаки характеризують творчо-репродуктивний рівень професійної підготовки і забезпечують доволі ефективну роботу педагога в майбутньому й описують особистість випускника зі ступенем бакалавра.

Проте якісну навчально-виховну діяльність педагога, спрямовану на формування та розвиток творчої особистості вихованця, учня чи студента, може забезпечити лише професійна підготовка на творчому або креативному рівні. За таких умов у студентів формується стійка професійна спрямованість особистості, виражена мотивація до творчої та інноваційної педагогічної діяльності, прагнення й уміння до самореалізації та самовдосконалення. Завдання вищої школи – здійснити підготовку майбутнього педагога до оригінального та продуктивного вирішення педагогічних ситуацій та проблем, надати знання та вміння щодо оволодіння методиками та технологіями творчого процесу в освітньому середовищі, прогнозування та моделювання результатів творчої взаємодії з вихованцями, учнями чи студентами, сформувати готовність до інноваційної діяльності. Усі ці професійно необхідні складові особистості педагога неможливо сформувати та розвинути, застосовуючи репродуктивні методи навчання, що є, на жаль, досить характерним для багатьох викладачів вищих навчальних закладів. Формування педагога нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у ВНЗ до реальної професійної діяльності.

На нашу думку, саме використання інтерактивних методів, творчих завдань, моделювання та проектування педагогічних ситуацій та професійних проблем, активна участь студентів в організації навчально-виховного процесу, високий рівень організації самостійної роботи забезпечить готовність майбутнього педагога до творчої діяльності. Для цього необхідне внутрішнє налаштування особистості на визначену поведінку при виконанні навчальних і практичних завдань, установка на активні та цілеспрямовані дії, актуалізація й пристосування особистісних можливостей і ресурсів для успішної діяльності. Забезпеченню реалізації цих завдань сприятиме застосування творчих методів під час навчання у вищому навчальному закладі, використання яких забезпечить теоретичне оволодіння і практичне оперування студентами психолого-педагогічними знаннями та вміле їх застосування у реальних життєвих і професійно-

педагогічних ситуаціях, пізнання себе як особистості та свого рівня самоактуалізованості з метою творчого зростання. Розвиток професійних творчих якостей студентів передбачає максимальну орієнтацію на проблемно-творчий характер освітньої діяльності, набуття ними власного творчого досвіду.

Серед існуючих технологій та форм підготовки найбільш продуктивними у розвитку креативності студентів є проблемно-пошукові, дослідницькі, модульно-розвивальні та імітаційно-ігрові освітні технології. Серед основних методів творчого розвитку, на нашу думку, слід виділити педагогічні задачі, організаційно-діяльнісні та навчальні ігри і тренінги.

Одним із найпоширеніших у використанні в педагогічному процесі вищої школи методом розвитку творчих якостей фахівця, особливо стосовно галузі педагогічної освіти, є педагогічна задача. Вона виступає одним із найефективніших засобів організації проблемно-пошукового навчання в процесі професійної підготовки, адже потребує лише мінімальних зусиль та затрат часу, проте за змістом нічим не поступається іншим методам.

Розв'язання педагогічної задачі включає в себе вирішення педагогічної ситуації. У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що схема її аналізу (первинний аналіз ситуації → формулювання задачі → розв'язання задачі (прийняття рішення) → аналіз прийнятого рішення [3, с. 99]) практично повністю відповідає схемі творчого процесу (виокремлення проблеми → зародження ідеї, формулювання задачі → пошук рішення → вирішення проблеми → перевірка [1, с. 45]). Адже будь-яка творчість починається з постановки проблеми, задачі, яку належить вирішити. Проблема в стадії вирішення створює проблемну ситуацію, котра примушує особистість актуалізувати свої творчі потенції: фантазувати, будувати гіпотези, висувати нові ідеї, провадити подумки експерименти, переосмислювати відомі способи, методи, включати нові форми дискусійного мислення [2, с. 41].

Крім того, розв'язання педагогічних задач є своєрідним підготовчим етапом, тренуванням у вирішенні завдань, що мають місце в реальному педагогічному процесі, оскільки використання педагогічних ситуацій дозволяє студенту відчувати себе суб'єктом навчально-виховного процесу, прогнозувати свої дії в суперечливих ситуаціях або передбачати чи усувати негативні наслідки.

Не менш важливим засобом розвитку творчих якостей майбутнього педагога є організаційно-діяльнісна або навчальна гра.

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити ряд функцій гри. Вона визначається: як важливий засіб первинної соціалізації дітей та юнацтва, їхньої успішної адаптації в суспільстві (долучає їх до норм та цінностей, відтворення і розповсюдження візрів та еталонів поведінки, спілкування, діяльності, що сприяє їх поетапному входженню в суспільне життя); як сфера емоційно насиченої комунікації і спілкування (знайомить, поєднує і взаємно збагачує людей різної статі та віку, з різним соціальним статусом і професійним досвідом, різними уподобаннями, здібностями, світоглядом, компетентністю); як уможливлення творчого пошуку та інноваційної діяльності. Гра здатна вивільнити свідомість гравця від

штампів, схем, стереотипів, сприяє побудові ймовірнісних моделей досліджуваних явищ, конструюванню нових систем, спонтанності в оперуванні поняттями та образами [7, с. 79].

На думку П. Щербаня, навчально-педагогічна гра будь-якого виду являє собою “практичну групуву вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях в освітньому закладі та в міжособистісних стосунках” [8, с. 28]. Такий значний потенціал гри зумовлює необхідність її використання в процесі професійної підготовки як один з методів творчого розвитку фахівця та формування його якостей.

В основу гри як методу підготовки до творчої педагогічної діяльності покладено такі специфічні властивості, як моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, за яким виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій, обов’язкова спільна діяльність учасників гри; контроль часу, відведеного на гру; правила, котрі регулюють хід гри; елементи змагання [8, с.29].

Використання навчальних ігор сприяє зменшенню труднощів у процесі адаптації до професійної діяльності молодих педагогів, набуттю навичок творчого підходу до виконання педагогічних функцій.

Значного поширення як метод інтенсифікації психолого-педагогічної підготовки педагогів до творчої діяльності набуває і педагогічний тренінг.

Під цим поняттям розуміють спосіб перепрограмування наявної в людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю. Він визначається як процес формування нових функціональних утворень (чи розвитку вже наявних, серед яких і творчий потенціал особистості), які управляють поведінкою, або як група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-якою складною діяльністю [6, с. 75].

Специфіка застосування тренінгу як методу творчого розвитку майбутніх фахівців-педагогів полягає в тому, що навчальний процес будується на основі залучення всіх учасників до процесу пізнання і саморозвитку, де вони можуть вільно проводити обмін думками, ідеями, почуттями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери, яка забезпечується правилами ведення тренінгів. Різноманітні методичні прийоми (ігри, дискусії, психодрама і її модифікації, способи зворотного зв’язку, різноманітні вправи), котрі спираються на рефлексію, сприяють самопізнанню, самоконтролю, самовдосконаленню творчого потенціалу особистості.

Численні дослідження науковців також свідчать, що основний напрям тренінгу пов’язаний із навчанням майбутніх педагогів визначати проблему, формулювати альтернативні варіанти її вирішення, експериментувати, рефлексувати і таким чином забезпечити здатність особистості визначити свої реальні й потенційні можливості та ресурси своєї особистості, реалізувати власний творчий потенціал.

Проаналізувати результати практичного застосування таких методів у процесі навчання у вищій школі ми змогли, організувавши реалізацію програми спостереження за їх застосуванням у роботі зі студентами

магістратури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки у процесі вивчення навчальної дисципліни „Проблеми наступності дошкільної та початкової освіти”. Під час практичних занять з курсу використовувався набір педагогічних задач та самостійних творчих завдань з кожної теми, передбаченої робочою програмою навчальної дисципліни, а також проведено організаційно-діяльнісну гру та тренінгове заняття. Спостереження підтвердило високий рівень розвитку всіх компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога за умови широкого використання засобів стимулювання творчості в навчальному процесі. Так, у порівнянні із результатами використання репродуктивних методів спостерігалась значна активізація мисленевих процесів, а, отже, і підвищення якості освіти та зростання інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, показників творчої активності студентів. Тобто, у процесі вирішення творчих завдань актуалізується творчий потенціал особистості, розвивається мотиваційна і когнітивна сфера, компетентність майбутнього педагога збагачується новими вміннями і навичками, способами, методами та технологіями виходу із проблемних ситуацій, котрі безперервно виникають у професійній педагогічній діяльності. Таким чином, забезпечується висока готовність студента до творчої педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, різноманітні творчі завдання, що використовуються в навчальному процесі можна визначити як: а) інноваційні форми навчання; б) методи актуалізації, особистісного розвитку і нарощування освітньо зорієнтованого творчого потенціалу викладачів і студентів; в) інтегральну умову розвитку професійних компетентностей, креативності і ціннісної сфери особистості майбутнього педагога-професіонала; г) важливий системотвірний чинник вторинної соціалізації, підвищення професійної культури особистості.

У процесі професійної підготовки педагога вони необхідні та незамінні, оскільки забезпечують реалізацію пізнавальних (розуміння професійних педагогічних завдань, оцінка їх значущості, способів розв’язання, уявлення про вірогідні зміни умов педагогічної діяльності), емоційних (почуття професійної честі та відповідальності педагога, упевненість в успіху), мотиваційних (усвідомлена потреба якісно виконувати практичні завдання, вирішувати професійні проблеми, інтерес до процесу їх розв’язання, спрямованість на досягнення успіху та подання себе оточенню з кращого боку), вольових (мобілізація сил, наполегливість у подоланні сумнівів і т. ін.) і рефлексивних механізмів фахової підготовки [7, с. 48]. Усе це уможливорює формування та розвиток в умовах сучасної вищої школи творчої особистості педагога, готового виявляти власну пошукову творчу активність, ставити і знаходити ефективні способи професійних педагогічних проблем, актуалізуючи власний творчий потенціал, бути носієм соціальних норм і культурних цінностей, займати активну громадську позицію і нести відповідальність за процес та результати педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности : [учеб. пособ.] / Е. П. Ильин. – СПб. [и др.] : Питер, 2009. – 434 с. – (Серия "Мастера психологии").
2. Клепиков О. І. Основи творчості особи [Текст] : навч.посіб. для студ. вищ. навч.

закладів / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.

3. Осадченко І. І. Класифікація ситуаційних завдань у контексті застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи / І. І. Осадченко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорт України. – К., 2011. – Вип. 70. – С. 98-105.

4. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-метод. посібник / за ред. В. В. Рибалки. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 388 с.

5. Семенов О. С. Творчо спрямована особистість в онтогенезі та її психолого-педагогічний супровід / О. С. Семенов // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: Матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік. – І.-Франківськ: НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 226-228.

6. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя / В. М. Федорчук, В. П. Кутішенко // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. – С. 74-80

7. Фурман А. В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.

8. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.

Анотація

У статті обґрунтовано необхідність удосконалення професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей та визначено основні аспекти застосування методів формування творчих якостей особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки таких, як педагогічна задача, навчальна гра та тренінг. На основі аналізу педагогічної теорії та практики визначено, що використання інтерактивних методів, творчих завдань, моделювання та проектування педагогічних ситуацій та професійних проблем, активна участь студентів в організації навчально-виховного процесу, високий рівень організації самостійної роботи забезпечить готовність майбутнього педагога до творчої діяльності.

Ключові слова: методи формування творчих якостей особистості, педагогічна задача, навчальна гра, тренінг.

Аннотация

В статье обоснована необходимость совершенствования профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей и определены основные аспекты применения методов формирования творческих качеств личности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки таких, как педагогическая задача, учебная игра и тренинг. На основе анализа педагогической теории и практики определено, что использование интерактивных методов, творческих задач, моделирования и проектирования педагогических ситуаций и профессиональных проблем, активное участие студентов в организации учебно-воспитательного процесса, высокий уровень организации самостоятельной работы обеспечит готовность будущего педагога к творческой деятельности.

Ключевые слова: методы формирования творческих качеств личности, педагогическая задача, учебная игра, тренинг.

Summary

In the article the necessity of improvement of professional training of students of pedagogical specialties has been justified. The article is devoted to the defining the main aspects of application of methods of formation of the future teacher's creative qualities in the process of professional training, such as pedagogical task, educational game and workshop.

Key words: the methods of formation of the future teacher's creative qualities, pedagogical task, an educational game, a workshop.

М. А.Кислова,
викладач
(Криворізький коледж Національного
авіаційного університету)

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ

Постановка проблеми. Аналіз структури й змісту навчальних дисциплін циклів математичної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх інженерів-електромеханіків показав, що вища математика є основою їх професійної підготовки, оскільки володіння математичним апаратом на належному рівні надає можливість ефективно застосовувати набуті знання на практиці, чітко розуміти способи застосування того чи іншого методу при розв'язанні задач професійного спрямування. Тому проблема проектування змісту навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків є досить актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні основи проблеми конструювання та визначення принципів формування змісту навчання висвітлено в працях Ч. Куписевича, І. Лернера, В. Краєвського, М. Скаткіна, В. Ледньова, Ю. Бабанського та інших науковців. Окремі питання щодо змісту навчання математики розглянуто у роботах М. Метельського, Л. Кудрявцева, М. Бурди тощо.

Метою статті є дослідження та проектування змісту навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків.

Виклад основного матеріалу. Зміст навчання у вищій школі визначається стратегічними цілями вищої освіти, її змістом і конкретними завданнями ВНЗ на визначений період.

У нашому дослідженні будемо користуватись визначенням: зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [1].

Зміст навчання на рівні певної навчальної дисципліни – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [2].

Для проектування змісту навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків з урахуванням принципу професійної спрямованості проаналізуємо виробничі функції випускників ВНЗ за напрямом 6.050702 Електромеханіка, представлені в ОКХ.

Отже, бакалаври електромеханіки повинні володіти такими виробничими функціями: *організаційна, технологічна, проектувальна, дослідницька, технічна, контрольна, управлінська*. Оволодіння кожною з цих функцій передбачає сформованість у студентів певних умінь. Проаналізувавши зазначені функції та типові задачі діяльності, виділимо ті вміння, формування яких, на нашу думку, у повній мірі неможливе без якісної підготовки з вищої математики.

Організаційна: складати календарні графіки і програми виконання пусконаладжувальних робіт; розробляти та встановлювати технічно обґрунтовані норми часу (виробітку); розраховувати кількісні й поопераційні матеріальні нормативи; розробляти плани й графіки ремонту електроустаткування перевантажувальних машин; встановлювати поопераційний маршрут оброблення деталей і складання виробів у процесі їх виготовлення і контролю за усіма операціями технологічної послідовності; розробляти карти технологічного процесу, маршрутні й матеріальні карти, відомості оснащення та іншу технологічну документацію; визначати раціональну технічну послідовність складання електричних машин та апаратів; удосконалювати організацію праці робітників з точки зору безпечного виконання ремонтно-профілактичних робіт.

Так, наприклад, при відпрацюванні навичок розробки планів і графіків ремонту електроустаткування перевантажувальних машин використовуються такі розділи вищої математики: “Лінійна та векторна алгебра. Аналітична геометрія”, “Вступ до математичного аналізу”, “Випадкові події. Випадкові величини. Математична статистика”.

Технологічна: читати нескладні креслення та електричні схеми; складати графіки, діаграми за матеріалами випробувань та досліджень; будувати графіки характеристик елементів у стаціонарному та перехідному режимах роботи; оформлювати протоколи результатів випробувань та досліджень технологічних зразків; здійснювати складні вимірювання змінного і постійного струмів, які впливають на роботу електрообладнання, із застосуванням осцилографа, аналізатора гармонік, частотоміра тощо.

Так, при побудові графіків характеристик елементів у стаціонарному та перехідному режимах роботи використовуються матеріали таких розділів вищої математики: для стаціонарного режиму роботи – “Лінійна та векторна алгебра. Аналітична геометрія”; для перехідного режиму роботи – “Вступ до математичного аналізу”, “Невизначений інтеграл”, “Визначений інтеграл”, “Функції багатьох змінних. Функції комплексної змінної”, “Диференціальні рівняння”.

Проектувальна: проводити необхідні технічні розрахунки; уміти обирати електричні апарати для конкретних умов їх практичного використання; виконувати роботу з оформлення планової та звітної документації та при необхідності вносити необхідні зміни й виправлення до технічної документації згідно з рішеннями, прийнятими під час розгляду та обговорення виконуваної роботи; складати паспорти на вироби, що створюються, та оформлювати приймальні акти й протоколи випробувань; розробляти під керівництвом більш кваліфікованого працівника прогресивні технологічні процеси й оптимальні режими виробництва на прості види продукції або її елементи; складати функціональні схеми електронних пристроїв автоматики з достатньо кваліфікованим розрахунком передаточних функцій; забезпечувати відповідність розроблюваних проектів технічним завданням і чинним нормативним документам з проектування; розробляти нескладні технічні проекти та прості схеми, забезпечуючи їх відповідність технічним завданням, чинним стандартам та нормативним документам; оцінювати якість роботи та надійність закріплених технічних засобів; оцінювати умови роботи технічних засобів; за необхідності

розробляти заходи з підвищення надійності технічних засобів.

Так, для формування умінь обирати електричні апарати для конкретних умов їх подальшого використання необхідно складати та розв'язувати: структурні схеми; операторні, алгебраїчні, диференціальні та інтегральні рівняння; Марковські ланцюги; передаточні та вагові функції; частотні характеристики, граfi тощо. Для цього необхідні знання з таких розділів вищої математики: “Вступ до математичного аналізу”, “Невизначений інтеграл”, “Визначений інтеграл”, “Диференціальні рівняння”, “Функції багатьох змінних. Функція комплексної змінної”.

Дослідниця: проводити експерименти і випробування; підключати прилади, реєструвати необхідні характеристики та параметри; виконувати опрацювання одержаних результатів; збирати, опрацьовувати і накопичувати вихідні матеріали, дані статистичної звітності, науково-технічну інформацію тощо; брати участь у дослідженнях та випробуваннях перетворювальних агрегатів із системами керування та автоматичного регулювання параметрів.

Так, виробничі експерименти проводяться з різною метою (оцінка, порівняння, прогноз, перевірка на адекватність, аналіз чутливості тощо), але незалежно від мети дослідник використовує методи та прийоми з теорії ймовірностей та математичної статистики, а для дослідження на оптимальність моделювання асинхронних двигунів тощо (знаходження найбільшого або найменшого значень за певним критерієм – наприклад, знаходження найефективнішого режиму роботи такого двигуна) ще й методи диференціального числення – дослідження на екстремум функції однієї та багатьох змінних, на умовний екстремум, функція Лагранжа тощо.

При цьому відповідно до виробничих функцій визначено типові навчальні задачі з електромеханіки, розв'язання яких потребує якісної підготовки з вищої математики (таблиця 1).

Таблиця 1

Задачі на відпрацювання навичок володіння виробничих функцій

Виробнича функція	Типова навчальна задача з електромеханіки	Етапи розв'язання
Організаційна: Основні вміння: розробка планів та графіків ремонту електроустаткування перевантажувальних машин.	За заданими вхідними величинами виконати необхідні розрахунки та обґрунтування непланових ремонтів електроустаткування перевантажувальних машин та побудувати графік ремонту	1. Обґрунтування виробничої програми з технічного обслуговування. 2. Розрахунок показників надійності з використанням елементів теорії ймовірностей та математичної статистики. 3. Побудова графіків ремонтів з використанням елементів чисельних методів та теорії функцій.
Технологічна: Основні вміння: побудова графіків характеристик елементів в стаціонарному та перехідному	розрахувати зміну струму в заданому електричному колі за допомогою класичного та операторного методів; побудувати	1. Складання функції для знаходження струму як суми двох складових – вільної та

Виробнича функція	Типова навчальна задача з електромеханіки	Етапи розв'язання
режимах роботи.	графік зміни струму в перехідному режимі роботи.	вимушеної. 2. Знаходження вільної складової як результату розв'язування диференціального рівняння. 3. Знаходження вимушеної складової із застосуванням диференціального числення. 4. Побудова графіка зміни струму із застосуванням чисельних методів. 5. Інтерпретація отриманих результатів.
Проектувальна Основні вміння: уміння обирати електричні апарати для конкретних умов їх практичного використання; складати функціональні схеми електронних пристроїв автоматики з достатньо кваліфікованим розрахунком передаточних функцій; оцінювати якість роботи та надійність закріплених технічних засобів.	Задано електромагнітний перехідний процес в ланцюзі обмотки збудження ненасиченої синхронної машини при розімкненому стані інших її обмоток; змоделювати перехідний процес, що виникає при швидкому зменшенні опору регульовального реостату до нуля	1. Складання диференціального рівняння, що описує процес після комутації. 2. Складання еквівалентної операторної схеми (перетворення за Лапласом). 3. Знаходження оригіналу струму на основі теореми розкладання. 4. Інтерпретація отриманих результатів.
Дослідницька Основні вміння: проведення експериментів і випробувань; підключення приладів, реєстрація необхідних характеристик та параметрів; виконання опрацювання одержаних результатів.	задано спеціальний несиметричний асинхронний двигун, який має на роторі внутрішню та зовнішню короткозамкнені обмотки; провести аналіз схеми його заміщення, складеної для однієї еквівалентної фази за допомогою експерименту	1. Вибір параметрів оптимізації та факторів, що впливають на її зміну. 2. Складання матриці планування. 3. Побудова поліноміальної моделі та її оцінка. 4. Пошук та опис області екстремуму. 5. Інтерпретація отриманих результатів.

Висновки. Основним змістом курсу вищої математики є абстрактні математичні структури, в яких описано ряд відношень між їх елементами. Математичні структури можуть бути виражені за допомогою математичних моделей реальних явищ. Проте, як зазначав Л. Кудрявцев, зміст курсу математики не можна визначати з суто прагматичної точки зору, ґрунтуючись лише на майбутній спеціальності студента, без урахування внутрішньої логіки самої математики [3].

Крім того, при проектуванні змісту навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків необхідно не тільки визначити основні розділи ВМ, вивчення яких позитивно впливає на формування виробничих

функцій, а й систему професійно спрямованих задач, дібраних відповідно до майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Подальші дослідження можливі в розширенні практичної складової вищої математики професійно спрямованими задачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Юрій Васильович Триус ; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 649 с.

2. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VII / Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К., 2014. – 12 с.

3. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание / Л. Д. Кудрявцев ; с предисл. П. С. Александрова. – 2-е изд., доп. – М. : Наука, 1985. – 176 с.

Анотація

Досліджується поняття змісту навчання та проектується зміст навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків відповідно до виробничих функцій. Наведено типові навчальні задачі з електромеханіки, що застосовуються для відпрацювання навичок оволодіння виробничих функцій.

Ключові слова: навчання вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків, виробничі функції, професійно спрямовані задачі.

Аннотация

Исследуется понятие содержания обучения и проектируется содержание обучения высшей математике будущих инженеров-электромехаников согласно производственных функций. Приведены типовые учебные задачи электромеханики, применяемые для отработки навыков овладения производственными функциями.

Ключевые слова: обучение высшей математике будущих инженеров-электромехаников, производственные функции, профессионально ориентированные задачи.

Summary

The notion of the content of study is investigated. The content of study of higher mathematics oby future engineers according to productive functions is considered in the article.

Key words: higher mathematics teaching of future engineers, electrical engineers, production functions, professionally directed tasks.

УДК 378.018.43

Л. Г. Клейно,

(Державний вищий навчальний заклад
"Донбаський державний педагогічний
університет", вчитель ЗОШ №9 Дзержинської
міської ради)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В МЕЖАХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток інформаційних технологій в освітньому процесі української держави є одним із головних механізмів, котрий модернізує педагогічну систему в цілому, адже використання сучасних інформаційних технологій дозволяє відкрити перспективи розвитку освіти. Той факт, що інформаційні технології розвиваються надто швидко, призводить до зміни освітньої парадигми, яка

спонукає до впровадження в освіту дистанційної форми навчання. У цьому контексті приділяється велика роль методам активного пізнання, самоосвіті та розвитку особистості.

В останні роки використання інформаційних технологій у сфері освіти стало одним з основних модернізаційних напрямків, що дозволяє розвивати та вдосконалювати педагогічну систему. Спочатку дистанційне навчання запроваджувалось та використовувалось за допомогою електронних машин, апаратів (телевізори, графічні проектори, радіокомунікації). Інноваційна модернізація дистанційного навчання через використання комп'ютерного оснащення дозволила докорінно змінити концепцію вищої педагогічної освіти, завдяки глобальній мережі Інтернет та комп'ютерних мереж можна охопити більш широку аудиторію слухачів.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвитком науково-методичної бази дистанційного навчання займаються дослідники фахової підготовки вчителів, так і науковці в галузі інформаційних технологій. Ефективністю використання інформаційних технологій займалися такі вчені, як В. Биков [1], Р. Гуревич, М. Комедія, М. Жалдак, Ю. Жуков; над розкриттям педагогічних підходів до комп'ютерного навчання працювали Б. Гершунський, Є. Машбиць та інші; досліджували активне навчання Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Харламов; теоретичні, практичні та методичні питання дистанційного навчання вивчали І. Кулага, О. Малярчук, Б. Шуневич [6]. Проаналізувавши наукову літературу зарубіжних учених (Є. Полат [2], Е. Кларк та інші науковці), ми можемо простежити стрімкий розвиток освіти, який вимагає теоретичного і методичного вирішення питання дистанційного навчання в контексті змін суспільства. Зважаючи на стан освіти нашої країни, можна зазначити необхідність глибокого теоретичного розгляду можливостей дистанційного навчання в сучасних умовах на прикладі інших країн.

Мета статті – проаналізувати деякі аспекти сучасного розвитку дистанційного навчання у вищих педагогічних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Над визначенням поняття “дистанційне навчання” ведуться великі дискусії, адже немає такого, яке задовольнило б усіх. Поняття “дистанційне навчання” найчіткіше було сформульовано М. Томпсоном, М. Муром, А. Кларком і Д. Кіганом. Слід зазначити, що кожен автор виділяв окремі аспекти цього методу навчання.

Дистанційне навчання – це навчальний процес, який проходить між викладачем та студентами, які знаходяться порізно один від одного. Існує визначення дистанційного навчання, котре характеризується заочною формою навчання. Але сьогодні дистанційне навчання – це одна із ланок освітнього процесу, яка має в своєму арсеналі аудіо, відео, комп'ютерні телекомунікації, інтерактивні засоби навчання. Насамперед це специфічна форма організації навчально-виховного процесу, яка впроваджується в дистанційному форматі. Переваги дистанційної освіти порівняно з традиційною: дає змогу створити новий освітній простір; дозволяє розширити спектри освітніх послуг, приділивши більшу увагу значущим елементам освіти в цілому; характеризується найголовнішою своєю рисою – доступністю; використання дистанційного навчання дає поштовх до розвитку особистості студента та творчу самореалізацію в майбутній

професійній діяльності.

Виходячи з положення МОН України “Про дистанційне навчання”, дистанційне навчання – це “індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У процесі дистанційного навчання використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами” [4]. Це дає поштовх до розвитку та створення окремого суспільного об’єднання в освітній галузі не лише студентів і викладачів одного вишу, а й дає привід для обміну досвідом між іншими ВНЗ та країнами, складаючи певний кругообіг знань у науковому товаристві. Але на відміну від інших країн, у яких вже розвине дистанційне навчання у вищій педагогічній освіті, наша країна тільки починає розвивати цей напрям. Зарубіжні ВНЗ розробили систему дистанційного навчання, де вона стоїть поряд з традиційною формою набуття знань.

Негативним фактором використання дистанційного навчання в Україні на відміну від інших країн світу є те, що для нашої держави це порівняно нова форма навчання. Спостерігається різкий рівень застосування та організації дистанційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, що виражається в низькому сприйнятті суспільством, в порівнянні з традиційною формою навчання, що призводить до зниження розвитку нової форми навчання.

Міністерство освіти і науки України впроваджує розвиток дистанційної освіти, розробивши положення “Про дистанційне навчання” [5], яке характеризує функціонування дистанційної освіти в рамках вищих навчальних закладах України через дотримання передбачених принципів. У ході нашого дослідження ними були виокремлено такі умови: використання дистанційного навчання і дистанційних технологій в навчальному процесі поряд з іншими формами навчання; обумовлена сфера застосування дистанційного навчання в різних навчальних закладах; закріплення дистанційного навчання як повноцінної форми навчання; залучення іноземних студентів до освіти в Україні засобами дистанційного навчання.

Незважаючи на стрімкий розвиток дистанційного навчання в нашій країні, існують проблеми у створенні нових методів і технологій, які дають змогу використання дистанційного навчання в цілому. У цьому розумінні головна проблема впровадження – зміна старої моделі навчання та прийняття нової, в основі якої будуть лежати технології навчання, спрямовані на студента. Розвиток технологій нової моделі повинен сприяти розвитку самоосвіти, здатності до самонавчання. Процес створення нової методики навчання вбачає більш тісну взаємодію викладача і студента, яка буде спрямовуватися на плідну співпрацю.

Створення нової моделі навчання передбачає використання дистанційного навчання як окремих курсів, які може обирати студент у відповідності зі своєю спеціалізацією. Таким чином, формується студентський колектив, який буде спрямований на засвоєння курсу у форматі дистанційного навчання. Умовою формування курсів дистанційного

навчання є створення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів.

Особливістю дистанційного навчання виступає “суб’єкт-об’єктна” взаємодія між викладачем та студентами у телекомунікаційному мережевому діалозі. Саме у визначенні дистанційного навчання вже вкладено поняття самостійного навчання студентом, яке відображається в характері керування власною самоосвітнім процесі. Таким чином, викладач лише виступає куратором самостійності студента, вносячи корективи та спрямовуючи на вирішення поставлених задач. У цьому розумінні дистанційне навчання дає змогу не лише отримати навчання на відстані, а й розвинути власний кругозір, отримуючи вищу педагогічну освіту широкого профілю.

У межах ВНЗ використовується часткова форма дистанційного навчання у форматі використання комп’ютерної мережі з застосуванням мультимедійних засобів відтворення зображення. Такий принцип полягає у взаємодії викладача і студента в час прийняття залікових чи екзаменаційних іспитів, а вивчення навчального матеріалу покладено на формування самоосвітньої компетенції самого студента у вигляді засвоєння дисципліни з використанням електронних посібників.

Ефективне використання дистанційного навчання розглядається в розвитку сучасних технологій навчання, телекомунікаційних та інформаційних систем. У першу чергу, інформаційні системи використовуються для накопичення та оперування інформацією тоді, коли ці системи будуть сформовані в окрему базу інформаційних ресурсів для вивчення певної дисципліни. Можна стверджувати, що при наявності доступу студента до цієї інформації можливо цілеспрямоване та якісне формування професійної компетентності у майбутніх вчителів.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних теоретичних досліджень з питань дистанційного навчання дозволяє виокремити характерні особливості цієї форми навчання [3]:

- *студент* – збільшуються вимоги до студента в порівнянні з традиційним навчанням;
- *викладач* – роль викладача набуває нового значення та збільшуються функції керування навчальним процесом;
- *асинхронність* – взаємодія студента з викладачем відбувається у комфортній формі для кожного;
- *рентабельність* – економічна виправданість дистанційного навчання;
- *масовість* – кількість студентів не є головним параметром;
- *інтернаціональність* – дистанційне навчання дає можливість міграції освітніх педагогічних послуг;
- *соціальність* – можливості дистанційного навчання не обмежуються місцем проживання та матеріальними умовами;
- *віддаленість* – відсутня умова обов’язкової присутності студента в межах освітнього педагогічного закладу;
- *паралельність* – навчання дає змогу засвоювати навчальний матеріал безвідривно від професійної діяльності;
- *гнучкість* – студент самостійно може обирати час та темп

навчання;

- *модульність* – дистанційне навчання дозволяє обрати курс та формат навчального плану, що буде відповідати індивідуальним потребам;
- *інноваційність* – система дистанційного навчання використовує всі наявні новітні технології для забезпечення освітнього процесу.

Зазначені характерні особливості дистанційного навчання дають чіткий розподіл між іншими формами отримання педагогічної освіти, відзначаючи зміни ролі викладача та студента.

Як було зазначено раніше, дистанційне навчання в чомусь схоже з заочною формою освіти, але включає в собі значні зміни в план вільного графіку навчання, зміни комунікативних особливостей між викладачем та студентом, використання інноваційних засобів в навчанні та наявні переваги у ефективності самостійної роботи.

Висновки. Стрімкий розвиток сучасної системи освіти в умовах інформатизації педагогічної системи ставить певні модернізаційні вимоги, які мають бути змінені для досягнення ефективної вищої педагогічної освіти. Інформаційні технології, спрямовані на оновлення педагогічної системи, підсилюють вплив розвитку використання новітніх технологій навчання. Використання дистанційного навчання у ВНЗ підсилюють можливість засвоєння студентами знань за сприятливих умов.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє нам стверджувати, що на сьогоднішньому етапі дистанційне навчання розвивається стрімко. Необхідно зазначити, що дистанційне навчання в українській системі освіти буде вдосконалюватися внаслідок розвитку інтерактивних технологій у відповідності до глобалізації суспільства.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Системний аналіз методологічних засад використання дистанційного навчання в межах педагогічних вищих навчальних закладах, дослідження теоретичних та практичних аспектів закордонних методів використання дистанційного навчання. Продовжити роботу над визначенням критеріїв оцінювання знань студентів в системі дистанційного навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Технологія розробки дистанційного курсу : навч. посіб. / В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренко. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Дистанционное обучение : учеб. пособ. / под ред. Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
3. Мигович С.М. Огляд сучасного стану дистанційного навчання в Україні / С.М. Мигович, Н.Т. Тверезовська // Науковий вісник нац. університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – Вип.159 Ч.2: Педагогіка. Психологія. Філософія. – С. 320-329.
4. Положення про дистанційне навчання (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 21.01.2004 № 40). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>
5. Положення про дистанційне навчання (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 25.04.2013 №466). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
6. Шуневич Б.І. Тенденції розвитку дистанційного навчання в зарубіжній вищій школі / Б.І. Шуневич // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №3. – Режим доступу: <http://www.ime2000.edu-ua.net/em7/content/08sbishf.htm>

Анотація

У статті проводиться детальний аналіз окремих аспектів дистанційного навчання у вищих педагогічних ВНЗ. Було проаналізовані Положення Міністерства освіти і науки України стосовно дистанційного навчання. Представлено характерні риси дистанційного навчання в межах вищих

педагогічних закладів освіти. Визначили риси, які відрізняють дистанційне навчання від традиційного.

Ключові слова: дистанційне навчання, інноваційні технології, інформаційно-комунікативні технології, самоосвіта, моделі освіти.

Анотація

В статье проводится детальный анализ отдельных аспектов дистанционного обучения в высших педагогических вузах. Было проанализированы Положения Министерства образования и науки Украины относительно дистанционного обучения. Представлены основные характерные черты дистанционного обучения в рамках высших педагогических учебных заведений. Определены черты, отличающие дистанционное обучение от традиционного.

Ключевые слова: дистанционное обучение, инновационные технологии, информационно-коммуникативные технологии, самообразование, модели образования.

Summary

In the article the detailed analysis of some aspects of distance education in higher educational institutions is carried out. The main features of distance education in higher educational institutions are presented. There have been defined the differences between distance and traditional education.

Key words: distance learning, innovative technologies, information and communicative technologies, self-education, education models.

УДК 658.382.3

І. М. Кобилянська

(Вінницьке відділення Київського
фінансово-економічного коледжу
Національного університету державної
податкової служби України)

О. В. Кобилянський

(Вінницький національний технічний університет)

АНАЛІЗ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Україна зробила свій цивілізаційний вибір і підписала угоду про асоціацію з Євросоюзом, що передбачає поглиблену економічну та політичну інтеграцію на засадах сталого розвитку до 2020 року. Цей процес може бути забезпечений на основі підготовки висококваліфікованих фахівців-економістів у ВНЗ України. Головним показником рівня кваліфікації сучасного фахівця є його висока професійна компетентність.

Практика XXI століття підтвердила розроблену німецьким ученим У. Беком у кінці XX століття соціологічну теорію сучасного суспільства, відповідно до якої людство вступило в нову фазу свого розвитку, яку можна назвати “суспільство ризику”. З того часу в Німеччині, Великій Британії, Італії та інших європейських країнах почалося застосування концепції “прийнятного” (допустимого) ризику. Тобто, якщо не можна створити абсолютно безпечні умови життя та діяльності людей, забезпечити їм абсолютну безпеку, то потрібно прагнути до досягнення такого рівня ризику, який сприймає суспільство в цей час, виходячи з рівня життя, соціально-політичного та економічного становища, розвитку науки та техніки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності, зокрема, економічних спеціальностей, у

вітчизняних вищих навчальних закладах освіти висвітлено в працях В. Березуцького, С. Гвоздій, Е. Желибо, О. Запорожця, В. Зацарного, Г. Кондрацької, В. Лапіна, Л. Сидорчук, Р. Якіма, З. Яремка. Науковий аналіз педагогічних досліджень учених засвідчує, що проблема формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності залишається недостатньо розробленою, тому визначення теоретичних та методичних засад формування компетентності з безпеки життєдіяльності фахівців-економістів є актуальною науково-педагогічною задачею.

Нові економічні й освітні реалії у зв'язку з інтеграцією України до європейського економічного простору вимагали вдосконалення програми викладання дисципліни “Безпека життєдіяльності”. На виконання наказу МОН України “Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України” № 969/922/216 від 21.10.2010 року у 2011 році була затверджена типова навчальна програма, яка визначає зміст й обсяг навчання та форми контролю знань з нормативної дисципліни “Безпека життєдіяльності” для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями “молодший спеціаліст”, “бакалавр” [8].

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель життєдіяльності людини.

Навчальна дисципліна “Безпека життєдіяльності” є нормативною дисципліною, що включається в навчальні плани як дисципліна обов'язкового вибору, займає провідне місце в структурно-логічній схемі підготовки фахівців. Це дисципліна, яка використовує досягнення та методи фундаментальних та прикладних наук з філософії, біології, фізики, хімії, соціології, психології, екології, економіки, менеджменту тощо та дозволяє випускнику вирішувати професійні завдання за певною спеціальністю з урахуванням ризику виникнення внутрішніх і зовнішніх небезпек, що спричиняють надзвичайні ситуації та їхніх негативних наслідків.

У відповідності до змісту введених раніше в навчальні плани підготовки фахівців економічних спеціальностей дисциплін “Охорона праці”, “Цивільна оборона”, “Екологія”, “Долікарська допомога” тощо небезпеки вивчали відокремлено в різних сферах, що не дозволяло розв'язувати загальну проблему збереження здоров'я, життя й безпеки людини в ноосфері. Але сама сутність дисципліни “Безпека життєдіяльності” вимагає використання системного підходу для її вивчення, що передбачено типовою навчальною програмою нормативної дисципліни “Безпека життєдіяльності” під час розгляду питань безпеки життєдіяльності. За типовою навчальною програмою цієї нормативної дисципліни мета вивчення дисципліни полягає в “набутті студентом компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій і природних небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання, а також формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку [8].

Метою вивчення дисципліни не передбачено набуття знань, умінь, компетенцій для забезпечення особистості, родини в побуті, довіллі, дозвіллі, творчості, спортивних змаганнях, подорожах й інших видах діяльності, не пов'язаних з виконанням професійних обов'язків. Особа, не

здатна убезпечити себе, тим більше не зможе здійснити це стосовно інших людей, культурних і матеріальних цінностей, безпека яких не може бути вищого рівня, ніж безпека окремої людини.

З типової навчальної програми також необґрунтовано вилучено питання, які студентами-економістами в інших дисциплінах фахової підготовки не вивчаються, тому були в попередніх програмах і відбивали загальну концепцію дисципліни: класифікація небезпечних і шкідливих виробничих факторів; здоров'я людини як медико-біологічна і соціальна категорія; роль аналізаторів у життєдіяльності людини; закон Вебера–Фехнера; потреби людини; біоритми та їх роль у життєдіяльності людини; травми і професійні захворювання; повітря, вода, продукти харчування як умови життєдіяльності людини; забруднення атмосфери, гідросфери та літосфери; освітлення, шум, електромагнітні випромінювання тощо. Вказані питання розглянуто у навчальному поібнику “Безпека життєдіяльності” для студентів економічних спеціальностей [2].

Типовою навчальною програмою нормативної дисципліни “Безпека життєдіяльності” у першій темі передбачено розгляд таких питань: модель життєдіяльності людини, безпека, небезпека, ризик тощо. Отже, не зрозуміло, чому опанування БЖД не передбачає набуття певних компетенцій з математики (математики для економістів) стосовно моделювання, теорії ймовірності, математичної статистики тощо.

Передумовою створення моделі життєдіяльності людини став аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених з проблем моделювання педагогічних процесів й об'єктів (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Кузьміна, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, С. Сисоєва, Р. Шакуров та інші).

За філософським енциклопедичним словником, “модель (франц. *modele*, від лат. *modelus* – міра, зразок, норма), в логіці та методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення тощо – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання та розширення знань (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [9, с. 382].

Поняття “модель” трактується як будь-який образ (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) будь-якого об'єкта, процесу або явища (“оригіналу” даної моделі), використовуваний як його “заступник”, “представник” [5, с. 828]; схема якогонебудь явища або фізичного об'єкта [3, с. 306]; схема, зображення чи опис якогось явища або процесу в природі чи суспільстві [4, с. 318]; знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [6, с.280]; мірило, зразок, умовний образ чогось [7, с.213].

Відповідно, моделювання – “метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова та вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різноманітних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і об'єктів, що конструюються, для визначення або поліпшення їх

характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними тощо. За характером моделей виділяють предметне та знакове (інформаційне) моделювання” [9, с. 381]. При знаковому моделюванні моделями служать схеми, креслення, формули в деякому алфавіті (природної або штучної мови) тощо. За характером тієї сторони об’єкта, яка моделюється, розрізняють моделювання структури та поведінки. Моделі можна також класифікувати як статичні та динамічні, детерміновані й стохастичні, дискретні та безперервні.

Запропоновані й інші визначення поняття “моделювання”, дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об’єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей; одна з основних категорій теорії пізнання: на ідеї моделювання по суті базується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний (при якому використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (використовує предметні моделі) [5, с. 828]; дослідження об’єктів пізнання на їх моделях; побудова моделей реально існуючих предметів і явищ (суспільних систем, різних процесів тощо) [4, с. 318]. За допомогою моделі можна: чітко визначати компоненти, які утворюють систему; схематично розглядати зв’язки між компонентами, порівнювати зв’язки всередині модельованого об’єкта з зв’язками всередині моделі; генерувати ідеї, ставити питання щодо об’єкта дослідження.

Моделювання завжди застосовується разом з іншими загальнонауковими і спеціальними методами, особливо тісно воно пов’язане з експериментом [9, с. 381]. Обов’язковою умовою процесу моделювання є використання процедур абстрагування та ідеалізації. Ця риса моделювання особливо істотна в тих випадках, коли предметом моделювання є складні системи, поведінка яких залежить від великої кількості взаємопов’язаних факторів різної природи. У ході пізнання такі системи відображаються в різних моделях, які доповнюють одна одну.

Для досягнення основної мети дисципліни “Безпека життєдіяльності” з формування в студентів свідомого та відповідального ставлення до питань особистої безпеки й оточення призначено посібник Є. Желіби та В. Зацарного [1]. У його змісті дотримано сучасні вимоги до наукового світогляду студентів – розуміння того, що людина не є самодостатньою істотою, яка живе окремо за своїми законами, вона існує в природі і є частиною природної системи. Адже, їх взаємний вплив позначається не тільки на життєдіяльності особи, а й на способі її мислення, на активній соціальній позиції. Подано відомості про загальні закономірності розвитку небезпек, їхні властивості, можливий вплив на здоров’я та життя людей. Нерозривність зовнішнього середовища і людини реалізована в моделі життєдіяльності людини, представленій на рис. 1.

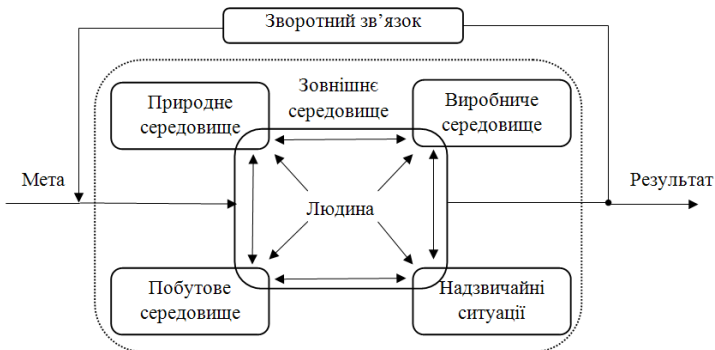


Рис. 1. Модель життєдіяльності людини

Відповідно до Порядку класифікації надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України № 368 від 24.03.2004, їх класифікують за рівнями (масштабами): державний, регіональний, місцевий, об'єктовий і за походженням: техногенний, природний, соціально-політичний, воєнний, яким визначено конкретні техніко-економічні критерії: територіальне поширення й обсяги технічних і матеріальних ресурсів, потрібних для ліквідації наслідків надзвичайної ситуації; кількість людей, які загинули або постраждали через заповідяну джерелом надзвичайної ситуації шкоду або нормальні умови життєдіяльності яких порушено; розмір збитків, заповідяних джерелом надзвичайної ситуації. Отже, модель життєдіяльності людини в умовах надзвичайних ситуацій наведено на рис. 2.

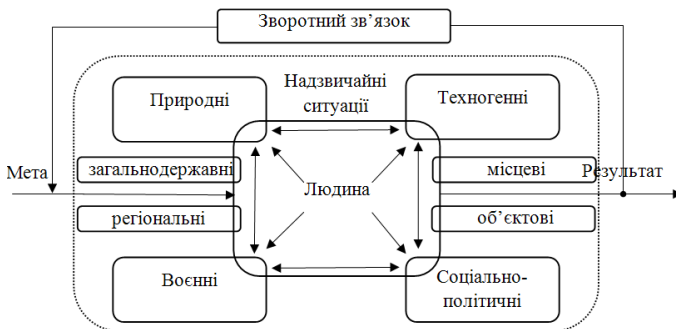


Рис. 2. Модель життєдіяльності людини в умовах надзвичайних ситуаціях

За результатами проведеного порівняльного аналізу філософської, психологічної, соціологічної, педагогічної, економічної, нормативно-правової, методичної літератури та інформаційних ресурсів Інтернет уточнено категоріально-понятійний апарат безпеки життєдіяльності,

зокрема, терміни “ризик”, “безпека”, “небезпека” тощо.

Зокрема, сутність поняття безпека життєдіяльності визначена як наука, яка вивчає небезпеки та потенційні ризики від їх впливу, що загрожують людині, виробничому середовищу та довкіллю, а також методи та засоби запобігання й захисту від них, локалізації та ліквідації їхніх негативних наслідків.

Безпека – це такий стан системи, коли вплив зовнішніх і внутрішніх чинників не викликає ризику ускладнень у її функціонуванні та розвитку.

Небезпека – це явища, процеси, об’єкти, інформація та самі люди, які можуть створювати ризики для стану природного та техногенного середовищ.

Ризик – імовірність заподіяння шкоди здоров’ю людей і збитків майну чи довкіллю з урахуванням їх тяжкості.

Економічний ризик – це об’єктивно-суб’єктивний аспект будь-яких видів підприємницької діяльності, пов’язаний з подоланням невизначеності та конфліктності в ситуації неминучого вибору, що відображає міру (ступінь) відхилення від цілей, від бажаного (очікуваного) результату, міру невдачі (збитків) з урахуванням впливу на неї керованих і некерованих чинників внутрішнього та зовнішнього середовища.

Висновки. Проведений аналіз наявного організаційно-педагогічного забезпечення для системи підготовки спеціалістів-економістів з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах дав змогу виявити такі недоліки: зміст навчальної програми не відповідає принципам міждисциплінарності та наступності в навчанні, нормативно правовій базі з цих питань; відсутність нормативного категоріально-понятійного апарату з безпеки життєдіяльності та навчально-методичного забезпечення, які відповідають сучасним соціальним замовленням суспільства; не дозволяє організувати ефективну самостійну підготовку та дистанційну освіту з безпеки життєдіяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування компетентності з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців-економістів. Його результати доводять потребу розробки сучасного організаційно-педагогічного забезпечення процесу формування компетентності з безпеки життєдіяльності майбутніх економістів в умовах швидких змін на ринку праці та в умовах ступеневої та дистанційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / Є. П. Желібо, В. В. Зацарний. – К. : Університет “Україна”, 2005. – 264 с.
2. Кобилянський О. В. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / О. В. Кобилянський, І. М. Кобилянська. – Вінниця : ВНТУ, 2014. – 102 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1987. – 797 с.
4. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М. : Русск. яз., 1987. – 608 с.
5. Советский энциклопедический словарь / научно-ред. совет : А. М. Прохоров (пред.). – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
6. Спіріна Т. П. Модель формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів / Т. П. Спіріна // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету, 2008. – Випуск XXI. Ч. 2. – С.278-291.

7. Талызина Н. Ф. К вопросу о конструировании обобщенной модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Теоретические проблемы профессионального образования. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – С. 81–94.

8. Типові навчальні програми нормативних дисциплін “Безпека життєдіяльності”, “Основи охорони праці”, “Охорона праці в галузі”, “Цивільний захист”. – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 72 с.

9. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с.

Анотація

У результаті вивчення нормативно-правової, психологічної, педагогічної, філософської, економічної, методичної літератури та інформаційних ресурсів Інтернету визначені базові поняття дослідження: “безпека життєдіяльності”, “небезпека”, “безпека”, “ризик”, “економічний ризик”, “моделювання”, розроблені моделі життєдіяльності людини.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, безпека, небезпека, ризик, економічний ризик, моделювання.

Аннотация

В результате изучения нормативно-правовой, психологической, педагогической, философской, экономической, методической литературы и информационных ресурсов Интернета проанализированы базовые понятия исследования: “безопасность жизнедеятельности”, “опасность”, “безопасность”, “риск”, “экономический риск”, “моделирование”, разработаны модели жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, безопасность, опасность, риск, экономический риск, моделирование.

Summary

As a result of study of legal, normative, psychological, educational, philosophical, economic, technical literature and information resources of the Internet there have been analyzed the basic concepts of the research: “life safety”, “danger”, “security”, “risk”, “economic risk”, “modeling”.

Key words: life safety, security, danger, risk, economic risk modeling.

УДК 378:005.8

О. С. Коваленко,
кандидат педагогічних наук
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ

Постановка проблеми. Питання всебічної автоматизації управління навчальним процесом сьогодні набувають все більшого значення. У наш час стрімкого розвитку інформаційних технологій потоки інформації, що циркулюють у світі, – величезні і мають нестримну тенденцію до збільшення. Тому в будь-якій організації виникає проблема такого управління даними, яке б забезпечувало найбільш ефективну роботу. Не є винятком і вищі навчальні заклади.

Для забезпечення ефективного функціонування вищих навчальних закладів України в сучасних умовах необхідно реорганізувати систему управління навчальною і самостійною роботою студентів і викладачів. Така реорганізація, в першу чергу, пов'язана з необхідністю переходу на ринкові механізми при реалізації практично всіх освітніх проектів. Існує єдиний шлях задоволення цих вимог – використання сучасних методологій управління

вищими навчальними закладами та навчальним процесом (методології управління проектами). Застосування проектного підходу до організації навчальної та самостійної роботи вважається одним із ефективних управлінських інструментів для: налагодження командної роботи та активного діалогу між викладачами і студентами; раціональної організації часу, відведеного на навчання; створення внутрішніх мотивацій в учасників навчального процесу, що сприяє забезпеченню синергетичного ефекту та відповідної якості навчальних результатів.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковому осмисленню теми дослідження особливо сприяли теоретичні ідеї сучасних учених із проблем проектного менеджменту, стратегічного управління та комп'ютерних технологій управління проектами: Г. Атаманчука, В. Бушуєва, Т. Василевської, В. Воропаєва, А. Гультьєва, Л. Калініної, Е. Ларсона, М. Троцького, В. Шапіро та інших учених.

Досвід утілення та методика використання програмного забезпечення в процесі управління проектом широко розкриваються в працях В. Богданова, Г. Горбовцова, К. Грея, Е. Ларсона, Є. Кудрявцева, А. Куперштейна, М. Светлова та багатьох інших дослідників. Але наявність невіршених проблем із застосування елементів знань методології управління проектами для управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах і нагальна проблема їх розв'язання зумовили проведення дослідження з питань організації навчального процесу при підготовці майбутніх інженерів-педагогів засобами комп'ютерних технологій управління проектами.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити проект навчальної роботи при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у вищому навчальному закладі засобами комп'ютерних технологій управління проектами.

Виклад основного матеріалу. Моделювання змісту та організації навчальної роботи необхідне, перш за все, для раціонального використання часу, відведеного на навчання профільних дисциплін у вищому навчальному закладі.

Якщо розглядати проект як комплекс заходів і дій, спрямованих на досягнення унікального результату в умовах чинних обмежень щодо часу, коштів і виконавців, то навчальну роботу можна представити як зручний об'єкт для застосування методології та технологій проектного менеджменту, а саме: по-перше, навчальна робота у ВНЗ спрямована на досягнення унікального результату – засвоєння знань та вмін з певних дисциплін; по-друге, процес засвоєння навчальних дисциплін виконується в умовах визначених обмежень щодо часу, фінансування та виконавців.

Особливість проекту полягає в тому, що управління ним потребує вміння чіткого планування дій, постійного контролю зі сторони керівника. Проект можна вважати успішним, коли досягнуто його мету (результат) з мінімальними витратами та у визначені строки. Усе перераховане повністю можна віднести й до організації навчальної роботи у вищій школі. Отже, для її планування можна використати такі ж інструменти і технології, як і для будь-яких інших проектів.

На сьогоднішній день існує велика кількість автоматизованих систем управління проектами, які можна використати для вирішення поставленої проблеми.

Системи автоматизації управління проектами – це програмні системи, які дозволяють автоматизувати одну або декілька складових управління проектами: складання календарного плану робіт, управління ресурсами, бюджетом, якістю тощо [7]. Однією з найпоширеніших систем управління проектами є Microsoft Project, який володіє дружнім інтерфейсом, набором необхідних інструментів і характеризується простотою використання, що робить його зручним для розробки нескладних проектів.

Отже, проводячи аналогію між проектами та організацією навчального процесу, можна зробити висновок, що ці види діяльності мають багато спільних характеристик, і що при вивченні певної дисципліни навчальну роботу студентів і викладачів можна вважати проектом. Використання проектних підходів до управління навчальною роботою студентів у поєднанні з сучасними комп'ютерними технологіями дозволить зробити предметнішим як процес планування робіт, навчальних дисциплін, так і процес контролю за їх виконанням.

Ефективність проекту залежить від рішень на кожній стадії його виконання, причому неправильне вихідне розуміння цілей спричиняє по ланцюжку помилки у постановці задач та у визначенні обсягу робіт за проектом, що, в свою чергу, призводить до втрат часу і коштів. Встановлення цілей проекту передбачає дотримання таких правил: результат проекту повинен бути чітко окреслений (обсяг робіт); проект має здійснюватися у визначеному зовнішньому середовищі (учасники); повинні бути встановлені терміни проекту (строки); бюджет проекту не повинен перевищувати заданої величини (витрати); продукт має задовольняти визначеним стандартам (якість); необхідно мати справу з надійними, гнучкими і стабільними постачальниками і підрядниками (ресурси).

Отже, управління проектом – це діяльність, спрямована на реалізацію проекту з максимальною можливою ефективністю при заданих обмеженнях за часом, ресурсами, а також якістю кінцевих результатів проекту.

Більшість проектів мають певну дату закінчення, бюджет і обсяг робіт. Це тріо часу, грошей і обсягу робіт часто називають проектним трикутником, тому що при внесенні змін в один з цих елементів змінюються обидва інших. І хоча для проекту в рівній мірі важливі всі три елементи, як правило, тільки один з них залежно від пріоритетів має найбільший вплив на інші.

У розробленому проекті навчальної роботи майбутніх інженерів-педагогів під елементами проектного трикутника розуміється:

Об'єм робіт – це дисципліна, представлена в нашому проекті, – “Вступ до спеціальності” (викладається для майбутніх інженерів-педагогів напряму підготовки 6.010104 Професійна освіта. Комп'ютерні технології).

Бюджет – заробітна платня викладачам, а також кошти на встановлення ліцензійної версії програми MS Project.

Час – приблизно шість місяців на дисципліну: чотири – на навчальний процес (один навчальний семестр), два – на підготовку та складання викладачем дидактичних матеріалів та методичного забезпечення дисципліни.

Після встановлення цілей і з'ясування основних вимог до проекту та його результатів починається фаза планування. Для декомпозиції проекту на доступні для огляду (на етапі планування) і керовані (на етапі реалізації) частини використовується робоча структура проекту – WBS (Work

Breakdown Structure). Цей інструмент відповідає на запитання “Що треба зробити за проектом?”. Залежно від масштабу проекту, кількість рівнів декомпозиції може бути різною, аж до виокремлення робіт, готових для включення в сіткову модель.

Робоча структура проекту, представлена на рис. 1, є типовою для проектів розробки навчальних робіт з дисциплін для підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Робоча структура складається з чотирьох рівнів. На першому рівні знаходиться мета проекту (або назва проекту). На другому рівні – змістові модулі, з яких складаються дані дисципліни, на третьому – всі види навчальних робіт (лекції, практичні чи лабораторні заняття, самостійні та контрольні роботи). На четвертому рівні розміщується перелік всіх робіт (або теми), які вивчаються впродовж семестру, а також час підготовки до навчального року.

Формування робочої структури проекту логічно веде за собою запитання “Хто виконуватиме ці роботи?”, відповіддю на яке є створення організаційної структури проекту – OBS (Organization Breakdown Structure). Вона визначає відносини між учасниками проекту, їх відповідальність і повноваження в процесі реалізації проекту.

Опис професій, якщо цього вимагають масштаби проекту, деталізує організаційну структуру проекту. Він повинен включати назву професії, її стислу характеристику, регламентацію відповідальності й повноважень. Цей опис може бути доповнено проектними процедурами чи робочими інструкціями і складатися з інформації про те, кому підзвітна ця особа, хто підзвітний їй особі, за що вона відповідає і які повноваження має.

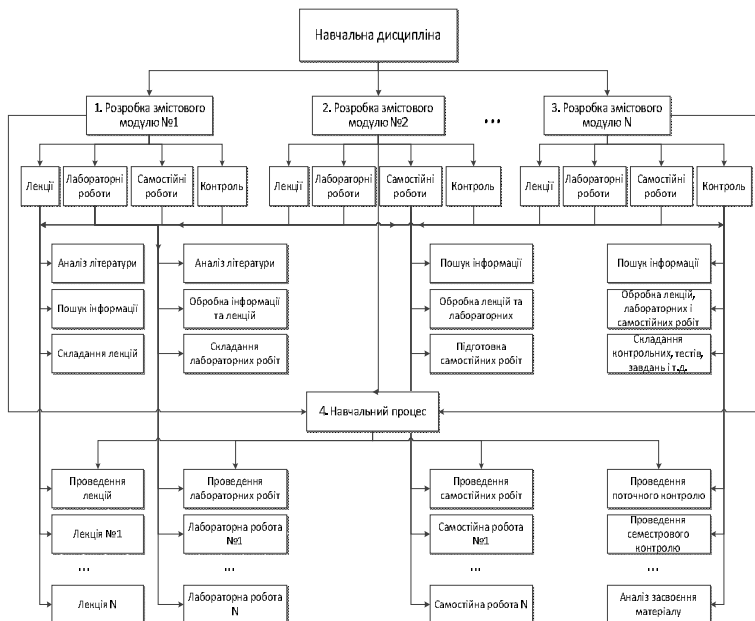


Рис. 1. Робоча структура проекту навчальної роботи

Оскільки найпоширенішою формою проектних структур є матрична організаційна структура, якій притаманна подвійна підпорядкованість членів проектної команди проектному менеджеру і керівникові функціонального підрозділу, то інструментом, який дозволяє вирішувати можливі проблеми і суперечки, виступає матриця відповідальності, яка пов'язує структуру робіт і відповідальність персоналу, і дає відповідь на запитання “Хто що робить і за що відповідає?”. Для проекту навчальної роботи майбутніх інженерів-педагогів з дисципліни “Вступ до спеціальності” було розроблено таку матрицю відповідальності.

Після цього значно легше здійснюється наступний блок планування – планування термінів виконання проектних робіт та розробка діаграми Ганта як інструмента календарного планування (рис. 2). Діаграму Ганта можна побудувати вручну, але при внесенні даних по проекту до програми Microsoft Project вона буде створюватися автоматично. Для кожної роботи графіка визначаються ресурси, які поєднуються в ресурсні істограми. Оцінені в грошових одиницях витрати подаються в часі у вигляді бананоподібної кривої. На цьому планування завершується, оскільки визначено, яким чином досягатимуться всі проектні цілі.

№	Режим задачі	Назва задачі	Длительность	Начало	Окончание
1		Початок навчання дисципліни	0 ч	Пн 01.09.14	Пн 01.09.14
2		Змістовий модуль №1	204 ч	Пн 01.09.14	Пн 06.10.14
3		Лекція №1 «Перше уявлення про спеціальність»	2 ч	Пн 01.09.14	Пн 01.09.14
4		Лабораторна робота №1 «Перше уявлення про спеціальність»	2 ч	Пн 08.09.14	Пн 08.09.14
5		Лекція №1 Ч.2 «Перше уявлення про спеціальність»	2 ч	Пн 15.09.14	Пн 15.09.14
6		Самостійна робота №1 Реферат «Чому я обрав цю спеціальність»	2 ч	Ср 17.09.14	Ср 17.09.14
7		Самостійна робота №2 Реферат «Біографія комп'ютерного таланта: джерело успіху»	4 ч	Чт 18.09.14	Чт 18.09.14
8		Лекція №2 «Система підготовки інженерно-педагогічних кадрів»	2 ч	Пн 22.09.14	Пн 22.09.14
9		Самостійна робота №3 «Психологічний аналіз позитивних і негативних впливів на молодь комп'ютерних ігор»	4 ч	Ср 24.09.14	Ср 24.09.14
10		Лабораторна робота №2 «Система підготовки інженерно-педагогічних кадрів»	2 ч	Пн 29.09.14	Пн 29.09.14
11		Самостійна робота №4 Глумачний словник термінів по розділу «Комп'ютерна	4 ч	Вт 30.09.14	Вт 30.09.14

Рис. 2. Планування задач проекту в MS Project 2010

До кожного виду навчальних робіт у MS Project 2010 можна додавати конспекти, текстові матеріали, завдання, а також тематику та зміст кожної самостійної роботи і вимоги до їх написання й оформлення.

Останнім етапом розробки проекту навчальної роботи є звітність. Звіт – це статична форма подання відомостей про проект, призначена, в першу чергу, для створення друкованих документів. За його допомогою можливо контролювати весь навчальний процес. Наприклад, викладач може роздрукувати собі своєрідну “пам’ятку” – список запланованих занять з

дисципліни з календарними датами або показати дати, коли буде використовуватися, наприклад, екран та проектор, для запобігання непередбачуваних обставин.

Висновки. Таким чином, у результаті проведення дослідження було досягнуто його основну мету – теоретично обґрунтовано та розроблено проект навчальної роботи при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у вищому навчальному закладі засобами комп'ютерних технологій управління проектами. Доведено, що навчальна робота викладачів і студентів, спрямована на вивчення окремої дисципліни, має всі ознаки проектної діяльності, і тому для її планування доцільно використовувати спеціальні методи проектного управління, зокрема, такі інструменти, як розробка робочої структури проекту, організаційної структури проекту, матриці відповідальності за роботи та побудова календарного графіку робіт. Значно полегшує процес планування проекту навчальної дисципліни використання автоматизованих систем управління проектами.

У результаті проведеної роботи отримано практичний результат – розроблено проект навчання дисципліни “Вступ до спеціальності”, яка викладається для майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного спрямування за допомогою системи автоматизованого управління проектами MS Project 2010. Функції та інструменти цієї програми дозволяють здійснити планування дисципліни протягом навчального року, розрахувати навчальні години, які представлені в робочій програмі дисципліни, зобразити наочно весь процес навчальної роботи, а також здійснювати над нею контроль.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальші дослідження будуть спрямовані на питання організації виховної роботи майбутніх інженерів-педагогів засобами автоматизованих систем управління проектами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О.С. Методика навчання комп'ютерних технологій управління проектами майбутніх інженерів-педагогів : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Коваленко Ольга Сергіївна. – Х., 2012. – 234 с.
2. Кудрявцев Е. М. Microsoft Project. Методы сетевого планирования и управления проектом / Е. М. Кудрявцев. – М. : ДМК Пресс, 2005. – 240 с.
3. Куперштейн А. Н. Управление проектами в Microsoft Project / А. Н. Куперштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с.
4. Мазур И. И. Управление проектами : учебное пособие / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге ; под общ. ред. И. И. Мазура. – [2-е изд.]. – М. : Омега-Л, 2004. – 664 с.
5. Мелецінек А. Інженерна педагогіка / А. Мелецінек. – Х. : УІПА, 2001. – 240 с.
6. Сальков А. П. Структура изложения содержания учебного процесса и формы контроля самостоятельной работы студентов / А. П. Сальков // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 16–17 ноября 2006 г.) / отв. ред. В. В. Сергеевкова. – Мн. : БГУ, 2006. – С. 48–51.
7. Тарасюк Г. М. Управление проектами : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Г. М. Тарасюк. – [2-е вид.]. – К. : Каравела, 2006. – 320 с.

Анотація

Розглянуто теоретичні засади організації навчального процесу засобами комп'ютерних технологій управління проектами; методичні основи розробки проекту навчальної роботи при підготовці майбутніх фахівців з використанням технологій проектного управління. Розроблено проект навчання дисципліни “Вступ до спеціальності” для майбутніх інженерів-педагогів засобами комп'ютерних технологій управління проектами.

Ключові слова: комп'ютерні технології управління проектами, навчальна робота, майбутні інженери-педагоги, MS Project.

Анотация

Рассмотрены теоретические основы организации учебного процесса средствами компьютерных технологий управления проектами; методические основы разработки проекта учебной работы при подготовке будущих специалистов с использованием технологий проектного управления. Разработан проект обучения дисциплине «Введение в специальность» для будущих инженеров-педагогов средствами компьютерных технологий управления проектами.

Ключевые слова: компьютерные технологии управления проектами, учебная работа, будущие инженеры-педагоги, MS Project.

Summary

The article considers the theoretical basis of organization of the educational process by means of computer technologies of project management, Methodological foundations of the project development educational work in the training of future specialists with using technologies of project management are considered in the article.

Key words: computer technologies of project management, educational work, future engineers-educators, MS Project.

УДК 372.881.1

О. Ю. Коваленко,
кандидат філологічних наук, доцент
(Харківський національний економічний
університет ім. С. Кузнеця)

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Інтеграція України до світової спільноти та розширення міжнародних зв'язків ставлять нові вимоги до рівня професійної підготовки студентів як мовних, так і немовних вищих навчальних закладів. Усе більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, оскільки вони є необхідною складовою розвитку міжнародних відносин, культурного обміну між представниками різних країн, обміну інформацією та проведення наукових конференцій. Знання іноземної мови вважаються необхідними для громадян Європи, а також для громадян України. До випускників ВНЗ ставляться додаткові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Як відомо, провідним напрямком в оволодінні іноземною мовою студентами вищих закладів освіти є здобуття ними такого рівня комунікативної компетенції, яка б дозволяла користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності.

Потреба сучасного суспільства в спеціалістах, які вільно володіють іноземною мовою в побуті та професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей та педагогічних технологій щодо вирішення проблеми інтенсифікації навчання іноземних мов. Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів навчання, а саме використання новітніх інформаційних технологій. В основі процесу навчання лежить спілкування іноземною мовою, яке виступає одночасно метою навчання, основним засобом та умовою його досягнення. Спілкування іноземною

мовою проймає весь процес навчання. Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання іноземної мови – мультимедійних технологій.

У нашому дослідженні йдеться про інновації у викладанні іноземної мови, такі, як мультимедійні технології та їх переваги перед традиційними, що зумовлює актуальність нашого дослідження. Таким чином, **актуальність дослідження** проблеми навчання іноземної мови з використанням технологій мультимедіа обумовлена нагальними соціальними потребами в спеціалістах з високим рівнем знань іноземної мови.

Проведений аналіз наукової літератури [1;7], присвяченої проблемі використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови, показав, що ця проблема є дуже актуальною.

Метою нашого дослідження є аналіз ефективності використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ, виявлення ролі використання технологій мультимедіа на заняттях з іноземної мови, їх впливу на якість навчання та підготовку студентів до професійної діяльності.

Для ефективною навчальною роботи необхідне якісне дидактичне забезпечення – комплекс взаємопов'язаних за дидактичними завданнями освіти та виховання різних видів змістовної навчальної інформації на різних носіях, розроблених з урахуванням вимог педагогіки, психології та інших наук [4; 5]. Мультимедійні технології є засобом навчання, що містить елементи, властиві будь-якій дидактичній системі.

Проблемі використання мультимедійних засобів у процесі навчання іноземної мови займаються такі дослідники, як Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, А. Меняйленко, І. Підласий, Ж. Поплавська, А. Проказа, П. Сердюков, В. Краснопольський, Д. Стетченко, В. Тинний та інші. Науковці вважають, що мультимедійні програми є додатковим засобом організації навчального процесу в межах традиційної освітньої системи.

Згідно з дослідженнями Д. Джонсона [2], М. Кларина [4] та інших педагогічні методи та прийоми, які використовуються при навчанні іноземної мови засобами мультимедіа у ВНЗ, можна класифікувати так:

- методи навчання за допомогою взаємодії студентів з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача. Для розвитку цих методів характерний мультимедійний підхід, коли за допомогою різноманітних засобів створюються освітні ресурси: друковані, аудіо-, відеоматеріали та навчальні матеріали, що надходять з комп'ютерних мереж;

- методи індивідуалізованого викладання і навчання, для яких характерні взаємини одного студента з одним викладачем чи одного студента з іншим студентом (навчання “один до одного”);

- методи, в основі яких лежить надання студентам навчального матеріалу викладачем, коли студенти не відіграють активної ролі в комунікації (навчання “один до багатьох”). Ці методи, властиві традиційній освітній системі, одержують новий розвиток на базі сучасних інформаційних технологій;

- методи, характерною рисою яких є активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу (навчання “багато до багатьох”). Розвиток цих методів пов'язаний із проведенням навчальних колективних дискусій, рольових ігор та презентацій полілогів.

Досвід педагогічної діяльності у ВНЗ дає підстави стверджувати, що проблема формування іншомовної компетенції студента ВНЗ має багато різних аспектів і може бути охарактеризованою як така, що не є достатньо вивченою. Їй притаманна наявність деяких протиріч: по-перше, між теоретичним і практичним відношенням до проблеми з боку всіх учасників навчального процесу; по-друге, – між розумінням необхідності знання англійської мови та фактичним рівнем знань мови; по-третє, – між розумінням необхідності використання мультимедійних засобів і технологій у викладанні англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів і відсутністю будь-яких змін як у плануванні навчального процесу, постановці нових завдань, уточненні мети кожного рівня навчання, так і в розробці системного підходу до використання мультимедійних засобів навчання, створенні нових, більш сучасних і ефективних технологій і методів навчання.

За останні десятиріччя в методиці навчання іноземним мовам відбулися значні зміни щодо її поліпшення. У той же час рівень володіння іноземною мовою по закінченні ВНЗ вкрай низький.

З позицій сучасних вимог до процесу навчання серед серйозних недоліків навчання необхідно виділити такі: слабкий зворотній зв'язок, недостатньо послідовний облік індивідуальних особливостей студентів, перевага словесних методів викладу знань, відставання підручників і навчальних посібників від нових вимог, обмеженість часу, недооцінка важливості формування мотиваційно-емоційної сфери при навчанні іноземній мові, одноманітна форма проведення окремих етапів занять призводять до зниження інтересу до предмета. Тому важливим завданням є підбір матеріалів, що представляють реальний інтерес для тих, хто навчається, за своїм змістом.

Викладачі іноземних мов ХНЕУ імені Семена Кузнеця вже давно відійшли від стереотипізованого подання іншомовного навчального матеріалу на своїх заняттях та стверджують, що застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі змінює можливості викладача, роблять заняття більш насиченим і продуктивним. Викладачі стверджують, що впровадження технологій мультимедіа у навчальний процес має такі переваги: навчає “живої” розмовної мови; дає можливість заговорити, починаючи з першого заняття; знайомить з культурою та традиціями країни мови, що вивчається; враховує індивідуальні потреби кожного; допомагає здолати мовний бар'єр; передбачає максимізацію обсягів навчального матеріалу; проходить у дружній неформальній атмосфері.

Викладачі іноземних мов нашого ВНЗ постійно знаходяться в пошуку ефективних засобів отримання автентичних матеріалів та впровадження різного роду досвіду (педагогічного, методичного, технологічного), що сприяє “покращенню знань, умінь та навичок студентів у мовленнєвій та особистісній компетентності”. [7, с. 3]. Прикладом цьому служитиме нова мультимедійна програма ElitPanaboard.

Підбиваючи підсумки викладеного вище, можна зазначити, що можливості та ефективність технологій мультимедіа важко переоцінити. При роботі з мультимедійними засобами інформація передається (і сприймається) різними шляхами, тобто подання інформації дублюється, що

значно покращує і пришвидшує її засвоєння. Комп'ютер підвищує ступінь індивідуалізації самого процесу навчання, дозволяючи кожному студенту працювати в потрібному для нього режимі. Крім того, комп'ютер дає можливість отримати саме ту допомогу, яка потрібна студенту на певному етапі. Суттєво змінюється якість контролю за виконанням роботи, що забезпечує гнучке управління навчальною діяльністю. Використання анімації та відеофрагментів активізує емоційне сприйняття інформації, що також має позитивний вплив на засвоєння матеріалу.

Використання мультимедійних технологій дозволяє заощадити час, забезпечує дієвість навчальних матеріалів. Мультимедійна інформація відрізняється чіткістю, лаконічністю, доступністю. У процесі роботи з нею студенти вчать аналізувати, висловлювати власну думку, вдосконалюють уміння працювати на комп'ютері. Якщо застосування мультимедійних технологій добре продумане, заняття буде образним, наочним, цікавим, життєвим, дозволить розвинути уміння студентів працювати в парах і групах. Впровадження організаційно-методичної моделі підготовки майбутніх фахівців із застосуванням мультимедійних засобів навчання сприяє значному поліпшенню засвоєння студентами навчального матеріалу з обраних тем, а також підвищенню рівня готовності студентів до застосування мультимедійних засобів навчання у професійній діяльності.

Перспективу дослідження ми бачимо в подальшій розробці мультимедійних засобів навчання іноземній мові, а саме: електронних підручників та навчальних комп'ютерних програм, в основі яких лежить діяльнісний підхід до розвитку творчості, комунікативної та культурологічної компетенції студентів, що є особливо важливим в умовах реформування системи вищої освіти, в тому числі й відомчої, реалізації таких пріоритетних напрямків Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті [8], як упровадження інформаційних технологій, інтеграція української освіти у європейський і світовий освітній простір.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновки, що мультимедійні технології, як інновація у викладанні іноземної мови в порівнянні з традиційними формами викладання виконують такі важливі функції: підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, покращують якість засвоєння матеріалу, розвивають пізнавальну активність студента, покращують умови керування увагою студентів при роботі з аудіовізуальними засобами навчання, стимулюють самостійність студента у вивченні, пошуку, підборі та обробці інформації, що, в свою чергу, пришвидшує процес навчання. Використання мультимедійних засобів у викладанні іноземної мови дозволяє за відсутності природного мовного середовища створити умови, максимально наближені до реального мовного спілкування іноземною мовою. Використовуючи інноваційні технології вища школа має можливість готувати висококваліфікованих фахівців з глибокими знаннями іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця / Р. Гуревич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. 4. – К., – 2002. – С. 62 – 67.
2. Джонсон Д. Методи обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон,

Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.

3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская, В. А. Бухбиндер. – К. : Освіта, 1988. – 279 с.

4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

5. Меняйленко А. С. Новые информационные технологии обучения и “законы” сохранения в педагогике / А. С. Меняйленко, А. Т. Проказа // *Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти.* – Луганськ, 1998. – С. 214 – 215.

6. Сердюков П. И. Методические аспекты компьютеризированного обучения иностранным языкам / П. И. Сердюков // *Инозем. мови.* – 1995. – № 3 – 4. – С. 54 – 57.

7. Сердюков П. И. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 / П. И. Сердюков. – К., 1997. – 32 с.

8. Національна доктрина розвитку освіти // *Освіта України.* – 2002. – № 33. – 23 квіт. – С. 4

Анотація

У статті розглядаються основні проблеми застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі у ВНЗ. Відзначається вплив інформаційних технологій у цілому і мультимедійних зокрема на освітній процес. Характеризуються можливі шляхи оптимізації процесів впровадження мультимедіа в навчальний процес на основі інформаційної системи вищого навчального закладу.

Ключові слова: мультимедійні технології, навчальний процес, педагогічні методи, іншомовні компетенції.

Аннотация

В статье рассматриваются основные проблемы применения мультимедийных технологий в образовательном процессе в ВУЗе. Отмечается влияние информационных технологий в целом и мультимедийных в частности на образовательный процесс. Характеризуются возможные пути оптимизации процессов внедрения мультимедиа в учебный процесс на основе информационной системы высшего учебного заведения.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, учебный процесс, педагогические методы, иноязычные компетенции.

Summary

The paper deals with the problem of multimedia technologies implementation into educational process of higher education. Insufficient influence of information technologies, on the whole, and the multimedia ones, in particular, on the educational process is noted. The possible ways of optimization of multimedia technologies implementation into educational process on the basis of the information system of a higher education institute is investigated.

Key words: multimedia technologies, educational process, pedagogic methods, foreign language competence.

УДК 37.037-057.4:81'276

Г. Д. Кондрацька,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка)

СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Постановка проблеми. Для ефективного розвитку галузі знань фізичне виховання необхідним є вивчення суперечностей щодо формування комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичного виховання, зокрема системи “Я-Ти”, в якій комунікація здебільшого проявляється в психологічно-особистісному вимірі.

Аналіз літературних джерел та публікацій. Ґрунтовному тлумаченню особливостей комунікації сучасного людства присвячена філософська концепція Ю. Хабермаса, котра є теорією комунікативного досягнення взаєморозуміння [10].

Інший авторитетний дослідник комунікативної теорії К. Апель вважає, що визначальним принципом, на підставі якого можна інтегрувати людей у “комунікативну спільноту”, є відповідальність. Запропонована ним “етика відповідальності” базується на положенні про відповідальність як діалогічний принцип, що виходить з факту існування людей у світі поруч одним з одним і один для іншого. Великі сподівання в цьому відношенні покладаються на нову “макроетику”, засновану на почутті власної відповідальності [2].

М. Бубер стверджує, що тільки в діалозі “Я” і “Ти” людина знаходить власну сутність, вбираючи в себе загальнолюдське шляхом співвідношення себе з іншими людьми [5].

Б. Ананьєв вважає, що особистість – це суспільний індивід, об’єкт та суб’єкт історичного процесу. Важливо вивчити зв’язок між інтеріндивідуальною структурою того соціального цілого, до якого належить особистість, та інтраіндивідуальною структурою самої особистості. Саме різноманітність зв’язків із суспільством визначає інтраіндивідуальну структуру особистості, організацію особистісних властивостей та її внутрішній світ [1].

Л. Виготський у межах теорії виділяє три основних закони розвитку особистості. Перший закон стосується розвитку і побудови вищих психічних функцій, які є основним ядром особистості. Цей період в онтогенезі відповідає процесові історичного розвитку людської поведінки, вдосконалення існуючих форм і засобів мислення та вироблення нових, що спирається на мову чи або іншу систему знаків [6].

С. Рубінштейн покладає в основу своєї теорії принцип детермінізму і єдності свідомості та діяльності. Особистість виявляється і формується у взаємодії з навколишнім середовищем, тому таке велике значення для розуміння особистості має комунікативна діяльність [8].

І. Цимбалюк вважає, що для успішного здійснення комунікативної діяльності потрібні відповідні здібності (як і для будь-якої іншої діяльності), які забезпечують її результативність і ефективність. Такими виступають: уміння особистості доцільно взаємодіяти на своєму рівні вихованості, розвитку, на основі гуманістичних особистісних якостей (товарищескості, щирості, такту, емпатії, рефлексії і т.п.) з урахуванням комунікативних можливостей співбесідника [11].

Разом із зовнішньою характеристикою комунікативної діяльності існує її внутрішня, психологічна характеристика. Як вважає І.Бех, це виявляється в соціальній та індивідуально-особистісній репрезентативності цього процесу. Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності означає, що вона може відбуватися лише в конкретній реальній ситуації. Індивідуально-особистісна репрезентативність виявляється в індивідуально-особистісних особливостях тих, хто спілкується. На думку ученого, можна вирізнити такі структурні компоненти комунікативної діяльності [3]:

а) предмет спілкування – це інша людина, партнер по спілкуванню як

суб'єкт;

б) потреба в спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їхньою допомогою – до самопізнання, самооцінки;

в) комунікативні мотиви – це те, заради чого здійснюється спілкування;

г) дії спілкування – це одиниці комунікативної діяльності;

д) завдання спілкування – це та мета, для досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування;

е) засоби спілкування – це ті операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування;

ж) продукт спілкування – це результат матеріального і духовного характеру спілкування.

Разом із тим, Г. Костюк вважає, що особистість являє собою діалектичну єдність різноманітних та взаємопов'язаних процесів і властивостей. Як система, що себе регулює та вдосконалює, вона характеризується єдністю протилежних тенденцій і процесів – інтеріоризації та екстеріоризації, диференціації та інтеграції, потягом до спілкування та усвідомлення, відокремлення тощо [9].

Концепція розвивального навчання Ельконіна-Давидова спрямована передусім на розвиток творчості як основи особистості. Багато її положень підтверджено в процесі експериментів, які тривають і нині. На думку автора, особистісно-розвивальне навчання як новий спосіб у педагогічній практиці і науці, що поступово замінює пояснювально-ілюстративний спосіб, характеризується такими особливостями: врахування і використання закономірностей розвитку, пристосування до рівня і особливостей індивіда; зорієнтованість педагогічного впливу на випередження, стимулювання, спрямування і прискорення розвитку успадкованих задатків особистості; ставлення до дитини як до повноцінного суб'єкта діяльності; спрямованість на розвиток усієї сукупності якостей особистості; здійснення навчання у зоні найближчого розвитку дитини; побудова змісту навчання за логікою теоретичного мислення (провідна роль теоретичних знань, узагальнень, дедукція, змістова рефлексія); здійснення навчання як цілеспрямованої навчальної діяльності, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозмінюватися і творчо їх досягати; здійснення навчання на основі розв'язання навчальних завдань; колективна діяльність, діалог-полілог, ділове спілкування дітей; оцінювання результатів з огляду на суб'єктивні можливості учнів [7].

Проаналізувавши думки, погляди та доведення вище згаданих науковців, можна констатувати, що професійно-мовленнєва культура фахівця зможе формуватися лише завдяки врахуванню соціально-філософських і психологічних передумов, які є основою сучасної освіти.

Мета дослідження – розкрити суперечності для розвитку комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичного виховання.

Результати дослідження. На думку дослідників Н. Бутенко, М. Філоненко, спілкування є центральною категорією і проблемою соціальної психології як науки і розглядається нею всебічно: як потреба й

умова життя людини; як взаємодія і взаємовплив, як своєрідний обмін відносинами; як співпереживання; як взаємне пізнання і діяльність.

На думку науковців, спілкування – це багатогранний процес, що реалізується в різноманітних формах і вивчається різними науками (філософією, психологією, соціологією, педагогікою). Цей процес містить: розвиток суспільства і суспільних відносин; формування і розвиток особистості; соціалізацію особистості; створення і розвиток суспільних способів взаємодії людей; соціально-психологічну адаптацію людей; обмін емоціями; навчання, передачу вмінь і навичок; обмін інформацією; обмін діяльністю; формування ставлення до себе, інших людей і суспільства в цілому [5].

Спілкування можна охарактеризувати як специфічну міжособистісну взаємодію людей як членів суспільства, представників певних соціальних груп, що здійснюється на основі відображення соціальної дійсності [12].

Спілкування можна визначити як найбільш широку категорію для позначення усіх видів комунікативних, інформаційних та інших контактів людей, включаючи прості форми взаємодії, наприклад, присутність.

Спілкування опосередковується системою суспільних відносин і є їх персоніфікованою особистісною формою прояву, важлива складова соціального буття людини як суспільної істоти, джерело її життєдіяльності, умова формування як суспільства, так і особистості. Людина не може існувати поза спілкуванням, оскільки потреба в ньому – одна з базових для суспільного індивіда [1].

Н. Бутенко розкриває основні положення теорії спілкування, його види, техніки і прийоми. Автором запропоновані конкретні рекомендації щодо оптимізації педагогічного та управлінського спілкування на підставі вдосконалення комунікативних умінь. Дослідником доведено, що спілкування є соціально-психологічною проблемою в процесі навчання студентів у ВНЗ [4].

Дифініція “комунікативна культура” розглядають:

О. Гаврилюк акцентує увагу на формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи; розкриває поняття “комунікативна культура”, визначає її структуру, сутність та зміст [7];

Н. Бутенко трактує культуру спілкування як основну загальнолюдську норму моральності. Автором виділено три найважливіші правила, що характеризують сучасні норми спілкування. По-перше, сформульоване ще стародавніми римлянами правило “договори повинні виконуватися”, широко відоме, як принцип взаємин між державами, на якому базується міжнародне право. Так само цей принцип є необхідною нормою будь-якого людського спілкування. Тут варто мати на увазі не тільки домовленості в буквальному значенні слова, але і будь-які заяви, що мають підкріплюватися відповідними діями і вчинками. Іншою загальнолюдською нормою спілкування є визнання людини найвищою цінністю. До третьої загальнолюдської основи культури спілкування може бути віднесено взяте з Євангелія так зване золоте правило моральності. Його зміст зводиться до вимоги: “поводься стосовно інших так, як ти хотів би, щоб вони поводитися з тобою” [4].

На думку М. Філоненко, для формування комунікативної культури фахівців варто брати до уваги такі компоненти: зовнішню та внутрішню техніку спілкування, що включає складові – пантоміміка, міміка, ораторська

майстерність, емоційність, експресивність, етика і естетика [12].

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом підготовки студентів на факультетах фізичного виховання у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності дало змогу виявити низку суперечностей:

– між тенденціями формування комунікації й обмеженим рівнем знань людини щодо її здійснення;

– між концептуальними засадами розвитку освіти й розбіжністю в методології, теорії й практиці ВНЗ;

– між потребою в компетентних фахівцях, які мають високий рівень професійно-мовленнєвої культури спілкування, й реальним рівнем підготовки до неї майбутніх фахівців;

– між необхідністю розгляду культури спілкування як цілісного феномена і неузгодженістю завдань, функцій, засобів змісту фізкультурної освіти;

– між традиційним підходом до змісту, що обмежує підготовку фахівців на функціональному рівні, й переходом до системно-цілісних, міждисциплінарних, змістовних, компетентнісних структур, здатних забезпечити не тільки когнітивні, а й ціннісно-мотиваційні, особистісно-поведінкові, рефлексивні складники змісту;

– між існуючими в сучасному освітньому процесі формувальних методик і технологій та необхідністю посилення поінформованості в прогнозуванні, проектуванні, діалогічності, особистісно-творчих ініціативах під час навчально-виховного процесу.

Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до підготовки вчителя, здатного до вирішення сучасних проблем комунікації, визначення мети, змісту, технологій навчання, завдань професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог особистісно-орієнтованої парадигми освіти.

Підсумовуючи вищезгадане, зазначимо, що актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, об'єктивними потребами суспільства у висококваліфікованих викладачах, здатних передусім сформувати в учнів потребу і необхідність занять фізичними вправами, з іншого – відсутність науково-обґрунтованої теорії та навчально-методичного підходу в формуванні комунікативної культури майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту зумовлює необхідність розробки нової технології навчання.

Висновки та перспективи досліджень. Особливості реалізації і формування професійно-мовленнєвої культури спілкування майбутнього фахівця фізичного виховання пов'язано з індивідуально-творчими, психофізичними і віковими характеристиками, які склалися відповідно до соціального розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев; Ин-т психологии РАН. – М. : Наука, 2000. – 351 с.
2. Апель К.-О. Бамбергские лекции / К.-О. Апель // Философия без границ : сб. ст. : В 2 ч. / под ред. В. В. Миронова. – М. : Издатель Воробьев А. В., 2001.
3. Бех І. Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище / І. Д. Бех // Развитие

сучасної освіти: освітологічні наголоси : наук. пр. [за матер. 1-ї Всеукр. наук-практ. конф. "Освітлогія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти"] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НАПН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – С. 34–53.

4. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н.Ю.Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.

5. Бубер М. Изреченное слово (пер. [А. Н. Портнов](#)) / М.Бубер // [Личность. Культура. Общество](#). – 2008. – Вып. 2 (41). – С. 19–27.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991. – С.389.

7. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Гаврилюк. – Кривий Ріг, 2007. – 22 с.

8. *Рубинштейн С.* Проблема учителя : учеб. пособ. / С.Рубинштейн. – М., 2004.

9. Костюк Г. С. Движущие силы развития и воспитания / Г.С. Костюк // Хрестоматия по педагогике. – М., 1976. – С. 55-61.

10. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия. Сводный реферат / Ю.Хабермас // Современная западная теоретическая социология. – М., 1992. – Вып. 1. – С. 57-101.

11. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч.посіб. / І. Цимбалюк. – К., 2004.

12. Філоненко М. Ф. Психологія спілкування : підручник / М. Ф. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224с.

Анотація

В статті розкрито суперечності розвитку комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичного виховання. Описано та обґрунтовано результати дослідження рівня комунікативно-мовленнєвої культури фахівців з фізичного виховання, суперечності розвитку комунікативно-мовленнєвої культури фахівців фізичного виховання.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва культура, професійна успішність, фахівець, фізична культура.

Аннотация

В статье раскрыто противоречия развития коммуникативно-речевой культуры специалистов физического воспитания. Описаны и обоснованы результаты исследования уровня коммуникативно-речевой культуры специалистов физической воспитания, противоречия развития коммуникативно-речевой культуры специалистов физического воспитания.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая культура, профессиональная успешность, специалист, физическая культура.

Summary

The article discloses the contradictions of communicatively-speech culture of physical training specialists.

Key words: communicative-speech culture, professional success, professional, physical culture.

УДК 658.512.2

В. О. Корсунський,
кандидат педагогічних наук
(Дніпропетровський національний
університет ім. О. Гончара)

МЕТОД ПРОСТОРОВО-ГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ДИЗАЙНЕРІВ ОСНОВАМ ФОРМОТВОРЕННЯ

Постановка проблеми. Пошук нових шляхів ефективного навчання в конструкторській підготовці майбутніх фахівців з дизайну пов'язаний з цілою низкою проблемних (пошукових) рішень у формуванні знань з технічної естетики, графічних зображень, технічного малюнка, проектуванні. Зв'язок художньої діяльності з політехнічними дисциплінами дає змогу

більш сучасно, просторово, технологічно, стилізовано справляться з проектними пошуками формоутворюючого об'єкта (образу). Геометрична (геометральна) основа як структура, формуюча художньо-конструкторську підготовку є вдосконаленим засобом покращення просторової уяви, загальним формотворенням будь-якого об'єкта (архітектури, предмета, упаковки і таке інше) [7].

Аналіз досліджень і публікацій. Просторово-графічною складовою в дизайні та методологічними дослідженнями формотворення займалися вчені: Ю. Білодід, Д. Мелодинський, Т. Носаченко, В. Тищенко, М. Яковлев; доповідалися й обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: “Реклама і дизайн – європейський вибір” (м. Київ, 2007 р.), “Тенденції розвитку вищої освіти в Україні” (м. Ялта, 2011 р.).

Поняття дизайн з'явилося на початку минулого століття і згодом набуло розповсюдження як специфічний вид проектування утилітарних виробів масового виробництва – зручних, надійних і красивих. Саме це явище спочатку в англійських, а потім і в інших країнах позначалося терміном *Industrial design* – індустріальний дизайн [2].

Мета – проаналізувати недостатнє безперервне навчання студентів-дизайнерів, що доводить до переосмислення політехнічної бази, отриманої на заняттях з креслення, перспективи нарисної геометрії та з інженерної графіки, тобто геометричних знань формально формуючих уяву в просторово-графічному проектуванні.

Необхідність освоєння структурного пошуку в системі графічної підготовки обґрунтоване проектуванням і формотворенням об'єкта й полягає: у виконанні графічних пошуків (лінійних, каркасних, конструктивних, геометричних) дизайн-проекту, які відображають утилітарні й функціональні вимоги; у художньому конструюванні, де візуально графічний (основний) метод дизайнера підкреслює естетичну й композиційну суть формоутворюючого об'єкта (образу).

Виклад основного матеріалу. Графічна діяльність наближена до процесу моделювання й пошуку об'ємно-просторового рішення. Такі можливості не можуть бути реалізовані в обмеженій графічній підготовці студента, зорієнтованого на традиційне конструювання.

Основу професійної діяльності дизайнера складає процес просторово-графічного формоутворення. Просторово-графічна модель – засіб вирішення конкретного пошукового (проблемного) завдання. Процес формоутворюючого образу (об'єкта) відображає засвоєння графічних знань, умінь та навичок, необхідних у формуванні творчих здібностей, без яких неможливий успіх у професійній діяльності.

Сьогодні в навчальному процесі для дизайнера важливими є не тільки художня підготовка, яка несе образ естетичної сторони середовища, але ще й “сучасність” об'єкта, образ якого (геометральний та формальний) переважає й трансформує його в стилістичну формоутворюючу модель. За рахунок геометрального підходу (просторово-графічні моделі) проектується оточуючі речі (меблі, посуд, технічні вироби), які оточують.

Базою будь-якого проектування (пошуково-графічного) стає геометрична формальна композиція на площині (ортогональне креслення, ескізний малюнок), а в просторово-графічній композиції – геометричний

образ (перспектива, нарисна геометрія, технічний малюнок). При вивченні графічних дисциплін можна виділити декілька рівнів формуючих знань, обґрунтованих геометральною основою:

1) наявність спостереження – коли зорове уявлення сприймається як лінійні та геометральні характеристики об'єктів;

2) формування абстрактного образу – процес, який передбачає концентрування у виразності лінійної перспективи, побудову ортогональних та аксонометричних проєкцій;

3) побудова зображень – практика (знання, уміння, навички), тобто живе сприйняття трансформується в зображення на картині, проєкті, кресленні.

Найвідоміша форма графічної інформації – комплексне креслення. Воно з'явилося на початку XIX ст., коли Г. Монж розробив основні положення свого теоретичного методу – нарисної геометрії [4, с.11]. З цього часу система графічної уяви не змінилася. Метод Монжа мав перевагу серед зображувальних методів креслення до XIX ст. для рішення завдань з технічної творчості. Ці переваги зумовлювалися суворою формалізацією моделі, геометричною послідовністю, наявністю простого графічного рішення. Тому креслення в масштабі стало головним фактором у новій професійній діяльності – технічному проєктуванні.

Ортогональне креслення, спираючись на геометральну основу, сприяє виконанню технічних завдань формоутворення. Поняття „геометральний образ” використовується в проєктуванні, відображає ту чи іншу частину діяльності, яка дає змогу формоутворювати об'єкт. Зрозуміло, що на сучасному етапі графічну модель переважає як сприйняття в просторі й часі кібернетичну модель. Проте ми зупинимось на проєктному графічному художньо-конструкторському рішенні, ґрунтуючись на знаннях геометрального методу та його аналізу.

Креслення (ортогональне, технічне, аксонометричне, будівельне, проєктне) несе в собі умовність, спрощення, схематичність зображення, а також візуальну трансформацію, яка виражає необхідні графічні, математичні, технічні поняття на підставах яких і створюється об'єкт. Технічний малюнок має утилітарну кінцеву мету – виготовлення предмета, тому для технічного малюнка головним є чітке відображення конструкції та форми предмета, що пояснює графічну думку й передає конструктивну суть об'єкта, а також його матеріальність [5, с.18].

Системний підхід у проєктуванні потребує розширення традиційних засобів графічної інформації та концептуальної структури “геометрального образу”, пов'язаного з навчальними методами та міжпредметними зв'язками політехнічної науки й художньої майстерності. Цей зв'язок дає поштовх до здійснення проєктно-пошукового формоутворення естетичного об'єкта, тобто продукту сьогодення.

Через різні види малюнка (пошукового, технічного, ескізного) з'являється узагальнений геометричний образ, який послідовно веде до побудови графічного зображення (аксонометричного), тобто трьохмірного. Наукове підґрунтя реалістичного й модерного мистецтва без знань законів зображення (геометрії, креслення, перспективи, теорії тіні) неможливе. Знання законів побудови різних видів графічних зображень, уміння виконання пропорцій та характерних особливостей геометричних форм дає

шлях формуванню проектної частини, яка передбачає відображення об'ємно-просторової уяви, конструктивної особливості [2].

Політехнічна підготовка майбутніх фахівців допомагає розвинути просторову уяву, уміння бачити формально-загальні особливості будь-якого об'єкта, геометральну основу предмета (середовище, архітектури, технічної структури об'єкта). Усвідомлюючи графічну "гіпотезу", тобто задачу, до якої належить розробка проекту, його обґрунтування й пояснення, виділимо три ступені створення об'єкта [3, с.33]:

- 1) способи побудови зображення об'єкта;
- 2) способи вираження завдань геометричного значення відокремлених об'єктів;
- 3) "читання" зображень, уяви проектних зображень, формоутворюючої складової та пошуку в художньо-конструктивному мисленні [3, с.21].

Просторове бачення графічного завдання студентів-дизайнерів відображається в малюнках-ескізах, що дозволяє сприймати їх простіше, не застосовуючи наглядні зображення, пропорції, правила побудови з креслення та нарисної геометрії. Студенту простіше з наявного ескізу виконати креслення відповідно до умов, що і передбачено методикою виконання завдань з креслення та інженерної графіки. Досвід роботи переконує, що застосування моделей зображувальної графіки у зв'язку з фундаментальними науками (перспектива, теорія тіней, нарисна геометрія), допомагають сформувати уяву та знання об'ємно-просторового рішення (формоутворюючу основу), а також розвинути графічні композиційні знання, уміння та навички.

Фундаментом дослідження може бути процес навчання, у якому студенти використовують накопичення достовірних фактів, ілюстративних явищ, порівнюючи різні геометричні формоутворення. Процес, у якому сприйняття форми та графічна послідовність може сприяти більш ефективному навчанню та практичному виконанню графічних побудов, базується на встановленні взаємозв'язків між фактами, виявленні умов та явищ, закономірностей конструктивного зв'язку. Тобто сучасний світ дизайну впроваджує (стилізує) "мінімалізм" речей та середовища, орієнтує на зв'язок розмірів, величин, структурних показників та технологічних прийомів, що може бути предметом дослідження в зображальних графічних проектах [8]. Необхідною умовою протікання цього процесу є художньо-конструкторська підготовка, підґрунтям якої є формування знань, умінь та навичок з політехнічної, графічної, композиційної, художньої сфер.

При застосуванні методу просторово-графічного моделювання слід звернути увагу на такі елементи структури, як крапка, лінія, об'єм, поверхня. Ці елементи зображення ієрархічно зростають за рівнем складності, кожний наступний рівень містить в собі тип меншого рівня (ортогональне креслення, розміри, співвідношення, двохмірна уява, з якої з'являється перспектива, аксонометрія з трьохмірним рішенням), тобто об'ємно-просторова композиція геометрально-стилізованого об'єкта. Зростає потреба тектонічності, художньої виразності, конструкційного вирішення та функціональності.

Геометральний аналіз форми в графічному виконанні передусь

лінійному зображенню. Площина, поверхня як елементи композиції сприймаються в просторово-графічній моделі. Дизайнерська графіка базується на структурі просторової моделі. Тому малюнок (проектно-пошуковий) не художній, а конструктивно-лінійний. Головна проблема використання методики дизайнерського малюнку в технічних, художньо-графічних, дизайнерських ВНЗ полягає в складності графічної техніки виконання, а також у спроможності студентів до переробки візуальної інформації. Тому передбачено три типи зображень: контурно-каркасні, конструктивно-лінійні, лінійно-тональні [11, с.28].

Тональні малюнки являють собою більш наглядні зображення, але менш за все відображають геометральний, функціональний зв'язки об'єкта з середовищем. Частіше лінійна структура дизайнерського малюнка (ескіза) неоднорідна. Основний зображувальний елемент – лінія – варіюється залежно від мети образних функцій, просторової орієнтації об'єкта як по товщині, так і за характером. Різними варіаціями лінії дизайнер досягає точної передачі конструктивної особливості форми. Вона дозволяє ефективно передавати глибину та об'єм форми, ліквідувати основний недолік у каркасно-контурному зображенні.

У просторово-графічній моделі з'являється можливість зображувати непомітні лінії контуру. Вони не тільки не заважають цілісному сприйняттю форми, але й допомагають більш точно відобразити основний структурний характер, який надає та доповнює інформацію про внутрішній стан об'єкта.

Лінія в просторовому ескізі несе головну зображальну функцію, виступає засобом побудови структурного, закономірного, візуального образу, його просторового вирішення та сприйняття. Знання виразних спроможностей лінії є першим етапом у набутті практичних навичок з графічної діяльності. У дизайнерському графічному формоутворенні послідовно простежується принцип геометричного структурного підходу, пов'язаний з різними комбінаторними варіантами побудов, який є гарантом точної передачі об'єкта. У просторово-графічній композиції (моделюванні) лінії зв'язку є основним засобом виявлення композиційних зв'язків форми (об'єкта), надання їм просторової цілісності та єдності.

Світлотіньове моделювання форми значно частіше застосовується в архітектурі. Виразність інтерпретації просторової композиції потребує методу побудови тіней (нарисна геометрія). Якщо основними об'єктами інженерної графіки є об'ємні тіла, то для світлотіньової характеристики використовують не падаючі тіні, а тональні виразності (світло, тінь, напівтінь). Така модель достатньо висока за рахунок показу різносторонніх площин (грані в технічному малюнку). Якщо застосувати колір, то ефект буде більш впливовим та образним. Отже, для просторового ескізу, пошукового конструктивного рішення необхідна нескладна техніка, яка надає прозорості графічному об'єкту (локальний колір з тональним покриттям або штрихування з градаціями ліній) [1].

Графічно-композиційна структура та формоутворююча основа об'єкта мають вирішувати декілька завдань у просторово-графічному моделюванні: зв'язок пошукової діяльності з художньо-конструктивного формоутворення; доступність сприйняття студентами критеріїв естетичного характеру формоутворюючого образу (об'єкта); розвинутий та набутий

ефект засвоєння навичок графічних побудов (на засаді геометральних зображень та уявлень) [10, с.11].

Висновки. Геометральний аналіз для просторово-графічного моделювання допомагає дизайнеру уявити загальну форму або модель майбутнього проектного об'єкта, так само як "геометральний метод" побудови малюнка допомагає пропорційно узагальнити форму природи, підтримуючи метод "від загального до конкретного". Уява загального геометричного образу дозволяє сконцентрувати певну частину предмета з конструкційною основою об'єкта, не порушуючи єдність форми та матеріалу.

У системі навчання майбутніх дизайнерів фаховим дисциплінам постійно змінюються в межах формотворної концепції принципи, серед них: принципи композиційно-графічного моделювання, художньо-композиційної організації і виразності; організації штучної системи; організації предметної форми; організації функціонального простору; організації конструкційно-технологічного формотворення; біодизайну; тектонічного формоутворення; організації абстрактної форми.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження потребують обґрунтування теоретичних і методичних засад формотворчого навчання та вдосконалення змісту практичних завдань, які потребують технологічних змін у сучасних предметних та технічних формах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аронов В. Р. Дизайн и искусство/ В. Р. Аронов. – М., 1984. – 34с.
2. Білодід Ю. М. Основи дизайну / Ю.М. Білодід, О. П. Полішук. – К. : Парапан, 2004. – 240с.
3. Даниленко В.Я. Дизайн України в освітньому контексті художньо-проектної культури / В.Я. Даниленко. – Х. : Колорит, 2005
4. Корсунський В. О. Методика навчання майбутніх дизайнерів основ формоутворення в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.02 "Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)" / В. О. Корсунський. – Ялта, 2012. – 20 с.
5. Лесняк В. И. Графический дизайн: (основы профессии) [Электронный источник] / В. Лесняк. – Х. : Биос Дизайн Букс, 2009. – С. 82-84
6. Мелодинский Д. Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования : учеб. пособ. / Д. Л. Мелодинский. – М. : Архитектура, 2004
7. Міщенко Г. Що таке національна форма? / Г. Міщенко. – К., 1997. – С. 45-48
8. Носаченко Т.Б. Формування в молодших школярів конструктивних умінь у процесі навчання образотворчого мистецтва і художньої праці : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.02 "Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)" / Т.Б. Носаченко. – Київ, 2006. – 20 с.
9. Тименко В.П. Початкова дизайн-совета: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості / В. П. Тименко. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 83 с.
10. Рунге В. Ф. Основы теории и методологии дизайна : учеб. пособие / В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – М. : МЗ-Пресс, 2001. – 232 с.
11. Яковлев М. І. Логічно – мотивовані принципи формоутворення знакових образів графічного дизайну / М.І.Яковлев // Українська академія мистецтв : досл. та науково-метод. праці. – К., 1998. – Вип. 5. – С. 65-70

Анотація

У статті розглядається проблема в художньо-конструкторській підготовці студентів-дизайнерів вищих навчальних закладів, аналізуються графічні методи та способи, які ґрунтуються на геометральній основі в просторово-графічній моделі, що може покращувати формування художньо-конструкторських знань, просторового мислення та умінь формоутворювати об'єкти в процесі навчання.

Ключові слова: просторово-графічна модель, конструкція, проектне конструювання, геометральна основа.

Аннотация

В статье рассматривается проблема в художественно-конструкторской подготовке студентов-дизайнеров высших учебных заведений, анализируются графические методы и способы, которые строятся на геометральной основе в пространственно-графической модели и могут улучшить формирование художественно-конструкторских знаний, пространственного мышления и умения формообразовывать объекты в процессе обучения.

Ключевые слова: пространственно-графическая модель, конструкция, проектное конструирование, геометральная основа.

Summary

The problem of training of students-designers of higher educational establishments is considered in the article. Graphical methods and means which are based on geometrical foundation are analyzed in the article.

Key words: spatial graphic model, formation, artistic designer, geometrical shape, analysis.

УДК 371.15:371.84:025.327

Х. М. Косило,

аспірант

(Педагогічний інститут Прикарпатського

національного університету імені В. Стефаника)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРИГОРІЯ ВРЕЦЬОНИ

Постановка проблеми. Пожвавлення культурно-освітнього життя на західноукраїнських землях у другій половині XIX ст. ініціювало зародження й розвиток педагогічної преси в Галичині. Значної популярності набувають педагогічні часописи “Дом и школа”, “Школа”, “Учитель”, “Газета школьна” та інші, що сприяли поширенню й популяризації передових педагогічних ідей. На їхніх сторінках галицькі педагоги нагадували народам Австрії про те, що в краї живе й український народ, який має право на свою школу; утверджували думку, що суспільний прогрес можливий лише тоді, коли освіта стане загальною й охопить усі верстви населення; розкривали роль школи й учителя в житті суспільства; публікували методичні поради вчителям, праці видатних зарубіжних педагогів; характеризували стан освіти і становище вчителя на галицьких землях; розвінчували антиукраїнську сутність шкільних законів. У публікаціях того часу дедалі більше утверджувалися ідеї національно-культурного відродження українців, ставали провідними у визначенні основних напрямів розбудови школи, яка має прийти на зміну наявній і відповідати не лише зростаючим потребам практичного життя, а й національним інтересам народу [6, с. 411].

Мета статті – розкрити подвижницьку працю вчителів, стан освіти та законів у науково-видавничій діяльності Григорія Врецьони.

Виклад основного матеріалу. 13 вересня 1880 року Григорій Захарович Врецьона заснував “письмо педагогічно-літературне” – перший професійний вчительський журнал “Школьна Часопись” з метою “розбудити” вчителів і розпочати шкільний рух. Упродовж десяти років він був незмінним редактором цього журналу, “держаного в народовськїм дусї” [7, с. 1]. Зміст матеріалів “Школьної Часописї” був підібраний за схемою аналогічних

педагогічних видань – “Учитель”, “Газета школьна” та ін., однак трактування й обговорення порушуваних у публікаціях тем значно поглибилося й розширилося. На відміну від тогочасних видань, тема шкільництва в “Школьній Часописі” розглядалася значно ширше, набираючи суспільно-громадського забарвлення. Ще в першому номері газети Г. Врецьона визначив основну мету цього видання: “Через працю педагогічно-літературну і товаришене умислове мужей праці, науки и народолубця образоватися взаємно для загального и разнійшого діла ся на поли просвіты и вихованя народного, щоби статися сильными єдностею и згодою в науці для будущего пожитку народу” [3, с. 1]. Тобто, видавець чітко заманіфестував мету свого “дітища”: не лише праця на теренах просвітництва, а й залучення до неї широкого загалу інтелігенції. “Поводирем” просвітницького руху визначено вчителя як центральну постать, організатора не лише навчально-виховного процесу, а й культурно-просвітницької роботи в громаді. Не випадково після програмної статті в часописі уміщено публікацію “Учителі и ихъ вліяне”, в якій зацентровано на тій повазі, з якими споконвіку ставилися до вчителів. Г. Врецьона не уявляв прогресу суспільства без подвижницької праці вчителів, тому вкотре повторює традиційну для педагогічної преси сентенцію: місце вчителя народної школи – в громаді, поруч зі священником. Тому Г. Врецьона висловлює одностайну думку всієї редакції: вчитель і священник повинні бути одностайними в культурно-просвітницькій праці [4, с. 2]. Педагог доводить необхідність співпраці школи, сім’ї, громади задля включення дитини в історію свого народу, залучення її до внутрішніх скарбав нації задля того, щоби вона стала продовжувачем батьківських звичаїв і традицій. Отже, національне виховання він розглядає невіддільно від людського громадського виховання. Учня Григорій Захарович розглядає як ініціативного учасника виховного процесу, а його працю – вагомим фактором розвитку гармонійної особистості. За його переконанням, освіта виступає центральним фактором піднесення нації, гарантом забезпечення їй достойного місця серед цивілізованих народів. Тобто на сторінках видання особа вчителя трактується з більш вимогливих позицій, акцентовано на його ролі у формуванні національної свідомості молоді, розбудові національної школи.

“Школьна Часопись” була противагою польськомовній газеті “Школа” і гуртувала навколо себе вчителів-українців. На сторінках часопису друкували чимало матеріалів про українські початкові та середні навчальні заклади. УПТ, котре не мало власного періодичного видання, друкувало у “Школьній Часописі” інформацію про діяльність товариства, звернення до громадськості з проханням надати інформацію про українські школи в містах і селах. Однак, як стверджує Л. Шологон, звіти Крайової шкільної ради віддзеркалювали лише загальний стан шкільної справи у краї, не диференціюючи її за мовно-національною ознакою, тобто вони не давали конкретного матеріалу про становище українських шкіл [8, с. 86].

З 1882 року цей часопис став педагогічно-науковим тижневиком і до 1883 року виконував роль друкованого органу Руського товариства педагогічного. Двотижневик містив педагогічні, дидактичні і методичні статті, матеріали для додаткової науки, шкільне законодавство, літературні та

етнографічні праці, повідомлення з учительських конференцій, комунікати Руського Педагогічного Товариства тощо. Серед інших співробітниками були: О. Барвінський, Д. Вінцовський, Є. Желехівський, Р. Заклинський, Г. Зарицький, І. Кабаровський, К. Кахникевич, М. Крушельницький, К. Кузик, І. Микитович, А. Рибачик, Ю. Целевич та інші [5, с. 3875].

Постійними рубриками “Школьной Часописи” були: “Переглядь в Австро-Угорскої монархії” (з підрубриками “Заграниця” або “Переглядь школьный”), “ВЪсти зъ поля школьництва”, “Школьны вЪсти”, “Дописи”. На сторінках часопису друкували свої статті відомі в Галичині автори – Олександр Барвінський, Михайло Банах, Григорій Зарицький, Павло Кирчів, Іван Хабаровський, Роман Заклинський, Кирило Кахникевич, Наталія Гладилович, Стефан Ковалів. Провідне місце на шпальтах часопису займали дидактично-педагогічні та методичні матеріали. Актуальною й постійною темою статей була українська мова та її викладання в школі. Її висвітленню присвячені виступи багатьох авторів, які доводили необхідність навчання дітей рідною мовою і шкідливість навчання чужою. Так, 1880 р. в ч. 4-6 часопису вміщено науково-методичну статтю О. Барвінського “Впливъ науки языка матернего на виховане” [2, с. 41-42].

Першочергове місце в часописі відводилося матеріалам на шкільні, педагогічні, дидактичні теми. У багатьох номерах друкували розроблені освітянами-практиками (Г. Врецьона, Р. Заклинський, О. Спринь та ін.) методичні розробки уроків, здебільшого для початкової школи; конспекти лекцій на конкретні теми з арифметики, рідної мови, географії, інших шкільних предметів. Крім цього, статті Г. Врецьони торкалися різноманітних сторін життя: лікарських порад, відомостей про анатомію і гомеопатію, питань ощадного ведення домашнього господарства. Редагуючи часопис, Григорій Захарович водночас був і активним дописувачем: якщо у 1880 р. він опублікував дванадцять статей, то у 1882 – тридцять три.

Своєю багатосторонньою діяльністю журнал зробив вагомий внесок у боротьбу за українську національну школу, в чому велика заслуга Григорія Захаровича. “Школьна Часопись” відіграла важливу роль у розгортанні громадського педагогічного руху, солідаризації учительського загалу, в організаційному становленні заснованого у 1881 р. Руського товариства педагогічного, котре стало невідривним елементом національного руху галицьких українців наприкінці XIX – у першій половині XX ст. Воно стало громадською культурно-освітньою організацією, серед провідних видів діяльності якого було заснування українських загальноосвітніх та професійних шкіл, дитячих садків, видання педагогічних журналів, шкільних підручників і посібників. Сам Григорій Захарович підкреслював зростаючу популярність цього видання. У замітці “Заявлене водъ редакції” він писав, що часопис кожного року мав “від 400 до 500 передплатниковъ, а певно два-три разы столько читателейъвъ”. Видання часопису припинилося 16 (28) травня 1889 р. на десятому числі, оскільки Руське товариство педагогічне “рішилося мати в школьной часописи свой орган и взялося... до видання школьной часописи “Учитель”. Редактор висловив надію, що “Учитель” буде подальшим продовженням школьного видавництва в Галичині” [7, с. 73], що згодом і справдилося.

Висновки. Своєю багатогранною видавничою діяльністю Григорій

Врецьона зробив вагомий внесок у боротьбу за українську національну школу, солідаризацію учительського загалу та поширення громадського педагогічного руху серед галицьких українців наприкінці XIX – у першій половині XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Врецьона Г. Учитель повинен бути характером / Г. Врецьона // Школьна часопись. – 1884. – Ч. 23. – С. 177-179; Ч. 24. – С. 186-187.
2. Врецьона Г. Заявлене водъ редакци / Г. Врецьона // Школьна часопись. – 1889. – Ч. 10. – С. 73-74.
3. Врецьона Г. Програм загального згромадження польського товариства педагогічного в Коломиї і проктованих прогульок до Жабего и на Чорногорю / Г. Врецьона // Школьна Часопись. – 1882. – Ч. 9.
4. Врецьона Г. Учителі и ихъ вліяєне / Г. Врецьона // Школьна часопись. – 1880. – Ч. 1. – С. 2.
5. Енциклопедія українознавства: в 10 т. / за ред. В. Кубійовича. – Т. 1. – Львів : Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові, 1993. – 400 с.
6. Ступарик Б. Врецьона Григорій Захарович (1839-1901) // Українська педагогіка в персоналіях: X – XIX століття : навч. посібн. для студентів вищих навч. закладів, у двох книгах / Б. Ступарук [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 2005. – С. 407 – 413.
7. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. З останніх десятиліть XIX в. / Іван Франко. – Дрогобич : Видавнича фірма "Відродження", 2008. – 464 с. – (Серія : Золота Франкіяна).
8. Шологон Л. Українська педагогічна періодика Галичини (1880-1914 рр.) / Л. Шологон // Галичина : Всеукраїнський науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис. – Івано-Франківськ, 2006-2007. – № 12-13. – С. 86-93.

Анотація

Спираючись на аналіз архівних матеріалів з наукової та видавничої діяльності, автор статті робить спробу розкрити утвердження ідей національно-культурного відродження українців у педагогічній творчості Григорія Врецьони. Він визначає вчителя як центральну постать в організації навчально-виховного процесу та культурно-просвітницької роботи у громаді, робить його однодумцем про єдність дій школи, сім'ї і церкви у національному вихованні особистості, зберігаючи мовно-національні ознаки української школи.

Ключові слова: школа, суспільний процес, національна свідомість, громада, просвітницький рух.

Аннотация

Опираясь на анализ архивных материалов научной и издательской деятельности, автор статьи делает попытку раскрыть идеи национально-культурного возрождения украинцев в педагогическом творчестве. Он определяет учителя как центральную фигуру в организации учебно-воспитательного процесса и культурно-просветительской работы в обществе, делает его единомышленником о единстве действий школы, семьи и церкви в национальном воспитании личности, сохраняя при этом речевые и национальные признаки украинской школы.

Ключевые слова: школа, национальная сознательность, общество, социальный процесс, образовательное движение.

Summary

The author of the article makes an attempt to open the ideas of the national and cultural renaissance of Ukrainians in the pedagogical creation work of Hryhoriy Vretsiona. He identifies the teacher as a central figure in the organization of the educational process and cultural work in the community.

Key words: school, social process, national consciousness, public society, educational movement.

О. М. Кравчук,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ДЗ “Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”)

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Розв'язання проблеми підготовки вчителя-філолога до майбутньої професійної діяльності спрямоване на систематичну роботу з текстом, розуміння його структури, мовної організації, типів і форм мовлення, що сприятиме ґрунтовному володінню навичками лінгвістичного аналізу тексту (надалі ЛАТ). Студент – професійно зорієнтована особа, яка прагне певних навчальних і наукових досягнень, відкрита для сприймання нової інформації, психологічно готова до нагромадження лінгвістичних знань.

Дослідники спрямовують зусилля на теоретичне й практичне вивчення тексту, його лінгвістичний аналіз. Ця проблема не нова й розкрита в чималій кількості наукових праць українських і зарубіжних дослідників (В. Виноградов, О. Власенков, І. Гальперін, Є. Голобородько, Т. Донченко, В. Дроздовський, Т. Єщенко, М. Жинкін, І. Зимня, І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Потебня, Л. Руденко, Л. Щерба та ін.). Однак вивчення й значення системи вправ у вдосконаленні навичок ЛАТ активно не розроблялося науковцями.

Мета статті – розробити систему вправ, які б сприяли вдосконаленню навичок ЛАТ, здійснити їх класифікацію, визначити критерії добору текстів для аналізу.

На сучасному етапі основний акцент у формуванні й удосконаленні навичок ЛАТ повинен зміщуватися з формального заучування основних положень граматичної теорії, правил, винятків з них на вміння розуміти чужі й створювати свої висловлювання. Перед тим, як породжувати власні тексти – продукти мовленнєвої діяльності – тобто набути вмінь використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, майбутній філолог повинен навчитися аналізувати чужі висловлювання. Погоджуємося з М. Пентиліук, що вміння й навички зв'язного мовлення формуються й удосконалюються на основі аналізу текстів [1].

Власний педагогічний досвід та узагальнення досвіду викладачів дозволяють зробити висновок, що рівень сформованості навичок ЛАТ у студентів низький. Експериментальне навчання, що проводилося зі студентами філологічного факультету, показало значні недоліки у володінні студентами навичками ЛАТ, підтвердило необхідність їх удосконалення в процесі фахової підготовки майбутніх учителів-словесників.

Тому ми розробили систему вправ з ЛАТ, при цьому керувалися думкою Н. Гез, яка під системою вправ розуміє „організацію взаємопов'язаних дій (від рецептивних, елементарних за операційним складом до досить складних, комплексних за своїм характером, продуктивних), розташованих у порядку зростання мовних й операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і

навичок” [2, 31].

Нам імпонує типологія вправ з розвитку зв'язного мовлення, запропонована Т. Ладигенською [3]. Її основу складають такі способи діяльності, як аналіз, перебудова мовного матеріалу і створення висловлювань. Погоджуємося з М. Барановим, що види вправ тісно пов'язані з типами і видами вмінь і навичок [4, 36], на відпрацювання яких вони спрямовані. Тому ми впорядкували класифікацію комплексу вправ, які б сприяли вдосконаленню навичок ЛАТ. Ураховано такі теоретичні положення:

1. Кожна група навичок формується певним типом вправ [4].

2. Поступове ускладнення завдань до вправ, побудованих на виконавчій і творчій роботі. Такі вправи спираються на особливості репродуктивного й продуктивного видів діяльності. Під час репродуктивної діяльності студенти закріплюють базові текстові положення. Реконструктивні завдання, пов'язані з комбінуванням раніше набутих знань і вмінь, виступають проміжною ланкою й передбачають закріплення знань про мовностилістичні особливості тексту на основі елементарних операцій з текстовими одиницями, закладаючи підґрунтя для переходу до творчої роботи. Продуктивна діяльність полягає у створенні умов для творчого застосування набутих знань, вмінь і навичок.

3. Взаємозв'язок мовлення з мисленням. В основу вправ покладено різні логіко-пізнавальні прийоми синтезу, класифікації, узагальнення, порівняння та ін., що сприяють успішному осмисленню зв'язків, відношень та функцій мовних одиниць у тексті.

4. Об'єктом аналізу у вправах є текст, тому ми виробили спеціальні критерії добору текстів, що підлягали лінгвістичному аналізу:

а) текстово-лінгвістичний – урахування лінгвістичних особливостей тексту – фонетичних, лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних;

б) інформативний – змістовність і різноплановість інформації (природа, історія, кохання, культура, традиції, психологія тощо);

в) етико-естетичний – текстова інформація повинна викликати тільки позитивні емоції;

г) жанрово-стильовий – для аналізу добирали тексти різних стилів, жанрів, типів і форм мовлення.

Вправи згруповано за характером багаторазових операцій, спрямованих на вдосконалення навичок ЛАТ. Розглянемо деякі з таких вправ.

1. Інформаційно-рецептивні вправи, головна функція яких в осмисленні, засвоєнні й систематизації знань теоретичного матеріалу. Вони спрямовані на поглиблення й розширення знань студентів з теорії тексту й текстових одиниць, мовних засобів міжфразового зв'язку, типів та форм мовлення тощо, ґрунтуються на роботі з теоретичним матеріалом, передбачають формування наукових понять і виступають фундаментом для вивчення на практичних заняттях. Ці вправи передбачають такі прийоми роботи з науковими поняттями, як закріплення теоретичних знань, отримання додаткової інформації, порівняння, уточнення, обґрунтування сутності мовних явищ, формулювання висновків, розв'язання проблемних завдань.

2. Аналітичні вправи, головна функція яких у відтворенні отриманих знань, осмисленні зв'язків і відношень мовних одиниць у тексті. Аналіз тексту ґрунтується на аналітичних вправах. Такі вправи спрямовані на формування вмінь виділяти лінгвістичні параметри тексту, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних одиниць у ньому, аналізувати їхні функції. Аналітичні вправи застосовують під час роботи зі структурою тексту, його фонетичною, лексичною, морфемною, морфологічною, синтаксичною організацією. Серед цих вправ виділяємо такі:

• Виділення й аналіз текстових явищ. В основі таких вправ лежать завдання типу: “Визначте ...”, “Знайдіть і обґрунтуйте ...”, “Опишіть ...”, “Простежте й поясніть ...”, “Виділіть і охарактеризуйте ...”, “Розкрийте ...” тощо. Наприклад:

- визначте типи інформації в тексті;
- визначте роль епітетів у поезії;
- знайдіть і обґрунтуйте мовні засоби міжфразового зв'язку в тексті;

- простежте, яку роль виконують терміни в тексті;
- розкрийте зміст і роль категорії зв'язності (цілісності);
- простежте особливості вияву законів текстотворення тощо.

• Класифікування текстових явищ. Сутність класифікаційних вправ полягає в зіставленні груп мовних явищ, об'єднаних спільною смисловою ознакою [4], що сприяє заглибленню в їхню сутність, вправляє у визначенні основи розмежування, а також у виділенні й знаходженні їх у тексті. В основі таких вправ лежать завдання типу: “Згрупуйте ...”, “Розмежуйте ...”, “Покласифікуйте ...”. Наприклад:

- згрупуйте морфологічні й лексичні засоби зв'язності в тексті;
- покласифікуйте слова з тексту за частиномовною належністю;
- розмежуйте емоційно-забарвлені й стилістично-нейтральні лексеми.

• Порівняння й зіставлення різних текстів (за стилістичною належністю, типом мовлення, формою мовлення). Ці вправи містять завдання типу: “Зробіть висновок про ...”, “Порівняйте ...”, “Простежте за ...” тощо. Наприклад:

- порівняйте тексти однієї тематики, але різного стилю, зробіть висновок;

- простежте за мовними засобами міжфразового зв'язку в текстах різних типів мовлення тощо.

• ЛАТ передбачає визначення функцій мовних одиниць різних рівнів та їх вплив на стиль тексту. В основі аналізу можуть лежати різноманітні завдання типу: “Визначте ...”, “Виділіть ...”, “Поясніть ...”, “Проаналізуйте ...” тощо. Наприклад:

- визначте тему й ідею тексту;
- виділіть складне синтаксичне ціле;
- визначте стиль і тип мовлення;
- поясніть назву заголовка;
- проаналізуйте мовні одиниці різних рівнів, поясніть їхні функції.

Саме повний ЛАТ дозволяє простежити особливості функціонування мовних одиниць у тексті, готує до побудови власних висловлювань.

3. Реконструктивні вправи, що полягають у забезпеченні засвоєння мовних одиниць у різних текстах, конкретизації їх функцій у процесі самостійної роботи на основі комбінування раніше набутих знань і вмінь. Такі вправи є перехідними від репродуктивного до продуктивного виду діяльності й передбачають роботу з різними текстами. Це вправи на: реконструкцію текстів, що вимагають заміни одних компонентів іншими з метою вдосконалення наявних або побудови нових текстів; розширення текстів передбачає урізноманітнення, внесення додаткових компонентів, посилення функційної спрямованості, розгортання думки, змісту; редагування текстів – опрацювання й удосконалення лексичної, фонетичної, граматичної, синтаксичної організації тексту, виправлення огріхів, помилок, неточностей у структурі. Наприклад:

- *відредагуйте текст;*
- *знайдіть і виправте помилки;*
- *замініть підкреслені слова синонімами;*
- *знайдіть стилістичні огріхи в тексті й виправте їх;*
- *урізноманітніть засоби зв'язності тощо.*

4. Конструктивні вправи, що забезпечують формування вмінь і навичок побудови власної мовленнєвої діяльності. До них відносимо:

- Креативно-дослідницькі вправи, що ґрунтуються на дослідженні функцій мовних одиниць у текстах і тим самим стимулюють творчу й пізнавальну діяльність студентів. Вони полягають у розв'язанні проблемних завдань, побудові обґрунтованих і доказових відповідей, формулюванні висновків, застосуванні набутих знань під час виконання інших видів вправ. На прикладі таких вправ студенти вчать конструювати власну мовленнєву діяльність:

- *обґрунтуйте певні положення;*
- *доведіть свою думку щодо тощо.*

Такі завдання вимагають фіксування відповіді письмово у формі наукового повідомлення чи статті.

- Креативно-конструктивні вправи, що передбачають створення власних текстів на основі готових (такої ж тематики; іншого типу або стилю мовлення тощо). Наприклад:

- *побудуйте тексти на певну тему (у художньому й науковому стилях);*
- *побудуйте тексти однієї тематики, використовуючи тільки прямий (зворотний) порядок слів (за варіантами); зробіть висновки;*
- *побудуйте прецедентні тексти тощо.*

Запропоновані формулювання завдань до вправ не є вичерпними, кожна тема містить низку понять і положень, що повинні бути засвоєні студентами більш ґрунтовно.

Подаємо один з прикладів використання вправ. Під час вивчення теми "Українська мова – національна мова українського народу" з метою поглиблення знань про текст, основні текстознавчі поняття, стилі мовлення й формування вмінь їх визначати, з'ясовувати лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості студентам було запропоновано виконати порівняльний аналіз текстів однієї тематики, але різної стильової належності. Прийом "Займи позицію" був ефективним під час виконання цієї

вправи, оскільки дав змогу висловитися кожному студентові й обґрунтувати свою позицію. Майже кожне післятекстове завдання із дев'яти запропонованих викликало дискусію.

Вправа. Виразно прочитайте тексти. Як ви розумієте вислів “Рідна мова – душа народу”?

а) *Рідна мова – найбільша духовна коштовність, у якій народ звеличує себе, якою являє світові найцінніші набутки свого серця й мудрості, передає з покоління в покоління досвід, культуру й життєдайні традиції. Рідна мова – незборна таїна, яка робить народ народом і увічніює найтонші порухи його душі. Заглиблюючись у таїну мови, ми засвоюємо золоті скарби народного досвіду й виховуємо в собі творчу особистість. Яка радість чекає кожного, хто відчув глибину слова серцем і розумом, усвідомив необхідність свого постійного вдосконалення. І скрізь на шляхах зростання з нами мова. Вона веде на вершини знань і відчиняє двері до духовної скарбниці людства. Мова – наш найкращий друг, наставник, постійний порадник (І. Вихованець).*

б) *Рідна мова – це найособистіша й найглибша сфера обстоювання свого „я”, коли воно є, своєї особистої й національної гідності. Та річ не тільки в цьому. Річ і в об’єктивній природності, необхідності, доцільності рідних мов та мовного розмаїття в багатонаціональному світі, річ в об’єктивній цінності їх для картини світу, річ у тому, що з умиранням усякої, а особливо розвиненої національної мови, людство назавжди втрачає одну зі сторінок своєї духовної історії, стає біднішим і несправедливішим (І. Дзюба).*

в) *Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.*

В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України... (Конституція України).

г) *Ти постаєш в ясній обнові,
як пісня, линеш, рідне слово.*

*Ти наше диво калинове,
кохана материнська мово!
Несеш барвінь гарячу, яру
в небесну синь пташиним граєм
і, спивши там від сонця жару,
зеленим дихаєш розмаєм.
Плекаймо в серці кожне гроно,
прозоре диво калинове.*

*Хай квітне, пломенить червоно
в сім’ї великій, вольній, новій (Д. Білоус).*

1. Доведіть, що це тексти. Що є спільного й відмінного в них?
2. Визначте стиль текстів, тип мовлення, обґрунтуйте свою думку.
3. Підкресліть мовні засоби, що „визначають” стиль тексту.
4. Визначте тему й мікротеми (якщо є), головну думку кожного тексту.

5. Обґрунтуйте доцільність зачину й кінцівки текстів.

6. Доберіть заголовки до текстів. Чи може бути спільний заголовок

до всіх текстів?

7. Назвіть ключові слова кожного тексту.
8. Визначте мовні засоби зв'язку в текстах.
9. Поясніть орфограми й пунктограми тексту.

Такі й аналогічні післятекстові завдання допомогли студентам згадати відомості про текст, стилі мовлення, їх мовні засоби, активізували творче мислення й пам'ять, навчали орієнтуватися в мовленнєвих ситуаціях. Використання вправ на порівняльний аналіз текстів однієї тематики, але різної стильової належності сприяло формуванню вмінь студентів визначати й аналізувати мовні особливості текстів різних стилів, удосконаленню вмінь і навичок порівнювати, робити припущення й добирати аргументи на їх підтвердження, оперувати поняттями лінгвістичного плану. Дібраний матеріал розвиває вміння не тільки правильно й швидко виконати завдання, а й має значний виховний потенціал.

Отже, кожна вправа спрямована на збагачення студентів навичками аналізу чужого мовлення з метою досконалого створення власної мовленнєвої діяльності. Система вправ повинна бути оптимальна з позиції умов навчання, індивідуальних особливостей студентів.

Перспективи дослідження вбачаємо в розробці вправ на зіставлення й редагування текстів, тренувальних вправ з ЛАТ, що виконувалися б за інструкцією, зразком, завданням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пентиліук М. І. Аналіз тексту на уроках мови / М. І. Пентиліук // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30 – 32.
2. Гез Н. І. Система упражнень и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. І. Гез // Иностр. яз. в шк. – 1969. – № 6. – С. 28 – 35.
3. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
4. Баранов М. Т. Выбор упражнень для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов // Рус. яз. в шк. – 1993. – № 3. – С. 36 – 43.

Анотація

У статті обґрунтовано необхідність удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в процесі фахової підготовки майбутніх учителів-словесників. Розроблено систему вправ для вдосконалення таких навичок. Наголошено на поступовому ускладненні завдань до вправ. Здійснено класифікацію вправ. Визначено критерії добору текстів для аналізу. Запропоновано зразки вправ і завдань до них.

Ключові слова: вправа, система вправ, лінгвістичний аналіз тексту, навичка, критерії добору текстів.

Аннотация

В статье обоснована необходимость совершенствования навыков лингвистического анализа текста в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-словесников. Разработана система упражнений для совершенствования таких навыков. Отмечено постепенное осложнение заданий к упражнениям. Осуществлена классификация упражнений. Определены критерии отбора текстов для анализа. Предложены образцы упражнений и заданий к ним.

Ключевые слова: упражнение, система упражнений, лингвистический анализ текста, навык, критерии отбора текстов.

Summary

The importance of developing the skills of linguistic analysis of text in the process of professional training of future teachers-philologists is proved in the publication. The system of exercises to improve such skills is developed. Gradual complicating of the tasks for exercises is stressed.

Classification of exercises is made. The criteria for selecting texts for analysis are defined. Examples of exercises and tasks for them are provided.

Key words: exercise, system of exercises, linguistic analysis of text, skill, criteria of text selection.

УДК 373.5:[811.161.2+81'367]

Т. І. Кушнір,
аспірант
(Київський педагогічний університет
імені Бориса Грінченка)

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У зв'язку зі стрімкими темпами розвитку науки й техніки сучасна школа продукує особистість нового типу – інтелектуальну, мислителя, митця, озброєного методами науково-дослідницької діяльності, здатного розробляти нові технології, здобувати нові знання, одним словом – справді компетентного в тій царині, з якою пов'язує своє життя.

Головним завданням освіти України є створення умов для досягнення якісно нового рівня знань державної та інших мов, розробка нових підходів до навчання української мови. Зростання соціальної ролі молодшої людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості. На це орієнтують програма "Освіта (Україна ХХІ століття)", положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державний стандарт мовної освіти тощо [7; 2].

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики інтенсивно розробляється й упроваджується в практику мовної освіти учнів основної школи ідея компетентнісного навчання, адже основна мета вивчення синтаксису полягає у формуванні граматичної компетентності, розвитку культури мови і мовлення, інтелектуальних та творчих здібностей школярів.

Навчання української мови в школі має бути спрямоване на формування мовленнєвої компетентності особистості учня, основна мета курсу української мови в загальноосвітній школі – навчити учнів вільно володіти багатствами рідної мови в різних виявах комунікації. Реформа навчального процесу розширює можливість формування граматичних компетентностей учнів за допомогою новітніх інформаційних технологій навчання, зокрема інтерактивних методів, сприяє побудові навчального процесу, максимально наближеного до реалій життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу до формування мовної особистості висвітлюється в працях українських сучасних лінгвістів та лінгводидактів (М. Пентилюк, Л. Мацько, З. Бакум, А. Богуш, О. Божович, О. Горошкіна, О. Дрогайцев, С. Караман, Т. Симоненко, О. Семенов, Н. Дика, О. Глазова, А. Нікітіна).

Компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості учня, передбачає

створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних ситуаціях; використання аналізу власної навчальної діяльності і її результатів.

Нам відомо, що складовими будь-якої компетенції є знання, вміння та навички. О.Ткачук зазначає, що поняття *компетенція* розуміється як похідне, вужче від поняття компетентність [9, с. 156]. Як зазначає вчений, *компетенція* – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок у певній сфері діяльності людини.

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [2] виділено шість елементів, що складають мовну компетенцію, а саме:

- *лексичну компетенцію*, тобто знання й здатність використовувати мовний словниковий запас; вона складається з лексичних та граматичних елементів;

- *граматичну компетенцію*, тобто знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови, такими, як граматичні елементи, категорії, класи, структури; відношення. Традиційно граматичні ресурси розділяються на морфологію та синтаксис;

- *семантичну компетенцію*, тобто здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту. Семантична компетенція охоплює лексичну, граматичну та прагматичну компетенції;

- *фонологічну компетенцію*, тобто знання й навички перцепції й продукції звукових одиниць мови, фонетичних ознак розрізнення фонем, фонетичної редукації, складу слів, речення;

- *орфографічну компетенцію*, тобто знання й навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти;

- *орфоелічну компетенцію*, тобто знання й навички літературної вимови.

Н.Кузьміна вказує, що формування компетенцій є кінцевим результатом процесу освіти, а компетентність – властивістю особистості [5, с.90]. Широке визначення поняття “компетентності” визначає вчений І.Зяюн, розкриваючи його в соціально-педагогічному контексті, вважаючи, що “компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти” [5, с.47]. “Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей і ін.” [4, с. 47].

О. Пометун вважає, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання, і які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, притаманні певній сфері діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності,

необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [8, с. 66].

Щоправда, визначення та розмежування цих дефініцій і донині в науковій літературі остаточно не визначені.

Метою статті є висвітлення особливостей роботи над формуванням граматичної компетентності в учнів під час вивчення синтаксису в основній школі.

Компетентнісний підхід до освіти загалом, як зазначає І. Зимня, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать в його основі, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально-інтелектуальні, емоційні, і моральні складники [3, с. 66].

Компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості учня, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності.

Формування компетентної особистості полягає у сформованості всіх її ключових компетенцій. До найважливіших компетенцій, яких потребує сучасне життя та які повинні бути сформовані в загальноосвітній школі, зараховують такі: соціальні; полікультурні; інформаційні; компетенції саморозвитку та самоосвіти; комунікативні компетенції. Комунікативній компетентності варто приділити більше уваги, її в сучасного школяра недостатній. Комунікативна компетентність полягає в умінні учнів активно діяти в ситуаціях спілкування, вирішувати його завдання; висловлювати власну думку й аргументовано її доводити; правильно користуватися лексико-семантичними одиницями мови; брати участь у дискусії.

Формування граматичних компетентностей забезпечується в процесі вивчення кожного з рівнів мовної системи. Синтаксичний матеріал створює для цього кращі умови, тому що всі одиниці нижчих рівнів функціонують у мові не самостійно, а тільки в складі одиниць синтаксису – реченнях і текстах.

Як зазначає О. Вовк, граматична компетенція забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань [1, с. 20].

Граматична компетентність реалізується завдяки знанням з теорії та використання цих знань на практиці. Для ефективного формування граматичної компетентності важливо орієнтуватися на принципи та правила засвоєння теоретичних знань, застосовувати методи і прийоми пізнавальних здібностей учнів.

Розгляд формальної організації простого речення є традиційним для шкільного синтаксису. Учні вчать знаходити і кваліфікувати синтаксичні зв'язки в реченні (предикативний, сурядний і підрядний), визначати способи їх вираження серед головних, однорідних, другорядних членів речення, між

частинами складного речення. Сміслова та інтонаційна завершеність — провідні ознаки речення для учнів загальноосвітніх навчальних закладів [6, с. 93].

Вивчення всіх синтаксичних явищ створює найкращі умови для реалізації компетентнісного підходу. Закономірно, що школярам відводиться більше часу на засвоєння відповідних тем.

Важливою передумовою успішної реалізації компетентнісного підходу в мовній освіті є планування вчителем своєї роботи в цілісній, злагодженій системі, вибір ефективних методів, технологій та прийомів, які відповідали б навчальній меті (моделювання, порівняння, реконструювання, конструювання синтаксичних одиниць тощо). Пропонуємо різнорівневі вправи та завдання, які сприятимуть формуванню в школярів граматичної компетентності: заповнення пропусків у реченнях, побудова речень за певною моделлю, об'єднання їх, переклад з інших мов, вправи з множинним вибором, запитання та відповіді, що включають використання відповідних структур, мовленнєві граматично спрямовані вправи, вправи на зміну категорій.

Ми вважаємо за доцільне введення в практику навчання української мови інноваційних методик, які всебічно розвивають особистість школяра, готують його до активної діяльності не лише в школі, а за її межами.

Сучасні технології та методики навчання допомагають учням краще засвоювати теоретичний матеріал, застосовувати його на практиці, створюють мотивацію до вивчення складних, а інколи і незрозумілих для них правил. Інноваційні методи навчання передбачають свідоме повторення розумових і практичних дій з метою формування компетентної особистості, закріплення й удосконалення її вмій і навичок.

Науково обґрунтоване й методично продумане вивчення синтаксичного рівня мовної системи в загальноосвітній школі ефективно сприяє виробленню в школярів граматичної компетентності, збагачує їх досвідом духовно-практичної творчої діяльності, здатністю спілкуватися в процесі практично спрямованої діяльності у своєму щоденному житті, створює можливість оволодіти всіма виражально-зображувальними ресурсами української мови. Система вправ на формування граматичної компетентності учнів висвітлює основні етапи становлення навичок мовлення: будувати і вживати мовні засоби в мовленні (усно і письмово); добирати відповідний мовний матеріал; самостійно продукувати окремі комунікативні одиниці відповідно до ситуації спілкування.

Пропонуємо низку вправ на формування в учнів 8-9 класів граматичної компетентності під час вивчення синтаксису.

Вправа 1.

• Лінгвістичне дослідження з творчим завданням

О Прочитайте, назвіть сполучення слів, які не є словосполученням. Поясніть, чим відрізняються сполучення слів від словосполучень.

Смачна полуниця, алгебра й геометрія, ніжний подих, наші друзі, сьомий клас, написати другові, призначити побачення, гори й полонини, місто Львів, незабутня зустріч, вітати гостей, діти допомагають, у будинку, написати другові, діти та батьки, трави шепочуть, гарячий обід, співати дзвінко.

О Записати словосполучення, заповнивши подану таблицю.

Узгодження	Керування	Прилягання

О Складіть 3-4 речення зі словосполученнями, підкресліть граматичні основи.

Вправа 2.

● **Конструювання з граматичним завданням.**

О Доберіть і запишіть до поданих словосполучень синонімічні. Визначте засоби граматичного зв'язку (узгодження, керування, прилягання). Простежте, чи змінилися ці засоби після зміни словосполучень.

Наприклад. *Тарасові слова (узгодження) – слова Тараса (керування).*

*Твори Франка сад навесні
вода з джерела людина без турбот
морквяний пиріг дерев'яний паркан
посмішка бабусі мамина ласка
сік із малини написаний лист
день літа Олесин зошит*

О Складіть з двома словосполученнями речення.

Вправа 3.

● **Слідкуймо за культурою мовлення!**

О Запам'ятайте будову таких словосполучень, не порушуйте норм утворення узгодження, керування та прилягання.

<i>Правильно</i>	<i>Неправильно</i>
Пробачте мені	Пробачте мене
Мені болить	Мене болить
Дотримати слова	Дотримати слово
Оволодіти знаннями	Оволодіти знання
Опанувати науку	Опанувати наукою
Учитися ремесла	Учитися ремеслу
Зазнати невдачі	Зазнати невдачу
Називати ім'я	Називати по імені
Сміятися з себе	Сміятися над собою

Вправа 4.

● **“Мовознавча студія”.**

О Прочитайте текст, знайдіть прості речення. Заповніть таблицю.

Подивився у вікно. Вся шибка розмальована білими візерунками – це мороз її так розмалював. Холодно надворі. Все навколо вкрито снігом – і земля, і дахи будинків; навіть на деревах – сніг.

Січень – найхолодніший місяць, середина зими. Ставки й ріки закуті кригою, заметені снігом поля й ліси. Ночі стоять довгі. О восьмій годині ранку ще темно, на дев'яту тільки сонечко сходить. А дні взимку найкоротші. Не встигнеш на вулицю вийти побігати, погратися – зирк – і знову стемніло.

Заглянь зимового ранку на подвір'я. По снігу стрибають горобчики, від холоду настобурчилися, розпушилися, на м'ячки стали схожі. Стрибають, крихти підбирають. Тут же перевальцем гуляють ворони, між ними метушаться галки – так і дивляться, чим би підживитися (В. Чапліна).

№ речення	Речення за будовою	Речення за наявністю головних членів	Спосіб вираження головних членів у реченні
1.	Просте	Односкладне (означено-особове)	Присудок виражений дієсловом І ос. одн.

О Напишіть твір-мініатюру “Зимовий ранок” (8-10 речень), використовуючи односкладні та двоскладні речення.

Вправа 5.

• Творче моделювання.

О Змодельуйте складносурядні речення, дібравши першу частину так, щоб кома між ними не ставилася.

1. ... і туман стелився до річки.
2. ... та шумлять густі ріки.
3. ... і снилася їм чудова літня подорож.
4. ... і весняне повітря на нас дихне теплом.
5. ... і солов'їний чується дзвінкий спів.

О Зробіть синтаксичний розбір перших трьох речень.

Вправа 6.

• Вибірково-розподільна робота.

О Випишіть складнопідрядні речення за варіантами:

Варіант I – з послідовною підрядністю;

Варіант II – з неоднорідною (паралельною) підрядністю;

Варіант III – з однорідною підрядністю.

1. Вони перелетять у ту країну, де небо ще синіє, як весняне, де виноград в долині зеленіє, де грає сонця проміння кохане (Леся Українка).
 2. Але кожен, хто глянув би на нього, зараз, зрозумів би, що він слухає музику (Д.Ткач). 3. Він потер долонею лоба, як завжди робив, коли хотів вгамувати хвилювання, почав читати (В.Канівець). 4. На березі хвилястої Десни, де білі піски й дерева зелені, де слід віків одкопували вчені, стояло місто, оповите в сні (М.Рильський). 5. Так було і цього дня, який народжувався з синіх присмерків снігів і зелених сосен, що якимось бентежно шуміли навколо школи, відчуваючи весну (І.Цюпа). 6. Як би ми з тобою не говорили, все рівно незрозумімо один одного, бо говоримо на різних мовах (Григорій Тютюнник).

О Накресліть графічні схеми речень.

Висновки. Отже, важливою передумовою формування граматичної компетентності в учнів під час вивчення синтаксису в основній школі є планування вчителем роботи в цілісній, злагодженій системі, вибір ефективних методів, технологій та прийомів, які відповідали б навчальній меті, сприяли засвоєнню знань із синтаксису.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Оскільки в українській лінгводидактиці проблема формування в учнів граматичної компетентності малодосліджена, у подальших наших працях буде запропоновано теоретичне обґрунтування цієї проблеми; розроблено систему вправ та завдань для розвитку в учнів мовно-мовленнєвих компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галызин И. Д. Управление процессом усвоения знаний / И. Д. Галызин. – М., 1991. – 92 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследователь. центр проблем качества под-ки спец-ов, 2004.
4. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – С. 90.
6. Лінгводидактичні особливості засвоєння граматичних понять учнями 8-9 класів [електронний ресурс] / Н. М. Дика // Освітологічний дискурс, 2015. – № 3 (11). – [С. 90-101]. – Режим доступу: od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/viewFile/287/235.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 59-70.
8. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-71.
9. Ткачук О. С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах / О. С. Ткачук // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 44. Педагогічні науки. – С. 156.

Анотація

У статті висвітлюється проблема застосування компетентнісного підходу до навчання української мови, зокрема формування в учнів граматичної компетентності; представлено погляди науковців щодо поняття “компетентності” людини; розглядаються основні елементи, що складають мовну компетенцію; подано зразки різнорівневих вправ на формування в учнів граматичної компетентності.

Ключові слова: компетенція; компетентність; компетентнісний підхід; мовна компетенція; граматична компетентність.

Аннотация

В статье освещается проблема применения компетентностного подхода к обучению украинского языка, в частности формирование у учащихся грамматической компетентности; представлены взгляды ученых относительно понятия “компетентности” человека; рассматриваются основные элементы, составляющие языковую компетенцию; представлены образцы разноуровневых упражнений на формирование грамматической компетентности.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; компетентностный подход; языковая компетенция; грамматическая компетентность.

Summary

In the article the problem of application the competence-based approach to learning the Ukrainian language is shown. The scientists' views on the concept "competency" rights are given. There have been considered the main elements that make up the linguistic competence.

Key words: competence, competency, competence approach, linguistic competence, grammatical competence.

УДК 53(07)

О. С. Кузьменко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Кіровоградська льотна академія

Національного авіаційного університету)

ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СИМЕТРІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ТВЕРДОГО ТІЛА

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної дидактики фізики як педагогічної науки є пошук шляхів і засобів, які мають бути ефективними для практичного використання під час вивчення теоретичних

досліджень.

Під час вивчення загального курсу фізики у вищих навчальних закладах, студенти знайомляться з експериментальним методом дослідження фізичних явищ і процесів природи, аналізом, синтезом, систематизацією спостережуваних явищ фізичного експерименту. Відзначимо, що загальний курс фізики, який вивчається студентами Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (КЛА НАУ) на першому курсі, є базовим для підготовки операторів складних систем (ОСС) та є основою таких дисциплін: “Основи аеродинаміки та динаміки польоту”, “Основи радіоелектроніки та АСУ польотами”, “Теоретична механіка”, “Основи електротехніки та електрообладнання ПС та аеродромів” та ін.

Слід відзначити, що одним із напрямків реформування фізичної освіти, у ВНЗ є посилення її методологічної спрямованості. Рівень сформованості знань в студентів з фізики визначається засвоєнням фундаментальних фізичних понять (наприклад, симетрія), законів, теорії та принципів.

На сучасному етапі розвитку фізичної освіти, особливо актуальні питання, пов'язані з теорією симетрії в сучасних фізичних теоріях, заснованих на об'єднанні фундаментальних взаємодій та розгляд симетрії у фізиці твердого тіла. На нашу думку, варто сформулювати в студентів під час навчання фізики цілісне уявлення про цю науку, відповідно на основі вивчення фундаментальних понять, одним з яких є симетрія.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Поняття симетрії розглядали в роботах В. Готта, Ф. Землянського, світоглядні питання в контексті теорії симетрії розглянуті Р. Ганієвим [5], проблемі симетрії у фізиці присвячені роботи Дж. Еліота, П. Добера [6], Дж. Бірман [2] розглядав просторову симетрію та оптичні властивості твердих тіл, Г. Бір та Г. Пікус висвітлили в монографії [1] симетрію в деформаційних ефектах у напівпровідниках, Е. Вігнер відзначав у своїх працях найважливіші проблеми філософського і природничо-наукового характеру, пов'язані з симетрією [4], М. Садовий [9] розглядав симетрії елементарних частинок, Н. Подопрігора проаналізувала симетрію у фізиці твердого тіла [8] та ін.

Метою статті є розгляд поняття симетрії у фізиці твердого тіла та висвітлення основних операцій і властивостей симетрії в процесі навчання фізики у ВНЗ.

Основний виклад матеріалу. Вивчення поняття симетрії, а також інваріантності відіграють важливу роль у процесі навчання фізики. Кристаліграфічні класи, тобто групи обертань у тривимірному просторі, всі елементи яких мають порядок 2, 3, 4 або 6, були визначені ще 137 років тому.

Тверді тіла – це такі речовини, які проявляють жорсткість стосовно зсуву, є кристалічними або аморфними. Для кристалічних речовин характерний “дальній” порядок, коли атоми розташовані на відстанях, значно більших за середню міжатомну відстань [8].

“Ближній” порядок має місце, коли в розташуванні суміжних частинок є узгодженість. Вона з відстанню зменшується і не проявляється на відстанях у порівнянні з середніми міжатомними. Порядок такої відстані становить 0,5-1нм.

Кристали – це тверді тіла, у яких атоми, йони, молекули розташовані

закономірно, утворюючи трьохмірну періодичну просторову структуру, яку називають кристалічними ґратами. Структура кристала зображується нескінченними симетричними рядами, сітками, ґратами з періодично повторюваністю частинок [8].

Отже, кристалічним твердим тілом називають тверде тіло, у якого розміщення атомів періодично повторюються і поверхневі грані якого, якщо тіло – монокристал, розміщені одна відносно іншої під певними кутами.

Зерниста структура будови кристалів дістала експериментальне підтвердження в досліджах німецьких фізиків Макса фон Лауе, Вальтера Фрідріха та Пауля Кніппінґа під час дослідження дифракції рентгенівських променів на кристалах.

Вивчення будови речовин здійснюється тривалий час від макро- до мікромасштабів. Спочатку вчені звертали увагу на правильність огранювання досить великих кристалів, пізніше виявили властивості однорідності та анізотропію твердих тіл. Атомістичні уявлення про будову речовини вказують на те, що структурними елементами кристалу є йони, атоми, молекули, кристалічні ґрати. Постало питання про введення понять симетрії. Симетрією називають властивість об'єкта суміщатися з самим собою за певних переміщень у просторі.

У класичній фізиці первинне значення надавалося підгрупам групи Евкліда, а перерахування таких підгруп і виведення інваріантних відносно них властивостей вважалися основним завданням того часу. Цікавими для вивчення були групи симетрії релятивістських теорій, але вони не привели вчених-фізиків до постановки нових цікавих математичних проблем.

Коли ж поняття симетрії було використане до вивчення квантової механіки, то було встановлено декілька цікавих математичних теорем. Головна причина такої різкої відмінності між квантовою та класичною теоріями полягала в способах опису стану. У класичній теорії стан характеризується положенням і швидкістю частинок у тривимірному просторі. У квантовій теорії стан визначається вектором в абстрактному гільбертовому просторі.

Історія використання ідей симетрії у фізиці розпочинається з 1830 р., коли Гесель дослідив, що існують 32 кристалографічні класи, що містять елементи 1, 2, 3, 4 і 6 [4]. Гаюї виявив цікаву особливість розташування кристалографічних площин [11]. Полягає вона в наступному. Виберемо за напрям осей координат лінії перетину будь-яких трьох кристалографічних площин. Тоді відношення довжин відрізків, що відсікаються на цих вісях будь-якою іншою кристалографічною площиною, виражатимуться раціональними числами. Ця властивість кристалів дістала назву закону раціональних індексів.

Група симетрії кристала, що утримує повороти на будь-яких кутах, окрім 60°, 90° та кратних їм, суперечила б закону раціональних індексів. З цієї обставини пов'язана умова Геселя, тобто всі повороти, що входять до групи симетрії кристала, мають бути елементами 1, 2, 3, 4 і 6.

У кінці минулого століття Федоров [4] і Шенфліс [12] досліджували повну симетрію кристалів, і виявилось, що знайдені Геселем групи є 32 різними факторгрупами всіх можливих просторових груп в інваріантних підгрупах, що утворюються зміщеннями.

Просторовими групами називаються дискретні підгрупи групи Евкліда, що містить три некопланарні зміщення. Як показали Федоров і Шенфліс, за допомогою теоретико-групових методів, вже відомих на той час, існує 230 просторових груп.

Властивості симетрії кристалів певним чином проявляються в макроскопічних властивостях кристалів, що дозволяє отримувати цінні відомості про їх внутрішню будову.

Симетрія, властива переважній більшості властивостей кристалів, злегка порушується. На жаль, симетрію кристалів не можна сформулювати на мові досконалої квантової теорії, оскільки ця симетрія носить наближений характер (наближений в тому сенсі, що вона вірна, якщо рух ядер можна описувати за допомогою класичної, тобто неквантової теорії).

Для характеристики положення кристалу в просторі введено поняття переміщення, що називаються операціями симетрії, а відповідні їм геометричні образи – елементами симетрії. Повний набір операцій симетрії об'єкта, складає його групу симетрії. Розглянемо операції та елементи симетрії кристалічних ґраток [8].

Операції точкової симетрії – це переміщення, коли хоча б хоч одна точка об'єкта залишається нерухомою. Це прості операції (рис. 1.1): поворот навколо осі симетрії, відбивання в площині симетрії, інверсія, відбивання з поворотом та інверсія з поворотом.

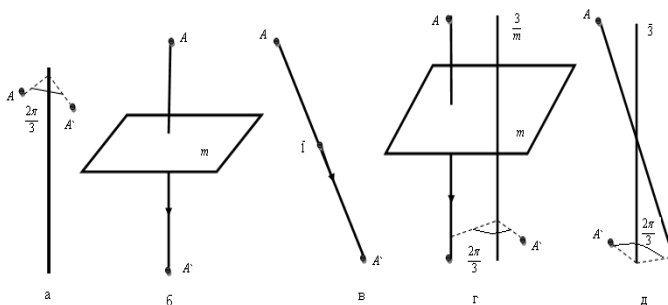


Рис. 1.1 Прості (а-в) та складні (г,д) точкові операції симетрії: а – поворот навколо осі; б – відбивання в площині; в – інверсія; г – відбивання з поворотом; д – інверсія з поворотом

Характерними елементами симетрії кристалічних багатогранників є площина симетрії, вісь симетрії та центр симетрії (центр інверсії).

Площина симетрії (m) – площина, яка поділяє фігуру на дві частини, одна з яких є дзеркальним відображенням іншої.

Вісь симетрії (n) – пряма лінія, повертання навколо якої на певний кут суміщає фігуру саму з собою. Порядок осі симетрії вказує, скільки разів фігура суміщається сама з собою за повного повороту навколо цієї осі. Кристали мають поворотні осі 1-го, 2-го, 3-го, 4-го і 6-го порядків, що відповідно означає обертання кристалів на кути 360° , 180° , 120° , 90° і 60° . Нещодавно виявлено метастабільні тверді тіла – квазикристали, в структурі яких є осі симетрії 5-го порядку.

Центр симетрії ($\bar{1}$) – така точка всередині фігури, що будь-яка пряма, проведена через центр симетрії, з'єднує по обидві сторони від центра точки фігури на однаковій відстані.

Наприклад, сукупність елементів $m, 2, 3, 4, 6, \bar{1}$, повністю описуються всі можливі прості операції симетрії (першого роду).

Сумісне використання двох операцій симетрії дають складні операції симетрії (2-го роду). Вони наведені на рис. 1.1, г.д.

Інверсійна вісь симетрії (\bar{n}) – поєднання осі повороту й одноразової інверсії в центрі симетрії. Можливі інверсійні осі для кристалів $\bar{1}, \bar{2}, \bar{3}, \bar{4}, \bar{6}$.

Дзеркально-поворотна вісь симетрії (n/m) – поєднання осі симетрії і відбивання в площині симетрії, перпендикулярній до цієї осі.

У міжнародній символіці, окрім уже згаданих позначень, прийнято ще такі: nm - вісь симетрії n -го порядку і m - площин симетрії, що проходять вздовж них; n/m – вісь симетрії n -го порядку і перпендикулярна до неї площина симетрії; n/mm – вісь симетрії n -го порядку і площини m , паралельні та перпендикулярні до неї. Повна формула симетрії становиться із записаних підряд всіх елементів симетрії, сукупність яких називається класом симетрії.

Кристали групуються у сингонії – група видів симетрії, що мають один або декілька однакових елементів симетрії та однакове розташування кристалографічних осей.

Розгляд складних елементів симетрії спричинює поєднання операцій трансляцій, рис. 1.2. На рис. 1.2 а показана трансляція T , 1.2 б – відвідування з трансляцією $T/2$, 1.2 в – поворот з трансляцією на $2T/3$.

Площина ковзного відбивання – операція, за якої фігура суміщається сама з собою внаслідок дзеркального відбивання в площині та зміщення на половину вектора трансляції паралельно цій площині (рис. 1.2 б).

Гвинтова вісь – операція, що становиться з повороту на кут $2\pi/n$ та трансляції на певну часту періоду (рис. 1.2 в).

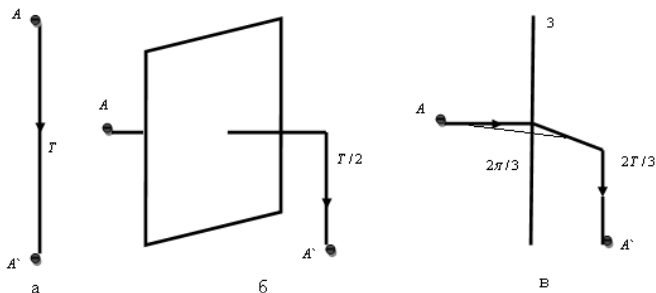


Рис.1.2. Просторові операції симетрії

Висновок. У результаті проведених досліджень та вище зазначеного констатуємо те, що доцільність підпорядкування змісту навчального матеріалу з фізики базується на фундаментальних поняттях, одним з яких є симетрія, яка розглядається в багатьох розділах фізики. Відповідно ознайомлення та вивчення студентами даного поняття сприятиме формуванню сучасного наукового мислення, а також забезпечуватиме систематизацію знань з загального курсу фізики у ВНЗ та формуванню наукового світогляду.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають в детальному аналізі поняття симетрії у процесі вивчення загального курсу фізики студентами у вищих навчальних закладах і розробці методики навчання фізики з використанням даного поняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бир Г.Л. Симметрия и деформационные эффекты в полупроводниках / Г.Л. Бир, Г.Е. Пикус [монография]. – М.: «Наука», 1972. – 584 с.
2. Бирман Дж. Пространственная симметрия и оптические свойства твердых тел / Дж. Бирман; Соч. в 2-х т. – Т.1. – М.: «Наука», 1978. – 387 с.
3. Будний Б.С. Теоретичні основи формування в учнів системи фундаментальних фізичних понять : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)» / Б.С. Будний. – К., 1997. – 51 с.
4. Вигнер Е. Этюды о симметрии / Е. Вигнер. – М.: «МИР», 1971. – 318с.
5. Ганиев Р. М. Групповая симметрия в множестве мировоззренческих высказываний / Роберт Маликович Ганиев. – Владикавказ : Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л.Хетагурова, 2001. – 108 с.
6. Элиот Дж. Симметрия в физике / Дж. Элиот П. Добер ; Соч. в 2-х т. – Т.1. – М.: Мир, 1983. – 364 с.
7. Ковалев И.З. Учение о симметрии в курсе физики средней школы : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (физика)» / И.З. Ковалев. – К., 1976. – 24 с.
8. Подопригра Н.В. Фізика твердого тіла: навчальний посібник для студентів фізичних спеціальностей педагогічних університетів / Подопригра Н.В., Садовий М.І., Трифонова О.М. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 416 с.
9. Садовий М.І. Окремі питання сучасної та традиційної фізики : навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів освіти / М. І. Садовий, О.М. Трифонова – Кіровоград : Видавництво ПП «Каліч О.Г.», 2007. – 307 с.
10. Симметрия в твердом теле / Р. Нокс, А. Голд. – М.: «Наука», 1970. – 424 с.
11. Haüy R.J. Journ.de Phys., 20, 33, 1782.
12. Schönflies A., Kristallsysteme und Kristallstruktur, Leipzig, 1891.

Анотація

У статті аналізується поняття симетрії в процесі вивчення фізики твердого тіла у ВНЗ, яке покладене в основу сучасних фізичних теорій. Симетрія виявляє взаємозв'язок фізичних законів, спрощує розуміння складних процесів, що протікають у мікросвіті та розглядаються в фізиці. Охарактеризовані основні операції та елементи симетрії кристалічних ґраток.

Ключові слова: симетрія, фізика твердого тіла, просторові операції симетрії, навчальний процес, елементи симетрії.

Анотация

В статье анализируется понятие симметрии в процессе изучения физики твердого тела в ВУЗ, которое положено в основу современных физических теорий. Симметрия обнаруживает взаимосвязь физических законов, упрощает понимание сложных процессов, которые протекают в микромире и рассматриваются в физике. Охарактеризованы основные операции и элементы симметрии кристаллических решеток.

Ключевые слова: симметрия, физика твердого тела, пространственные операции симметрии, учебный процесс, элементы симметрии.

Summary

In the article the concept of symmetry in the process of study of physics of solid in higher educational establishments is analysed and examined.

Key words: symmetry, physics of solid, spatial operations of symmetry, educational process, elements of symmetry.

УДК 378.147:004

Ю.С. Кулінка,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ДВНЗ “Криворізький національний університет”
Криворізький педагогічний інститут)

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВ АЙДЕНТИКИ**

Постановка проблеми. Інформатизація сучасного суспільства призвела до зміни характеру освітньої діяльності. Сьогодні вимагає нових концептуальних підходів до використання інформаційних технологій в освіті, зокрема, підготовки майбутніх учителів профільного навчання до впровадження інноваційних технологій викладання комп'ютерної графіки в старшій школі як основи формування дизайнерської компетентності учнів. Як визначено в законі України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки”, однією з головних умов успішного розвитку інформаційного суспільства є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві.

Отже, складність і багаторівневість процесу формування дизайнерської компетентності студентів ВНЗ у процесі профільної підготовки, багатофакторність його розвитку актуалізують проблему вироблення адекватного методичного інструментарію для її дослідження. Методичною стратегією формування дизайнерської компетентності студентів ВНЗ є інтеграція компетентнісного та партисипативного підходів.

Аналіз досліджень і публікацій. В умовах сучасності дизайн-освіта викликає інтерес у діячів різних наукових галузей: філософів, психологів, педагогів, художників, дизайнерів, мистецтвознавців. Зокрема фундаментальні закономірності розвитку дизайну як виду творчої художньої діяльності відображені в роботах В. Аронова, Н. Воронова, С. Глазичева, С. Даниленко, Т. Лазарева. Особливої уваги заслуговують дослідження вчених, що працюють в окремих галузях дизайну, де представлені конкретні аспекти історії та теорії дизайн-діяльності: С. Зінченко, А. Мельникова, С. Михайлова, А. Нестеренко, Т. Розенблюма та ін. Проблеми формування дизайнерської компетентності відображені у працях А. Кулешової, Р. Сулейманова, Н. Русової, І. Торшина, В. Щукіної та ін.

Таким чином, аналіз наукової літератури, узагальнення ефективного педагогічного досвіду дозволяють стверджувати, що формування дизайнерської компетентності студентів ВНЗ в освітньому процесі буде більш ефективним, коли існує діалогічна взаємодія викладача і студентів при прийнятті спільного рішення. Однією із складових методичної стратегії вважаємо партисипативний підхід (О. Нікітіна, Т. Орлова, М. Смирнова та

ін.), що передбачає взаємодію викладача і студентів для вироблення та реалізації спільного вирішення якої-небудь проблеми, пов'язаної, у нашому випадку, з дизайнерською та графічною діяльністю.

Мета статті – обґрунтувати сучасні підходи до формування дизайнерської компетентності студентів при вивченні основ айдентики, а саме: інтеграцію компетентнісного та партисипативного підходів у процесі дизайнерсько-графічної підготовки майбутніх учителів профільного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Осмислення дизайну як нового виду проектно-художньої та технологічної діяльності людини ставить перед майбутнім педагогом нові завдання і спонукає до пошуку більш ефективних способів. При цьому головним завданням у вирішенні цього питання залишається завдання розвитку дизайнерської компетентності студентів. Для того, щоб обґрунтувати сутність такої наукової категорії як “дизайнерська компетентність” необхідно розкрити зміст поняття “дизайн”.

Існують багато підходів до визначення терміну “дизайн”, назвемо деякі з них, найбільш розповсюджені: вид людської діяльності (В. Михайленко, С. Москаєва, Л. Соловійов, Ю. Соловійов, Т. Шевчук); результат діяльності (В. Глазичев, А. Москаєва, Є. Зенкевич); творча активність (Т. Малдонадо).

Таким чином можна погодитись, що дизайн – творча (А. Дмитрук) проектно-художня діяльність (С. Михайлов та Л. Кулеєва), що пов'язана з проектуванням предметного світу (В. Даниленко, О. Голікова, Н. Глухих, Т. Шевчук). Такі науковці, як В. Глазичев, А. Москаєва, Є. Зенкевич визначають дизайн не тільки як вид діяльності, але і як її результат.

Часто під дизайном розуміють тільки одну з його галузей – розробку естетичних властивостей промислових виробів, тобто створення сучасних різновидів декоративно-прикладного мистецтва, але він вирішує більш широкі проблеми – не тільки естетичні, а й економічні, соціальні тощо.

Підсумком аналізу визначення компетентності став висновок про те, що компетентність представляється як багатогранне поняття, як якісна характеристика потенціалу особистості, від рівня розвитку якого залежить ступінь активності і досягнення результату різної діяльності людини. Дизайн, у свою чергу, визначається нами як творча проектно-художня діяльність, пов'язана з проектуванням предметного світу, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що задовольняє потреби людини, а також є продуктом або результатом цієї діяльності (предмет або система предметів).

Проведений аналіз стану проблеми дослідження показав, що питанням формування дизайнерської компетентності студентів у психолого-педагогічній літературі приділяється замало уваги.

Так, В. Щукіна визначає, що дизайнерська компетентність – це “необхідний компонент культури, який забезпечує готовність до дизайн-діяльності й включає в себе сукупність теоретичних знань, практичних навичок і особистісних якостей, що мають важливе значення для успішної реалізації в майбутній професійній діяльності” [4, с. 10]. У свою чергу, під розвитком дизайнерської компетентності дослідниця розуміє послідовний процес якісної зміни особистості учня, спрямований на розвиток

компонентів дизайнерської компетентності: теоретико-методологічного, змістового, організаційно-технологічного, критеріально-рівневого.

Нам імпонує думка І. Торшиної про те, що компетентність дизайнера розглядається як інтегративна якість особистості, що дозволяє результативно здійснювати свою майбутню професійну діяльність і творчо самореалізуватись у майбутньому. Процес удосконалення системи дизайнерської освіти передбачає пошук нових ідей щодо формування дизайнерської компетентності на основі принципу взаємозв'язку процесу навчання з реаліями життя й поставленими сьогодні перед суспільством завданнями.

Якщо розглядати компетентність під кутом різних напрямків дизайнерської діяльності, то, очевидно, варте уваги дослідження О. Кулешової. Автор розглядає компетентність графічного дизайнера як інтегративну особистісну освіту фахівця, що відображає якість його загальноосвітньої, загальнохудожньої та спеціальної професійної підготовки, індивідуально-особистісні характеристики, креативність, цінності, що забезпечують успішність у професійній діяльності [1]. Р. Сулейманов під дизайнерською компетентністю розуміє інтегративну професійно-особистісну характеристику суб'єкта діяльності, що дозволяє максимально адекватно самоактуалізувати себе при творчому вирішенні поставлених проектних завдань.

Таким чином, у дизайнерській компетентності реалізується творчість студента через розуміння культурно-естетичних, візуально-комунікативних проблем дизайнерської діяльності, вміння поставити в ній художньо-образні, конструктивно-технологічні, комунікативно-інформаційні завдання й вирішувати їх візуально-художніми засобами.

У процесі аналізу наукової літератури стало зрозумілим, що поняття “партисипативність” співвідноситься з такими категоріями, як “участь”, “співучасть”, “залученість”. Термін “партисипативність”, на думку О. Нікітіної, має деякі відмінності і є більш точним і повним в семантичному плані. На думку О. Нікітіної, термін “партисипативність” розглядається як альтернатива авторитарності, директивності, примусу [3].

Партисипативний підхід, спрямований на формування дизайнерської компетентності студентів, означає залучення їх до творчого процесу, безпосередню участь і самоорганізації; самоврядування в колективній діяльності і відповідальність за прийняття рішень, взаємодопомога (Е. Гріш, В. Касьянова, В. Кравченко, О. Нікітіна, О. Перова та ін.). Такий підхід покращує співпрацю між викладачем і студентом і здається нам найбільш повним, так як упроваджує взаємодію в цьому виді суспільно значущої діяльності, здійснюваної суб'єктом щодо суб'єкту, де викладач сприяє виробленню у студентів системи художніх цінностей у відповідності зі сформованими в конкретному суспільстві уявленнями про їх характер і призначення шляхом діалогічного типу взаємодії переговорів і консультацій.

Для реалізації партисипативного підходу при вивченні основ айдентики студентам необхідна особлива форма організації освітнього простору, певний стиль поведінки, ретельний підбір технологій. Наслідуючи логіку Д. Геста, О. Нікітіної, ми вважаємо, що партисипативний підхід до процесу формування взаємодії викладача та студентів повинен забезпечити: залучення студента до колективної діяльності за рахунок використання авторитету педагога на основі

партисипативності; шляхом психологічного впливу на студентів, використовуючи психологічні особливості останнього, спонукають його до дії; захоплення змістом навчального матеріалу; розвиток інтересу студентів до творчості [3, с. 60-61].

Застосовуючи партисипативні методи в процесі розвитку дизайнерської компетентності студентів, необхідно прагнути: створювати рівні можливості для майбутніх учителів профільного навчання незалежно від їх реальних навчальних здібностей для висловлення своєї думки, пропозицій, критики; знімати емоційну та інтелектуальну напруженість, скутість і нерішучість.

Складовою терміна “партисипативність” є: спільне прийняття і виконання рішень, надання можливості кожному студентові бути діяльним на всіх етапах підготовки, прийняття, реалізації, контролю та оцінки рішення в дизайні.

До партисипативних методів належить метод навчання в команді. У цьому варіанті реалізації навчання на основі співробітництва особлива увага приділяється “груповим завданням” та успіху всієї групи, що може бути досягнуто тільки в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) в постійній взаємодії з членами своєї групи при роботі над дизайнерським проектом. Таким чином, завдання кожного члена команди полягає в тому, щоб він оволодів необхідними знаннями, сформував потрібні навички, і при цьому вся команда повинна знати, чого досяг кожен.

Під час вивчення теми “Логотип – основа айдентики” [2] ми вирішили обрати коучинг-метод, що пропонуємо застосувати на практиці. Коучинг – це мистецтво створення (за допомогою розмови та поведінки) середовища, що полегшує рух студентів до бажаної мети так, щоб досягнення її приносило задоволення. Коучинг – це тривалі відносини, що допомагають людям отримати значні результати в їхньому житті (кар’єрі, бізнесі або громадських справах). За допомогою коучингу студенти розширюють пізнання, підвищують ефективність і якість свого життя.

Коучинг стратегії припускають організацію чотирьох базових етапів:

– постановка мети “Чого ти хочеш?”;

– аналіз поточної ситуації “Що відбувається?”;

– будування шляхів досягнення мети (напрацювання варіантів) “Що потрібно зробити?”;

– досягнення (реалізація і контроль) “Що ти будеш робити?”.

У процесі реалізації завдання “Дизайн проектування бренду” при розробці брендбуку нами були використані питання. Так, наприклад:

1. Постановка мети – (“Чого ти хочеш?”). При дизайн-проектуванні завжди є джерело натхнення, загальна ідея і спрямованість, які треба лише сформулювати в текстовому вигляді. І бажано навколо цієї ідеї створити цікаву історію: “...чому вас привабила ця тема?”; “...що для вас стало відправною точкою?”; “...чи працювали Ви в цьому напрямку раніше?”; “...для якої аудиторії розробляється ваш бренд та брендбук?”; “...як ви хочете оновити ваш бренд?”

2. Аналіз поточної ситуації – (“Що відбувається?”); “...продемонструйте найбільш привабливі для вас історичні аналоги досліджуваної теми”; “...які художники, дизайнери працювали в цьому

напрямку?»; «...яка галузь в досліджуваній темі залишилась не вивченою, і чи ви б хотіли на цьому зробити акцент?»; «...провівши історичний аналіз бренду, які ви зробили для себе висновки?».

3. Напрацювання варіантів – («Що потрібно зробити?»); «...яку лінію (або стиль) при створенні бренду ви обрали?»; «...покажіть ваші ідеї в ескізах»; «...відповідає трендам розроблений вами бренд та брендбук?»; «...які основні елементи дизайн-проекування ви використовували при розробці бренду (лінія, фактура, колір)?»; «...які застосовували принципи дизайн-проекування при створенні бренду (ритм, контраст, нюанс, асиметрія тощо)?»; «...покажіть зразки матеріалів, які плануєте використовувати у своїй роботі». На останньому етапі студентам необхідно продумати оформлення та розробку брендбуку.

Для проведення заняття на тему «Створення логотипу» пропонується застосування партисипативних методів. Студенти поділяються на команди, працюючи над одним завданням. Така робота обов'язково завершується колективним обговоренням, представленням, захистом виконаних завдань. Цей метод показує, чи вміють студенти обговорювати власні ідеї, спільно приймати рішення. Мета партисипативного підходу – перевірити, наскільки студент правильно та компетентно створює логотипи в програмі Adobe Photoshop. Такий підхід реалізується у два етапи, студенти поділяються на дві групи.

1 етап: Обговорення ідей у групах. *Мета* – прослідкувати за дизайнерським підходом студентів при обговоренні ідей.

Обговорення ідей у групах. Кожна рекламна агенція конкурує між собою. Завдання для кожної команди – придумати назву вашої рекламної агенції та зробити логотип бренду так, щоб його фірма-виробник обрала вашу рекламну агенцію. *Підсумок першого етапу:* студенти, поділившись на команди, на дошці пишуть назву рекламної агенції та бренд, до якого вони будуть робити логотип.

2 етап: Творча практика. Інтерактивна вправа «Робота в групах». *Мета:* визначити рівні сформованості дизайнерської компетентності при перевірці вмінь студентів створювати логотип у програмі Photoshop.

Учасники діляться на 4 команди: 3 команди – рекламні агенції, 1 команда – клієнт (фірма-виробник). За допомогою карток зі створення логотипу виготовте свій логотип, додавши творчий підхід, змінійте колір, шрифт, розмір малюнка, додавайте нові елементи, але пам'ятайте про правила. *Підсумок етапу.* Питання до учнів. Чи ми вміємо працювати у команді?

Висновки. Отже, поняття «дизайнерська компетентність» ми визначаємо, виходячи з сутності понять «дизайн» та «компетентність» як інтегральну якість особистості, що включає в себе теоретичні знання, практичні навички та особистісні характеристики, які мають важливе значення для здійснення дизайн-діяльності взагалі та при вивченні основ айдентики зокрема. Під формуванням дизайнерської компетентності розуміємо послідовний процес якісної зміни особистості студентів, спрямований на розвиток компонентів дизайнерської компетентності на основі інтеграції компетентнісного та партисипативного підходів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у виявленні ефективних шляхів реалізації компетентнісного та

партисипативного підходів при вивченні студентами профільних дисциплін з технічної та комп'ютерної графіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулешова А. И. Формирование профессиональной компетентности графического дизайнера в вузе : автореф. дисс. на соискание науч. степени кандидата пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. И. Кулешова. – Тула, 2009. – 21 с.
2. Кулінка Ю.С. Робоча програма дисципліни “Основи айдентики” для студентів напрямку підготовки 7.01010301 “Технологічна освіта” / Ю.С. Кулінка. – Кривий Ріг : ДВНЗ “КНУ” КПІ, 2014. – 12 с.
3. Никитина Е.Ю. Партисипативный подход как методологический регулятив педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. / Е.Ю. Никитина, Е.А. Казаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 163–170.
4. Щукина В.В. Развитие дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) : автореф. дисс. на соискание науч. степени кандидата пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / В.В. Щукина. – Челябинск, 2010. – 24 с.

Анотація

У статті характеризуються сучасні підходи, зокрема компетентнісний та партисипативний, до формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів профільного навчання при вивченні основ айдентики.

Ключові слова: дизайн, дизайнерська компетентність, партисипативний підхід, партисипативні методи, айдентика, дизайнерсько-графічна діяльність.

Аннотация

В статье характеризуются современные подходы, в частности компетентностный и партисипативный, к формированию дизайнерской компетентности будущих учителей профильного обучения при изучении основ айдентики.

Ключевые слова: дизайн, дизайнерская компетентность, партисипативный подход, партисипативные методы, айдентика, дизайнерско-графическая деятельность.

Summary

The article deals with modern approaches, in particular the competence and participatory, to the formation of the design competence of future teachers of profile courses in the study of the basics of identity. Examples of the integration of competence and participatory approaches for the study of particular topics of the course “Fundamentals of identity” are given.

Key words: design, design competence, participatory approach, participation methods, branding, design and graphic work.

УДК 378:37.011.3

О. О. Лаврентьева,

доктор педагогічних наук, доцент
(Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ “Криворізький національний університет”)

СУЧАСНІ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

Зміст існуючої сьогодні системи професійної підготовки майбутнього вчителя зорієнтований на формування в нього системи професійних знань, відповідних запитам практики й викликам глобалізації, інформатизації й полікультурності сучасного суспільства, а відтак на формування світоглядної культури фахівця, професіоналізму в галузі професійно-

педагогічної діяльності, його духовно-морального обличчя. Така підготовка покликана вирішувати два комплекси взаємозалежних завдань: по-перше, сприяти соціальному розвитку особистості майбутнього педагога, його загальноосвітній, культурологічній і світоглядній підготовці; по-друге, забезпечувати професійне становлення в обраній галузі педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Луговий, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радул, О. Савченко, С. Сисоева, В. Сластьонін, Л. Хомич, В. Шахов та інші).

Проте вважаємо, що в сучасних умовах сформований образ професійно-педагогічної культури вже не забезпечує професійного й кар'єрного успіху вчителя, його конкурентоспроможність, високий рівень професіоналізму та педагогічної майстерності. Ці проблеми стали закономірним відображенням суперечностей між існуючим ідеалом учителя й недостатньо дієвими механізмами та якістю його професійної підготовки, реальним станом культурного розвитку й сформованою системою цінностей молоді (В. Андреев, Г. Балл, В. Беспалько, В. Бенін, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, Т. Іванова, О. Кобенко, І. Колесникова, А. Кузьмінський та інші).

Як установлено, для сучасного вчителя сформована професійна компетентність не гарантує досягнення необхідного рівня вирішення професійних і особистісних проблем. Власне, професійна культура, а не професійна компетентність слугує сьогодні основним орієнтиром в оцінці якості вищої освіти (Г. Балл [1]). Саме цей факт зумовлює важливість і значущість нового напрямку – *культурологічної підготовки* майбутнього вчителя, що має на увазі причетність студентів до національного й світового культурного процесу й передбачає формування професійно-значущих якостей майбутнього фахівця, його здібностей, розвиток особистісно зорієнтованого ставлення до педагогічної діяльності, а загалом – професійно-педагогічної культури в усій її цілісності (Т. Іванова, Н. Крилова, С. Операйло, В. Руденко, С. Смирнов О. Шевнюк та інші).

Метою статті є огляд стану й перспектив культурологічної підготовки майбутніх учителів фізики й технологій з урахуванням своєрідності їх спеціалізації.

Відзначаємо, що в традиціях сьогодення “освіта” і “культура” розглядаються як споріднені поняття, а освіта визнається як один із провідних чинників формування індивідуальної культури різних видів діяльності людини, що опановує культурою на основі цілеспрямованої та цілісної системи навчання й виховання (Г. Балл, В. Біблер, В. Луговий, О. Новиков, М. Розов, В. Руденко та інші). А. Моль у свій час відзначив феномен культури нової епохи, де на місце галузевої, вузькопрофесійної культури приходять культура “мозаїчна”, що складається з безлічі дотичних, але не утворюючих конструкцій фрагментів, де немає чітких меж між поняттями й змістами, що в них утримуються. Виникнення порядку з цього хаосу обумовлено типом мислення й свідомості сучасної людини, що ставить у центр пізнання не конкретні факти, відомості, поняття, згруповані за галузями знань, а культурні явища й доміанти, які подібно магніту притягують і з'єднують окремі фрагменти культури в єдину цілісність [7].

Таке розуміння сучасної культури визначає необхідність пошуку стрижня професійно-педагогічної культури майбутніх учителів фізики й технологій, а також узгодження змісту його професійної підготовки із сучасними культурними парадигмами. Уважаємо, що система освіти, яка претендує на змістову завершеність, повинна адекватно відображати відповідну культурну систему суспільства, і при цьому поряд із знанням і технологічним потенціалом, враховувати власне й її ціннісний аспект.

Зауважимо, що й дотепер культурна домінанта не характерна для традиційної педагогіки. Довгий час у системі освіти панувала думка про те, що виток підвищення продуктивності праці зумовлюються лише фізичними можливостями працівника. Сучасна соціокультурна ситуація, стверджує І. Зязюн, визначає основоположним чинником особисту культуру фахівця; а досить коштовними рисами його особистості – широкий світогляд, багату структуру потреб, розвинену уяву, постійне прагнення до самовдосконалення не лише фахового, але й загальнокультурного. Як основні цінності сучасної професійної освіти та підготовки визначені: людина культури як ціль освіти і предмет виховання; культура як середовище, що плекає та живить особистість; творчість як спосіб розвитку людини в культурі та ін. [2].

Отже, *культурологічна педагогічна парадигма* є вихідною теорією, сукупністю теоретичних положень, ідей та переконань щодо розуміння освіти як явища культури, а її мети – як введення особистості до світу культури й забезпечення діалогу двох систем: “людини в культурі” й “культури в людині”. Глобальною метою сучасної освіти в світлі культурологічної парадигми має стати формування людини культурної, ядро якої складають сучасні гуманістичні цінності (В. Руденко [6]). Ця парадигма реалізується в межах професійної особистісно зорієнтованої освіти й концентрується в культурологічному підході, який передбачає поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; означає необхідність створення передумов для формування фахівця, здатного виконувати соціокультурні функції професії, сприймати дитину як основну цінність педагогічного процесу, конструювати суб'єкт-суб'єктні комунікативні стратегії, здійснювати постійне професійне й особистісне самовдосконалення (О. Шевнюк [9]).

Т. Іванова стверджує, що культурологічний підхід у професійній підготовці орієнтується на формування фахівця якісно нового типу, педагога-культуролога, педагога-дослідника, який може, використовуючи культурно-історичний, особистісний потенціал і отримані знання, на високому професійному рівні здійснювати педагогічну творчість, забезпечувати повноцінний розвиток і саморозвиток особистості учня з урахуванням його індивідуальних здібностей і потенційних можливостей [3].

Виходячи з цього, разом із О. Шевнюк визначаємо *мету* професійно-педагогічної підготовки як формування педагогічної культури майбутнього вчителя шляхом реалізації механізму, що сприяє засвоєнню ним цілісного загальнокультурного досвіду людства відповідно до майбутньої професійної діяльності та індивідуальних особливостей. Це передбачає не просто навчання майбутнього вчителя новим способам фахової діяльності, а перетворення його цілісної особистісної структури шляхом освоєння досвіду

педагогічної культури, опредметненого в загальнокультурних знаннях і цінностях, та її розпредметнення при розкритті особистісного сенсу в досліджуваних педагогічних явищах, при оволодінні способами теоретичної та практичної творчої діяльності в педагогічному середовищі, системою педагогічних цінностей [9].

Завдання культурологічної підготовки майбутнього вчителя Т. Іванова вбачає в розвитку культуротворчих форм і методів навчання й виховання, що дозволяють забезпечувати навчання спеціалістів-інтелігентів; удосконаленні методології й методики пізнавальної діяльності в галузях філософії освіти, психології, культурології, аксіології, акмеології, соціології, антропології тощо; удосконаленні форм і методів підготовки педагогів, зокрема тих, що спрямовані на оволодіння різними педагогічними технологіями [3, с. 67-68].

Культурологічний підхід у професійній підготовці не означає радикальної перебудови існуючих освітніх моделей, а полягає в їх модернізації – наданні їм цільової (професійної й особистісної), змістової та процесуальної, організаційної й технологічної цілісності та визначаючи вектор спрямованості на розкриття гуманітарної сутності освіти. Це потребує змін у структурі навчального матеріалу, внесення в нього ціннісно-смыслових елементів, нових культурних уявлень, філософського й методологічного осмислення педагогічної науки й практики [7].

Змістом культурологічної підготовки майбутнього вчителя можна вважати інтеріоризовану загальну культуру, що виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності. Відповідно одиницею аналізу культурологічної підготовки, вказує Т. Іванова, виступає культуротворча за своєю природою культуробудівнича педагогічна діяльність [3, с. 134].

Загальнокультурний рівень особистості вчителя, незалежно від профілю та спеціалізації, здобувається шляхом опанування: мистецькою культурою, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті; соціально-психологічною культурою як формою і процесом організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальною культурою, яка формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності й забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування; методологічною культурою, яка розвивається під час включення студента в організацію наукових досліджень та ін.; і нарешті – професійною культурою як умінням творчо організувати цілісний навчально-виховний процес (Л. Хомич [8]). Відповідно до профілю підготовки для майбутнього вчителя фізики і технологій актуальною є природничо-наукова культура як сукупність якостей, що формує в суб'єкта дискурсивний стиль мислення й сприяє одержанню об'єктивної інформації про природу в широкому значенні цього слова [7].

Для майбутніх учителів фізики і технологій досить складним є аспект проблеми “двох культур” – культури гуманітарної, що характерна для педагога як представника гуманної, людинотворчої професії, та природничо-наукової культури, що притаманна йому як трансляторові основ природничих наук. Цю проблему як показову для постіндустріального суспільства, Ч. Сноу пов'язує з полярним ставленням представників двох

культур до промислової й наукової революцій, суспільству й навіть до самої людської особистості, джерел її розвитку [7].

Якщо природничо-наукова культура звернена до усвідомлення, пояснення й дослідження явищ природного світу, то гуманітарна – до світу людини в його соціальних зв'язках і духовних проявах. Конфлікт двох культур пов'язаний з пануючою до останнього часу принциповою незвідністю цих двох “світів”, провідних цілей, методів і засобів їх дослідження. Характеристиками природничо-наукового ідеалу науковості є: емпіричний базис; гіпотетико-дедуктивний характер знань; логічне обґрунтування; цінність наукової гіпотези у прогнозуванні майбутніх змін досліджуваного об'єкта; орієнтація на опис значного класу явищ. Гуманітарний ідеал носить антропоцентричний характер і є ідеологічно заангажованим [7]. Проте специфіка вчительської праці ґрунтується на останньому і це не має позначатися на рівні викладання в школі основ природничих наук і технологій. Якісно підготовлений учитель повинен володіти всім можливим інструментарієм інтерпретації, проектування й творчого конструювання педагогічної реальності, що відбувається на підґрунті проведеного ним виваженого наукового дослідження. Він має бути підготовленим до виконання функцій методиста, дослідника, викладача, вихователя. У нього повинна бути сформована здатність до розгляду процесу виховання особистості школяра відповідно до специфіки предметної діяльності та спілкування. Відтак, щоб сформувати в майбутніх учителів визначений рівень культури, необхідні не стільки поінформування й передача готових методик, скільки озброєння методологією вирішення педагогічних проблем, залучення студентів до діалогу культур. І саме на це повинна спрямовуватися культурологічна підготовка майбутнього фахівця.

Процес культурологічної підготовки є системним утворенням, що характеризується як єдність педагогічних цінностей, технологій, культурно-значущих якостей особистості майбутнього вчителя, спрямованих на творчу самореалізацію в різновидах педагогічної діяльності. А базовими компонентами культурологічної підготовки є аксіологічний, когнітивний, процесуальний та управлінсько-результативний, що обіймають певний обсяг культурологічних, професійних, соціально-педагогічних і психологічних знань, умінь, навичок напряду пов'язаних із задоволенням професійних потреб педагога для виконання своєї культуротворювальної педагогічної діяльності [3, с. 131-134].

Одним із найбільш перспективних напрямів культурологічної підготовки є збільшення “культуромісткості” педагогічної освіти. Цей принцип С. Операйло пов'язує з її насиченням різноманітними елементами культури в такий спосіб, щоб культура як певна цілісність, єдність цінностей, знань, почуттів і творчої дії проникла в сам зміст професійної підготовки майбутнього вчителя. Мається на увазі ідея Г. Балла щодо цілеспрямованого включення учасників освітнього процесу у “великі діалоги”, які розгортаються в людській культурі (зокрема й науці як формі культури), будучи провідним механізмом її розвитку [1]. Отже, зміст професійної підготовки має транслювати світ, пропущений через “фільтр культури” й бути нескінченним дискурсом у її просторі [5]. Професійна підготовка повинна будуватися як процес уведення особистості студента в

контекст культури, знаходження їм здатності жити на її рівні, відтворювати її досягнень і створювати нові духовні й матеріальні цінності.

Навчання у вищій школі повинне бути спрямоване на усвідомлення майбутнім педагогом своєї ролі в трансляції культури майбутньому поколінню, що робить його відповідальним за своє особистість не тільки як людину освічену, але і людину культурну. Вирішення цього завдання багато в чому досягається орієнтацією професійної підготовки на всілякий розвиток індивідуальності й самостійності студентів, їхнє активне залучення в педагогічний процес як суб'єктів культурно-освітнього простору вищої педагогічної школи. Результатом культурологічної підготовки є суб'єкт соціокультурного розвитку, який характеризується: високим рівнем загального культурного розвитку, культурної ідентифікації, інтелігентності, духовності; гармонічним сполученням загальнолюдських, національних і індивідуальних якостей; гуманістичним ціннісним ставленням до людини, освіти як до контексту культури; готовністю працювати в системі нової освітньої парадигми – парадигми індивідуально-орієнтованої освіти культурологічного типу [3].

Сьогодні можна вважати концептуально завершеним образ професійної підготовки майбутнього вчителя, що визначає особливого роду навчально-виховне середовище вищої педагогічної школи. Водночас відповідно до динаміки соціокультурного контексту в рамках посткласичного наукового ідеалу, що враховує об'єкт, засоби пізнання й ціннісно-цільові настанови суб'єкта пізнання, зміст професійної підготовки вчителів фізики і технологій, його методологічний і культурологічний концепти, повинні невинно модифікуватися. Проте навчальні плани і програми підготовки вчителів відображають суттєві розбіжності між декларованим і наявним станом культурологічної підготовки студентів.

Як відомо, сучасні тенденції розвитку природознавства, яке не розглядається відокремлено від його соціокультурної основи, передбачають необхідність урахування культуротворчої складової змісту природничої освіти. Так, на цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки за всіма спеціальностями відводиться 29 кредитів (12 %), що сприяє належному осмисленню студентами культурологічних і соціокультурних засад шляхом засвоєння філософії; історії України та історії української культури; логіки, соціології, культурології. Зауважимо, що загальний обсяг циклу значно перевищує обсяг психолого-педагогічної підготовки (7,5 %) і це, на наш погляд, є достатньо дискусійним. Розгляд специфіки підготовки вчителя природничих дисциплін за ОКР “магістр” і “спеціаліст” показує, що попри відмінності в цілях підготовки, для них наявний неповний обсяг культурологічної та компетентнісної складових. Недостатньо представлений і фундаментальний аспект психолого-педагогічної підготовки, оскільки навіть у магістратурі він обмежений двома курсами дисциплін, загальним обсягом 3,5 кредити, а на спеціалітеті – не містить жодної; філософія освіти взагалі не читається й не включена навіть фрагментарно. Звертає на себе увагу значна частка підготовки прикладного спрямування, що здійснюється за рахунок теоретико-методологічної складової.

Тож, між проектами, ідеальними моделями та фактичною підготовкою вчителів в Україні, як зауважує В. Ковальчук, існує помітна розбіжність. На

практиці в педагогічній освіті домінує функціональний підхід, що виявляється в слабких взаємозв'язках між навчальними дисциплінами; у підготовці до окремих типів навчальної та педагогічної діяльності. Найважче й найповільніше в досвіді творчого становлення майбутнього педагога відбуваються зміни стосовно змісту його ціннісної орієнтації щодо особистості учня та стосовно співвідношення його уваги до розвитку внутрішнього світу та зовнішньої поведінки школяра [4].

До відносно сильних сторін існуючої системи професійної підготовки варто віднести достатній рівень умотивованості й технологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в дидактичному, методичному й виховному її аспектах, при досить невисоких, на жаль, показниках розвитку когнітивності, рефлексивності й творчої спрямованості майбутніх учителів. Наявна також висхідна динаміка загальнокультурного розвитку студентів, що досягає на заключних етапах прийнятних значень. Проте для переважної більшості майбутніх учителів процес становлення професійно-педагогічної культури не стає провідним чинником їх професійної підготовки.

Такого роду труднощі, на наш погляд, багато в чому обумовлені стереотипами мислення викладачів вищої педагогічної школи. Переважно в них превалює ілюзія, що культура фахівця може скластися в рамках удосконалення існуючих форм навчально-виховного процесу, традиційного набору фахових, педагогічних і соціально-гуманітарних дисциплін. Пошук резервів у цій галузі здійснюється переважно в інтелектуально-діяльнісній сфері. Однак треба мати на увазі, що, оскільки вища школа формує вже сформовану людину, особистість, яка самовизначилася, тож у професійній підготовці повинні переважати стимулюючі початки, необхідна інша концепція організації педагогічної взаємодії. Схоластичний відрив виховання від життя, тенденції до регламентації й формалізації навчально-виховного процесу в багатьох ВНЗ приводять до втрати культурного тла, до "асиметрії" спілкування викладача й студента, до зниження культурного рівня їхніх контактів [3; 4; 6; 9].

Власне сама система професійної підготовки, демонструючи внутрішню цінність, спрямованість; не містить на сьогодні чіткої концепції формування й розвитку метасистеми професійно-педагогічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін і технологій. Отже, вирізняється суперечність між необхідністю приведення сучасної системи професійної підготовки відповідно до ознак постіндустріальної культури й пануванням раціональної парадигми, що вичерпала свою культурну адекватність у соціокультурних системах.

Таким чином, нове бачення професійної підготовки включає не тільки фундаментальні наукові знання для майбутньої викладацької діяльності, але передусім сформовану професійно-педагогічну культуру майбутнього вчителя. Зміст і структура такої професійної підготовки повинні бути визначені суспільними викликами, досягненнями сучасного природознавства, змістом професійної діяльності й основними принципами організації пізнання. Усі цикли професійної підготовки повинні мати спільні цілі – формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, поєднувати свої зусилля у їх реалізації в цілісному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Категорія “культура особистості” в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Георгій Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. – К., 2003. – С. 51–61.
2. Зязюн І. Немає педагогіки без педагога / Іван Зязюн // Рідна школа. – 2012. – № 4-5 (квітень-травень). – С. 19–23.
3. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография / Татьяна Викторовна Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
4. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ковальчук Володимир Юльянович. – К., 2006. – 402 с.
5. Операйло С. Принципи добору змісту культурологічної педагогічної освіти / С. Операйло // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 13–16.
6. Руденко В. Освіта в контексті культури / В. Руденко // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 4. – С. 3–5.
7. Философия науки : [учеб. пособие / ред. А. И. Липкина]. – М. : Эксмо, 2007. – 608 с.
8. Хомич Л. О. Філософсько-методологічні засади вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Гуманітарний вісник : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький : ДПУ ім. Г.Сковороди, 2006. – С. 501–505.
9. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / Олена Леонідівна Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

Анотація

Аналізуються стан і перспективи культурологічної підготовки майбутніх учителів фізики й технологій з урахуванням своєрідності їх спеціалізації. Подається осмислення новітніх тенденцій до проектування змісту такої підготовки та її результатів з огляду на необхідність формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, професійна підготовка майбутнього вчителя.

Аннотация

Анализируются состояние и перспективы культурологической подготовки будущих учителей физики и технологий с учетом своеобразности их специализации. Подается осмысление новейших тенденций в проектировании содержания такой подготовки и ее результатов, с учетом необходимости формирования профессионально-педагогической культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, профессиональная подготовка будущего учителя.

Summary

The state and prospects of culturological training process of future physics and technologies teachers', taking into account originality of their specialization are analyzed.

Key words: professional-pedagogic culture, professional training process of future teacher.

УДК 37.022

Л. В. Лазоренко,

асистент

(Київський національний університет
імені Тараса Шевченка)

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ УСНОГО АКАДЕМІЧНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАТЕМАТИКІВ (АВТОНОМНИЙ РІВЕНЬ)

Постановка проблеми. Мета навчання іноземної мови у вищому немовному навчальному закладі полягає у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності, яку ми трактуємо як підготовленість фахівця (випускника немовного ВНЗ) здійснювати

ефективну комунікацію іноземною мовою в усній та письмовій формах у ситуаціях професійного спілкування з представниками інших країн, що полягає в обміні інформацією професійного характеру [15, с. 13].

Мета статті. У навчанні майбутніх математиків усного академічного монологічного мовлення (УАММ) на академічному рівні спираємося на якість монологічного мовлення, що відповідають рівню С1 за “Загальноєвропейськими рекомендаціями...”. Майбутній фахівець повинен оволодіти науковим усним мовленням на такому рівні, щоб: робити детальні розповіді, описи та презентації складних предметів, поєднуючи окремі підтеми промови, розвиваючи окремі положення та завершуючи відповідними логічними висновками (розгортання теми); послідовно розвивати аргументації (текст-міркування), виокремлювати у висловлюванні основні положення, деталізуючи їх; структуровано й повно викладати й пояснювати певні погляди, додаткові положення, визначати причиново-наслідкові зв'язки, підкріплювати тези прикладами; відповідати на запитання спонтанно і майже невимушено; продукувати зв'язне мовлення, яке відзначається логікою побудови, контрольованим використання мовних засобів, конекторів та схем зв'язку; продукувати швидкий темп мовлення, що характеризується спонтанністю та невимушеністю; плавність мовленнєвого потоку може пригальмувати лише концептуально складний предмет мовлення; продукувати висловлювання, точно кваліфікуючи систему поглядів на об'єкт повідомлення, чітко визначаючи суб'єктивну модальність висловлювання (можливість, істинність, гіпотетичність тощо); продукувати мовлення, яке характеризується високим рівнем граматичної правильності (помилки майже не помітні); широким лексичним репертуаром, вільним уживанням ідіоматичних виразів та колоквіалізмів, пошуки виразів або альтернативних стратегій ледь помітні; варіюванням інтонації й правильним уживанням фразового наголосу.

На основі якостей УАММ визначаємо, що **метою** навчання майбутніх математиків академічного монологічного мовлення є формування умінь продукувати зв'язні висловлювання в жанрі наукового повідомлення різних типів висловлювання – розповіді, описи, міркування, а також фонетичних, лексичних та граматичних навичок, які інтегруються в названі уміння.

Аналіз досліджень і публікацій. Окреслюючи зміст навчання майбутніх математиків усного академічного монологічного мовлення, оперуємо поняттями “мовленнєва компетентність в усному монологічному мовленні”, “текстова компетентність”, “мовна компетентність”.

Мовленнєву компетентність в усному монологічному мовленні розуміємо як здатність і готовність використовувати знання, мовленнєві лексико-фразеологічні, граматичні та фонетичні навички й мовленнєві вміння монологічного висловлювання у своїй індивідуальній усній мовленнєвій діяльності [6, с. 15].

Текстову компетентність розуміємо як інтегративне явище, структурними складовими якого є текстова діяльність (різновид мовленнєвої діяльності, що відзначається конкретністю цілей, завдань, сфери спілкування й жанру, ситуативною обумовленістю, особистісною орієнтацією), текстові знання, вміння та емоційно-ціннісне ставлення до процесу й результату текстової діяльності [5, с. 1].

Мовну компетентність визначаємо як здатність студента конструювати граматично правильні форми й синтаксичні структури, а також розуміти смислові відрізки в мовленні, організовані відповідно до мовних норм, що існують, і використовувати їх у тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції [1, с. 362].

У визначенні змісту навчання майбутніх математиків усного монологічного академічного мовлення спираємося на такі вимоги до його якості:

1) вимоги, що забезпечують мотиваційну готовність студента:

а) спрямованість на вирішення будь-якої комунікативної задачі;

б) наявність погляду мовця; в) виразність;

2) вимоги, що забезпечують смислову структуру й адекватність розуміння тексту: а) зв'язність; б) цілісність; в) логічність; г) інформативність; д) оригінальність; е) продуктивність висловлювання;

3) вимоги, що забезпечують індивідуалізоване сприйняття тексту:

а) врахування вікових інтересів аудиторії на основі інформативності;

б) врахування рівня розвитку аудиторії; в) психологічний фон;

4) вимоги до формування висловлювання: а) невеликий обсяг тексту;

б) відсутність незасвоєного мовного матеріалу; в) трансформація нового матеріалу на основі раніше вивченого; г) охоплення мовного матеріалу в мережі різноманітних зв'язків; д) повторюваність матеріалу [11, с. 12].

У характеристиці умінь побудови монологів спираємося на класифікацію

Н. Соловйової [12], яка розподіляє їх на три групи: рецептивні, репродуктивно-продуктивні та вміння оперувати мовним/мовленнєвим матеріалом, орієнтуватися в тексті за формою й будувати усні монологічні висловлювання з урахуванням особливостей письмового автентичного тексту. Окрім цих груп умінь, вважаємо, що майбутні математики повинні оволодіти текстовими вміннями складання усних монологів [7].

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання монологічного академічного мовлення полягає в складанні студентами-математиками різних типів усного монологічного висловлювання з наперед заданим змістом; підготовлених монологічних висловлювань, що є різновидами навчально-мовленнєвих жанрів; непідготовлених монологічних висловлювань, що належать до різних функціонально-смислових типів мовлення (опис, розповідь, міркування/доказ) [14, с. 4]. Однак варто відразу наголосити на переважанні усних монологічних висловлювань з наперед заданим змістом та підготовлених монологічних висловлювань над непідготовленими висловлюваннями, оскільки наукове математичне мовлення є змістовно й структурно складним, потребує точності й змістовної вичерпності. Студенти повинні володіти науковою інформацією, достатніми знаннями, щоб продукувати наукове повідомлення у форматі монологу.

Оскільки академічні монологічні тексти студенти продукують на основі прочитаних текстів, вважаємо доцільним виділити особливу групу рецептивних умінь, які є підґрунтям у продукуванні академічного монологічного мовлення на основі готових текстів [8]: вміння читати та розуміти наукову інформацію з англійських джерел; вміння виділяти в текстах основну й другорядну інформацію; вміння розуміти авторську суб'єктивну модальність повідомлень (істинність, гіпотетичність,

впевненість/невпевненість, припущення тощо); розуміти деталі в доволі складних описах математичних понять, процесів, теорем; уміння добирати з текстів інформацію, необхідну для розкриття теми монологічного висловлювання; уміння розуміти причиново-наслідкові зв'язки в текстах; уміння узагальнювати інформацію, давати їй оцінку на предмет достовірності, актуальності тощо.

У навчанні майбутніх математиків усного академічного монологічного мовлення необхідно формувати уміння роботи з письмовими текстами: добирати й трансформувати вихідний мовленнєвий та інформаційний матеріал з читаного тексту для подальшого відтворення; добирати з прочитаних текстів фрази, кліше, якими починаються / закінчуються усні висловлювання, починати висловлювання відповідно до комунікативних цілей; будувати монологічні висловлювання за власною програмою, використовуючи як основу її композиційної організації змістовно-структурні компоненти письмових наукових текстів.

Загальні текстові уміння: будувати текст, якому властиві такі характеристики: змістовна й інформативна насиченість, змістовно-смілова завершеність, зв'язність, логіко-композиційна побудова; розгорнутість, точність і зрозумілість у використанні мовленнєвих засобів; дотримання мовленнєвих норм (незначне використання невербальної інформації); організованість, чітка структурованість, логічність і послідовність викладу інформації (спланованість і запрограмованість висловлювання / повідомлення); вільне володіння інформацією, яка повідомляється; уміння дотримуватися жанрових ознак та ознак до функціонально-сміслового типу мовлення тексту наукового повідомлення; дотримуватися теми повідомлення, логічно та зв'язно викладати мікротеми.

Наступним кроком вважаємо необхідним визначити знання та вміння, якими повинні оволодіти майбутні математики для складання усних доповідей, що належать різним типам мовлення.

Уміння складати доповідь-розповідь: уміння збирати, систематизувати матеріал, розташовувати його в певній послідовності з урахуванням обраного жанру; підпорядковувати своє висловлювання мовленнєвій задачі; уміння дотримуватися смислової цілісності та композиції висловлювання; уміння ділити текст на мікротеми та використовувати засоби зв'язку для поєднання мікротем в єдиний текст; уміння інтегрувати лексичні та граматичні навички, релевантні розповіді в уміння моделювати цілісні тексти [4]. Означені уміння вважаємо доцільним формувати на основі теоретичних знань про структурно-композиційні та жанрово-стилістичні особливості наукового повідомлення-розповіді.

Уміння складати доповідь-опис: уміння дотримуватися типологічної структури, композиційної форми й мовних засобів опису; складати тематичну й композиційну схеми тексту-опису; оцінювати, вибирати й доцільно використовувати в описі мовні засоби; будувати текст типу опису відповідно до його типологічної структури, композиційної форми, мовних особливостей; контролювати правильність свого мовлення [2]. Означені вміння необхідно формувати на основі теоретичних знань про структурно-композиційні та жанрово-стилістичні особливості наукового повідомлення-опису.

Уміння складати доповідь-міркування класифікуємо, услід за

Н. Махновською [9, с. 20-21] на чотири групи:

1. *Уміння, пов'язані з тезою*: чітко формулювати тезу; висувати тези, дотримуючись логічних правил; вводити тези в структуру аргументативного тексту; добирати мовні засоби, мовленнєві кліше для введення тези відповідно до тональності й стилю спілкування; виявляти помилки в структурі аргументативного тексту при висуненні тези та уникати їх [8].

2. *Уміння, пов'язані з аргументами*: добирати аргументи відповідно до ситуації спілкування й комунікативних намірів мовця; наводити аргументи, дотримуючись логіки викладу; наводити розгорнуті й стислі аргументи; вводити аргументи в структуру тексту, використовуючи мовленнєві стереотипи; розташовувати аргументи за ступенем значущості залежно від ситуації спілкування; вибирати мовні засоби для переконання співрозмовника (опонента) відповідно до ситуації спілкування; виражати згоду/незгоду зі співрозмовником (опонентом); виявляти та протистояти можливим помилкам у структурі тексту міркування при висуненні аргументів [8].

3. *Уміння, пов'язані зі способами доказів та їх прийомами*: вибирати спосіб і прийом доказу відповідно з комунікативним наміром, ситуацією спілкування; співвідносити вибраний спосіб доказу (прийом) з тезою й системою висунутих аргументів; виявляти та уникати можливі помилки у взаємозв'язку того чи іншого способу доказів (і його прийомів) з тезою й аргументами [8].

4. *Уміння, пов'язані з висновками*: уміння підводити аргументативний текст до висновку; добирати мовні засоби (у тому числі і мовні стереотипи), що допомагають зробити висновок відповідно до комунікативного наміру; пов'язувати висновок з основною тезою [8].

Уміння структурування монологів-міркувань ґрунтується на теоретичних знаннях про ситуацію спілкування, про структурно-композиційні та жанрово-стилістичні особливості наукового повідомлення-міркування, а саме: тексту-обґрунтування, тексту-спростування, полемічного та позиційного текстів.

Формування окреслених умінь передбачає формування вмінь використовувати способи переробки й зберігання отриманих мовних знань; свідомого використання мовних знань в заданих мовленнєвих ситуаціях; вільного маніпулювання мовним і мовленнєвим матеріалом. Тому логіка подальшого нашого дослідження потребує визначення граматичних, лексичних та фонетичних навичок, якими повинні оволодіти студенти для створення наукових академічних монологічних повідомлень.

У визначенні *граматичних навичок* наукового академічного монологічного мовлення, якими повинні оволодіти студенти, спираємося на лінгвістичні та дидактичні передумови їх формування, визначені Т.Пустоваловою:

1) спеціалізація в навчанні граматики; 2) орієнтованість граматичного матеріалу на вирішення професійно спрямованих завдань з урахуванням пізнавальних особливостей та мотивації до навчання студентів; 3) орієнтованість навчальної діяльності студента на формування готовності до професійно-особистісного вдосконалення, розвиток професійно-особистісних якостей [10, с. 10].

Грамматична навичка охоплює автоматизовані, свідомі, безпомилкові,

гнучкі та стійкі мовленнєві дії з вибору моделі, адекватної мовленнєвому завданню в конкретній ситуації спілкування, з правильного оформлення мовленнєвої одиниці з дотриманням мовних норм [1, с. 53].

Майбутні математики повинні оволодіти знаннями граматичних конструкцій, які є характерними для академічного мовлення (використання інфінітивних і герундіальних зворотів, пасивних конструкцій, конструкцій з прийменниками, використання заміни означальних підрядних речень прикметниками в постпозиції), а також навичками добору цих конструкцій та правильного їх оформлення в усному мовленні.

Мовленнєва граматична навичка є компонентом комплексної мовленнєвої лексико-граматичної навички, яка, в свою чергу, функціонує в мовленнєвій діяльності як частина мовленнєвого вміння [15, с. 8]. Тож схарактеризуємо лексичні навички, якими повинні оволодіти студенти для створення наукових академічних монологічних повідомлень.

Лексична навичка охоплює автоматизовані, свідомі, безпомилкові, гнучкі, та стійкі мовленнєві дії з вибору лексичної одиниці адекватно задуму й відповідно до норм поєднання з іншими одиницями в продуктивному мовленні [1, с. 121].

Лексичну компетентність розглядаємо в єдності таких компонентів: когнітивного (лексичні знання), операційного (лексичні навички) та аксіологічного (готовність і здатність студентів до самостійного оволодіння іншомовною лексикою), а також мотиваційного компоненту та особистісних якостей і мовленнєвого досвіду студентів [16, с. 11].

У навчанні майбутніх математиків формуємо мовленнєві й мовні лексичні навички. Під мовленнєвими лексичними навичками розуміємо навички спонтанного й інтуїтивно-правильного вживання лексики в усному мовленні відповідно до мінливих ситуацій спілкування та цілей комунікації. Мовні лексичні навички розуміємо як дискурсивно-аналітичні навички оперування лексичним матеріалом поза комунікацією: аналіз слів, словотворення, конструювання словосполучень.

Ми виділяємо услід за Ю. Давидовою такі компоненти (операції) продуктивних лексичних навичок: вибір слова (вибір із семантичного поля тієї лексичної одиниці, яку вжив би носій мови), сполучення слів (правильне поєднання лексичних одиниць відповідно до мовної норми іноземної мови) і вживання слів (безпомилкове вживання лексичних одиниць семантичних полів у різних контекстах) [3, с. 14].

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Майбутні математики повинні оволодіти (у межах навчання усного монологічного мовлення) загальнорозмовною лексикою, спеціальною галузевою загальнонауковою лексикою, науковою фаховою термінологією (математичними поняттями та засобами їх номінації), лексичними одиницями, які слугують для забезпечення змістової зв'язності, логічності викладу, причиново-наслідкових зв'язків у текстах усних повідомлень, виокремлюють суб'єктивну позицію та оцінку мовця наукових фактів, які він наводить, лексичними одиницями, що позначають телеологічну (доцільна, ефективна, вдала, значуща, актуальна, перспективна інформація; телеологічній оцінці підлягають дії дослідника і застосовувана ним методика), нормативну (стандартна, правильна інформація), психологічну

інтелектуальну оцінку (цікава, відома інформація), лексикою та фразеологією, яка притаманна для різних типів повідомлень (розповіді, опису, міркування), і слугує для введення в текст повідомлення різних композиційних елементів (наприклад, тези, аргументів, прикладів, висновків – для монологу-міркування); лексичних одиниць, які забезпечують функції впливу, переконання та інформування в наукових текстах.

Важливе місце в навчанні усного мовлення посідають *фонетичні навички*. Фонетичну навичку розглядаємо як складне багаторівневе системне утворення, яке є особливим чином організованою структурою, що складається з автоматизованих операцій ідентифікації та відтворення сегментних і супрасегментних одиниць відповідно до установки на певну мову. Тож фонетичну навичку ділимо на операції, пов'язані з артикуляцією звуків, виділенням наголошеного складу в слові, комбінуванням компонентів інтонації в різних комунікативних типах висловлювань [17, с. 25].

Майбутні математиків повинні оволодіти навичками правильної артикуляції окремих звуків та звукосполучень, які зазнають асимілятивних та акомодативних процесів, окремих слів; навичками правильного наголошення слів, зокрема, наукових термінів, наукових галузевих лексем, навичками інтонаційно виділяти головну й другорядну інформацію в повідомленнях, конструювати інтонаційно завершені речення, конструювати речення з різним інтонаційним тоном, залежно від комунікативної мети, об'єктивної та суб'єктивної модальності повідомлення (впевненість, невпевненість, сумнів, питання, оклик).

Отже, у процесі аналізу наукових праць встановлено, що в навчанні майбутніх математиків УАММ на академічному рівні необхідно спиратися на якості монологічного мовлення, що відповідають рівню С1. Метою навчання майбутніх математиків академічного монологічного мовлення є формування умінь продукувати зв'язні висловлювання в жанрі наукового повідомлення різних типів висловлювання – розповіді, описи, міркування, а також фонетичних, лексичних та граматичних навичок, які інтегруються в названі уміння. Студенти повинні оволодіти загальними текстовими уміннями, уміннями складати доповідь-розповідь, доповідь-опис, доповідь-міркування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арефьева С. А. Синтактико-стилистический аспект работы над сочинениями разных типов : На основе учета особенностей речи учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Арефьева Светлана Александровна. – М., 1998. – 488 с.
3. Давыдова Ю. Г. Совершенствование лексических навыков студентов третьего курса языкового вуза на основе семантических полей : На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" / Ю. Г. Давыдова. – СПб, 2003. – 24 с.
4. Зуева А. А. Формирование профессионально значимых коммуникативных умений студентов педагогического вуза в процессе создания биографического повествования об истории династии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)" / А. А. Зуева. – Ярославль, 2005. – 26 с.
5. Карпова Н. П. Формирование текстовой компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Коррекционная педагогика (логопедия)" / Н. П. Карпова. – М., 2010. – 20 с.
6. Кондрашина Т. В. Методика обучения образному монологическому высказыванию будущего устного переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и

методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Т. В. Кондрашина. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

7. Кошечкина Т. В. Формирование текстовой компетенции учащихся 5–6-х классов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика. История педагогики и образования” / Т. В. Кошечкина. – М., 2008. – 20 с.

8. Куимова М. В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст : Английский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Куимова Марина Валерьевна. – Ярославль, 2005. – 165 с.

9. Махновская Н. И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в вузе и школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)” / Н. И. Махновская. – М., 2004. – 39 с.

10. Пустовалова Т. А. Система формирования грамматических навыков говорения в профессиональном образовании переводчиков : На материале немецкого языка как второго иностранного на первом году обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. А. Пустовалова. – Елец, 2006. – 25 с.

11. Рябова В. А. Обучение учащихся высказыванию в форме повествования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / В. А. Рябова. – Тамбов, 2008. – 24 с.

12. Соловьева Н. Г. Обучение устной речи в старших классах школ гуманитарного типа с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 спец. 13.00.01 “Общая педагогика. История педагогики и образования”; 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Н. Г. Соловьева. – Томск, 1997. – 21 с.

13. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / В. В. Тарасенко. – СПб., 2008. – 24 с.

14. Тимонина С. В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере : естественно-научный профиль, этап предвузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / С. В. Тимонина. – СПб., 2011. – 24 с.

15. Усенко И. Ю. Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / И. Ю. Усенко. – СПб., 2009. – 18 с.

16. Уфимцева О. В. Развитие учебной иноязычной лексической компетенции в процессе обучения английскому языку будущих специалистов по связям с общественностью : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / О. В. Уфимцева. – Екатеринбург, 2015. – 23 с.

17. Федотова Н. Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Н. Л. Федотова. – СПб., 2004. – 48 с.

Анотація

У статті автор висвітлює основні цілі та зміст навчання усного академічного монологічного мовлення майбутніх математиків на автономному рівні. Обґрунтовано вимоги, щодо оволодіння майбутнім фахівцем науковим усним мовленням, що відповідають рівню С1 за «Загальноєвропейськими рекомендаціями...». Конкретизовано уміння продукувати зв'язні висловлювання у жанрі наукового повідомлення різних типів висловлювання – розповіді, описи, міркування, а також фонетичних, лексичних та граматичних навичок, які інтегруються в названі уміння.

Ключові слова: цілі та зміст навчання, майбутні математики, наукове усне мовлення

Аннотация

В статье автор освещает основные цели и содержание обучения устной академической монологической речи будущих математиков на автономном уровне. Обоснованы требования относительно овладения будущим специалистом научной устной речью, соответствующих уровню С1 относительно «Общоевропейским рекомендациям...». Конкретизированы умения продуцировать связные высказывания в жанре научного сообщения различных типов высказывания – повествования, описания, рассуждения, а также фонетических, лексических и

грамматических навыков, которые интегрируются в названные умения.

Ключевые слова: цели и содержание обучения, будущие математики, научная устная речь

Summary

In the article the author highlights the main objectives and content of training oral academic monologue speech future mathematicians at the level C1.

Key words: objectives and content of training, future mathematicians, oral academic monologue speech

УДК: 378

І. В. Логойда

(Мукачівський державний університет)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЙОГО ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Гуманізація освітньої діяльності, створення умов для розкриття талантів та розумових здібностей студентів, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості є пріоритетними в процесі реформування вищої освіти в Україні та філософсько-освітньої парадигми ХХІ століття. Гуманізація освіти, навчання, виховання – це далеко не повний перелік різноманітних аспектів реального глобального процесу, який на наших очах змінює зміст освіти і є однією з основних тенденцій розвитку сучасних освітніх систем. Зміни, що відбуваються в суспільстві, висувають нові вимоги до особистісних та професійних якостей учителя. Актуальними для нього стають внутрішня культура, ерудиція, активність, ініціативність, самостійність, прагнення до творчості та відповідальність. Зазначені якості повинні ґрунтуватися на глибокій професійній компетентності вчителя, яка, у свою чергу, може бути забезпечена лише на основі формування в нього фундаментальних знань і відповідної підготовки. Учителю, що прагне творчо працювати, самовдосконалюється, розвиваючи свої здібності до творчої педагогічної діяльності. Саме здатність до творчості є однією з провідних у педагогічній діяльності серед багатьох професійних якостей у системі особистості вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання творчої особистості вчителя, розвитку творчих здібностей розглядалися у наукових дослідженнях педагогів, психологів та філософів. Увагу до вивчення цих питань приділяли : В. Андрєєв, Б. Ананьєв, Н. Бердяєв, В. Бухвалов, І. Геращенко, Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Ю. Карпова, Л. Лузіна, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоева, Р. Шакуров та ін. У працях цих науковців розглянуто етапи педагогічної творчості, визначено класифікацію рівнів прояву творчої професійної діяльності. Проте підготовка майбутнього вчителя шляхом формування його творчих здібностей потребує ґрунтовнішого розгляду.

Мета статті полягає у вивченні сутності та специфіки педагогічної творчості, шляхів її реалізації в педагогічному процесі.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну, а й якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога

до своєї діяльності, який відображає ступінь реалізації ним своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності тому є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона обумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу та рішення, що випливають з її завдань. Нині твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало тривіальним.

Творчість – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, не відомих раніше духовних або матеріальних цінностей. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості).

Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, які є тією структурною одиницею суспільства, що здатні до творчого перетворення світу. Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку та інших аспектів займалися і займаються різні науки, у тому числі філософія, психологія та педагогіка. Одним із перших виділяв поняття творчості давньогрецький філософ Платон і ця творчість мала універсальний характер: "Усякий перехід з небуття в буття – це творчість" [5].

Творчість можна розглядати не тільки як створення чогось нового, але і як процес, що протікає при взаємодії особистості (або внутрішнього світу людини) і дійсності. При цьому зміни відбуваються не тільки в дійсності, але і в особистості. "Особистість характеризується активністю, прагненням суб'єкта розширювати сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації і рольових приписів; спрямованістю – стійкою домінуючою системою мотивів – інтересів, переконань і т. д. ..." [4]. Дії, що виходять за межі вимог ситуації, і є творчими.

Відповідно до принципів, описаними С. Рубінштейном [6], виробляючи зміни в навколишньому світі, людина змінюється сама. Таким чином, людина змінюється, здійснюючи творчу діяльність.

Творчість має різні рівні. Для одного рівня творчості характерне використання вже існуючих знань і розширення меж їх застосування; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід, що змінює звичний погляд на об'єкт або знання.

С. Сисоєва виділяє такі етапи педагогічної творчості: педагогічний задум; актуалізація і відбір професійних знань, умінь, здобутків власного педагогічного досвіду щодо реалізації задуму; інформаційний пошук; проектування навчально-виховної взаємодії з учнями; визрівання остаточного розв'язку; реалізація педагогічного задуму; аналіз і внесення коректив у подальші впровадження педагогічного задуму [7].

В. Кан-Калик та М. Нікандров вводять таку послідовність етапів творчості педагога: виникнення педагогічного задуму, спрямованого на розв'язання психолого-педагогічної задачі; розробка задуму; втілення педагогічного задуму в діяльність, процес спілкування з людьми; аналіз і оцінка результатів творчості [3].

Б. Ананьев вважає, що творчість – це процес об'єктивації внутрішнього світу людини [1]. Творче вираження є вираженням інтегральної роботи всіх форм життя людини, проявом його індивідуальності. У найбільш гострій формі зв'язок особистісного та

творчого розкривається у М. Бердяєва. Він пише: “Особистість – це не субстанція, а творчий акт” [2].

Педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Але на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, педагог, який творчо працює, а тим більше педагог новатор створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання найкращого в певних умовах результату.

Проте творчість обумовлена творчим потенціалом особистості, який, якщо говорити про педагога, формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, досвід перекоонує, що творчість приходить тільки тоді і тільки до тих, для кого характерне ціннісне ставлення до праці, хто прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів.

Нерідко творчу природу праці педагога виводять з умовиводу: педагогічна праця – переважно розумова, а розумова – значить творча. Але розумову працю не можна прямо ототожнювати з творчою. Без спеціальної підготовки, знань, що представляють собою відображення узагальненого соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, педагогічна творчість, окрім як на рівні проб і помилок, неможлива. Тільки ерудований педагог, маючи спеціальну підготовку на основі глибокого аналізу ситуацій і усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви й експерименту, здатний знайти нові оригінальні шляхи і способи її вирішення.

Творчий потенціал будь-якої людини, в тому числі й педагога, характеризується низкою особливостей особистості, які називають ознаками творчої особистості. При цьому автори наводять різні переліки таких ознак. Вони виділяють здатність особистості помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань; вміння вникнути в проблему і в той же час відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; вміння побачити знайомий об'єкт з абсолютно нового боку, в новому контексті; готовність відмовитися від стереотипних суджень, поділу на чорне і біле, відійти від звичної життєвої рівноваги і стійкості заради невизначеності та пошуку.

Деякі автори відносять до ознак творчої особистості легкість асоціювання (здатність до швидкого і вільного переключення думок, викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації); здатність до оціночних суджень і критичність мислення (уміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, перенесення рішень); готовність пам'яті (оволодіння досить великим обсягом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань) і здатність до згортання операції, узагальнення та відкидання несуттєвого. Типологія творчої особистості, запропонована В. Андрєєвим, може бути поширена і на педагогів: теоретик-

логік, теоретик-інтуїтивіст, практик (експериментатор), організатор, ініціатор.

Творча діяльність учителя, на думку В. Краєвського, здійснюється у двох основних формах: застосування відомих засобів у нових поєднаннях, що виникають в освітньому процесі педагогічних ситуацій, і розробка нових засобів стосовно ситуацій, аналогічних тим, з якими вчитель уже мав справу раніше. На своїй першій стадії творчий педагогічний процес є встановленням нових зв'язків і комбінацій відомих раніше понять, явищ і може бути реалізований на основі спеціальної методики. Оптимальні шляхи його здійснення можна визначити за допомогою алгоритму або евристичної системи правил, дотримуючись яких легше знайти рішення. Приписи до педагогічної діяльності, її норми – необхідне науково обґрунтоване керівництво для вчителя в його роботі.

Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її аспекти: конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний. Однак для здійснення творчості в педагогічній діяльності необхідна низка умов (Н. Кузьміна, В. Кан-Калік): тимчасова спресованість творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу; взаємозв'язок творчості педагога з творчістю учнів та інших педагогів; відтермінування результату і необхідність його прогнозування; атмосфера публічного виступу; необхідність постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.

У сучасній літературі педагогічна творчість розуміється як процес розв'язання педагогічних завдань у мінливих обставинах. Звертаючись до вирішення незліченної безлічі типових і нестандартних завдань, педагог так само, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату відповідно з вихідними даними; аналіз наявних результатів, необхідних для перевірки припущення та досягнення шуканого; оцінка отриманих даних; формулювання нових завдань.

Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти.

Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний досвід у розробці основних теоретичних передумов проблеми формування творчої особистості педагога. Серед важливих пріоритетних якостей творчої особистості вчителя вчені виокремлюють: прагнення до самореалізації; захоплення справою як покликанням; автентичність особистості; незалежність щодо суджень; упевненість у власних силах; індивідуальність і гнучкість; критичність і високий ступінь рефлексії.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість педагога специфічна за своєю суттю. Вчитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи шляхи до розуму і серця своїх учнів. При цьому творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку

і розкриття як особистості. Творчість формує педагогічний талант учителя.

Центральною фігурою в модернізації освіти, реформуванні освітнього процесу має стати учитель-дослідник, учитель-лідер як педагог нової формації – духовно розвинена, соціально зріла, творча особистість, компетентний фахівець, який професійно володіє всім арсеналом педагогічних засобів, постійно прагне до самовдосконалення та саморозвитку, стимулюючи до цього своїх учнів.

Високі вимоги до сучасного педагога зумовлені об'єктивними потребами суспільства, новими завданнями, які ставить перед нами життя. Сучасний учитель повинен навчити дітей системного мислення, методів пізнання та самоорганізації, допомогти розкрити власний потенціал, стимулювати та активно використовувати творчі можливості кожної особистості, оволодівати вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Педагог нового типу, здатний: швидко реагувати на суспільні зміни, що відбуваються; коригувати власну професійну діяльність щодо співвідношення соціальних вимог.

В. Кан-Калик і М. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання); усвідомлення власної творчої індивідуальності.

Важливою умовою реалізації творчої особистості є креативність педагога, здатність перетворювати діяльність у творчий процес. Вона містить такі риси, як високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена увага; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє "я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Слід зауважити, що грамотно організована методична робота в навчальному закладі є одним із чинників, який впливає на розвиток творчості, оскільки вона виникає найчастіше тоді, коли вчитель бачить суперечність між завданнями та результатами, між затраченими зусиллями та підсумками, тобто коли вчитель незадоволений досягнутим і змушений шукати ефективніших методів навчання та виховання.

Висновки. У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватись до швидких соціально-економічних змін, тому формування в людини творчого ставлення до навколишнього світу і його пізнання, а разом із тим і пізнання себе у світі є надзвичайно важливим. Головною метою системи педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних і конкурентоздатних, гуманістично зорієнтованих висококваліфікованих спеціалістів, тобто формування

суб'єктів професійної діяльності, здатних вільно та свідомо самовизначатися в педагогічній дійсності, творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу. Сучасній школі необхідний творчий учитель, оскільки лише в нього можуть бути творчі учні. Тож, якщо творчій особистості вчителя, розвитку його творчих здібностей приділяється належна увага в навчальному закладі, створюються відповідні умови для саморозвитку, вияву своїх творчих здібностей, підтримуються творчі спроби вчителя, то такий підхід відкриває можливість перед педагогом проявити себе в повній мірі як творчій особистості.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Формування висококваліфікованого творчого вчителя, вироблення у нього вмінь і бажання самостійно працювати над собою є одним із найважливіших завдань сучасної педагогічної освіти. Перспективою подальших наукових пошуків залишається дослідження нових підходів до створення умов для розвитку педагогічної творчості, що покращуватимуть ефективність професійної діяльності в умовах сучасних тенденцій розвитку системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб. : Питер, 2001.
- 2.Бердяев Н. А. Опыт эсхатологической метафизики / Н. А. Бердяев // Творчество и объективация ; сост. А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская. – Мн. : Экономпресс, 2000. – с. 20.
- 3.Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандоров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
- 4.Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 165 с.
5. Платон. Избранные диалоги. – М. : Художественная литература, 1965. – 205 с.
- 6.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 551с.
- 7.Сисоева С. О. Основы педагогической творчості вчителя : навч.посіб. / С. О. Сисоева. – К. : ІСДОУ, 1994 – 112 с.

Анотація

Характеризуються сутність творчості та умови її розвитку, педагогічна діяльність в контексті розвитку творчих здібностей вчителя, ознаки творчої особистості вчителя, умови здійснення творчості в педагогічній діяльності. Обґрунтовується перспективність вивчення сутності та специфіки педагогічної творчості та шляхів її реалізації в педагогічному процесі.

Ключові слова: суспільство, педагогічна діяльність, потенціал, особистість, креативність.

Аннотация

Характеризуются сущность творчества и условия ее развития, педагогическая деятельность в контексте развития творческих способностей учителя, признаки личности учителя, условия осуществления творчества в педагогической деятельности. Обосновывается перспективность изучения сущности и специфики педагогического творчества и путей ее реализации в педагогическом процессе.

Ключевые слова: общество, педагогическая деятельность, потенциал, личность, креативность.

Summary

The nature of creativity and the conditions of its development, teaching activities in the context of development of creative abilities of the teacher, the characteristics of the creative personality of the teacher, conditions for creativity in teaching are considered in the article. The prospects of exploring the nature and specifics of pedagogical creativity and ways of its realization in the pedagogical process are grounded in the article.

Key words: society, pedagogical activity, potential, personality, creativity.

О. О. Марченко,
аспірант
(Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”)

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ: ФІЗИЧНА СКЛАДОВА

Постановка проблеми. Сучасний науково-технічний прогрес різко підвищив роль інженерно-технічних працівників. Нині для задоволення потреб найбільш механізованих і автоматизованих галузей виробництва потрібно більше 60% фахівців з середньою та вищою освітою. Науково-технічний прогрес збільшує роль інженерних кадрів, підвищує вимоги до них. Робота інженера стає все більш відповідальною, напруженою, складною за своїм змістом [1].

У сучасному розумінні інженер – це спеціаліст, який, спираючись на теоретичні знання, професійні навички, ділові якості, забезпечує на основі аналізу, розрахунків та інших методів створення, перетворення або підтримання в працездатному стані технічних, технологічних та інших систем з заданими параметрами їх функціонування [2].

Імідж, як засіб категоризації іншої людини виступає еталоном, мірою оцінювання індивідом особистості. Унаслідок цього імідж є носієм соціальних установок і тому виконує регулятивну функцію, надаючи вплив на думки і вчинки оточення. Якісне виконання своїх безпосередніх обов'язків багато в чому залежить від стану здоров'я [3].

При виборі професії, головним чином, керуються такими основними принципами: моральне задоволення власною працею; матеріальна складова; вплив роботи на здоров'я; кар'єра, перспективи, колектив тощо. Дуже важливо, щоб вплив щоденної праці не відбивався негативно на здоров'я людини, не ставив на чільне місце заробітну плату, відсуваючи на останнє місце вплив професії на здоров'я, виражене деколи в хворобах, що виявляються за роками [4].

Вирішення цих проблем можливе за умови оновлення змісту освіти з урахуванням досягнень науки, новітніх педагогічних технологій та передового досвіду викладання дисциплін. Тому актуальним питанням сьогодні є розробка й обґрунтування форм, методів формування професійно-особистісного іміджу майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки, осмислення й виявлення педагогічних умов, чинників професійно-особистісного розвитку фахівця інженерного профілю у вищому технічному навчальному закладі.

Аналіз досліджень й публікацій. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення в класичній спадщині (Платон, Аристотель, Я. Коменський, Дж. Локк) та набувають особливої актуальності й розробляються у багатьох напрямках на сучасному етапі розбудови освіти: методологічні засади професійної підготовки фахівця (Г. Васянович, В. Вілков, І. Зязюн, В. Кудін, В. Луговий, Л. Савенкова, О. Салтовський, П. Саух, Г. Фокін, Л. Хомич).

Виділяється ряд досліджень, у яких розглядаються процеси, техніка, методики і механізми формування іміджу. Значний вклад у розробку цієї проблематики внесли такі автори, як П. Гуревич, А. Панасюк, В. Шепель, Р. Ромашкіна, Р. Фурі та ін.; природа іміджу, його структура, значення і прояви (Н. Арутюнова, І. Гобозов, О. Добрович, Є. Ільїн, В. Королько, Ф. Кузін, Ю. Палеха, Г. Почепцов, С. Рябов); професійний імідж (В. Ісаченко, С. Сисоєва, А. Чигиринських); соціально-психологічні аспекти іміджу сучасного керівника (Т. Скрипаченко). У працях зарубіжних авторів (П. Берд, Л. Браун, Г. Брум, М. Вудкок, Ф. Джефкінс, С. Катліп, Р. Полборн, Е. Семпсон, М. Спіллейн, Д. Френсіс, А. Центер) розглянуто проблеми створення іміджу та піару.

У процесі дослідження зазначеної проблеми використовувалися також праці цілого ряду вчених у галузі фізичного виховання та професійно-прикладної фізичної підготовки: С. Полієвського, В. Кабачкова, В. Ильїничева, В. Краснова, В. Лапко, Г. Макарова, Ю. Полухіна, В. Філінкова, С. Халайджі, Г. Ямалетдінової та ін.

Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми формування професійно-особистісного іміджу та здорового образу життя, вона не стала предметом окремого дослідження для інженерів-механіків.

Мета статті – визначити суть фізичної складової професійно-особистісного іміджу майбутніх інженерів-механіків.

Виклад основного матеріалу. Робота над формуванням іміджу потрібна не лише політикам, шоу-бізнесменам, керівникам, публічним і відомим людям, а й кожному індивідууму. Імідж як надзвичайно складний, багаторівневий феномен визначається доступними сприйняттю якістьми і характеристиками особистості, які формуються під впливом складного комплексу чинників (об'єктивно існуючих умов) [5].

У межах нашого дослідження ми розглядали біологічні чинники, які визначають індивідуальні властивості людини, а саме: фізичну (рухову) культуру, тілесну культуру і культуру фізичного здоров'я. Ці фактори взаємопов'язані між собою і неминуче впливають на імідж.

Під біологічним фактором йдеться про морфологічні і функціональні особливості організму, що склалися на основі спадковості. До вроджених особливостей певною мірою відноситься стан здоров'я, від якого залежить успішність не тільки фізичного, а й психічного, особистісного розвитку людини, а значить і його імідж. Завдяки фактору спадковості передаються основні біологічні ознаки людини, визначаються його анатомічна і фізіологічна будова. Фізична індивідуальність (зріст, структура тіла, розташування центру тяжіння, рівень м'язової напруги, дихання та ін.) значною мірою визначають не тільки зовнішній імідж. Зі структурою тіла пов'язують психічні особливості людини (темперамент та характер).

В останні двадцять років у науці утверджується основоположна ідея про те, що "культура єдина, а людина в культурі цілісна" [5]. Сучасні дослідження, де фізична культура розуміється як частина загальної культури, дозволяють оцінити її значення для всіх видів діяльності людини, в тому числі й створення іміджу (включаючи розвиток самої здатності). Фізична культура впливає на формування тих компонентів іміджу, які визначаються характеристиками, що відносяться до фізичної

індивідуальності і що створюють зовнішній, видимий (“фізичний”) портрет. Разом з тим, фізична культура впливає на імідж прямо (через характеристики фізичної індивідуальності) та опосередковано (через характеристики визначають якість життя тощо) [5].

Гармонізація фізкультурної діяльності передбачає одночасне вирішення завдань як фізичного вдосконалення, так і духовного розвитку студентів, їх професійного становлення, а також відбір і класифікацію тих засобів фізичної культури, які більш ефективно сприяють цьому. Для підвищення якості необхідною є розробка та експериментальна перевірка моделі технології фізичної підготовки, з визначенням етапів, мети, завдань, форм і методів, а саме моделі, в якій буде зроблено акцентів напряму розвитку особистісно-фізичного потенціалу[6].

Фізична культура як одна з найбільш доцільних форм існування людини виражається в прагненні її до збереження здоров'я, фізичної, психологічної та соціальної адаптації, саморозвитку та самовдосконалення. Фізична культура володіє великим енергетичним потенціалом і гармонізуючим ефектом по відношенню до біологічних, соціальних і духовних сфер життя людини. Фізична культура є одним з активних, найважливіших, реальних факторів, які не тільки визначають імідж, але й здатні збалансувати різні його рівні (зовнішній і внутрішній) і окремі компоненти (індивідуально-фізичний, соціально-психологічний тощо).

Фізичне благополуччя – це основа здоров'я людини, яке є засобом гармонійного розвитку особистості й критерієм хорошого іміджу [1]. Найважливішим завданням фізичного виховання є формування потреби в руховій активності, стійкої потреби, прагнення до здоров'я через духовне і фізичне вдосконалення.

У процесі рухового розвитку студент набуває досвіду комфортного тілесного відчуття, а також розвиває здатність знаходити індивідуальний, доцільний, ефективний, а також виразний і ефектний темп, ритм, спосіб руху.

Встановлено, що близько 40% студентів мають недостатній рівень розвитку рухових здібностей (нижче середнього). Результатом недостатнього формування рухових навичок є, наприклад, проблеми “помилки” при поводженні з предметами, “ніяковості” в поведінці, що робить негативний вплив на імідж у цілому. Тілесно-руховий розвиток студента відіграє велику роль не тільки в процесі його біологічного розвитку, а й формування різноманіття форм соціальної поведінки [5]. Перш за все, це пов'язано з тим, що правильний фізичний розвиток сприятливо впливає на психофізичний, психологічний, емоційний розвиток, формування експресивних навичок, що багато в чому визначає поведінкові моделі і створює можливості для успішного розвитку соціальних контактів.

Як показують результати анкетування, професія інженера-механіка передбачає переважно фізичну працю. Механік повинен мати хорошу фізичну підготовку, високу силову витривалість і міцне здоров'я.

Студенти оцінювали цей критерій так: 61 % – переважно фізична праця; 32 % – переважно розумова праця; 7 % – винятково фізична праця; 0 % – винятково розумова праця.

Ефективність роботи інженера-механіка залежить від його індивідуальної здатності до продуктивної розумової і фізичної праці, ступеня

втривалості і працездатності його організму, низький рівень якої призводить до швидкої стомлюваності людини, великої кількості помилок, зниження її творчої активності.

Професійна діяльність інженера-механіка вимагає від нього володіння цілим рядом фізичних якостей, йому необхідні вміння дозувати невеликі за величиною силові напруги при використанні різних ручних і ножних органів управління. Кількість рухів, які виконуються протягом робочого дня, досягає декількох тисяч. Тому відсутність здатності відчувати і строго дозувати невеликі силові навантаження веде до великої втрати енергії, швидкого перевантаження, перенапруження нервово-м'язового апарату, що нерідко призводить до різних захворювань м'язів та опорно-рухової системи.

Робота інженерів-механіків часто характеризується тривалим вимушеним перебуванням в положеннях сидючи або стоячи (під час проектних робіт, операторської діяльності). Така обмежена рухлива активність погіршує професійну працездатність, призводить до великої кількості помилок, надає негативні кумулятивні дії на життєвоважливі функції і системи організму. Спеціальні експерименти показали, що продуктивність розумової діяльності в умовах обмеженої рухливості вже на другий день знижується майже в два рази, різко погіршується також концентрація уваги, збільшується загальний час, необхідний для виконання розумових операцій [1].

Здоров'я людини впливає не тільки на її самопочуття, працездатність, а й на зовнішній вигляд, настрій. Не можна забувати і про силу впливу краси. Важливе значення має навчання особистому ортобіоу, тобто вмінню насамперед підтримки здоров'я: фізичного, психічного і морального. У здоровій і життєрадісній людини завжди більше шансів мати імідж привабливої особи, що випромінює чарівність і доброзичливість [7].

Респонденти погодились з думкою, що тілесна краса і міцне здоров'я – невід'ємні складові іміджу: 73 % вважають цей фактор значимим у формуванні іміджу, 19 % – незначимим, 8 % вважають, що краса та здоров'я ніяк не впливають на імідж.

На думку психологів, 55% вражень, які ми справляємо на інших, визначається тим, що оточуючі бачать (колір шкіри, волосся, зовнішність, міміка, жести, обличчя); 38% – це те, що чують оточуючі (тон і тембр голосу, темп мовлення, манера розмови); 7% – це слова, які ми говоримо [7].

На базі кафедри фізичного виховання НТУ "ХПІ" були розроблені й застосовані моделі тренувальних занять; комплекси вправ на різні групи м'язів, спрямовані на всебічний розвиток якостей майбутніх інженерів – механіків, пропорційний розвиток частин тіла і зміцнення здоров'я.

Суворе регулювання фізичних навантажень і чергування їх з відпочинком забезпечує спрямований вплив фізичних вправ на функціональну активність органів і структур організму студентів.

Регулювання параметрів навантаження на заняттях досягається різноманітними способами і методичними прийомами. Найбільш ефективними і доступними прийомами є: по-перше, зміна кількості повторень однієї і тієї ж вправи; по-друге, зміна сумарної кількості вправ; по-третє, зміна швидкості виконання однієї і тієї ж вправи. Використовують такі прийоми: збільшення або

зменшення амплітуди рухів; виконання вправ в ускладнених або полегшених умовах (наприклад, біг вгору або біг по доріжці стадіону чи біг по тирсовій доріжці); зміна довжини дистанцій; збільшення або зменшення часу (інтервалів) і характеру відпочинку між виконанням вправ.

При дозуванні навантаження ураховуються курс студентів та рівень тренуваності. Виходячи з цього, сформульовані й обґрунтовані такі методичні положення: адекватність навантаження (відповідність індивідуальним функціональним можливостям організму); поступовість збільшення навантажень (забезпечує розвиток функціональних можливостей та адаптацію до них); систематичних навантажень (їх послідовність і постійність).

Для забезпечення тренувального ефекту фізичне навантаження в кожному конкретному випадку повинне бути оптимальними за обсягом, інтенсивності, інтервалам відпочинку. Недостатні навантаження малоефективні для розвитку тренуваності; надмірні – наносять шкоду організму. Якщо навантаження тривалий час не змінюється, то його вплив стає звичним і перестає надавати розвивальний вплив. Тому поступове збільшення фізичного навантаження є необхідною вимогою розвитку тренуваності.

Висновки. Поняття імідж – це не тільки зовнішність, а й образ особистості в цілому. Правильне формування іміджу сучасного інженера-механіка є запорукою як професійного, так і особистого успіху. Фізична культура і спорт є важливим чинником у формуванні професійно-особистісного іміджу, а також економічної ефективності сучасного виробництва і соціального розвитку трудових колективів.

Сучасний інженер повинен володіти певними знаннями, навичками й уміннями в галузі використання фізичної культури і спорту для вирішення соціально-економічних завдань. Сьогодні вже недостатньо, якщо фахівець, закінчивши вищий навчальний заклад, сам займається спортом. Дуже важливо, щоб він умів організовувати колективні фізкультурні заходи протягом і після робочого дня, домогтися раціональної організації праці і відпочинку своїх співробітників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Раєвський Р.Т. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів вищих навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / Р. Т. Раєвський, С.М. Канішевський. – К. : Наука і техніка, 2010. – 380 с.
2. Шевченко Д.В. Требования к инженеру-механику автомобильного транспорта [Електронний ресурс] / Д. В. Шевченко – Режим доступу: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=277&p=17729>
3. Веретенникова И. В. Влияние имиджа человека на деловые отношения в организации : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / И. В. Веретенникова. – М., 2001. – 25 с
4. Профессиональная подготовка инженеров-механиков [Електронний ресурс] / Режим доступу: fitnologia.com/zdorovie/zojprofessia.php
5. Симонова И. Ф. Педагогика имиджа : монография / И. Ф. Симонова. – СПб., 2012. – 304 с.
6. Ігнатюк О. А. Проблеми підвищення рівня фізичної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / О. А. Ігнатюк, О. О. Марченко // Науково-методичні основи сучасного навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: актуальні проблеми, досвід, перспективи вдосконалення: матер. наук. пр. ХГПА. – Х., 2013. – 304 с.
7. Формирование имиджа человека [Електронний ресурс] / Режим доступу: zhannetta.ru/psihologiya-vzaimootnosheniya/formirovanie-imidzha.html
8. Бідюк І. А. Особистісні характеристики студентів технічного вузу / І. А. Бідюк // Вісник

ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 28. – С. 5-11.

9. Бондаренко І. В. Основні компоненти професіоналізму в процесі створення іміджу студентів технічних ВНЗ / І. В. Бондаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / Редкол: Т. І. Сущенко (голов. ред) та ін. – Запоріжжя : Гум. Ун-т. “Запор. ін-т держ. та муніц. Управління”, 2007. – Вип. 45. – С. 56-59.

10. Липчанский В. А. Научное обоснование физической подготовки инженеров на базе психолого-математического моделирования надежности профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Липчанский Владимир Александрович. – Кировоград, 1992. – 198 с.

Анотація

Розкрито зміст феномену “професійно-особистісний імідж”. Визначено, що інженер-механік повинен мати хорошу фізичну підготовку, високу витривалість і міцне здоров'я. Визначено роль фізичного виховання як важливого чинника формування професійно-особистісного іміджу майбутніх інженерів-механіків.

Встановлено, що правильне формування іміджу сучасного інженера-механіка є запорукою професійного та особистого успіху; фізична культура є важливим чинником у формуванні іміджу та економічної ефективності сучасного виробництва і соціального розвитку трудових колективів.

Ключові слова: здоров'я, інженера-механік, професійно-особистісний імідж, фізична складова, формування, чинник.

Аннотация

Раскрыто содержание феномена “профессионально-личностный имидж”. Определено, что инженер-механик должен иметь хорошую физическую подготовку, высокую силовую выносливость и крепкое здоровье. Определена роль физического воспитания как важного фактора формирования профессионально-личностного имиджа будущих инженеров-механиков.

Установлено, что правильное формирование имиджа современного инженера-механика является залогом профессионального и личного успеха; физическая культура является важным фактором в формировании профессионально-личностного имиджа, экономической эффективности современного производства и социального развития трудовых коллективов.

Ключевые слова: здоровье, инженера-механик, профессионально-личностный имидж, физическая составляющая, формирование, фактор.

Summary

The phenomenon of the professional and personality image is revealed. The survey results show that the profession of a mechanical engineer involves mainly physical work. The paper has determined that a mechanical engineer should have good physical training, high staying power and good health. The role of physical education is defined as an important factor in the formation of the professional and personality image of future mechanical engineers.

Key words: health, mechanical engineer, professional and personality image, physical component, formation, factor.

УДК 378. 147.78

О. О. Матвеева,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди)

ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка проблеми. Питання якості вищої освіти в Україні стають усе більш актуальними, що зафіксовано в НРК, новому Законі “Про вищу освіту”, інших нормативних документах, де задекларовано компетентнісний підхід до результатів навчальної діяльності. Процес навчання у вищій музично-педагогічній освіті ґрунтується на діючих ДС ВОУ, що побудовані

на кваліфікаційній основі й характеризуються відсутністю критеріїв та засобів діагностики якісної підготовки майбутніх учителів музики як компетентних фахівців. Однак не можна не враховувати, що сучасна освітня діяльність відбувається з елементами компетентнісного підходу. Отже, необхідно орієнтувати систему на діагностику компетенцій/компетентностей, що включає й вимоги до знань та умінь студентів до чинного стандарту. Зазначимо, що педагогічна діагностика є одним з важливих елементів керівництва й організації педагогічного процесу. Метою її проведення є підвищення якості підготовки студентів та випускників, визначення рівня сформованості компетентностей, порівняння його зі стандартом. Предметом педагогічної діагностики є результати освітньої діяльності, до яких відносяться: знання, уміння, навички, сформованість загальних і спеціальних професійних умінь; показники особистісного розвитку (рівень розвиненості інтелектуального, емоційного, вольового, мотиваційного компонентів особистості, пізнавальних й інших інтересів і потреб; сформованість стійкої мотивації до навчання, рівень креативності тощо); індивідуальні особливості студентів (темперамент, характер сприйняття навчального матеріалу, тип пам'яті тощо); компетенції/компетентність суб'єкта педагогічної діяльності.

Діагностика вищезазначених результатів освітньої діяльності буде можливою за умови проектування моделі студента (майбутнього вчителя музики) та компетентнісної моделі випускника, оскільки інформаційною базою, на підставі якої формуються засоби об'єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки, є система компетенцій [5, с. 66]. Отже, визначення компетенцій та компетентностей випускника музично-педагогічного профілю є змістовною основою проведення діагностичної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні підходи до проектування компетентнісної моделі випускника музично-педагогічного профілю ґрунтуються на: зарубіжному досвіді оцінки компетентності фахівців і випускників освітніх установ; законодавчих та нормативних документах вищої освіти України; дослідженнях сучасної професійної діяльності вчителя музики. Коротко розглянемо визначені напрями.

Зазначимо, що модель випускника проектується на основі моделі діяльності фахівця, де проаналізовані функції, що мають виконуватися в процесі професійної діяльності, які доповнені професіограмою – описом умов праці та її психофізіологічних характеристик.

Отже, для проектування компетентнісної моделі випускника (майбутнього вчителя музики) здійснено теоретичний аналіз: фундаментальних досліджень з визначення специфіки професійної діяльності вчителя музики та його підготовки (Е. Абдуллін, О. Алексєєва, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, Т. Беркман, А. Готсдінер, Л. Дис, З. Йовенко, Д. Кабалецький, Л. Мазель, В. Медушевський, В. Ниркова, Є. Отич, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Ростовський, А. Сохор, Т. Смирнова, К. Тарасова, Т. Ткаченко, Г. Ципін й ін.), низка наукових праць, присвячених розробці моделей фахівця з вищою освітою (С. Архангельський, І. Белецький, А. Веліжаніна, В. Веніков, Н. Веракса, Б. Гершунський, Р. Гострем, Ю. Іванов, В. Коган, В. Карпов, С. Касярум, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, Я. Львович, Д. Мазоха, Л. Макарова, М. Міронова,

О. Пономарьов, К. Романова, Н. Сагатовський, І. Сімонова, Є. Смирнова, Н. Тализіна, С. Тихомиров, В. Турченко, Т. Хмара, В. Шадриков й ін.). Сучасні наукові публікації українських учених Н. Заярної, Ф. Герасимчук, С. Гринкевич, М. Голованя, К. Сахаренко та ін. свідчать про те, що в останні роки намітилася тенденція до переходу від кваліфікаційної моделі випускника до компетентної. Ця необхідність визначається зміною основи освітньої парадигми з принципу адаптивності до компетентності випускників.

У наукових публікаціях відображені різні компетентнісні моделі фахівців (В. Байденко, І. Зимня, Ю. Татур та ін.). У документах ЮНЕСКО [7] компетентнісна модель фахівця містить п'ять компетенцій, що розглядаються як очікуваний результат вищої освіти. Вони в загальних рисах окреслюють можливість фахівця вирішувати політичні, соціальні, комунікативні, інформаційні, освітні та інші проблеми. У межах проекту TUNING "Налаштування освітніх структур в Європі" [10] визначено набір компетенцій як результату першого і другого циклів навчання (бакалавра та магістра). За класифікацією компетенції поділяються на загальні та спеціальні. Загальні компетенції складають: інструментальні, міжособистісні та системні. Вони класифіковані з точки зору значення навичок для професії та рівня їх опанування після закінчення навчання. Системні компетенції вимагають засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя. Спеціальні компетенції розглядаються на двох рівнях – бакалавра та магістра. Хоча Tuning повною мірою визнає важливість формування й розвитку предметних специфічних компетенцій як основи університетських освітніх програм, проект акцентує увагу на спрямованості університетської освіти на розвиток загальних компетенцій, що є більш значущими в підготовці студентів до майбутньої ролі в суспільному житті як громадян і здобувачів на ринку праці.

Отже, зарубіжні науковці визначають наявність компетенцій/компетентностей як необхідну умову оволодіння професією та реалізації особистості, фактично компетенції не пов'язані з професійною діяльністю. Також у проектуванні компетентнісних моделей зарубіжні дослідники наголошують на діях та операціях, що пов'язані з певною проблемою або ситуацією, вирішення якої вказує на готовність фахівця до професійної діяльності.

В Україні 23 листопада 2011 р. було затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК), яка є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів. НРК було розроблено з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.). Фактично рамка кваліфікацій є прикладним аспектом компетентнісної моделі, оскільки не тільки формулює вичерпаний набір досягнень та якостей студентів, що відповідають інтересам роботодавців, ВНЗ та громадянського суспільства, але й вказує ключові завдання освітніх програм, забезпечує взаємодію між викладанням, навчанням та оцінюванням, створює можливості до освіти впродовж життя [2]. У 2013 р. було прийнято низку нормативних документів, метою яких є сприяння розробленню складових системи галузевих стандартів ВО. Згідно з ними якість підготовки випускника вищої школи має відповідати вимогам галузевого стандарту вищої освіти, що визначається за допомогою

соціально-особистісних (КСО), загальнонаукових (КЗН), інструментальних (КІ) та професійних компетенцій (загальнопрофесійні – КЗП, спеціалізовано-професійні – КСП). Соціально-особистісні, загальнонаукові та інструментальні компетенції є визначеними, професійні компетенції визначаються відповідно до фаху та освітньо-кваліфікаційного рівня [5].

Мета статті – визначення компетентнісної моделі випускника музично-педагогічного профілю як основи проведення діагностування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо вказати, що, зазвичай, компетентнісна модель випускника вишу проектується за участю основних зацікавлених сторін: роботодавців, викладачів, студентів, випускників минулих років. Такі дослідження мають експериментальний характер і вимагають ретельного опрацювання. Запропонована компетентнісна модель випускника (майбутнього вчителя музики) – результат аналізу моделей випускника різних спеціальностей, моделей фахівця (вчителя музики), теоретичних досліджень професійної діяльності вчителя музики, власних практичних напрацювань, є відкритою й не завершеною.

За логікою статті необхідно уточнити свої позиції відносно компетенцій і компетентностей майбутнього вчителя музики, що спираються на підхід, запропонований І. Зимньою, де компетенції є деякими внутрішніми, потенційними, прихованими психологічними новоутвореннями: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, що потім виявляються в компетентностях [4]. Компетенції виявляються в поведінці й діяльності та стають особистісними якостями людини, її властивостями. Компетентність – це досвід успішного здійснення діяльності з виконання певної компетенції, результат підготовки студентів певної спеціальності, що виявляється в рівні засвоєння відповідних компетенцій і є інтегральною характеристикою особистості випускника.

У НРК визначено, що “результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна демонструвати особа після завершення навчання” [6]. Отже, в дослідженні компетентності будемо розуміти як узагальнені комплексні знання, уміння, навички (зуни), що забезпечують готовність майбутнього фахівця музично-педагогічного профілю ставити й уміння вирішувати комплексні нестандартні завдання професійної діяльності, де виявляються ціннісні відношення до професії, професійно орієнтовані особистісні якості.

На нашу думку, конструктивно для проектування компетентнісної моделі випускника (майбутнього вчителя музики) є блочнорівнева модель єдиної соціально-професійної компетентності І. Зимньої, де: а) розмежовуються поняття соціальних і предметно-професійних компетентностей, що становлять єдину соціально-професійну компетентність; б) стверджується, що для компетентної професійної поведінки майбутнього фахівця необхідне формування в освітньому процесі як предметно-професійних – вузькопредметних й широко-наукових, так і соціальних компетентностей [8, с. 45]. Вважаємо, що соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетенції [5] за своєю сутністю та змістом, відповідають єдиній соціально-професійній компетентності, що досліджена та визначена І. Зимньою [4]. Згідно з її

дослідженням будемо вважати, що соціально-професійна компетентність випускника музично-педагогічного профілю є його інтегральною характеристикою, інтегральним результатом.

Згідно з ДСТУ ISO 9000-2001 необхідно визначити відношення між поняттями “компетенція” та “компетентність” в компетентній моделі випускника музично-педагогічного профілю. Зазначимо, що “відношення між поняттями ґрунтуються на ієрархічній структурі ознак певного видового поняття так, щоб найекономніший опис поняття утворювався за значенням його видового поняття й описуванням ознак, що відрізняють його від понять вищого або нижчого рівня” [3]. У стандарті запропоновано три основні типи відношень між поняттями: родовидові, частинні й асоціативні.

Визначення відношень, а також обсяг та зміст цих понять, відношень між ними й власні наукові позиції щодо підготовки компетентного фахівця музично-педагогічного спрямування дозволили сформулювати класифікацію (від лат. *classis* – розряд і лат. *facere* – робити) – “особливий випадок застосування логічної операції розподілу обсягу поняття, що є деякою сукупністю розподілів (розподіл деякого класу на види, розподіл цих видів тощо) [8] компетенцій/компетентностей майбутнього вчителя музики.

Поняття “компетенція” та “компетентність” за обсягом є загальними збірними поняттями, що відображують ознаки множини сукупності предметів. За змістом це абстрактні поняття. На основі порівняння змісту та обсягу понять їх поділяють на дві категорії: порівнянні та непорівнянні. Поняття “компетенція” та “компетентність” є порівнянними, оскільки відображають предмети однієї предметної галузі й мають спільні ознаки, спільне в обсязі. Також вони є сумісними, оскільки мають спільну частину обсягу, а їх зміст має спільні ознаки. Таким чином, структурно термін компетентність розуміємо як узагальнюючий стосовно компетенції в окремих галузях, що поєднує їх у єдине ціле.

Отже, вважаємо, що відношення між поняттям “єдина соціально-професійна компетентність” й поняттями соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, професійна компетентності засновані на родовидовому відношенні, де “підрядні поняття в межах ієрархії успадковують всі ознаки надрядного поняття і містять описи тих ознак, які відрізняють їх від надрядних (вищого рівня) і сурядних (нижчого рівня) понять” та зображують віялоподібними або деревоподібними схемами без стрілок [3]. Логічні, або родовидові відношення, закладені в основу багатьох терміносистем. Вони є “вертикальними”, оскільки мають визначати відношення роду до виду та навпаки [9]. Це відношення буде мати такий вигляд (див. рис 1):



Рис.1. Графічне подання родовидового відношення соціально-професійної компетентності

Відношення між соціально-особистісною загальнонауковою, інструментальною, професійною компетентностями й компетенціями, що до них входять, засноване на частинному відношенні, де підрядні поняття в межах однієї ієрархічної структури є частинами надрядного поняття [3]. Частинне відношення зображують у вигляді граблів (див. рис. 2, 3, 4.).

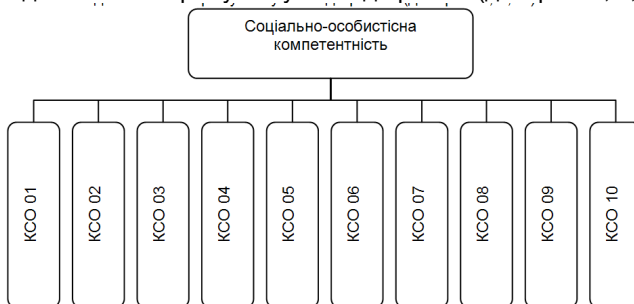


Рис.2. Графічне подання частинного відношення соціально-особистісної компетентності

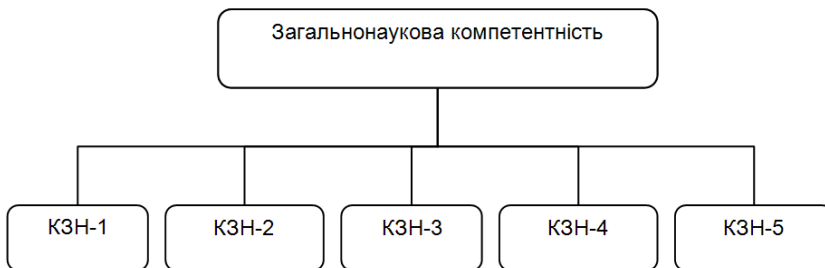


Рис.3. Графічне подання частинного відношення загальнонаукової компетентності



Рис.4. Графічне подання частинного відношення інструментальної компетентності

Необхідно зазначити, що склад компетентності, який виявляється у знаннях, розумінні, уміннях, цінностях, інших особистісних якостях, дозволяє визначити їх як рівнозначні (тотожні), що мають однаковий обсяг, але зміст їх фіксує різні ознаки. Отже, кожна компетенція має свій склад (елементи) – знання, уміння, навички, що виявляються в навченості студентів, а також у ціннісних орієнтаціях й особистісних якостях. Відношення між тотожними поняттями зображуються за допомогою кіл Ейлера. Отже, якщо знання позначити літерою А, розуміння – В, уміння – С, цінності – D, інші особистісні якості – Е, то оскільки мова йде про один і той же предмет – компетентність, обсяги понять А, В, С, D, Е повністю збігаються. Але їх зміст визначає різні ознаки цього предмета (див. рис. 1.).

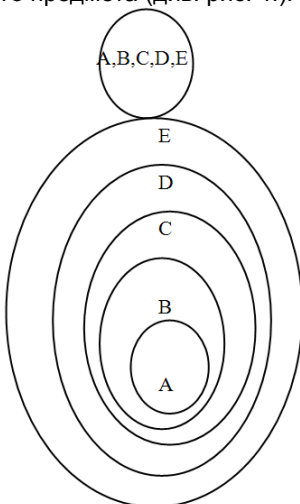


Рис 1. Відношення між компетентністю та її складовими (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості)

Вважаємо, що компетенції можуть бути: комплексними, що формуються на різних навчальних дисциплінах (модулях), та одиничними,

які формуються тільки впродовж навчання однієї дисципліни (модуля); в кожній компетенції є свій рівень формування – сукупний склад компетенцій, що визначається на рубіжних етапах освітнього процесу.

Згідно з І. Зимньою, “Соціально-професійна компетентність в її модельному вигляді поєднує декілька блоків: два базові – блок інтелектуальних, розумових дій... третій блок моделі є взаємоперехресною, взаємозалежною множиною соціальних і професійних компетентностей...” [4, с. 19]. Вважаємо, що базовий блок соціально-професійної компетентності майбутнього вчителя музики має поєднувати результати особистісного розвитку студентів, їх індивідуальні характеристики, відносини в студентських групах, що визначені на початку параграфа як результати освітньої діяльності, які мають діагностуватися з певним рівнем точності та складають модель особистості студента. Другий, основний блок моделі, включає множини соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, професійних компетенцій/компетентностей у їх взаємозв'язках та взаємовідношеннях.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, компетентнісна модель випусника музично-педагогічного профілю представлена у вигляді єдиної соціально-професійної компетентності та є системоутворюючим фактором для відбору змісту освіти, форм і технологій її реалізації в освітньому процесі, проектування та впровадження моделі системи педагогічної діагностики.

Звичайно, проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми, а надана інформація не претендує на вичерпне її розкриття. Вона може слугувати основою для подальшого вивчення професійних компетентностей випусника музично-педагогічного профілю; обґрунтування та визначення інших підходів до проектування компетентнісної моделі випусників, сутності та взаємозв'язків компетентностей для створення діагностичних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Голубенко О. Національна рамка кваліфікації у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 44 – 56.
3. ДСТУ ISO 9000-2001 Системи управління якістю. Основні положення та словник. Режим доступу : guds.gov.ua/sub/data/
4. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования: (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М. : Исслед. центр проблем качества подг. спец., 2005. – С. 10-20.
5. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід). – К., 2013. – 90 с. Режим доступу: <http://www.uk.xlibx.com/>
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова № 1341 Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р.
7. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 37с.
8. Философский словарь / под ред И.Т. Фролова. – 4 изд, – М. : Политиздат, 1981. – 445с.
9. Шелов С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения / С.Д. Шелов. – СПб., 2003. – 180с.
10. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. Line 1. learning Outcomes.

Анотація

Розкрито підходи до діагностики результатів освітньої діяльності майбутніх учителів музики через проектування моделі студента та компетентнісної моделі випускника. Визначено, що конструктивною для проектування компетентнісної моделі випускника (майбутнього вчителя музики) є блочно-рівнева модель єдиної соціально-професійної компетентності. Запропонована авторська класифікація компетенцій/компетенностей випускника музично-педагогічного профілю.

Ключові слова: соціально-професійна компетентність, класифікація, компетентнісна модель випускника музично-педагогічного профілю.

Аннотация

Раскрыты подходы к диагностике результатов обучения будущих учителей музыки через проектирование модели студента и компетентностной модели выпускника. Определено, что конструктивной для проектирования компетентностной модели выпускника (будущего учителя музыки) является блочноуровневая модель единой социально-профессиональной компетентности. Представлена авторская классификация компетенций/компетенностей выпускника музыкально-педагогического профиля.

Ключевые слова: социально-профессиональная компетентность, классификация, компетентностная модель выпускника музыкально-педагогического профиля.

Summary

The approaches to diagnostics of results of training of future music teachers by means of projecting of model of student and competent model of graduate have been disclosed in the article.

Key words: social and professional competence, classification, competence model of a graduate of musical and pedagogical speciality.

УДК 377

О. С. Мельник,
кандидат технічних наук
(Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини)

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. За час бурхливого розвитку комп'ютерних технологій усе більш актуальним завданням є створення і використання в навчальному процесі електронних навчальних систем, що розробляються з застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій. Такі системи називаються інтерактивними навчальними Web-матеріалами та можуть використовуватися не тільки для денної, а й заочної та самостійної форм навчання.

Розвиток глобальної комп'ютерної мережі показав перспективність і необхідність навчання студентів за допомогою інтерактивних електронних посібників, встановлюваних на серверах, підключених до локальної комп'ютерної мережі чи мережі Інтернет. Більш широке розповсюдження таких інформаційних технологій в освіті дозволяє не тільки підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання, але й істотно розширити аудиторію потенційних слухачів провідних навчальних закладів країни, полегшити трудомісткість процесу розробки електронних посібників, призначених для роботи в Web-мережі.

Електронний посібник є однією з нових інформаційних технологій, які використовують у навчальному процесі. Тому дослідження та розробка електронного посібника дозволить удосконалити якість навчання студентів та надасть можливість знаходити необхідну їм інформацію серед величезної кількості інформації за найбільш популярною тематикою з навчальних дисциплін.

Аналіз досліджень та публікацій показав, що більшість перших електронних навчальних видань являли собою електронні копії друкованих і здебільшого не враховували комп'ютерних можливостей подачі матеріалу [5].

Важливість і необхідність впровадження сучасних інформаційних технологій у навчання обґрунтовується такими вченими, як Л. Горбунова, М. Горюнова, А. Семіратов, Д. Рубашкін та інші. Сучасні інформаційні технології торкаються всіх сфер діяльності людини, але, мабуть, найбільше позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості впровадження абсолютно нових методів навчання і виховання [6].

Глобальне впровадження комп'ютерних сучасних інформаційних технологій у всі сфери діяльності, формування нових комунікацій і високоавтоматизованого інформаційного середовища стало не тільки початком перетворення традиційної системи освіти, а й першим кроком до формування інформаційного суспільства.

Головним чинником, що визначає важливість і доцільність модернізації системи освіти, що склалася, включаючи й українську, є потреба відповісти на основні виклики, зроблені людству XXI століттям: необхідність переходу суспільства до нової стратегії розвитку на основі знань і вискоелективних інформаційно-комунікаційних технологій; фундаментальна залежність нашої цивілізації від тих здібностей і якостей особистості, що формуються освітою; можливість успішного розвитку суспільства тільки на засадах ефективного використання сучасних інформаційних технологій; тісний зв'язок між рівнем добробуту нації, національною безпекою держави і станом освіти, застосуванням сучасних інформаційних технологій [1].

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання електронного підручника при підготовці вчителя.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість вирішувати такі актуальні питання: використовувати у навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій; удосконалювати навички самостійної роботи учнів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет.

Використання сучасних інформаційних технологій у комплекті з традиційним підручником: забезпечує особистісно орієнтований та диференційований підхід у навчанні; реалізацію інтерактивного підходу (постійне спілкування з ПК, постановка запитань, які цікавлять студента та отримання відповідей на них); підвищує пізнавальну активність учнів за рахунок різноманітної відео- та аудіоінформації; здійснює контроль завдяки тестуванню і системи запитань для самоконтролю.

Одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікаційних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані

на самостійне активне сприймання та засвоєння учнями знань, вироблення умінь і навичок. Уже сама побудова, дидактичне спрямування та розв'язання навчальної наукової проблеми передбачають активну розумову діяльність учнів. Вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову та текстову інформацію [3].

Розрізняють два типи засвоєння школярами знань: продуктивний, основою якого є пізнавальна активність і самостійність мислення учнів (характеризується великою результативністю пізнавальних процесів) та репродуктивний, що ґрунтується на запам'ятовуванні та осмисленні готових знань. Самостійна ж робота із засобами сучасних інформаційних технологій як важливий стимул у навчанні створює всі передумови для застосування знань та вмінь, поєднання чуттєвого і раціонального пізнання, бо знання, які учні здобувають у результаті самостійної діяльності, засвоюються значно краще порівняно з тими, які повідомляє вчитель. Засвоєння готових знань на основі мультимедійної інформації потрібне, але під час виконання певних завдань треба вміло поєднувати ці два типи пізнавальної діяльності так, щоб основна ознака того чи іншого явища, події чи процесу була доведена і розкрита самими учнями у посиленій для них роботі.

Сучасні інформаційні технології навчання досить перспективні для підвищення творчої активності. Студент відходить від позиції об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стає активним суб'єктом навчання, він може самостійно здобувати необхідну інформацію і навіть вміти винайти, сконструювати необхідні для цього способи дій.

Існує реальна загроза перетворення викладання інформатики на формальне механічне відтворення фактів з використанням ефектного відеоряду. Часто величезний вибір ілюстративного матеріалу в Інтернеті й на компакт-дисках у ході підготовки до уроку призводить до необґрунтованого збільшення його кількості на шкоду іншим формам роботи. Подібні уроки перетворюються в монолог учителя, втрачається зворотний зв'язок з учнями. У цій ситуації важливо використовувати комп'ютерні технології не тільки як наочний посібник, таку собі "інформатику в картинках", а й для розвитку, наприклад, уміння складати логічні схеми, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності подій і явищ тощо [4].

Вважаємо, що в курсі вивчення багатьох навчальних предметів важливо зберегти проблемні уроки з елементами дискусії. Загалом, усі прийоми, які успішно розроблені в дидактиці, не повинні бути відкинуті й забуті, а якісно поліпшені та ефективніше використані з метою підвищення пізнавальної активності учнів на уроках. Одним із засобів цього процесу якраз і є впровадження сучасних комп'ютерних технологій на уроці.

Однак, головні проблеми – це проблеми психолого-педагогічні. Вони полягають у низькому рівні готовності керівників коледжу до використання сучасних інформаційних технологій та управлінні, відсутності науково обґрунтованої методики використання сучасних інформаційних технологій при проведенні занять з конкретних навчальних дисциплін, недостатньої

забезпеченості навчальних закладів як кількісно, так і якісно педагогічними програмними засобами. Ось частина проблем без розв'язання яких неможливо позитивно вирішити питання в цілому. Однак необхідно пам'ятати, що можливі негативні наслідки, пов'язані з активним вторгненням у природний внутрішній світ людини штучних, ілюзорних вражень від екранних віртуальних сюжетів та взаємодії з ними. Небезпека може полягати і в навмисному маніпулюванні свідомістю молодшої людини, нехтуванні допустимими нормами безпечних режимів роботи з комп'ютером. У зв'язку з цим зростає актуальність досліджень психолого-педагогічного впливу та медичних наслідків застосування інформаційно-комунікаційних засобів для фізичного та психічного розвитку учнів. Комп'ютеризація може призвести до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушує почуття колективізму, взаємодопомоги. Тому питання про впровадження засобів сучасних інформаційних технологій у навчальний процес має здійснюватись виважено [7].

Враховуючи всі позитивні та негативні наслідки використання інформаційно-комунікаційних засобів зробити висновок, що вони є ефективними за умови поєднання з традиційними методами та сприяють якісному формуванню вмінь та навичок учнів коледжу.

Переваги використання СІТ сучасних інформаційних технологій у коледжі: підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи і пріоритетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; індивідуалізація навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє; об'єктивність контролю; активізація навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, змагання учнів з машиною та з самими собою, прагненню отримати вищу оцінку; формування вмінь та навичок для здійснення творчої діяльності; виховання інформаційної культури; оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації; доступ учнів до банків інформації, можливість оперативно її отримувати; інтенсифікація самостійної роботи учнів; зростання обсягу виконаних на урок завдань.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє викладачу перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що викладачу не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учень не чекає, поки викладач повторить саме потрібний йому фрагмент [2].

Електронний підручник "Інформатика" (рис. 1) був розроблений за допомогою середовища програмування Delphi 7 з підключенням модулів, які зчитують інформацію з HTML-документа. Delphi здатна працювати в середовищі операційних систем від Windows 98 до Windows XP, Windows 7, Windows 8, Windows 10. Таким чином, мультимедійний електронний підручник цілком може бути реалізований у цій роботі, так як рівень науки і техніки це дозволяє.

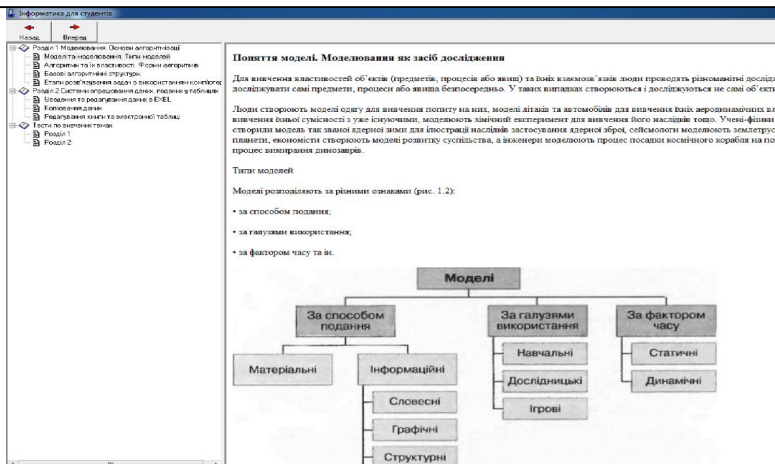


Рис. 1 Електронний підручник "Інформатика"

Електронний підручник "Інформатика" складається з 2 розділів та підсумкових тестових завдань з вивчених тем. У свою чергу розділи поділені на параграфи з чітко та доступно викладеним матеріалом. Весь матеріал зведений в єдину навчальну та тестову систему, з якою легко та просто працювати.

Висновки. Використання електронних посібників як сучасних інформаційних технологій в освіті дозволить внести суттєві зміни в процес навчання.

Аналіз питань використання сучасних засобів показує, що достатньо слабо розробляються і запроваджується електронний посібник в мережі Internet. Електронний посібник відносяться до достатньо складних програмних продуктів і потребують для реалізації не тільки засобів комп'ютерної графіки, але й спеціалізованих інструментальних засобів розробки.

На основі проведеного порівняльного аналізу авторських систем в якості інструментальних засобів практичної реалізації дослідження розробку електронного підручника виконували в середовищі програмування Delphi 7 з використанням мови HTML.

Електронний посібник охоплює достатній обсяг інформації та може бути корисним не тільки для студентів коледжів, а й для студентів ВНЗ.

Електронний посібник розробляється як відкрита система, яка в подальшому дає змогу доповняти систему новими розділами, а також вносити в неї необхідні зміни.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Використання електронного посібника в навчальному процесі дозволить підвищити ефективність використання бібліотечного фонду студентами, а також значно зменшити час використання Internet для пошуку інформації з широкого кола питань при вивченні достатньої кількості навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доротюк І.В. Технології створення електронних навчально-методичних комплектів / І.В. Доротюк, О.В. Кохан, В.І. Гадяцький // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: Вид. ХДУ, 2004. – Вип. 37. – С. 335-339.
2. Лапчик М.П. Методика викладання інформатики: підручник / М.П. Лапчик. – М. : Академія, 2003. – 624 с.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / [Є.І. Машбиць, О.О. Гокунь, М.І. Жалдак, О.Ю. Комісарова, Н.В. Морзе, М.Л. Смутьсон]. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
4. Романченко Т.Н. Проектирование учебного влияния в электронных учебных пособиях по информатике // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции / Т.Н. Романченко. – Тамбов: ТГУ им. Р. Державина, 2003. – 167 с.
5. Степанова Т.А. Використання електронних засобів навчання в курсі “Чисельні методи” в умовах відкритої освіти / Т.А. Степанова // Відкрите освіту. – 2003. – № 2. – С. 25-30.
6. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных учений / Усова А.В. – М.: Знание, 1987. – 145 с.
7. Хрїсточевський С.А. Електронні мультимедійні підручники та енциклопедії / С.А. Хрїсточевський // Інформатика та освіта. – 2000. – № 2. – С. 70-77.

Анотація

У статті запропоновані розробка та використання електронного посібника як універсального засобу для підготовки вчителів. Навчальні матеріали в електронній формі з використанням гіперсередовища повинні задовольняти вимоги простоти орієнтації слухачів при вивченні спецкурсів.

Ключові слова: електронний підручник; сучасні інформаційні технології; мультимедіа; навчальний процес.

Аннотация

В статье предложены разработка и использование электронного пособия как универсального средства для подготовки учителей. Учебные материалы в электронной форме с использованием гиперсреды должны удовлетворять требованиям простоты ориентации слушателей при изучении спецкурсов.

Ключевые слова: электронный учебник; современные информационные технологии; мультимедиа; учебный процесс.

Summary

In the articles the electronic textbook as an universal means for preparation of teachers is suggested. Educational materials in electronic form with using of hyperenvironment must satisfy to the requirements of simplicity of orientation of listeners at study the special courses.

Key words: electronic textbook; modern information technologies; multimedia; educational process.

УДК 81'367:377.8

В. О. Микитенко
(Київський університет
імені Бориса Грінченка)

СИНЕРГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ СТУДЕНТАМИ КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти вимагає принципово нових підходів до вивчення української мови і ставить перед викладачами нові завдання, а саме – формування гармонійно розвиненої, конкурентоспроможної мовної особистості студента. Це питання багатогранне і передбачає, насамперед, творчість самого викладача.

Сучасна лінгводидактика пропонує безліч різноманітних форм, методів, прийомів і засобів формування окремих компетентностей мовної особистості, але потреба комплексного підходу передбачає, на нашу думку, комплексне використання наявних педагогічних технологій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання синергії педагогічних технологій у процесі вивчення односкладних речень студентами коледжу досі залишається мало дослідженим, чим і зумовлена актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості односкладних речень, зокрема їх семантику і структуру досліджували С. Бевзенко, І. Вихованець, К. Городенська, Н. Гуиванюк, А. Загнітко, М. Кобилянська, М. Плющ, І. Слинько, К. Шульжук та ін.

Питання методики вивчення односкладних речень висвітлено в працях Н. Дикої, О. Заболотного, О. Караман, С. Карамана, О. Мельничайко, С. Омельчука, М. Пентилюк, К. Плиско та ін. Окремі аспекти формування мовної особистості розглядали А. Богуш, О. Горошкіна, Ю. Караулов, О. Лавриненко, В. Махінов та ін.

Мета статті полягає у висвітленні питання синергії педагогічних технологій у процесі вивчення односкладних речень студентами коледжу.

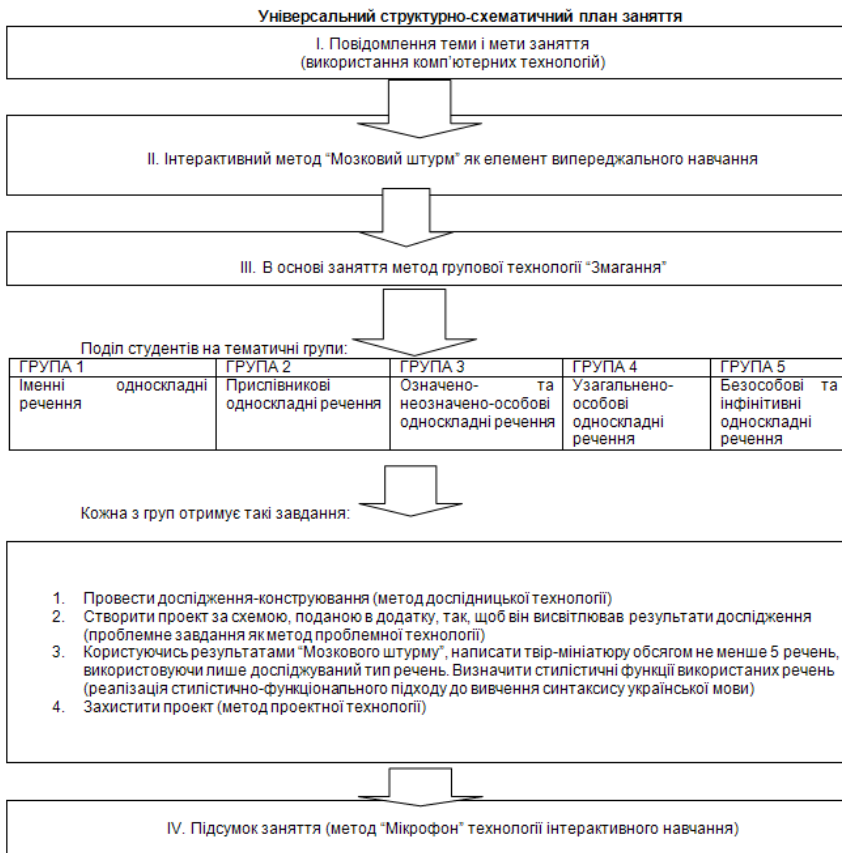
Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати праці лінгводидактів щодо використання перспективних технологій у процесі вивчення синтаксису української мови;
- виокремити методи, найбільш сприятливі для використання у процесі вивчення односкладних речень студентами коледжу;
- запропонувати власне бачення органічного поєднання педагогічних технологій у процесі вивчення односкладних речень студентами коледжу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На переконання О. Вознюка, термін “синергізм” може розумітися як “комбінована дія лікарських речовин на організм, при якій сумарний ефект перевищує дію, що здійснюється кожним компонентом окремо” [1, с. 86]. А. Семенова зауважує, що часто замість слова “синергія” уживається термін “синергетичний ефект”. Мається на увазі комбінований вплив двох або більше чинників, який характеризується тим, що їх об’єднана дія істотно перевищує ефект кожного окремо взятого складника та їхньої суми [2, с. 62]. Тобто, як зауважує О. Вознюк, “при сумісній діяльності знання й зусилля кількох людей організуються таким чином, що вони взаємно підсилюються” [1, с. 86].

Отже, під “синергією педагогічних технологій” розуміємо таке їх оптимальне поєднання, яке спричинить виникнення синергетичного ефекту і призведе до реалізації позитивних впливів кожної окремо взятої технології, мінімізуючи очевидні недоліки.

Органічно поєднати педагогічні технології на одному занятті з метою виникнення синергетичного ефекту пропонуємо так, як зображено в універсальному структурно-схематичному плані (називаємо його універсальним, оскільки він може бути взятий за основу при вивченні будь-якої теми):



Універсальний структурно-схематичний план заняття

Варто зазначити, що реалізація цього плану заняття потребує попередньої підготовки студентів. Необхідно завчасно попередити їх про тему заняття і запропонувати повторити все раніше вивчене ними про односкладні речення.

Отже, користуючись поданою схемою, пропонуємо розпочати практичне заняття з невеличкої презентації на smart-дошці, де буде висвітлено тему, план і мету заняття. Після повідомлення окреслених пунктів, використовуємо інтерактивний метод “Мозковий шторм”, пропонуючи студентам розкрити стилістичні функції та особливості вживання односкладних речень. Очікувані відповіді студентів такі: номінативні речення переважно використовуються в художніх текстах; безособові речення особливо поширені в науковому мовленні; означено-, неозначено- та узагальнено-особові поширені в розмовному мовленні; порівняно з іншими односкладними, а також із двоскладними неозначено-

особові речення передають думку набагато динамічніше, експресивніше; стилістична своєрідність узагальнено-особових речень полягає в тому, що вони виступають структурами усного мовлення – узагальненого, афористичного, образного; односкладні безособові речення є засобом вираження явищ, станів, процесів і дій, тому їх широко використовують у науковому стилі мови тощо.

Беручи за основу заняття метод “Змагання” технології групового навчання, ділимо студентів на п’ять тематичних груп, кожна з яких працюватиме над конкретно визначеними видами односкладних речень.

Першим завданням у кожній із груп пропонуємо провести дослідження, результати якого пізніше будуть висвітлені в їхніх проектах. Вправи для такого завдання можуть бути проблемного чи дослідницького характеру. Відтак, на нашу думку, доречним буде використання дослідницьких вправ за класифікацією С. Омельчука, а саме: дослідження-пошук, дослідження-моделювання, дослідження-конструювання, дослідження-редагування [3, с. 6] тощо.

Наступне завдання може бути сформульоване так: *Користуючись підручними засобами та розданим теоретичним матеріалом, створіть проект, що буде висвітлювати результати ваших досліджень.* Варто пам’ятати, що в коледжі синтаксис української мови вивчається невід’ємно від стилістики, тому для висвітлення стилістичних властивостей односкладних речень пропонуємо дати студентам таке завдання: *Беручи до уваги результати “Мозкового штурму”, напишіть твір-мініатюру на тему “Осінній день”, використовуючи тільки односкладні речення досліджуваного типу, для ілюстрації правдивості зроблених вами висновків на основі проведеного дослідження.*

З метою зекономити дорожочісний час заняття пропонуємо завчасно забезпечити студентів усіма необхідними для створення проекту засобами. Кожна група має отримати план створення проекту; аркуш паперу формату А3 із зазначеною темою (тип речень, над яким працює група); комплект паперових вирізок, у якому окремо будуть вирізки із назвою типу речень, вирізки із характеристикою типів речень і вирізки із прикладами з художніх творів на кожний тип речень (встановлення відповідності між типом речення, його характеристикою і прикладами забезпечить проблемність завдання); клей-олівець; набір кольорових олівців або фломастерів, для надання можливості прикрасити свій проект.

Для успішного створення проекту велике значення має запропонований викладачем план. Саме від того, наскільки коректно побудований план створення проекту, залежить його реалізація, тобто на кілька вдалим він (проект) вийде. Тому пропонуємо висвітлити в плані такі пункти:

- усвідомлення проектного завдання до *відповідної теми*;
- поетапна робота над проектом: 1) творче опрацювання інформаційних текстів, 2) аналіз матеріалу, 3) встановлення відповідності між частинами наданого матеріалу, 4) узагальнення;
- захист проекту [4, с. 126-127].

Як наголошує Н. Дика, “успішність мовного потенціалу особистості

знаходиться в прямій залежності від якості формування лінгвістичних понять, що становлять систему навчання мови” [5, с. 92]. Тому вважаємо необхідним на завершальному етапі заняття узагальнити здобуті знання студентів, застосувавши інтерактивний метод “Мікрофон” і запропонувавши їм дати визначення лінгвістичних понять, використаних у процесі практичного заняття.

Висновки. Синергія педагогічних технологій у процесі вивчення синтаксису української мови дозволяє урізноманітнити сам процес навчання, роблячи його динамічнішим, психологічно збалансованішим. Вона не тільки формує мотивацію саморозвитку в студентів, розвиває їхні організаційні здібності та творчі задатки, а й сприяє творчій самореалізації викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія / О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 707 с.
2. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / А. В. Семенова. – Одеса: “Юридична література”, 2009. – 502 с.
3. Омельчук С. А. Технологія дослідницького навчання синтаксису і стилістики рідної мови в 11 класі / С. А. Омельчук. – Бібліотечка “Дивослова”. – К., 2005. – №3. – 64 с.
4. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: Словник-довідник / О. А. Кучерук. – Житомир: Вид-во “Рута”, 2010. – 186 с.
5. Дика Н. М. Лінгводидактичні особливості засвоєння граматичних понять учнями 8 – 9 класів: [Електронний ресурс] / Н. М. Дика // Освітлогічний дискурс. – 2015. – № 3 (11). – С. 90 – 101. – Режим доступу: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/287/235#.Vgl_rd5jsM

Анотація

У статті висвітлено проблему синергетичного ефекту педагогічних технологій у процесі вивчення односкладних речень студентами коледжу. На основі проаналізованих наукових праць лінгводидактів виокремлено найбільш ефективні, на думку автора, методи вивчення односкладних речень. Запропоновано та описано універсальний структурно-схематичний план практичного заняття, в основі якого лежить використання методів інтерактивної, проблемної, дослідницької, проектної технологій, а також технологій випереджального та групового навчання.

Ключові слова: синергія, синергетичний ефект, педагогічні технології, метод проектів, вправи дослідницького та проблемного характеру.

Аннотация

В статье освещена проблема синергетического эффекта педагогических технологий в процессе изучения односоставных предложений студентами колледжа. На основе проанализированных научных работ лингводидактов выделены наиболее благоприятные, по мнению автора, методы изучения односоставных предложений. Предложен и описан универсальный структурно-схематический план практического занятия, в основе которого лежит использование методов интерактивной, проблемной, исследовательской, проектной технологий, а также технологий опережающего и группового обучения.

Ключевые слова: синергия, синергетический эффект, педагогические технологии, метод проектов, упражнения исследовательского и проблемного характера.

Summary

The problem of synergetic effect of pedagogical technologies using in the process of learning of minor sentences by college students is highlighted in the article.

Key words: synergy, synergistic effect, pedagogical technologies, project method, problem-based and research exercises.

І. І. Москвіна,
кандидат технічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

Постановка проблеми. Система підготовки фахівців в Україні застаріла та не відповідає сучасним умовам. Невідповідність рівня та якості у першу чергу пояснюється: відірваністю системи освіти від реального виробництва (навчальні плани, робочі програми дисциплін, якість проведення виробничих практик); недосконаліми системами формування державного замовлення на підготовку фахівців і виконання його; застарілою практикою фінансування й управління системою освіти; матеріально-технічною базою ВНЗ, яка не відповідає сучасному розвитку науки і техніки; високим навчальним навантаженням викладачів, яке не дозволяє якісно готуватися до проведення занять та постійно підвищувати їх рівень відповідно до сучасних тенденцій розвитку науки і техніки; падінням престижу фізико-математичних та технологічних спеціальностей, унаслідок чого на відповідні спеціальності вступають випускники шкіл, які не завжди мають знання належного рівня і зацікавленість у саморозвитку.

Відсутність достатнього фінансування розвитку матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, відставання в орієнтації змісту навчання на сучасні зразки техніки і технологій визначає необхідність посилення інтеграції освіти, науки і виробництва шляхом створення науково-виробничих навчальних комплексів, бізнес-інкубаторів, технопарків, інших науково-навчально-виробничих структур, розширення баз практики на ефективних виробництвах, широкого використання інформаційних технологій, запровадження різноманітних форм дистанційної освіти [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Найбільш цікавими є результати дослідження 2013 року “Досвід працевлаштування випускників вищих навчальних закладів: погляд випускників та роботодавців” [2]. Так, працедавці розійшлися в уявленнях щодо потреб у кваліфікованих фахівцях. Опитані відмічали дисбаланс попиту та пропозиції відносно окремих категорій випускників з вищою освітою, зокрема, вважали занадто багато на ринку праці випускників з бізнес/економічною освітою (57 %), 55 % – з юридичною, на нестачу на ринку фахівців з інженерно-технічною освітою вказували 44 % опитаних, IT-фахівців – 12 %, будівельників – 17 %.

Таким чином, необхідним є вдосконалення профорієнтаційної роботи, посилення впливу роботодавців на процес професійного вибору та навчання студентів, більш ефективне використання кадрового та матеріально-технічного потенціалу ВНЗ та відповідність їх діяльності профілю.

Недосконалою є профорієнтаційна робота щодо стимулювання обізнаного професійного вибору отримання вищої освіти з урахуванням можливостей і наслідків подальшого працевлаштування на місцевих ринках праці.

Кожний ВНЗ самостійно проводить роботу щодо залучення абітурієнтів без надання системної інформації про особливості соціально-економічного розвитку, інфраструктури та ринків праці міст і районів регіону, чисельності та професійно-кваліфікаційної структури зайнятих, середню заробітну плату тощо, що має значний мотиваційний вплив на суб'єктивне уявлення молоді про престижність та перспективність конкретних професій і спеціальностей на місцевих ринках праці [3].

Об'єкт, мета та завдання дослідження. Об'єкт дослідження – система професійної підготовки фахівців технологічних спеціальностей в Україні.

Проведені дослідження ставили за мету визначити основні напрямки і можливості покращення якості науково-дослідної роботи та професійної освіти України в цілому.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання: дослідження проблем професійної освіти в Україні, наслідком яких є низький рівень підготовки фахівців; аналіз сучасних можливостей і напрямків підвищення якості підготовки фахівців-технологів України.

Як було сказано вище, одним з основних недоліків сучасної технологічної освіти в Україні є розрив між її якістю й наповненням та вимогами роботодавців. Унаслідок цього випускники ВНЗ, який приходить на виробництво, необхідно доучуватися, а іноді й переучуватися. Адаптація молодого фахівця на робочому місці може складати при цьому, за оцінкою роботодавців, до трьох років, що не влаштовує обидві сторони.

Отже, бізнесу, сфері науки та освітянам необхідно спільно вирішувати наявну проблему, коли знання й навички випускників не відповідають вимогам роботодавця.

Як показує практика, належна освіта та базові знання ще не є запорукою успішної кар'єри та благополучного майбутнього.

У зв'язку з цим необхідно переходити від терміна “отримати професію” до терміна “набути професіоналізму” як мотивації для сприяння і допомоги в професійному розвитку. Професіоналізм може розглядатися у двох інтерпретаціях: як нормативна система цінностей та ідеологія професійних повноважень [4].

У чому ж полягає різниця між поняттями “професія” та “професіоналізм”? Професія, за суттю, заснована на знаннях стандартних категорій, які здобуваються в процесі навчання у ВНЗ, професійної підготовки (практики) та життєвого досвіду. “Професіонали” ж можуть бути активно задіяні в боротьбі з ризиками, з їх оцінками за рахунок використання експертних знань дозволяють усувати невизначеності, прогнозувати небезпеки, шукати можливі шляхи рішення і передбачити результат [4]. Саме такий рівень підготовки фахівця потрібен у сучасному світі.

Одним зі шляхів підвищення рівня професійної підготовки може бути розробка й упровадження професійних стандартів. У них буде чітко прописано, що повинен знати та уміти фахівець, щоб працедавець був готовий прийняти його на роботу, а в самого фахівця при цьому була можливість до самореалізації.

Розробка й раціональне використання стандартів є однією із найгостріших проблем управління персоналом (людським фактором) у масштабах країни, регіону, міжнаціональної освіти, а також у рамках будь-

якої професії [5].

Основною метою створення професійного стандарту є скорочення розриву між освітою і виробництвом. Професійний стандарт є новою формою визначення кваліфікації працівника в порівнянні з єдиним тарифно-кваліфікаційним довідником робіт і професій робітників та єдиним кваліфікаційним довідником посад керівників, фахівців і службовців.

На жаль, сфера освіти та науки України має дуже велику потребу у фахівцях вищого ґатунку, спроможними здійснювати розробку нової техніки й технологій на основі сучасних методів і інформаційних технологій, експлуатувати сучасне світове обладнання, системи захисту і управління.

Підготовка таких унікальних фахівців повинна проводитися в рамках магістерських освітніх програм, орієнтованих на глибоке й усебічне вивчення та практичне освоєння нових і перспективних об'єктів майбутньої професійної діяльності. І в підсумку таке співробітництво дозволяє вирішити загальне завдання – скорочення розриву між освітою, науковою діяльністю і потребами виробничих підприємств.

Висновки. Таким чином, для підвищення якості науково-дослідної роботи в системі підготовки фахівців-педагогів у технологічній галузі необхідні такі заходи:

- розробка та впровадження професійних стандартів, які допоможуть провести зв'язок між вимогами роботодавців та освітніми програмами ВНЗ;

- налагодження тісного співробітництва між навчальними закладами усіх рівнів, а саме: вдосконалення профорієнтаційної роботи, посилення впливу роботодавців на етапі як професійного вибору, так і навчання студента, а також забезпечення його працевлаштування (участь і відповідальність роботодавця за підготовку “професіонала” для себе);

- приведення у відповідність до сучасного рівня розвитку виробництва матеріально-технічної бази закладів професійної освіти;

- зниження навчального навантаження на викладачів, що дозволить ретельніше готуватись до проведення занять та постійно підвищувати їх рівень у відповідності до сучасних тенденцій розвитку науки і техніки;

- вдосконалення контролю знань та системи оцінювання шляхом впровадження тестів та спеціально адаптованих тренажерів;

- розподіл змісту (матеріалу) навчальної дисципліни на модулі – самостійні блоки навчальної інформації, які включають мету і навчальні завдання, методичні рекомендації, орієнтовну основу дій викладача, систему контролю успішності виконання навчальної діяльності для кращого засвоєння інформації студентами.

Лише спільні дії влади країни, роботодавців та освітян, їх розуміння важливості питання, в змозі вирішити поставлені завдання і, таким чином, підняти рівень професійної освіти, а далі й рівень розвитку енергетики та інших галузей промисловості України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма “Освіта Донецчини. 2012-2016 роки” – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/4056/424308/blog_files/programa_osv_ta_donechchini_2012_2016.pdf.

2. Досвід працевлаштування випускників вищих навчальних закладів: погляд випускників та роботодавців 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/>

bestuniverua/ss-27208268.

3. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект) [Електронний ресурс]. – Загл. С екрана. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf.

4. Evetts Julia The Sociological Analysis of Professionalism / Julia Evetts // International Sociology. – June 2003. – Vol 18(2). – P. 395-415.

5. Панкина Г. В. Анализ профессиональных стандартов / Г. В. Панкина, С. В. Бабыкин, Д. В. Панкин // Компетентность. – 2010. – № 9. – С. 4-9.

Анотація

Проведено аналіз основних проблем науково-дослідної роботи професійної освіти України, наслідком яких є низький рівень підготовки фахівців, що не задовольняє потреби працедавців. Результати роботи – дослідження основних завдань покращення якості наукової складової, професійної освіти в цілому, винаходження шляхів їх вирішення. Розглянуто позитивні приклади, які впроваджуються в Україні та зарубіжних країнах.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, професійний стандарт, науково-технічна діяльність.

Аннотация

Проведен анализ основных проблем, которые существуют в научно-исследовательской работе профессионального образования Украины, следствием которых является низкий уровень подготовки специалистов, не удовлетворяющий потребности работодателей. Результаты работы – исследование основных задач улучшения качества научной составляющей, профессионального образования в целом, изобретение путей их решения. Рассмотрены положительные примеры, которые внедряются в Украине и зарубежных странах.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, профессиональный стандарт, научно-техническая деятельность.

Summary

There have been made the analysis of the main reasons which exists in scientific and research work of the professional education of Ukraine. There have been considered positive examples, which are implemented in Ukraine and foreign countries.

Key words: higher education, quality of education, professional standards, scientific and technical activities.

УДК 378.147:379.851

К. В. Мулик,

кандидат наук з фізичного виховання

та спорту, доцент

(Харківська державна академія фізичної культури)

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ

Постановка проблеми. Нині в підготовці фахівців з “Теорії та методики спортивно-оздоровчого туризму” відмічаються диспропорції з її теоретичними основами. З одного боку, в сучасній педагогіці та методиці сконцентрований значний науковий потенціал для вирішення питань навчально-освітнього процесу, з іншого – теоретична розробка цього напрямку здійснювалася в контексті абсолютно іншої соціально-економічної ситуації і була орієнтована, в основному, на підготовку фахівців більш широкого профілю. На сучасному етапі розвитку вищої школи такий підхід не дозволяє ефективно застосовувати на практиці раніше використовувані

методи і форми організації навчально-виховного процесу. Навчальні установи використовують різні підходи в проведенні всіх видів практик: навчально-ознайомчих, виробничих, за фахом і т.п. Основною проблемою навчально-виховного процесу, на наш погляд, є практична підготовка майбутнього фахівця, здатного ефективно використовувати теоретичні знання в професійній діяльності. Навчання студентів за спеціальністю “Теорія та методика спортивно-оздоровчого туризму” спрямоване на підготовку фахівців у досить складній сфері діяльності.

Дослідження проводиться у відповідності до тематичного плану НДР кафедри зимових видів спорту, велоспорту та туризму Харківської державної академії фізичної культури (ХДАФК) Міністерства освіти і науки України на 2013-2017 рр. за темою “Основи спортивного туризму в рекреаційній діяльності різних вікових груп населення України” (номер державної реєстрації 0114U000366).

Аналіз досліджень і публікацій. Спортивно-оздоровчий туризм є одним з видів фізичної культури, що займає особливе місце серед засобів виховання учнів. Характерною особливістю є чітка система поступового зростання туристського досвіду, спортивної майстерності та розвитку творчих креативних здібностей. Спортивно-оздоровчий туризм базується на громадських засадах, об’єднує учнівську і студентську молодь. Туристи самостійно обирають у рідному краї регіон походу, розробляють маршрут, визначають креативні об’єкти для дослідження, самі забезпечують себе в поході. Тому цей вид активного відпочинку дістав назву самодіяльного туризму [9; 11].

Теоретичною основою дослідження є: положення аксіологічних теорій (М. Бахтін, М. Бердяєв, А. Лосєв та ін.); психологічна теорія особистості (А. Асмолов, Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.); соціально-психологічні та педагогічні дослідження міжособистісного спілкування (Г. Андреева, А. Бодальов, А. Мудрик, В. Мясіщев та ін.); теоретичні положення педагогіки туризму (М. Віленський, В. Горський, В. Жолдак, І. Зорін, В. Кальней, В. Квартальнов, К. Кулаєв, А. Остапець-Свешніков, В. Чепик, С. Шишов та ін.); теорія та методика спортивного тренування (Г. Арзютов, Л. Волков, С. Єрмаков, Л. Матвеев, В. Мулик, В. Платонов); теорія та методика фізичного виховання (Т. Круцевич, М. Носко, Б. Шиян). Становлять значний інтерес наукові розробки питань туристсько-креативної діяльності (ТКД), що розглядається як виховний засіб (А. Остапець-Свешнікова, А. Солдатенкова, Ю. Константинова та ін.).

Перевага ТКД перед іншими видами діяльності, які доступні на сучасному етапі розвитку суспільства, полягає в наданні можливостей активного, необмеженого, емоційно-діяльного пізнання навколишнього світу і реального стану людини в навколишній дійсності. У цьому виді діяльності накопичено і відпрацьовано багаторічний практичний, конструктивний досвід, вироблена система пізнавальної діяльності дітей, підлітків та студентів у туристичних походах та інших формах. Цей вид діяльності пропонує оптимальні умови і володіє перевагами і продуктивними характеристиками: великими виховними можливостями, має значний практичний досвід, виділяється конструктивними підходами, відрізняється

високим рівнем реагування на явища, що відбуваються, володіє високою результативністю й ефективністю, підсумки підбиваються в найбільш короткі терміни в порівнянні з іншими виховними засобами, проводиться спеціально підготовленими кадрами [5].

У туристській діяльності інтегруються базові параметри виховання: ідейно-моральні принципи; розумовий розвиток; естетичні складові; фізична підготовка і вдосконалення; патріотична і міжнаціональна установка; підготовка до професійної діяльності; трудова діяльність та формування корисних трудових навичок.

Очевидний той факт, що ні одна галузь людської діяльності не може розвиватися при відсутності кваліфікованих кадрів. Історія розвитку туристської галузі не є винятком.

Зазнала змін і підготовка кадрів у спортивному туризмі. Уперше в Україні в 1993 році при Харківській державній академії фізичної культури було відкрито спеціальність тренер-викладач зі спортивного туризму. Зміни торкнулися і самодіяльного спортивного туризму. Нині державні ВНЗ спортивного профілю готують тренерів-викладачів зі спортивного туризму.

Як і в спортивному тренуванні, спортивно-оздоровча діяльність має свої особливості в роботі з різним контингентом тих, що займаються. Тому важливо визначення найбільш значимих для кожного віку туристів пріоритетного використання різних аспектів тренування.

Також слід визначити, що чим більшою базою даних підготовки володіє тренер-фахівець, тим більший існує вибір їх використання. Зазначені програми (бази) повинні передбачати певний багаж знань, на підставі яких здійснювався б аналіз й приймалися б найбільш ефективні рішення. Обмежений зміст програм скорочує або звужує, або взагалі не дає можливість прийняти ефективне рішення [8].

У спортивній науці, в тому числі і спортивному туризмі, багато уваги приділяється підготовці для участі в змаганнях, але лише деякі фахівці [1; 2; 3; 4; 9; 10] приділяють увагу окремим складовим підготовленості фахівців зі спортивного туризму. Значний інтерес представляють наукові розробки питання туристсько-краєзнавчої діяльності (ТКД), що розглядаються як виховний засіб [5; 6]. У той же час підготовку туристів здійснюють тренери-фахівці, від рівня підготовленості яких залежить успішність туристської діяльності, особливо школярів і студентів.

Метою дослідження є визначення складових туристсько-краєзнавчої діяльності для різних вікових груп дошкільнят, школярів та студентів при навчанні фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

У дослідженнях беруться до уваги ті експериментальні дані і положення, які можна використовувати в межах ТКД. Дослідження Н. Анохіна, Н. Бренштейна показують, що фізіологічні механізми людини здатні забезпечити не тільки адекватну відповідь (реакцію) на вплив зовнішньої реальності, а й попереджати вплив, вибудовувати поведінку, здійснювати орієнтацію на передбачувані події. Проектування поведінки в професійному середовищі спирається на природно-соціальну сутність відносин людини з природою. Моральне ставлення до природи – це розумне, гармонійне спілкування людини і природи на рівних, побудоване за законами боргу, совісті, добра, любові, співчуття, ощадливості, справедливості,

раціональності, соціальної відповідності і краси [7].

У туристській діяльності інтегруються базові параметри виховання: ідейно-моральні принципи; розумовий розвиток; естетичні складові; фізична підготовка і вдосконалення; патріотична і міжнаціональна установка; підготовка до професійної діяльності; трудова діяльність і формування корисних трудових навичок.

Основною метою ТҚД є виховання моральних орієнтирів, якостей і цінностей. Діяльність потребує корегування цілей, а саме: спрямованості на підвищення адаптаційних можливостей особистості і стійкості до несприятливих проявів навколишньої реальності. Історія розвитку дитячого туризму [5] показує стабільні форми ТҚД і дозволяє розкрити їх прийнятність нині.

У ТҚД застосовуються принципи планування діяльності. Найбільш обґрунтованими є принципи: доступності, науковості, безперервності, цілеспрямованості, виховання в колективі, поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи студентів, поєднання вимогливості і поваги, послідовності, поступовості, систематичності. Їх результативність визначається умовами ТҚД: повного самообслуговування, інтелектуальної праці (збір інформації, рольові позиції, вироблення організаційних і виконавчих якостей); досвіду формування відносин з різними віковими групами, усвідомлення значущості результатів своєї діяльності.

Студент самостійно обирає свою роль і становище в туристському колективі. Йому пропонується два види: адміністративний і науковий. Основне педагогічне призначення рольової гри – перехід свідомості і поведінки від репродуктивної діяльності до більш ефективної та результативної роботи. Рольові позиції студентів сприяють зростанню самосвідомості й самоцінності особистості та її праці в загальній справі.

На підставі значення ТҚД можна виділити такі положення: вибір оптимальних засобів і умов виховання; комплекс педагогічних впливів; керованість виховним процесом; об'єднання зусиль педагогів, учнів та родичів; передбачення, передбачення конфлікту, вжиття заходів для уникнення його.

Таким чином, ТҚД сприяє переосмисленню вчинків і поведінки, сприйняття нових якісних орієнтирів, розширенню знань про особисті можливості, розумінню оптимальності та раціональності потреб майбутніх спеціалістів.

Студенти повинні знати нормативи, вимоги та наслідки їх порушення. Проміжні завдання обмежують обсяг вимог, що враховуються при організації походу і т. п. Рішення задач стимулює інтерес до ТҚД, активізує участь у заходах.

У межах туристсько-краєзнавчої програми можна провести захід – похід історичними місцями. У процесі походу відбувається пізнання історії та культури народу, здатність сприймати світ через свої відчуття й емоції, оцінюється роль і значення особистості в історії народу, збільшується зрілість поглядів і переконаність. У цьому випадку задоволення особистої потреби узгоджується з нормами колективу.

Неоціненне значення має дисципліна: поведінка студентів при проведенні заходу – це також результат виховного процесу, свідоме й

активне прагнення кожного учасника до виконання свого обов'язку перед колективом. На цій основі виникають відносини товариського співробітництва, взаємодопомоги, відповідності, супідрядності, керівництва та контролю. Зміцнюють ці відносини єдині цілі і завдання колективу, їх висока суспільна значущість, формують нові моральні поняття й уявлення, на практиці перетворюють їх на переконання. Закріплені переконання формують життєву позицію, розкривши механізм поведінки в середовищі певної соціокультури.

Програма туристсько-краєзнавчої діяльності складається як із виховних засобів (історія розвитку туризму та краєзнавства в Україні; краєзнавчо-пошукова робота; основні історико-географічні та екологічні відомості про свій край; формування гуманістичних цінностей, національної самосвідомості особистості, патріотичних почуттів та творчих здібностей), так і засобів, що дозволяють проводити походи (топографічна підготовка, організація підготовки та проведення туристських походів, під час яких проводиться дослідницька краєзнавча і суспільно корисна робота) (рис. 1).

На наш погляд, слід виділити 5 вікових груп дітей, підлітків та молоді: старші дошкільнята (5-6 років), молодші школярі (7-10 років), середні школярі (11-15 років), старші школярі (16-17 років), студенти (17-22 роки). Ураховуючи ці вікові групи, слід розглядати і різнорівневі за значимістю аспекти, які різняться залежно від віку (рис. 2). Крім цього, на нашу думку, складові аспекти підготовки фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму є: педагогічний, медико-біологічний, туристсько-краєзнавчий, психологічний, організаторський і матеріально-технічний, які різні за значущістю для окремих вікових груп дітей, підлітків та молоді.



Рис. 1. Зміст туристсько-краєзнавчої діяльності фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму

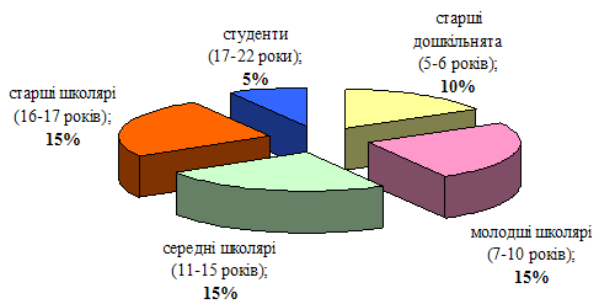


Рис. 2. Навчальне навантаження туристсько-краєзнавчого аспекту від загального обсягу підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму з різним контингентом тих, що займаються

Таким чином, тренер-фахівець повинен володіти найпростішими методами контролю за різними рівнями підготовленості, методами розрахунку маршрутів походу, кількості та якості харчування, спортивно-туристським обладнанням та навичками усунення поломок.

Висновок.

1. Досліджуваний матеріал показав, що процес становлення фахівця має риси поступального розвитку і проводиться на рівнях: особистісному (ціннісні орієнтації, креативність); поведінковому (вміння вибирати соціально цінні форми дозвілля; здатність до колективної творчої діяльності; професійна компетентність); освітньому (інформованість, кругозір, пізнавальний інтерес відповідно до спрямованості, обраної як освітньої програми).

2. Проведений аналіз різних аспектів туристсько-краєзнавчої діяльності свідчить про необхідність диференційованої підготовки фахівців для роботи з різними віковими групами дітей, підлітків та молоді, є актуальним питанням вирішення якого дозволить підвищити ефективність використання різних видів спортивно-оздоровчого туризму в рекреаційній діяльності юного покоління.

Перспективою подальших досліджень є розкриття кожного з аспектів підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов В. В. Спортивний туризм: підруч. / В. В. Абрамов; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2011. – 367 с.
2. Булашев А. Я. Место, роль и значение спортивно-оздоровительного туризма в жизни современного общества / А. Я. Булашев, Ма Цзиньган // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків. – Вип. 7. – 2004. – С. 273-278.
3. Дудорова П. Ю. Теоретичні і методичні основи формування готовності майбутніх учителів до організації шкільного туризму: автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / П. Ю. Дудорова; Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2014. – 40 с.
4. Зевреева З.Н. Проблемы подготовки специалистов к профессионально-практической деятельности (на примере специальностей "Менеджмент организации и туризм") / З.Н. Зевреева // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харьков. – Вип. 3. – 2009. – С. 287-291.
5. Константинов Ю.С. Теория и практика туристско-краеведческой деятельности учащихся в системе дополнительного образования : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-

ра пед. наук : спец : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ю.С. Константинов; Российская международная академия туризма. – М., 2003. – 38 с.

6. Константинов Ю.С. Система туристско-краеведческой деятельности в школе / Ю.С. Константинов // Теория и практика дополнительного образования. – М., 2010. – № 9. – С. 49-52.

7. Мулик К.В. Спортивно-оздоровчий туризм, як засіб фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах / К.В. Мулик // Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – С. 134-137.

8. Мулик В.В. Сучасні вимоги до рівня підготовленості тренера / В.В. Мулик // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К., 2002. – №4. – С. 11-15.

9. Пангелов Б.П. Організація і проведення туристсько-краєзнавчих подорожей : навч. посіб. / Б. П. Пангелов. – К. : Академвидав, 2010. – 247 с.

10. Троценко Т. Ю. Формування моральних якостей учнів 3-4 класів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності. : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Т.Ю. Троценко. – Київ, 2009. – 19 с.

11. Чернов Б.О. Особливості туристсько-краєзнавчої діяльності в рекреаційному регіоні : монографія / Б.О. Чернов, Б.П. Пангелов, К.В. Ковальська. – Переяслав-Хмельницький : О.М. Лукашевич, 2013. – 247 с.

Анотація

У статті визначені складові туристсько-краєзнавчої діяльності для різних вікових груп дошкільнят, школярів та студентів при навчанні фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму. Запропоновано диференціювати підготовку фахівців для роботи з різними віковими групами дітей, підлітків та молоді, що дозволить підвищити ефективність використання різних видів спортивно-оздоровчого туризму в рекреаційній діяльності юного покоління.

Ключові слова: туризм, аспекти, туристсько-краєзнавча підготовка.

Аннотация

В статье определены составляющие туристско-краеведческой деятельности для различных возрастных групп дошкольников, школьников и студентов при обучении специалистов по спортивно-оздоровительному туризму. Предлагается дифференцировать подготовку специалистов для работы с различными возрастными группами детей, подростков и молодежи, что позволит повысить эффективность использования различных видов спортивно-оздоровительного туризма в рекреационной деятельности юного поколения.

Ключевые слова: туризм, аспекты, туристско-краеведческая подготовка.

Summary

The article defines the components of the tourist and regional studies for different age groups of preschool children, pupils and students in the training of specialists in sports tourism. It is proposed to differentiate the training of specialists to work with different age groups of children, teenagers and young people, that will increase the efficiency of using the different types of sports tourism in the recreational activities of young generation.

Key words: tourism, aspects, tourist and local lore training.

УДК 37.014.5

С. Г. Немченко,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний
університет)

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ШОСТОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ (з 2001 року до наших днів)

Актуальність і постановка проблеми. Сучасна трансформація системи освіти в Україні не можлива, на наш погляд, без ретроспективного аналізу розвитку системи управління навчальним закладом й системи

підготовки керівника до цієї діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.

Дослідження історії розвитку науки управління загальноосвітніми навчальними закладами і системи підготовки майбутніх керівників навчального закладу насамперед спрямоване на вивчення генези цього явища. До того ж становлення й розвиток управління навчальними закладами є одним з аспектів підготовки керівника в Україні, що відображає його динаміку й суперечності та пов'язаний з розвитком вищої школи й науки, системи управління в цілому, історичної і суспільної думки в соціально-економічному та політичному ладу України. Тому подібні дослідження є основною для широкого порівняльно-історичного й типологічного вивчення загальних та специфічно-національних явищ у теорії та історії управління освітою, складовою розвитку управління в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню історії становлення системи управління освітою в Україні приділяється значна увага; серед науковців, які вивчали цю проблему, можна виділити: Ю. Бугана, В. Береку, Т. Волобуєву, Р. Вдовиченко, І. Гришину, Г. Єльнікову, І. Мармазу, С. Крисюка, А. Кузьмінського, С. Майбороду, Г. Назаренко, І. Трилінського, Л. Уруську та ін.

Мета статті полягає в проведенні ретроспективного аналізу розвитку системи підготовки керівників навчальних закладів у 2001–2015-х роках.

Виклад основного матеріалу. Період (з 2001-го до наших днів) характеризується подальшим розвитком системи професійної підготовки керівних кадрів освіти.

Важливо підкреслити, що цей період має доволі суттєві особливості, які впливають на розвиток системи підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

У цей період в Україні відбувається доволі важкий перехід від закритого суспільства до відкритого суспільства, від колективізму до індивідуалізму, від авторитаризму до демократії. Ця соціокультурна трансформація проходить доволі нестабільно і характеризується конфліктністю. У процесі зміни соціокультурних парадигм виникає конфлікт цінностей, існуюча ціннісно-нормативна стає неадекватною новим умовам і соціальним відносинам. У суспільстві загострюються ціннісні протиріччя. Сформовані доти механізми соціалізації й орієнтації на певні цінності суперечать загальній динаміці суспільного розвитку. Система передачі ціннісного відношення до світу в готовому вигляді значною мірою перешкоджає процесу засвоєння особистістю нових цінностей. Унаслідок загальної соціально-економічної кризи особистість відчуває постійний дискомфорт, що виникає через неприйняття нею нав'язуваних соціальних умов розвитку та неможливості самореалізації. За таких умов найбільш гостро проявляється кризове сприйняття особистістю дійсності, яке утверджується домінуванням випадкових, нестійких або тимчасових чинників на формування і розвиток особистості, а також відбувається трансформація мотиваційних компонентів самореалізації особистості. У цій соціокультурній ситуації особистість повинна знайти шлях для розкриття власних сутнісних сил, скласти й реалізувати життєву програму, набути здатність здійснювати свій відповідальний вибір. Подолання такої

невизначеності пов'язується з освітою та вихованням, тому що їх головна місія – формування вільної, самодостатньої особистості, її всебічний розвиток. Освіта та виховання сприяють відродженню втрачених і формуванню нових духовних цінностей, ідеалів і принципів життєдіяльності, гуманізації духовної сфери особистості, розширенню світогляду, її духовному зростанню в процесі набуття особистого духовного досвіду.

“Сприяючи духовному оновленню людини, освітньо-виховний вплив стимулює саморегуляцію поведінки, формує баланс суперечливих якостей, сприяє формуванню духовної стійкості й активності особистісної позиції індивіда як суб'єкта життєдіяльності” [15, с. 308-315]

Гідні відповіді на виклики сучасної цивілізації може бути знайдено в межах освітнього простору. Таким чином, перед освітніми закладами стають не бачені до цього виклики, вирішувати їх можливо лише методами, які не застосовувалися раніше. У цьому процесі неможливо обійтись без синергетики та її головного інструменту-рефлексії.

Особливої ваги набувають зміни в діяльності вищих навчальних закладів, їх спроможність реагувати згідно з ситуацією, на запити практиків і водночас зберігати свою місію щодо підвищення професійної підготовки, формування професійної компетентності фахівця. Це передбачає переорієнтацію форм та методів організації навчання, які б відповідали особливостям сучасної соціокультурної ситуації і завданням оновлення системи професійної освіти [1]. Швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлює необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін як природної норми. Водночас цей процес неможливий без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання [14].

У досліджуваній період підготовка майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу починає здійснюватися в процесі професійного навчання в магістратурі, яка стає повноправним компонентом системи неперервної професійної освіти України, починаючи з 2001 року. Це обумовлюється тим, що система вищої зазнає істотних змін, які визначаються в загальному контексті європейської інтеграції, впроваджуються європейські норми і стандарти. Це потребує чіткої диференціації вимог до оновлення змісту освіти і професійної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, до певних форм навчання і контролю, освітніх інновацій [12, с.483]. Професійною підготовкою магістрів зі спеціальності “Управління навчальними закладами” в Україні займаються вищі навчальні заклади IV рівня акредитації різних типів та форм власності.

Міністерством освіти і науки України розробляється освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.000009 – “Управління навчальними закладами”, що відповідає Державному стандарту вищої освіти і входить до її глазуєвої складової [4]. Розробляються та вдосконалюються навчальні програми професійної підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальними закладами”, видаються навчально-методичні посібники, методичні рекомендації тощо.

Президентом України у 2002 році було затверджено Національну

доктрину розвитку освіти, до якої включено спеціальний розділ, присвячений управлінню освітою. Цей документ стимулював подальші наукові пошуки у сфері управління освітою і серед першочергових завдань називав налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень тощо [18].

В Україні з'являються праці науковців: В. Беґея, присвячені демократизації управління ЗНЗ; В. Лугового, які висвітлюють проблеми державного управління освітою; Л. Даниленко і Н. Островецької, що розглядають проблеми ефективності управління ЗНЗ і управління інноваційними процесами; М. Дарманського, де вивиділено основи управління освітою в регіоні; Г. Єльнікової щодо створення основ теорії адаптивного управління загальною середньою освітою; О. Зайченко, А. Єрмоли та інших, де розроблено питання організації роботи районного відділу освіти; В. Маслова і Є. Хрикова, які вдосконалили теорію і методику внутрішкільного управління та функціональних знань і умінь директора ЗНЗ; В. Олійника щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою; В. Пікельної, присвячені теорії і методиці моделювання управлінської діяльності ЗНЗ та ін.

У 2003 р. у межах українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management) виходить ґрунтовне видання “Освітній менеджмент”, підготовлене групою провідних науковців і практиків. Роботою групи керували Л. Даниленко та Л. Карамушка [9].

З 2004 року починається новітній період розвитку системи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів, починається з виходу наукової праці Г. Єльнікової “Основи адаптивного управління”. Ця праця фактично вперше розкриває особливості рефлексивного управління навчального закладу на прикладі одного з його видів – адаптивного управління. У цій праці Г. Єльнікова окреслює важливі зміни, що відбулися в філософії управління в сучасних умовах розвитку суспільства; теоретичні основи адаптивного управління та циклічні процеси: поява збуджуючих впливів; збір та аналіз інформації, вироблення реалістичної мети, її трансформація у внутрішні мотиви, прийняття рішення у формі моделі; реалізація моделі шляхом спрямованого самовпливу і кооперації дій; оцінка ефективності через зворотний зв'язок, прогнозування подальшого розвитку [5].

У 2006 році затверджується Міністерством освіти і науки України Галузевий стандарт “Підготовка магістра за спеціальністю спеціалістських категорій 8.18010020 “Управління навчальним закладом” [10]. Цим документом визначено цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)”. До переліку посад зазначеної кваліфікації належать керівники навчальних закладів усіх рівнів освіти – від вищої до дошкільної та позашкільної. До об'єктивних чинників, які впливають на рівень компетентності керівників навчальних закладів, Стандартом віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п'яти років). Важливо підкреслити, що Стандарт використовує окремі засади компетентнісно-орієнтованого підходу, зокрема, у документі констатується актуальність вимог до компетентності керівника навчального закладу, яка розглядається як “необхідний обсяг і рівень знань

та досвіду в певному виді діяльності” [10, с. 6]. Галузевий стандарт окреслює по суті контекстне поле для професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні. Для підготовки магістрів з нової спеціальності та підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів були розроблені відповідні програми та навчальні плани.

Стандарт містить систему блоків змістових модулів, які мають бути відображеними в навчальних планах підготовки керівників закладів освіти. У зв'язку з тим, що зазначена спеціальність є загальною для усіх типів навчально-виховних закладів, у процесі формування управлінської компетентності мають реалізовуватися всі її ознаки. Тобто, при побудові змісту навчальних дисциплін наукові та науково-педагогічні працівники мають урахувати специфіку функціонування не тільки загальноосвітніх, а й дошкільних, позашкільних і вищих навчальних закладів.

Підготовка фахівців зі спеціальності “Управління навчальним закладом” здійснюється відповідно до Конституції України, Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, на основі Статуту, затвердженого належним чином, та з урахуванням інструкцій Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та на основі освітньо-професійних програм (ОПП) вищої освіти за відповідними професійними спрямуваннями, розроблених в інституті та погоджених з Департаментом вищої освіти, науково-методичним центром вищої освіти, науково-методичною комісією Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. У них узагальнюються вимоги до змісту освіти, системи знань та умінь, світогляду, професійних і громадських якостей випускника магістратури.

Випускники отримують диплом за IV освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” і відповідно до державних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки України в 2005 р., можуть працювати на посадах директора загальноосвітнього навчального закладу, професійного навчально-виховного закладу, навчально-виховного закладу, курсів підвищення кваліфікації, позашкільного закладу, дошкільного виховного закладу, навчально-виробничого комбінату, навчально-курсowego кабінету, навчального (навчально-тренувального) центру, навчального пункту, філії, курсів підвищення кваліфікації; завідувача аспірантури (інтернатури, ординатури), навчально-наукової бази, дитячого садка, навчального кабінету, кафедри, курсів, лабораторії (освіта), позашкільного закладу, практики (виробничої, навчальної), керівника студентського проектно-конструкторського (дослідного) бюро, відділення (декан) у коледжі, відділення (заочного, підготовчого та ін.), пункту (навчально-консультаційного, навчального та ін.), сектора.

Галузевий стандарт підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом” містить не тільки зміст умінь і навичок, а й назви рекомендованих дисциплін і практик, блоків змістових модулів. Це дає можливість кожному вищому навчальному закладу визначити автономно назви навчальних дисциплін і включити їх до навчального плану. Разом з цим, зміст модулів має формуватися з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”. Отже, при формуванні

управлінської компетентності в майбутніх керівників навчальних закладів науки та науково-педагогічні працівники мають використовувати дослідження з таких напрямів: правові аспекти управління навчальним закладом; теорія організації навчального закладу; менеджмент організації навчального закладу; трудові аспекти діяльності керівника навчального закладу; управління навчальною і виховною діяльністю; управління фінансово-економічною діяльністю; управління трудовими ресурсами; управління змістом робіт; управління інформаційними зв'язками; техніка управлінської діяльності; аудит і оцінювання управлінської діяльності; психологія управління; соціальна та екологічна безпека діяльності; освітні технології.

Отже, зміст формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу має відображати ознаки спеціальності за структурною складовою педагогічної науки, напрямками, рівнем організації педагогічного процесу, психофізичним станом суб'єктів освіти, характером і за охопленням. Відповідно до ст. 55 Закону України "Про освіту" педагогічні працівники мають право на вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи. Згідно зі ст. 17 цього ж Закону самоврядування закладів освіти передбачає їх право на самостійне планування роботи, розв'язання питань навчально-виховної, методичної діяльності. Положеннями про навчально-виховні заклади до обов'язків керівників включено забезпечення реалізації державної освітньої політики, організацію навчально-виховного процесу, здійснення контролю за його ходом і результатами, відповідальність за якість і ефективність роботи педагогічного колективу. Стандарт фактично зорієнтовано на адміністративно-менеджерську парадигму управління. Це підтверджується, зокрема, розумінням управлінської функції як такої, що "спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обмінові" [10, с.5]. При цьому останнє здійснюється шляхом зворотного зв'язку (від об'єкта управління) та у вигляді директивних рішень (до об'єкта управління). Крім того, у переліку функцій керівника навчального закладу, окресленому Стандартом, домінують функції адміністративно-контролюючого спрямування. Освітньо-професійна програма підготовки – складова Стандарту – при визначенні обов'язкового змісту модулів фіксує їх орієнтацію на зміст умінь.

Поряд із цим у документі ідентифікується низка параметрів, які дозволяють забезпечити орієнтацію професійної підготовки керівників на рефлексивне управління загальноосвітнім навчальним закладом. Зокрема, серед переліку визначених Стандартом виробничих функцій можна виділити такі, що корелюються (частково) із функціями профілю управлінця, який володіє основами рефлексивної компетентності, а саме: визначення напрямів розвитку навчального закладу; організація дій щодо розвитку персоналу навчального закладу; моніторинг реалізації обраної навчальним закладом стратегії розвитку; формування корпоративної культури навчальної закладу; створення належного морально-психологічного клімату при здійсненні спільної діяльності в колективі працівників навчального закладу.

Особливо цінним у світлі предмета нашого дослідження є наявність у Стандарті орієнтації на самоусвідомлення фахівцем власної ефективності

та саморозвиток керівника в межах реалізації ним таких виробничих функцій: організація власної управлінської праці; самоаналіз та коригування особистої діяльності як складової колективної праці; самоаналіз та коригування особистої діяльності.

Грунтуючись на дослідженнях С. Степанова, можна дійти висновку, що зазначені вище вимоги до майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу потребують формування, в першу чергу, рефлексивної компетентності, що складається з особистісного, інтелектуального, кооперативного та комунікативного компонентів. Рівень розвитку рефлексивної компетентності стає визначальним фактором досягнення високих результатів у діяльності. Здатність зайняти дослідницьку позицію щодо своєї практичної діяльності і до себе як її суб'єкта, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, може слугувати критерієм у визначенні рівня рефлексивної культури – акмеологічної інваріанти професіоналізму фахівця [4; 5]. Рефлексивна компетентність як найважливіша складова професійної культури відтворює певний рівень інтелектуальної, психологічної та функціональної готовності та здатності, які відображають управлінські знання, переконання, навички і вміння в професійній діяльності, та зумовлюють у своїй єдності якісну визначеність професіонала. У своєму дослідженні ми погоджуємося з думкою Б. Гершунського, який вважає, що професійна компетентність в будь-якій сфері діяльності особистості є проявом її професійної культури. Аналізуючи сходження особистості до вищих ланок розвитку, дослідник наголошує на тому, що кожна наступна є вищим проявом попередньої, і це сходження по сходинкам “ієрархії” відбувається в результаті цілеспрямованого розвитку в середині кожної сходинки, який відбувається через освіту. Автор вважає, що “професійна компетентність в будь-якій сфері діяльності – є необхідним компонентом залучення людини до культури” [3, с. 64-65]. Дотримуючись логіки дослідника, ми можемо стверджувати, що професійно культура викладача формується через розвиток професійно-педагогічної компетентності. Оскільки управлінська культура викладача є складовою професійно-педагогічної культури, то можна зробити висновок про трансформацію відповідної компетентності у відповідну культуру. Адже формування управлінської культури передбачає певний рівень розвитку управлінської компетентності. У своєму дослідженні ми виходимо з тих позицій, що управлінська культура майбутніх викладачів може бути сформована і розвинена лише через управлінську компетентність і є синтезом базових знань з теорії й методології управління взагалі та знань принципів і правил управління навчальним процесом і самоуправління; передбачає оволодіння високим рівнем методологічної культури при вирішенні проблемних питань, знання оперативних-технологічних функцій управління (оптимізації навчального процесу), знання змісту мотиваційно-цілового управління навчальним процесом.

Орієнтація на розвиток саме поведінкових компетенцій керівника навчального закладу забезпечується шляхом включення до освітньо-професійної програми рекомендованих: змістовного модуля “Психологія управління”; “Управління інформаційними зв'язками”, “Техніка управлінської діяльності”, “Аудит і оцінювання управлінської діяльності”, “Менеджмент

організації навчального закладу”.

Узагальнюючи результати здійсненого аналізу Галузевого стандарту вищої освіти України “Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 “Управління навчальним закладом”, зазначимо, що їх удосконалення з метою орієнтації на профіль (рамки компетенцій) управління та спрямування на реалізацію рефлексивної управлінської парадигми є необхідним: посилення світоглядно-філософського аспекту підготовки; включення до освітньо-професійної програми змістовних модулів з рефлексивного управління, теорії синергетики, праксеології зменшення акценту адміністративно-контролюючих функцій; доповнення Стандарту шляхом визначення необхідних поведінкових компетенцій; відображення в змісті випереджаючого контенту – модулів, зорієнтованих на висвітлення сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери, провідного педагогічного й управлінського досвіду, освітньої політики та реформ.

Найбільш суттєвим недоліком діючого Стандарту є деталізація змісту навчання при одночасній відсутності узагальнюючого концептуального орієнтира у вигляді профілю керівника навчального закладу. Така ситуація веде до формалізації професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні та її неузгодженості із концептом діючої освітньої політики.

Аналізуючи нормативні документи в галузі управління освітою визначаємо, що на основі Рішення колегії Міністерства освіти і науки України (Протокол № 2/1 – 4 від 23 лютого 2006 р.) “Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави” в пункті 9 зазначено, що департаменту роботи з кадрами вищої школи та державної служби необхідно: “Розробити програму “Керівник вищого навчального закладу”, передбачивши, зокрема: створення стандартних вимог до управлінця вищої школи і запровадження ефективних технологій його підготовки та професійного розвитку; створення засобів діагностики рівня готовності керівника до ефективної управлінської діяльності; розроблення системи моніторингу діяльності керівника на університетському, регіональному, національному і європейському рівнях; вироблення нових підходів до формування резерву на посаду керівника вищого навчального закладу”.

Отже, актуальність модернізації професійної підготовки управлінців навчальними закладами на засадах рефлексивного підходу пов’язана з потребою суспільства мати висококваліфікованих фахівців (педагогів, керівників навчальних закладів, наукових працівників), які здатні: оволодіти знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології управління, педагогіки, основ ринкової економіки, менеджменту, фінансів і права, маркетингу, комп’ютерної грамоти, державної, рідної та іноземних мов тощо; усвідомлювати завдання реформування освіти; творчо осмислювати мету і завдання функціонування закладів та установ освіти й управління ними, перспективи їх розвитку, сутність інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій. В освіті останнім часом суттєво змінилися зміст і структура, форми, методи та засоби навчання, виховання та управління. Таке докорінне реформування освіти вимагає якісної високотехнологічної підготовки педагогічних працівників

упродовж усього життя, зокрема, у післядипломний період, коли значну роль відіграє підсистема фахового зростання педагогічних працівників: від кваліфікованого педагога до керівника закладу чи установи освіти, наукового працівника [12].

Важливим кроком стало прийняття постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти” від 14 грудня 2011 р. № 1283, якою визначено механізм організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової і повної загальної середньої освіти, професійно-технічної, базової та повної вищої освіти. Основними завданнями моніторингу передбачено: отримання об’єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти.

Моніторинг проводитиметься на локальному, регіональному та загальнодержавному рівні [7].

У 2012 р. була оприлюднена Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Серед механізмів реалізації цієї стратегії передбачається і модернізація системи управління освітою. Більшість заходів, відображених у цьому документі, має організаційний характер, але поряд із тим передбачається і розробка ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім’ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді, що безперечно стимулювало подальші наукові пошуки за цими напрямками [8].

Нові концептуальні та технологічні підходи до діяльності, а саме: гуманізація та демократизація, людиноцентристський погляд, аксіологічний, акмеологічний, адаптаційний, мотиваційний, управління за результатами, синергетичний, рефлексивний, програмно-цільовий й особистісно орієнтовані підходи до управління та інші інновації в менеджменті вимагають відбору та систематизації науково обумовленого змісту, визначення раціональної структури і форм комплексних планів підготовки керівників загальноосвітнього навчального закладу, але на цей час їх не існує або вони не мають достатньо повного теоретичного обґрунтування.

Виникає необхідність створення системно-комплексних програм і планів на основі відбору цілеспрямованої, змістовної, систематизованої інформації, що містить сукупність методологічних, нормативних, теоретичних, предметно-фахових, методичних знань та практичних умінь, необхідних для успішного виконання управлінцем освітніх закладів своїх посадових функцій.

У своїй роботі Л. Лук’янова [12] наголошує на тому, що швидкоплинність змін сучасного суспільства об’єктивно зумовлює необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття цих змін як природної норми. Водночас сприйняття сукупності змін неможливе без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб, а суб’єкти освітнього

процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання.

З березня 2014 року вектор освітньої політики України радикально змінюється в європейському напрямі. Не лише ухвалення нової редакції Закону України “Про вищу освіту”, відмова від застарілих або шкідливих нормативних документів, зміни в системі ліцензування та акредитації, але й найголовніше зміна способу мислення з проголошення декларацій на дії, з негублічності на відкритість, з централізації на автономію стали визначальними рисами подій 2014 року [7].

Висновок. Незважаючи на той факт, що в науці та практиці активно використовуються синергетичний, рефлексивний, аксіологічний та інші підходи, що мають яскраво виражений рефлексивний характер, що з’явилися наукові праці, пов’язані з різними видами рефлексивного управління (стратегічне, мотиваційне, адаптивне), питання про включення основ рефлексивного управління в процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів у магістратурі педагогічних університетів так і не постає. Отже, шостий етап (2001 року до н.ч.) можна назвати рефлексивним періодом становлення системи підготовки керівників начальних закладів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в подальшій роботі по знаходженню тих критичних моментів цього періоду розвитку, що заклали фундаментальні проблеми, які впливають і сьогодні на процес розвитку і трансформації системи підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / М. В. Артюшина, О. М. Котикова, Г. М. Романова. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.
2. Галузевий стандарт підготовки магістрів зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 “Управління навчальним закладом” кваліфікації “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)”, з узагальненим об’єктом діяльності: “Технології управління навчальним закладом”, затверджений Міністерством освіти і науки України 21.02.2006р., № 114
3. Гершунский Б. С. Философия образования : учеб. пособ. для студентов высших и средних педагогических заведений / Б.С.Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
4. Гришина Е. Н. Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 – психология развития, акмеология / Гришина Елена Николаевна. – М., 2001. – 207 с.
5. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Лебідь О. В. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури : монографія / Ольга Лебідь. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 226 с.
7. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд “Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. Політики” ; за заг. ред. Т.В.Фінікова, О. І. Шарова. – К. : Таксон, 2014. – 144 с.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
9. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
10. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 “Управління навчальним закладом”. Галузевий стандарт вищої освіти України. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.

11. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 р. № 1283 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua>

12. Светлорусова А. В. Актуальність модернізації професійної підготовки управлінців навчальних закладів / А. В. Светлорусова // Шевченківська весна : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та молодих вчених : у 4-х ч. / за заг. ред. проф. О. К. Закусила. – К., 2008. – Ч. 2. – Вип. VI. – С. 211–212.

13. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С. 266-271

14. Ткачова Н. О. Ціннісні парадигми освіти / Н. О. Ткачова. – Х. : Видавнича група "Основа", 2005. – Вип. 2 (26) – 125 с. (Серія "Б-ка журналу "Управління школою").

15. Щербакова І. М. Подолання духовної кризи особистості в умовах сьогодення / І. М. Щербакова // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К. : ВІР УАН, 2011. – Вип. 43. – С. 308-315.

Анотація

Розглядаються особливості визначеного етапу становлення системи підготовки керівників. Цей період має доволі суттєві особливості, які впливають на розвиток системи підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів: відбувається повільний перехід від закритого суспільства до відкритого, від колективізму до індивідуалізму, від авторитаризму до демократії, що доволі суттєво впливає на систему підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: підготовка, особливості рефлексивного періоду, рефлексивна культура, рефлексивна компетентність.

Анотация

Рассматриваются особенности этого этапа становления системы подготовки руководителей. Этот период имеет довольно существенные особенности, которые влияют на развитие системы подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений: в Украине происходит медленный переход от закрытого общества к открытому обществу, от коллективизма к индивидуализму, от авторитаризма к демократии, что довольно существенно влияет на систему подготовки будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: подготовка, особенности рефлексивного периода, рефлексивная культура, рефлексивная компетентность.

Summary

The features of the period of becoming the system of training of leaderships are considered in the article. This period has a special features which influence on the development of this system.

Key words: training, especially reflective period, reflective culture, reflective competence ..

УДК 371.811.1 134

А. В. Нікітіна,

доктор педагогічних наук, доцент

(Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ)

ПОЛІКОДОВІ ТЕКСТИ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Лінгводидактичні засоби навчання української мови належать до наукових категорій, що містять у своїй структурі традиційні, загальнопедагогічні одиниці і своєрідні, зумовлені предметом навчання, – тобто мовою та її реалізацією в спілкуванні й комунікації – мовленням. З-поміж засобів навчання мови особливо значущим є текст, у якому діють мовні одиниці усіх рівнів, формуючи його

структуру й семантику та зберігаючи навчальну інформацію. Динамічний розвиток у нашому суспільстві інформаційно-комунікаційних засобів, зокрема поширення в них візуального, зображувального (іконічного) складника, зумовлює нові лінгвістичні пошуки й методичне переосмислення традиційних одиниць передачі навчальної інформації. Вивчення тексту відзначені різними підходами до трактуванням текстознавчих понять, термінологічною неоднозначністю. У визнанні тексту як поняття не тільки вербального й невербального (полікодового, іконічного) лінгводидактика спирається на положення лінгвістики, методики навчання іноземних мов, психолінгвістики й теорії комунікації.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній українській лінгводидактиці головним засобом навчання мови прийнято називати текст – середовище функціонування всіх мовних одиниць, важливий складник комунікації, що об'єднує дії учасників педагогічного дискурсу (у навчанні мови – лінгводидактичного дискурсу). Тому закономірним є стійкий інтерес до тексту з боку широкого кола його дослідників. Лінгводидактика, вивчаючи текст з його знаковим наповненням, залучає загальнолінгвістичні й психолінгвістичні дослідження комунікативного коду тексту, як-от: наявність вербального й невербального складників, ефективність об'єднання різних знакових систем у структурній і семантичній організації тексту, аналіз термінологічного складника наукової мови з метою його вдосконалення й уніфікування (О. Анісімова, Ф. Бацевич, А. Бернацька, М. Ворошилова, А. Габідулліна, І. Горелов, О. Міхєєв, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Д. Чигаєв та ін.). Пізнавальна, розвивальна й виховна роль вербальних одиниць навчального тексту в лінгводидактичному дискурсі, зокрема й у дискурсі уроку української мови, є предметом педагогічних і методичних досліджень (Н. Волкова, І. Кочан, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.). Невербальний складник навчального тексту, його взаємодія з невербальним не був предметом спеціального лінгводидактичного дослідження, що й викликало бажання вивчити проблему й зумовило вибір теми статті.

Мета статті. Ставимо за мету в цій публікації проаналізувати з погляду лінгводидактики поняття “полікодовий текст” (“креолізований текст”), зокрема з'ясувати дидактичні особливості текстів з вербальним і невербальним компонентом та визначити їх різновиди та роль як засобів навчання української мови.

Теоретичний аналіз і спостереження над процесом навчання мови в середній та вищій школі доводять, що особливе місце в науково-методичних студіях учених і в практичній діяльності словесників посідає навчальний текст.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання мови, оскільки він дає змогу показати функціонування мовних одиниць [3, с. 241]. З розвитком нових інформаційно-комунікаційних технологій текст постійно змінюється за змістом і формою його вираження. Ці зміни стосуються використання знаків кодування інформації, усе більшого поширення полікодового оформлення навчального тексту, що відповідає полісенсорному принципу навчання (залучення багатьох органів чуття учнів для сприйняття текстової інформації).

Важливе практичне значення для організації педагогічного дискурсу та

загальної підготовки вчителя-словесника до роботи з текстовими технологіями на уроках української мови має урахування поділу текстів за однорідністю/неоднорідністю засобів комунікативного коду (засобів створення й функціонування текстів). За цією ознакою вчені виділяють *монокодові й полікодові (вербальні й іконічні – візуальні, зображувальні) тексти*.

Комунікативним кодом тексту можуть бути вербальні й невербальні одиниці. До вербального коду належить мова, до невербального – усе, що не виражене словом, але також несе інформацію, впливає на її сприйняття реципієнтом, реалізує прагматичні настанови мовця – автора тексту. Реалії сучасного життя вимагають усе більшої уваги до невербальних засобів відтворення інформації в тексті. Наукові студії вчених містять значну кількість термінів на позначення семіотичних засобів відображення текстової інформації, їх взаємозв'язків і домінування в текстах.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити деякі узагальнення. Вочевидь, усі тексти (письмові й усні) з вербальним і невербальним складником можна поділити на дві групи (*монокодові та полікодові або гомогенні та негомогенні чи лінійні та нелінійні*). Так, тексти першої групи – тільки з вербальним компонентом – несуть переважно смислове, інформаційне навантаження (розмір, вид, колір шрифту тощо не змінюють текст з погляду його змісту), їх називають гомогенними. Друга група текстів – із вербальним і невербальним компонентом – характеризується з боку кількісної презентації цих компонентів, ступеня їх взаємопроникнення чи взаємозв'язку тощо. Термінологія на позначення текстів другої групи надзвичайно строката: *полікодовий* текст (Г. Ейгер, В. Юхт), *креолізований* текст (Ю. Сорокін, Е. Тарасов), *семіотично ускладнений* текст (А. Бернацька), *лінгговізуальний комплекс* (Л. Большіянова) *нелінійний* текст (Л. Большакова) тощо. Активно вживаним є термін *креолізований текст*, з яким зіставляють інші терміни. Учені досліджують креолізований текст реклами, коміксів, карикатури, ілюстрацій до художніх, публіцистичних творів, науково-технічних розробок, афіш, плакатів тощо, доповнюючи власними термінами, що відображають суть таких текстів: *нетрадиційний, відео-вербальний, семіотично збагачений, складений, лінгговізуальний феномен, синкретичне повідомлення, ізовербальний комплекс, зображально-вербальний комплекс, ізоверб, іконотекст* тощо.

Термін *креолізований текст* пов'язаний із термінами *креолізована мова* (тобто змішана мова), *креолізація* (первинно означало процес утворення нових етнічних груп унаслідок змішування крові кількох етносів, а потім – процес змішування мов), що походять від слова *креоли* (від фр. *créole*; ісп. *criollo* й порт. *crioulo*; лат. *creare* 'створювати, вирощувати, виводити'). Існує три значення терміна *креолізація* – загальне, лінгвістичне й текстуальне.

Полікодові (креолізовані) тексти виникають унаслідок злиття вербальних та невербальних (іконічних) засобів передачі інформації. За О. Анісімовою, такі тексти мають градацію відповідно до ступеня злитості (спаяності) в них вербальних і невербальних компонентів: *гомогенні – вербальні тексти*; тексти з частковою креолізацією – *паралінгвістично активні тексти*; тексти з повною креолізацією – *параграфемні (візуальні, іконічні, паралінгвістичні)* [1]. Д. Чигаєв підтримує думку дослідниці про поділ полікодових текстів на три частини, але заперечує поняття *часткової*

й повної креолізації, справедливо зауважуючи, що способом творення креолізованих текстів є спеціально дібрана взаємодія вербальних і ілюстративно-візуальних компонентів (*вербальний текст = зображення*). Тому для родової назви текстів з вербальним і зображувальним складником варто використовувати інші терміни (*семіотично ускладнені, полікодові, семіотично збагачені* тексти тощо) [4].

У лінгводидактичній термінології проблема номінування полікодових навчальних текстових одиниць є відкритою, що відображає сучасні тенденції в розвитку термінології загалом. Найбільш поширені назви *полікодовий текст* і *креолізований текст*. Усвідомлюємо, що усталене використання термінів не на часі. Увага лінгводидактів і вчителів-словесників до проблеми має прагматичне спрямування – практичне використання текстів з вербальними й невербальними одиницями його структури й семантики, визначення й урахування в лінгводидактичному дискурсі функцій таких текстів. Так, А. Габідулліна, досліджуючи навчально-педагогічний дискурс, характеризує тексти підручників, посібників, мультимедійні навчальні матеріали тощо як полікодові (креолізовані) тексти, що виконують такі функції, як інформативну, ілюстрації вербального компонента, волонтеративну, метакомунікативну, експресивну, естетичну, фатичну, технічну [2, с. 246-253]. Ці функції, на нашу думку, визначено з позицій взаємодії вчителя й учнів на уроці, розуміння полікодового тексту як засобу навчання, що вимагає від учнів аудіо-зорового сприймання не тільки вербального, а й невербального (іконічного) складника, спрямовує школярів на креативність у рецептивній і продуктивній мовленнєвій діяльності.

Використання полікодових текстів потребує вироблення *критеріїв їх добору*, зокрема таких, як: виховний потенціал вербальний і зображувальних одиниць полікодового тексту, інформативність, актуальність, адаптованість, доступність, наповненість дидактично значущими мовними одиницями, урахування психологічних особливостей реципієнтів, стилістична й жанрова довершеність, пошуковий і дослідницький потенціал, спроможність тексту спонукати учнів до словесної креативної мовотворчості, до створення полікодових текстів.

Існує класифікація навчальних полікодових текстів за кількісною ознакою наявності вербального й невербального складника: *частково полікодові тексти* мають переважно словесний компонент, *частково вербальні* мають переважно невербальний компонент (кольори, звуки, графемні тощо), *власне полікодові* – це тексти з відсутнім експліцитним (зовнішнім) вербальним компонентом.

За впливом на різні органи чуття, полікодові тексти можуть бути такі: *візуальні* (друковані тексти: текст підручника, таблиці, демонстраційні картки, роздавальний матеріал, схеми, картини, малюнки, екранні засоби); *аудіальні* (аудіозаписи: звукові посібники, фрагменти зразків мовлення); *аудіо-візуальні* (навчальні відеофільми, мультимедійні програми, гіпертекст) [2]. Важливим видом полікодового тексту є *гіпертекст* – нелінійний текст, адже все частіше сучасний лінгводидактичний дискурс функціонує в реальному та у віртуальному часі й просторі (дистанційний курс, електронний підручник, лекція, відеоконференція, електронна консультація, електронний семінар, електронна навчальна гра, електронний проект тощо),

оскільки мова набуває видозмін залежно від дискурсних умов, реальних комунікативних ситуацій.

Висновки. Отже, проведене дослідження засвідчило, що вивчення тексту як найважливішого засобу навчання української мови потребує посиленої уваги вчених, учителів і викладачів вищої школи. З-поміж різних видів навчальних текстів зацікавлюють тексти з вербальним і невербальним компонентом, які в науковій літературі мають різні назви, найпоширеніші з яких – *полікодові тексти, креолізовані тексти*. Полікодовий текст як лінгвістичне й методичне поняття можна визнати важливим і таким, що потребує активного подальшого дослідження. Значення полікодового тексту як засобу навчання в лінгводидактичному дискурсі впливає з його своєрідної й структури й особливостей представлення навчальної інформації, що стосуються використання знаків кодування інформації, усе більшого поширення полікодового оформлення навчального тексту, спрямованого на полісенсорне сприймання текстової інформації – залучення багатьох органів чуття.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження стосуватимуться наукового обґрунтування та практичного розроблення методик і технологій, спрямованих на вдосконалення роботи з полікодовими текстами як засобами навчання мови й розвитку мовленнєвої й комунікативної компетентності учнів й майбутніх учителів української мови і літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 128 с.
2. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс : монография / А. Р. Габидуллина. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.
3. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
4. Чигаев Д. П. Способы креолизации современного рекламного текста : автореф. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Денис Петрович Чигаев; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2010. – 24 с.

Анотація

Проаналізовано з погляду лінгводидактики поняття „полікодовий текст” (“креолізований текст”), зокрема з’ясовано дидактичні функції текстів з вербальним і невербальним компонентами. Представлена характеристика структури й особливостей навчальної інформації в полікодових текстах, визначена їх роль як засобів навчання української мови.

Ключові слова: полікодовий (креолізований) текст, лінгводидактика, засоби навчання.

Анотация

Проанализировано с точки зрения лингводидактики понятие “поликодовый текст” (“креолизованный текст”), в частности определены дидактические функции текстов с вербальным и невербальным компонентами. Представлена характеристика структуры и особенностей учебной информации в поликодовых текстах, определена их роль как средств обучения украинскому языку.

Ключевые слова: поликодовый (креолизованный) текст, лингводидактика, средства обучения.

Summary

The concept of “polycode text” (“creolized text”) is analyzed linguodidactically, in particular didactic functions of the texts with verbal and nonverbal components are investigated. The characteristic of the structure and features of educational information in polycode texts is presented, their role as a means of teaching Ukrainian is defined.

Key words: polycode (creolized) text, linguodidactics, means of teaching.

О. С. Овсянніков,
кандидат педагогічних наук
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У КОМП'ЮТЕРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми. Входження України в Європейський освітній простір та зростання ролі інформатизації зумовлюють процес модернізації всієї сучасної системи освіти. Аналізуючи процес підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю, виявили протиріччя між типовою системою підготовки майбутнього фахівця та індивідуально-творчим характером його майбутньої діяльності. Цей процес орієнтує майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю переважно на репродуктивний стиль діяльності й не сприяє формуванню системного бачення освітньо-виховного процесу, потреби у творчій самореалізації, науково-дослідному підході до навчання.

У зв'язку з цим особливу значимість набуває навчально-дослідницька, творча діяльність студентів, яка має потужний потенціал. Вона забезпечує свободу творчості студентів у відкритті й збагненні істини, а також умови для повноцінного продуктивного розвитку особистісного інтелектуального й творчого потенціалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження проблеми створення цілісної системи комп'ютерного навчання започатковані А. Борком, Р. Вільямсом, К. Макліном, С. Пейпертом, Б. Хантером та ін. Питання загального характеру, пов'язані з упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, знайшли своє відображення в працях А. Ашерова, В. Бикова, І. Булах, Р. Гуревича, О. Довгялло, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Кухаренка, Ю. Рамського, І. Роберт, та ін.; дидактичні і психологічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розглянуто В. Безпальком, В. Ляудісом, Ю. Машбицем, А. Пишкало, О. Співаковським та ін., але питання організації навчально-дослідницької діяльності за допомогою комп'ютерного середовища потребують подальшого дослідження.

Мета статті полягає в психолого-педагогічному аналізі процесу організації навчально-дослідницької діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю в комп'ютерному середовищі.

Виклад основного матеріалу. У ході навчально-дослідницької діяльності студенти опановують елементи наукових методів, структурні елементи творчого процесу пізнання. Важливість методологічного аспекту навчально-дослідницької діяльності полягає в тому, що використання елементів методології в навчальному дослідженні дозволяє виявити нові можливості в удосконаленні процесу формування наукового світогляду

студентів. Деякі науковці зазначають, що необхідно так організувати навчання, щоб засвоєння його змісту здійснювалося шляхом самостійного навчання в спрощеній “квазидослідницькій” формі, яка відтворює дійсно наукову ситуацію. Таку думку можна віднести також і до організації процесу навчання в комп’ютерному середовищі, оскільки в результаті можна сформувати в студентів такі складові творчої особистості: уміння піддавати критичному аналізу існуючі знання, бачити межі виділених законів і теорій, не боятися вийти за межі загальноприйнятого, бути обережним і самокритичним в оцінці результатів власної діяльності.

Оволодіння основними компетенціями дослідницької діяльності дозволяє студентам самостійно будувати навчально-дослідницьку роботу й оцінювати її результати. Самостійність у навчально-дослідницькій роботі, здатність її самооцінки і самоконтролю створюють передумови для саморегуляції цієї діяльності, можливості її своєчасної корекції не тільки тоді, коли результат вже отриманий, але і в самому процесі. У зв’язку з цим слід відзначити важливість формування в процесі навчально-дослідницької діяльності таких умінь, як прояв інтелектуальних і вольових зусиль для досягнення мети в різних складних ситуаціях; проведення спостереження, самоаналізу і самооцінки; розвиток здатності до напруженої тривалої навчально-дослідницької роботи, усвідомлення мотивів своєї дій; управління своїми інтересами, власна мотивація, проведення самозвіту щодої підготовленості виконувати завдання, досягати мети навчання.

Таким чином, організаційний аспект навчально-дослідницької діяльності полягає у формуванні організаційних якостей студента, які визначаються вміннями самоорганізації власної навчально-дослідницької діяльності в процесі роботи з комп’ютерним середовищем.

Навчальна задача є одним з основних понять у дидактиці та педагогічній психології та виступає важливим компонентом навчальної діяльності.

Дослідженню особливостей навчальних задач, їх структури та способів розв’язування присвячено значну кількість наукових праць.

Так, на думку Д. Ельконіна, особливість навчальної задачі полягає в тому, що передбачені викладачем способи її розв’язку повинні привести до зміни та психічного розвитку учнів. Тобто навчальна задача вважатиметься розв’язаною лише за умови, якщо сталися заплановані зміни в суб’єкті навчальної діяльності. При цьому Д. Ельконін зазначає, що мета навчальної задачі полягає в засвоєнні учнями потрібного способу дій. Тому найбільш суттєвою характеристикою навчальних задач стає спрямованість на засвоєння орієнтовної частини способу дій [1].

Ю. Машбиць [2] розглядає навчальну задачу як будь-яку задачу, поставлену викладачем (або самим учнем чи студентом), спрямовану на досягнення навчальних цілей. Навчальна задача є компонентом діяльності студентів і викладача. Постановка навчальної задачі як засобу управління навчальною діяльністю спочатку здійснюється викладачем, а потім уточнюється кожним студентом відповідно до його сформованих цілей, які залежать від проведеної викладачем мотиваційної та пропедевтичної роботи.

Необхідна умова навчальної задачі – наявність зв’язку між процесом її розв’язку та досягненням навчальних цілей. При цьому управління

навчальною діяльністю повинно забезпечувати засвоєння системи засобів навчальної діяльності і просування до визначених навчальних цілей.

Під час формування системи навчальних задач для комп'ютерного середовища викладач повинен урахувати:

– рівень складності структури навчальної задачі (визначається кількістю об'єктів, які входять до складу умови задачі, їх взаємозв'язками; кількістю операцій, які необхідно здійснити);

– рівень складності навчальної задачі (визначається імовірністю правильного розв'язку задачі певним контингентом студентів та часом, який витрачається на її розв'язок. При оцінці цього рівня складності потрібно враховувати об'єктивно-логічні (рівень складності) і суб'єктивні характеристики (здібності студентів, особливості мотиваційної сфери, сформованість необхідних компетенцій));

– рівень проблемності навчальної задачі (вказує на вихід студента за рамки алгоритмів, якими він володіє, під час розв'язку задачі);

– фахову спрямованість навчальної задачі відповідно до спеціальності студентів.

Водночас розв'язок навчальної задачі виступає як засіб досягнення мети, що визначає особливість контролю навчальної діяльності викладачем. Йому недостатньо перевірити тільки один розв'язок задачі, а й необхідно визначити ті зміни (в знаннях, уміннях використовувати поняття та узагальнювати, абстрагувати та конкретизувати, аналізувати та синтезувати), які відбулися в суб'єкта в процесі розв'язку задачі, оскільки саме вони виступають дійсним продуктом навчальної діяльності.

Вимоги до організації контролю навчально-дослідницької діяльності студентів у комп'ютерному середовищі передбачають реалізацію індивідуалізованого підходу з урахуванням результатів діагностики на всіх етапах навчання та наявність постійного зворотного зв'язку.

Оскільки навчально-дослідницька діяльність є окремим видом навчальної, то її предметом також є навчальне завдання, яке повинно бути проблемним. У зв'язку з цим необхідно розрізнити поняття “навчальна проблема”, “навчальне проблемне завдання”. У процесі аналізу поняття навчальної проблеми виявили, що навчальна проблема завжди суб'єктивна: для одного студента – це проблема, для іншого – ні. Навчальне проблемне завдання відрізняється від навчальної проблеми тим, що воно об'єктивно задане, виражено в якій-небудь наочній формі. Навчальне проблемне завдання може бути сприйняте студентами по-різному у зв'язку між їх підготовкою.

Навчально-дослідницькі завдання є одним з видів проблемних завдань. Вони спонукають студентів до активної пошукової діяльності, спрямованої на розв'язок пізнавальних проблем, самостійні відкриття.

Таким чином, під навчально-дослідницькими завданнями будемо розуміти проблемні завдання, у результаті розв'язку яких студент самостійно відкриває нове для себе знання шляхом спостережень і теоретичного аналізу фактів, явищ, процесів.

Навчальні завдання реалізуються через систему навчальних дій, у виконанні яких і відбувається складна, напружена робота думки, пам'яті, уяви, творчості, всіх процесів свідомості. Навчальна дія виступає основною

структурною одиницею навчально-дослідницької діяльності.

М. Савчин [3] поділяє навчальні дії на дві групи. Перша – універсальні навчальні дії, до яких належать: прийняття чи самостійна постановка навчального завдання; аналіз умови задачі з метою знаходження ідеї її розв'язку; складання плану розв'язку поставленого завдання; безпосередній розв'язок навчального завдання; аналіз отриманого розв'язку. До другої групи навчальних дій належать: перцептивні дії (сприйняття та спостереження); мнемічні (запам'ятовування, збереження, попередження, забування, відтворення); розумові (аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, абстрагування та ін.).

Водночас у навчально-дослідницькій діяльності студентів згідно з теорією П. Гальперіна можна виділити три напрями: орієнтувальний, виконавчий, контрольний. Орієнтувальний ґрунтується на використанні студентами об'єктивних умов, необхідних для виконання певної діяльності; виконавчий напрям передбачає виконання послідовності кроків для перетворення об'єкта діяльності; контрольний вимагає від студентів спостереження за ходом діяльності: при виявленні відхилення її результатів від зразка – проводити відповідне коригування орієнтувальної та виконавчої частин діяльності.

Від якості та ґрунтовності виконання навчальних дій, їх динаміки та раціональної організації значною мірою залежить ефективність навчально-дослідницької діяльності студентів. Тому в процесі навчання з використанням комп'ютерного середовища викладач обов'язково повинен орієнтуватися на розвиток навчальних дій кожного студента, ураховуючи конкретні умови, які визначаються його, віковими характеристиками, соціально-культурними чинниками, змістом та методами навчання.

Водночас потрібно пам'ятати, що в процесі навчання студенти завжди виконують певні функції управління своєю навчальною діяльністю. Це не лише засвоєння певних знань, вмінь та навичок, а й оволодіння діяльністю та певних функцій управління нею. Тобто, у майбутнього інженера-педагога повинні сформуватися відповідні компетенції для самостійної дослідницької діяльності, функції управління своєю діяльністю, які під час навчання здійснював викладач.

Характеризуючи мотиваційну сторону навчально-дослідницької діяльності, слід ураховувати, що вона здійснюється під впливом мотивів, які виступають джерелом активності навчання.

Сформованість мотиваційної сфери є необхідною умовою успішної навчальної діяльності. У мотивації навчальної діяльності, як правило, визначають дві основні групи навчальних мотивів: пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання, тобто ті, котрі закладені в самій навчальній діяльності; соціальні мотиви, пов'язані з різноманітними соціальними взаємодіями студентів з іншими людьми. Пізнавальні мотиви визначають інтерес студентів до самого процесу засвоєння знань, їх змісту, способу одержання, вони стимулюють оволодіння не тільки змістом знань, а й способами їх засвоєння. Джерелом пізнавальних мотивів є навчальна діяльність. На важливість інтересу до діяльності як виду мотивації в розвитку вмінь, знань та інтелекту вказує К. Ізард, зазначаючи, що інтерес – це єдина мотивація, яка може

підтримувати повсякденну роботу, а також необхідність для творчості. На думку вченого, індивід, який випробував емоцію “інтерес-збудження”, бажає досліджувати, розширити досвід шляхом включення нових відомостей. На підставі сказаного можна зробити висновок, що мотиваційний аспект навчально-дослідницької діяльності визначається характером мотивів та інтересів.

Аналіз структури мотиваційної сфери діяльності дозволяє відзначити в ролі провідних три групи чинників: потреби як джерела активності особистості; мотиви як причина вибору спрямованості діяльності; емоції, прагнення, бажання і настанови як регулятори динаміки діяльності.

Розкриваючи вплив першої групи чинників – потреб на продуктивність навчально-дослідницької роботи студентів – доцільно виділити пізнавальні потреби особистості, які на початкових рівнях свого прояву носять стихійно-емоційний характер, що приводить до суспільнозначущих результатів. Треба створити таку систему, яка б спонукала до створення та підтримки в студентів потреб у цілеспрямованій, систематичній навчально-дослідницькій діяльності, спрямованій на отримання нових суб'єктивних знань.

У структурі навчальних мотивів виділяються внутрішні та зовнішні мотиви, закладені в самій навчальній діяльності (пов'язані з її змістом або процесом), а також ті, що знаходяться поза навчальною діяльністю (соціальні, особисті).

Серед мотивів, що збуджують та спрямовують навчально-дослідницьку діяльність студентів, виділимо: внутрішні: стійкий інтерес до навчального матеріалу, прагнення оволодіти знаннями, проникнути в сутність явищ навколишнього світу; прагнення займатися навчально-дослідницькою діяльністю, виявляти інтелектуальну активність, проектувати та реалізувати дослідницькі завдання; потреби аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати досліджувані явища; мотиви прояву творчих якостей мислення, гнучкості, оригінальності, прагнення до творчої самореалізації; мотиви внутрішнього самовдосконалення та розвитку; зовнішні: розуміння значення знань у майбутній професійній діяльності, прагнення до самоосвіти; мотиви обов'язку відповідальності перед батьками, викладачами, однокурсниками; намагання отримати більш високий бал; прагнення до лідерства; мотиви матеріального заохочення.

Навчально-дослідницька діяльність сприяє пробудженню в студентів інтелектуально-пізнавальних мотивів у зв'язку з пошуковим характером процесу дослідження, радістю відкриття нового, задоволення від індивідуально-самостійного характеру роботи.

Навчально-дослідницька діяльність має значні резерви в породженні внутрішньої мотивації. Однак задіяти і посилити її потенціал у створенні пізнавальних мотивів навчання можна лише шляхом удосконалення видів, форм, і засобів організації навчального процесу.

Так, емоційний розглядається як одна з провідних характеристик, що забезпечує прискорення механізму розвитку інтелекту й одночасно приводить до підвищення коефіцієнту передачі інформації від зовнішнього середовища (комп'ютерного середовища) в пам'ять суб'єкта в ході навчання. Фактором, який виступає в ролі механізму стабілізації діяльності і

дозволяє зберегти її спрямованість у динамічних ситуативних змінах, є настанова особистості, яка зумовлює певну лінію діяльності та поведінки, однак і сама ними обумовлюється [4]. Утворення настанови передбачає входження суб'єкта діяльності в певну ситуацію і прийняття ним задач, які виникають у ході цієї діяльності, залежить від певного розділення того, що є суб'єктивно важливим для індивіда.

Узагальнюючи вищевикладене відмітимо, що виникнення настанови в навчально-дослідницькій роботі залежить від особистісно значущої її орієнтації змістового характеру для суб'єктів.

Таким чином, мотиваційний компонент у структурі навчально-дослідницької діяльності покликаний виконувати активізуючу, спрямовуючу, регулюючу функції. Однак повнота їх реалізації залежить від механізмів організації, функціонування та управління цією діяльністю.

Отже, організація навчання в комп'ютерному середовищі і пов'язаний з цим розвиток навчально-дослідницької діяльності, формування інтересу до змісту і процесу творчого пошуку сприяють більш міцному засвоєнню знань майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного профілю.

Висновок. Навчання студентів у комп'ютерному середовищі передбачає виконання ними конкретних навчально-дослідницьких завдань – проблемних завдань, які передбачають самостійне відкриття студентами нових для себе знань шляхом спостережень і теоретичного аналізу фактів, явищ, процесів.

Встановлено, що навчально-дослідницька діяльність як активна форма, що моделює основні етапи реального дослідницького процесу та спрямована на активізацію діяльності мислення студентів, виступає чинником, який породжує інтерес до змісту та процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Савчин М.В. Педагогична психологія: навчальний посібник / М.В. Савчин. – Дрогобич : Відродження, 1998. – 142 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1957. – 328 с.

Анотація

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти організації навчально-дослідницької діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю в комп'ютерному середовищі.

Ключові слова: навчальна діяльність, навчально-дослідницька діяльність, комп'ютерне середовище.

Анотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты организации учебно-исследовательской деятельности студентов инженерно-педагогических специальностей компьютерного профиля в компьютерной среде.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, компьютерная среда.

Summary

The article describes the psychological and pedagogical aspects of organization of teaching and research activities of future engineers and teachers of computing science in the computer environment.

Key words: the training activities, teaching and research activities, the computer environment.

Л. Ф. Панченко,
доктор педагогічних наук, професор
Н. О. Лавриненко,
аспірант
(ДЗ “Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”)

ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИАГЕНТНИХ СИСТЕМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Головною перевагою використання мультиагентних систем (МАС) у навчальному процесі є формування системного та модельного мислення (model thinking) майбутніх фахівців, яке передбачає розуміння студентами зв'язків у сучасному світі, вивчення явищ у їх взаємозв'язку; використання міждисциплінарного підходу; можливість урахування впливу багатьох чинників та їх взаємодії при побудові моделі явища, яке досліджується; вміння прогнозування, передбачення.

В останній час ми спостерігаємо посилення інтересу науковців до використання мультиагентних систем у навчанні [1–7]. Шляхи вдосконалення викладання курсу “Комп'ютерні комунікації та мережі” на засадах мультиагентних технологій представлені в дослідженні М. Цуканова [7]; питання управління освітніми системами із використанням мультиагентних технологій вивчала Е. Закірова [2]; огляд МАС відображено В. Городецьким [1]. На жаль, треба констатувати, що проблема побудови вступного курсу з мультиагентних систем, його структура та програмне забезпечення ще не стали предметом дослідження науковців.

Мета статті – проаналізувати курси ВНЗ з використанням мультиагентних систем, запропонувати структуру та зміст вступного курсу для майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Курс “Мультиагентні системи”, який пропонується в рамках навчання бакалаврів з бізнес-інформатики в Ростовському державному економічному університеті, (rsue.ru) включає 3 модулі: 1) вступ до мультиагентних систем; 2) архітектура мультиагентних систем; 3) програмування та проектування мультиагентних систем. Програмним забезпеченням у цьому курсі використовується VisualBoots (мультиагентний симулятор в MS Excel з синтаксисом Visual Basic) та агента платформа JADE.

Магістерська програма Московського фізико-технічного інституту зі спеціальності “Математичні та інформаційні технології” включає курс “Мультиагентні системи” (<http://window.edu.ru/resource/434/57434>), у рамках якого вивчаються такі 13 тем: 1) вступ до мультиагентних систем; 2) поняття про штучний інтелект; 3) основи теорії агентів; 4) мультиагентні системи (МАС); 5) взаємодія між агентами МАС; 6) організація агентів; 7) діяльність агента і її моделювання; 8) комунікація в МАС; 9) використання XML для комунікації агентів; 10) протоколи спілкування агентів; 11) програмування багатоагентних систем на платформах JADE, FIPA-OS; 12) проектування багатоагентних систем; 13) еволюційний підхід до проектування багатоагентних систем. Програмне забезпечення цього курсу включає Java,

JADE, Protege.

Курс програми підвищення кваліфікації фахівців в Санкт-Петербурзькому університеті “ЛЕТІ” (<http://www.eltech.ru>) присвячений таким питанням: основні поняття, класифікація та особливості інтелектуальних агентів (IA) на мультиагентних системах; архітектури та формальні моделі IA, стандарти агентних технологій і систем, моделі комунікації та координації агентів; моделі переговорів і співпраці в MAC; мови і платформи розробки IA і MAC; методології розробки IA і MAC; моделювання IA і MAC реального часу; додатки IA і MAC.

С. Сиренко в курсі “Основи інформаційних технологій”, який пропонується для студентів-гуманітаріїв Білоруського державного університету, розглядає питання навчання студентів основ комп’ютерного моделювання із використанням мультиагентної системи NetLogo [6].

Запорізький національний технічний університет пропонує дисципліну “Мультиагентні системи” для студентів спеціальності “Інформаційні технології проектування” усіх форм навчання, в рамках якого пропонується дві практичні роботи: формалізація мультиагентних систем та розробка Web-агента [4].

Для магістрів КПІ викладається курс “Мультиагентні системи”. У дисципліні висвітлюються питання будови інтелектуальних агентів та принципів функціонування їх систем, окрема увага приділяється агентно орієнтованій програмній інженерії. На жаль, програму курсу представлено як кафедральний ресурс та закрито для вільного доступу (<http://directory.kpi.ua/Curriculum/39200>).

Дистанційний курс “Агентні технології” в УКМА присвячено сучасним технологіям та актуальним проблемам у галузі програмних агентів. Метою курсу є ознайомлення студентів із принципами агентного підходу в побудові інформаційних систем та основними методами і засобами його реалізації. У якості основного об’єкта вивчення виступають мультиагентні системи. У рамках курсу розглядаються інтелектуальні риси агентів, спілкування та співпраця в мультиагентних системах, парадигма агентно-орієнтованого програмування та методологія агентно-орієнтованого аналізу і дизайну (<http://distedu.ukma.kiev.ua/course/info.php?id=77>).

С. Macal, M. North [9] зазначають, що існує два різновиди курсів з агентного моделювання.

1) моделювання складних систем – вступ до основ моделювання та агентного моделювання;

2) побудова моделей складних систем – це курс, який фокусується на використанні агентного програмного забезпечення для побудови моделей.

Науковці пропонують доповнити схему загального курсу з агентних технологій такими блоками (відсутніми у більшості проаналізованих вище курсах):

- 1) верифікація та валідація моделі;
- 2) збір даних та очищення даних для моделювання;
- 3) аналіз вихідних даних у моделі;
- 4) опис підходів до подання результатів моделювання та процесу прийняття рішень;
- 5) управління проектом створення моделі на основі агентного

підходу.

Розкриємо їх детальніше.

Перевірка моделі прагне гарантувати, що інтерфейс та отриманий виконуваний код відповідає сенсу моделі, й дозволяє отримати відповіді щодо головних питань дослідження. *Навички збору та очищення даних* використовуються для визначення, отримання, тестування і налаштування вхідних параметрів для моделей. Ці навички необхідні у зв'язку з великими затратами проектного часу в процесі збору і очищення даних. *Навички аналізу моделі* дозволяють користувачам моделі ініціалізувати, а потім виконати модель, досліджувати питання, які викликають інтерес. *Навички комунікації* необхідні користувачам моделі для формулювання висновків, а також опису відповідних деталей їхньої конкретної моделі для відповідної аудиторії. Вони включають як загальні комунікаційні знання та навички, так і специфічні для агентно-орієнтованого моделювання. *Управління проектами* дозволяє творцю моделі та її користувачеві перевести мету в результати. Цей процес включає загальні знання щодо моделювання та специфіку конкретного програмного забезпечення агенто-орієнтованого моделювання.

Зауважимо, що у вступному курсі з моделювання важливе місце посідають демонстрації моделей. Так, у курсі з моделювання [9] автори демонструють студентам такі моделі :

- гра “Життя” Конвея (показує, як прості правила можуть призвести до складної поведінки системи);
- моделювання поведінки зграї риб або птахів (ілюструє появу того, що впливає з соціальної взаємодії об'єктів)
- “Сергегація” Шелінга (ілюструє використання агентно-орієнтованого моделювання в застосуванні до соціальних явищ);
- розповсюдження суспільної думки (ілюструє нелінійність моделі, переломні моменти і крайню чутливість до початкових умов)
- гра “Пиво” (гра розподілу поставок) показує, як важко керувати складними системами.

Перед кожною демонстрацією студентам описуються правила поведінки агентів. Студентів просять передбачити поведінку системи, яку вони будуть спостерігати в демонстрації. Згодом студенти обговорюють те, що вони спостерігали і характеризують отримані результати з точки зору обговорюваних принципів. Зауважимо, що чотири перших моделі є в бібліотеці NetLogo.

Автори також пропонують студентам як творчі мотиваційні завдання додати “зомбі” в існуючі агентні моделі [9]. Стратегія рішення складається з додавання нової змінної стану для існуючих агентів, яка позначає їх як “живий” або “неживий”. Неживі (наприклад, зомбі) агенти шукають і кусають живих агентів. Покусані агенти стають зомбі після короткого періоду інкубації, який може бути реалізований як простий лічильник або запланована подія, залежно від середовища моделювання. Поведінка зомбі програмується шляхом додавання простих умовних операторів, які заміщають нормальну поведінку агента й активують поведінку зомбі.

Таким чином, на засадах аналізу існуючих курсів з мультиагентного моделювання пропонуємо таку структуру вступного курсу з мультиагентного

моделювання: блок “Вступ до мультиагентного моделювання” (вступ в основні концепції агентного моделювання, обговорення агентно-орієнтованих моделей), блок “Методологія агентного моделювання” (порівняльний аналіз методологій моделювання, архітектур агентно-орієнтованих систем), блок “Платформи MAC” (програмні засоби мультиагентних систем) та блок “Верифікація та презентація моделі” (техніка верифікації та перевірки валідності моделі, презентування результатів моделювання).

Для навчання студентів основам комп’ютерного моделювання, побудови і аналізу навчальних мультиагентних моделей нам здається перспективним застосування середовища програмування NetLogo [5; 6; 10; 11] та AnyLogic [3; 8]. NetLogo є вільним програмним забезпеченням, а AnyLogic має безкоштовну академічну версію. Система AnyLogic підтримує декілька методів моделювання, а саме: системну динаміку, дискретно-подієве моделювання та агентне моделювання, а також дозволяє комбінувати агентне моделювання з іншими відомими підходами. Вона має російськомовний інтерфейс та численну кількість методичних посібників [3; 8].

Таким чином, курси з різноманітних аспектів мультиагентних технологій вивчаються у ВНЗ як на рівні бакалавра, магістра з інформаційних технологій та бізнес-інформатики та економіки, так і на рівні курсів підвищення кваліфікації фахівців з інформаційних технологій, а також для студентів інших спеціальностей у рамках курсів з інформаційних технологій. Деякі курси будуються на засадах мультиагентних технологій, в інших саме ці технології є об’єктом вивчення. У структурі вступного курсу з мультиагентного моделювання доцільно виділити блоки “Вступ до мультиагентного моделювання”, “Методологія агентного моделювання”, “Платформи MAC”, “Верифікація та презентація моделі”.

Напрямки подальшого дослідження: розробка навчального-методичного забезпечення лабораторного практикуму з мультиагентного моделювання у середовищі AnyLogic.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городецкий В. И. Многоагентные системы (обзор) [Електронний ресурс] / В. И. Городецкий, М. С. Грушинский, А. В. Хабалов. – Режим доступу: <http://www.raai.org/library/ainews/1998/2/GGKHMAS.ZIP>
2. Закирова Э. И. Управление образовательными системами с использованием мультиагентных технологий [Електронний ресурс] / Э. И. Закирова // Наука и образование. – 2013. – №9. – Режим доступу: <http://technomag.bmstu.ru/doc/606440.html>
3. Мезенцев К. Н. Моделирование систем в среде AnyLogic 6.4.1. Ч. 2. / К. Н. Мезенцев. М.: МАДИ: 2011. – 103 с.
4. Методичні вказівки до виконання практичних робіт з дисципліни “Мультиагентні системи” для студентів спеціальності 7.080402 “Інформаційні технології проектування” / С. О. Субботін, О. О. Олійник, А. О. Олійник. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. – 18 с.
5. Панченко Л. Ф. Побудова курсу “Моделювання економічних, екологічних та соціальних процесів” на засадах мультиагентної технології / Л. Ф. Панченко // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці : матер. V Всеукраїн. наук.-практ. конф. 7 – 9 квіт. 2011 р., м. Луганськ, 2011. – Луганськ : Phoenix, 2011. – Т. 2. – С. 82 – 83.
6. Сиренко С. Н. Использование мультиагентной системы NetLogo в процессе обучения студентов гуманитариев [Електронний ресурс] / С. Н. Сиренко. – Режим доступу: <http://eib.bsu.by/bitstream/123456789/89660/1/150-156.pdf>
7. Цуканов М. В. Совершенствование системы обучения курсу “Компьютерные коммуникации и сети” на основе применения мультиагентных технологий : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. В. Цуканов. – Курск, 2005. – 159 с.

8. Grigoryev I. AnyLogic 7 in Three Days: A Quick Course in Simulation Modeling [Електронний ресурс] / I. Grigoryev. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0B9P45cWS3t8SWtEcE5vTmY0Rkk/view>
9. Macal C. N. Toward teaching agent-based simulation [Електронний ресурс] / Charles M. Macal, Michael J. North // Proceedings of the 2010 Winter Simulation Conference. – Режим доступу: <http://repast.sourceforge.net/docs/TowardTeachingABS.pdf>
10. NetLogo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ccl.northwestern.edu/netlogo/>
11. Wilensky U. An Introduction to Agent-Based Modeling / Uri Wilensky, William Rand. – MIT Press. – 2015. – 504 p.

Анотація

У статті на основі існуючих курсів з мультиагентних систем пропонується зміст та структура вступного курсу для фахівців з інформаційних технологій, обґрунтовується використання програмного забезпечення мультиагентних систем NetLogo та AnyLogic для навчання основам комп'ютерного моделювання.

Ключові слова: мультиагентні системи, NetLogo, AnyLogic

Анотация

В статье на основе анализа существующих курсов по мультиагентным системам предлагается содержание и структура вводного курса, обосновывается выбор программных средств NetLogo и AnyLogic для обучения основам компьютерного моделирования будущих специалистов в области информационных технологий.

Ключевые слова: мультиагентные системы, NetLogo, AnyLogic.

Summary

The article examines the contents of university MAS courses, proposes the structure of the introduction to MAS course. NetLogo and AnyLogic system is proposed to be used in learning of computer modeling by future specialists of information technologies.

Key words: Agent-Based Modeling, NetLogo, AnyLogic, MAS

УДК 378.147 +371.38

О. І. Панченко,

аспірантка

(Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”)

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ

Постановка проблеми. Проблема підготовки сучасного конкурентоспроможного інженера-механіка зумовлена зростаючими вимогами до майбутнього фахівця. За сучасною парадигмою освіти майбутній інженер-механік потребує не тільки високого рівня загальнонаукових і професійних знань, умінь і навичок для майбутньої практичної діяльності в інженерній галузі, але й розвиненого професійного мислення [5]. Недостатня увага до формування і розвитку професійного мислення майбутнього інженера-механіка під час його фахової підготовки зі сторони суб'єктів навчання породжує неспроможність конкурентоспроможності на ринку праці та ставить під питання реалізацію особистісного потенціалу майбутнього фахівця. Вирішення цієї проблеми можливе за рахунок пошуку нових та оновлення існуючих форм роботи, які б відображали особистісні запити молоді і в яких студент міг би найповніше виявити своє “Я”. Однією з таких форм професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків, яка потребує оновлення, є навчальна практика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Потреба у створенні умов

для особистісного самовдосконалення та творчої самореалізації кожного студента зумовила появу різних поглядів на принципи і шляхи оптимізації навчального процесу у вищій школі. Велика увага в працях вчених, а саме: В. Беспалька, Ю. Бабанського, О. Белової, М. Віленського, О. Коваленко, А. Савельєва, В. Сластьоніна, С. Сисоєвої, Т. Сущенко та ін. [1; 3; 9] зосереджена на дослідженні педагогічних технологій та оптимізації навчального процесу.

Думки щодо вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців сьогодні висловлені в публікаціях А. Алексюка, В. Бикова, І. Беха, Г. Васяновича, В. Гриньової, О. Гури, В. Євдокимова, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Ігнатюк, В. Кременя, М. Лазарева, О. Пономарьова, І. Прокопенка, Г. Райковської, О. Романовського, Л. Сущенко [2; 4; 6-8; 10; 11] та багатьох інших відомих вчених.

Безсумнівний інтерес мають праці українських науковців, у яких предметом дослідження є професійне мислення майбутнього фахівця: дослідження Т. Гури щодо теоретико-методологічних основ розвитку професійного мислення психолога; Г. Нагорної щодо формування в студентів педагогічних ВНЗ професійного мислення; В. Ковальчук щодо педагогічних умов формування професійного мислення майбутніх фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах; О. Тарасової психологічних умов розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю та інші.

На жаль, аналіз літератури та дисертаційних досліджень свідчить про недостатнє науково-методичне обґрунтування способів, методів, прийомів щодо формування професійного мислення інженера-механіка у вищому технічному навчальному закладі.

Метою статті є розкриття змісту навчальної практики як важливого чинника формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків.

Вважаємо за доцільне, по-перше, визначити структуру завдань навчальної практики, які сприяли б розвитку професійного мислення майбутніх інженерів-механіків; і, по-друге, дібрати методи навчання, які б сприяли розвитку професійного мислення студентів та їх творчої активності.

Виклад основного матеріалу. Одним із активних методів вирішення проблеми професійного становлення та формування професійного мислення майбутнього інженера-механіка згідно з ОКХ і ОПП є практична підготовка у ВНЗ. Вона здійснюється за рахунок навчальних та фахових практик і є невід'ємною складовою професійного становлення майбутнього інженера-механіка.

Навчальна практика студентів вищих технічних навчальних закладів України є першим і дуже важливим етапом інтеграції студентів до навчального процесу у ВНЗ з метою формування в них активного ставлення до здобуття високого рівня наукових і професійних знань, умінь і навичок для майбутньої практичної діяльності в інженерній галузі. Головною метою викладача при цьому стає формування в студентів творчої самостійності та ініціативності [10], професійного мислення. Надалі це сприятиме позитивному ставленню до майбутньої професії, розвитку відповідних інтересів, схильностей, здібностей, зацікавленості в саморозвитку.

На початковому етапі професійної підготовки у ВТНЗ, а це перший-другий рік навчання, рідко зустрінеш студента, який чітко уявляє сутність майбутньої професії, яких знань, умінь, навичок і здібностей вона вимагає, яка система підготовки приведе до оволодіння спеціальністю. Як зауважує Г. Васянович, лише 25-26% абітурієнтів ініціативно та обмірковано обирають майбутній фах, беручи до уваги свою природовідповідність. На другому курсі відсоток зацікавлених у своїй професії студентів знижується до 22-23%. Така тенденція, на думку науковця, свідчить про недостатню зацікавленість, неналежну профорієнтацію, відсутність бажання до саморозвитку, розчарування у своїй майбутній професії.

Очевидним стає те, що за такої ситуації формального навчання недостатньо. Як зауважує Дж. Брунер, "...викладання основ наук, навіть на елементарному рівні, не повинно слідувати наосліп природному пізнавальному розвитку. Викладання може стати провідним фактором цього розвитку, надаючи суб'єкту пізнання можливості самому форсувати свій розвиток" [4, с. 98]. Актуальною проблемою сучасного навчання постає розвиток у студентів не тільки інтелектуальних здібностей, але й уміння активно мислити.

У педагогічній практиці існує ряд емпірично сформованих підходів активізації пізнавальної діяльності студентів, формування в них професійних умінь та навичок [1; 7; 9; 10]. Та проблема виникає із добром науково обґрунтованих засобів, прийомів, методів тощо, які сприяли б розвитку професійного мислення майбутніх інженерів-механіків.

Одним із важливих чинників формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків викладачі Національного аерокосмічного університету ім. М. Жуковського "Харківський авіаційний інститут" вважають навчальну практику. Для формування творчої самостійності, ініціативності, професійного мислення під час навчальної практики студентів першокурсників на кафедрі нарисної геометрії та комп'ютерного моделювання напрямку підготовки "Аві- та ракетобудування" викладачами використовуються моделі-завдання технічних об'єктів різних типів: 1) навчальні; 2) навчально-дослідницькі; 3) науково-дискусійні (творчі). Вони розраховані на забезпечення поступового переходу від абстрактних моделей, які реалізуються в межах фундаментальних навчальних дисциплін, до більш конкретних міжпредметних моделей професійної діяльності. Це дає змогу студенту відчутти зв'язок набутих загальнонаукових компетенцій із майбутньою професією.

Учасники психолого-педагогічного дослідження (викладачі і студенти механічних факультетів Національного аерокосмічного університету ім. М. Жуковського "ХАІ" та Національного технічного університету "ХПІ") з проблем формування професійного мислення, що триває з червня 2012 року і по теперішній час, зазначають, що розроблення діючих моделей технічних об'єктів надає можливість виконання низки творчих операцій, етапів, які можуть є близькими до виробничих етапів проектування виробів, сприяють розвитку професійного мислення. Найважливішими із них, на думку респондентів, є вирішення проблемно-дослідницької ситуації шляхом вибору об'єкта проектування і складання технічного завдання; чітке розуміння завдання, що є запорукою подальшої успішної роботи; формування конструкторського задуму пристрою, його ескізна перевірка (переведення мови уявних образів виробу на мову графіки) і розробка ескізного проекту; моделювання основних вузлів і

деталей пристрою за допомогою графічних діалогових систем.

Для реалізації своїх можливостей, на думку А. Маслоу, особистість часто повинна пройти крізь важкий підготовчий період. Як приклад, науковець наводить музикантів, які щоденно повинні виконувати вправи на роялі для розробки пальців [7, с. 26]. Проробляючи самостійно всі цикли для моделі-завдання: еталонування, проектування, ескізування (В. Моляко) або ще їх можна представити як розуміння умови завдання (оцінка умови), формування проекту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму) і попереднє рішення (прогнозування остаточного результату), майбутній інженер-механік стикається із необхідністю прийняття відповідного рішення, що вимагає від фахівця глибокого осмислення його професійних дій [8].

Моделі-завдання, які використовуються викладачами кафедри, спрямовані на формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків та їх самоактуалізацію, сприяють розвитку професійної технічної творчості та відповідають таким вимогам [6]: посилені для студентів, але при цьому відрізняються високим рівнем труднощів; мають суспільно корисну значущість, орієнтовані на виробництво, підвищення ефективності діяльності; передбачають індивідуальну та колективну виробничу діяльність студентів, а також включення їх у виробничий або науковий колектив; вимагають від особистості студента активного застосування теоретичних знань; наукової, довідкової та іншої літератури; економічних розрахунків, самостійної розробки проекту виробу.

Цілеспрямований розвиток професійного мислення майбутнього інженера-механіка потребує знання особливостей творчого процесу людини. Саме тому важливою складовою розвитку творчої активності студентів під час навчальної практики є застосування викладачами кафедри нарисної геометрії та комп'ютерного моделювання нетрадиційних методів навчання, які допомагають підготувати “не просто фахівця, а перш за все особистість з творчим ставленням до праці” [10, с.89]. Найбільш доцільними, на нашу думку, є застосування таких методів (рис.1).

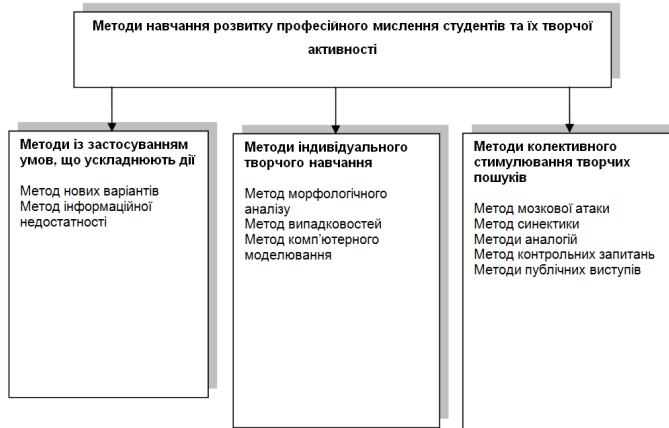


Рис. 1. Методи навчання розвитку професійного мислення студентів та їх творчої активності

До першого блоку методів із застосуванням умов, що ускладнюють дії слід віднести: метод нових варіантів, який полягає у вимозі виконати завдання по-іншому, знайти нові варіанти його виконання; метод інформаційної недостатності, що застосовується тоді, коли ставиться завдання, яке вимагає особливої активності на перших етапах проектної діяльності студентів. Для цього вихідна умова завдання подається з явним недоліком даних.

До другого блоку методів індивідуального творчого навчання віднесемо: метод морфологічного аналізу, що дозволяє системно підходити до вирішення проблем у галузі винахідництва. Особливість і важливість методу морфологічного аналізу полягає у тому, що його студенти використовують часто для пошуку не одного конкретного рішення, а коли необхідно дослідити цілу область можливих рішень; метод випадковостей, коли пошук ведеться без плану дій, а студент, що виступає у ролі майбутнього інженера, конструктора, більше довіряє своїй інтуїції, ніж логіці; метод комп'ютерного моделювання, оскільки комп'ютерні діалогові системи надають можливість втілювати у життя ідеї і напрацювання, своєчасно коригувати творчий процес щодо створення певної моделі-завдання.

До третього блоку методів колективного стимулювання творчих пошуків увійдуть методи: мозкової атаки, яка вчить вільно обговорювати проблему, висловлювати припущення про шляхи її вирішення, висловлювання якнайбільше ідей; синектики, що дозволяє студентам навчитися формулювати проблеми, які становлять її елементи, виділяти головну мету пошуку, шукати аналогії розв'язання завдань найрізноманітнішого характеру; аналогій (операції, будови, форми, зв'язку тощо), які вчать студентів мислити, зіставляти два об'єкти. Знання, здобуті в процесі вивчення одного об'єкта, переносяться на інший, проєктований; контрольних запитань, що ніби підштовхує, примушує мислити над вирішенням певної проблеми, не дає змоги зупинитися; публічних виступів, які формують вміння донести свій творчий задум до людського загалу.

Таким чином, ключовою характеристикою методів навчання розвитку професійного мислення студентів та їх творчої активності є зосередженість на особистості майбутнього інженера, який навчається у технічному університеті. Саме особистість виступає активним суб'єктом навчальної діяльності з усвідомленим ставленням до способу організації цієї діяльності. Алгоритм освітніх дій студентів будується на цілеспрямованій взаємодії викладача й студента, що враховує мотивацію й індивідуальні особливості студентів, дозволяє кожному з них скласти свій конкретний план дій і керуватися ним, тобто рефлексію своїх дій.

Свідченням доцільності використання моделей-завдань та вищезазначених методів навчання розвитку професійного мислення студентів та їх творчої активності є позитивне ставлення до саморозвитку та успішні результати самих студентів, що підтверджується дослідженням. У запропонованій системі оновленої літньої навчальної практики (дослідження 2012-2014 років), що проводилась після першого курсу в студентів факультету ракетно-космічної техніки (загальна кількість респондентів 150-170 осіб залежно від року набору) було проведено педагогічне дослідження (анкети-опитувальники та аналіз робіт студентів викладачами-експертами).

Перед початком практики, на формувальному етапі експерименту, студентам було запропоновано визначитися із можливим сценарієм розвитку себе як майбутнього професіонала. В основу анкети опитувальника було закладено три можливих сценарії розвитку, а саме: 1) непродуктивний сценарій (“Я не хочу бути професіоналом”), 2) низькопродуктивний сценарій (“В університеті з мене зроблять професіонала”), 3) високопродуктивний сценарій (“Я творю (“створюю”) себе як професіонала за допомогою викладачів університету”). Аналогічне дослідження було проведено і на констатувальному етапі після проведення навчальної практики в студентів. Динаміку змін у сценаріях становлення себе як професіонала, генерованих студентами НАУ “ХАІ”, запропоновано на рис. 2.

Так, за даними констатувального етапу дослідження можна зробити висновок, що відбувається значне збільшення відсотка респондентів, які прагнуть розвитку за високопродуктивним сценарієм (“Я творю (“створюю”) самого себе як професіонала за допомогою викладачів університету”), а саме на 13,7 %. Це свідчить про важливість у процесі навчальної практики виявити індивідуально-творчий рівень особистості та зацікавити до навчальної й майбутньої професійної діяльності, що надасть можливість студенту адекватно оцінювати свої можливості, здібності, сприятиме формуванню професійного мислення та пізнавально-соціальної активності в їхній реалізації.

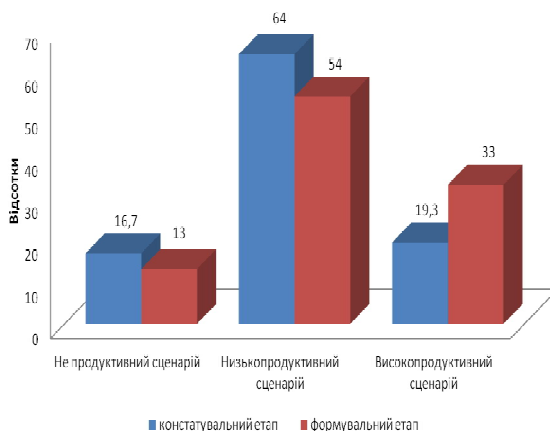


Рис. 2. Динаміка змін у сценаріях становлення себе як професіонала, генерованих студентами НАУ “ХАІ”

Відтак проведення навчальних практик у майбутніх інженерів-механіків під час їх фахової підготовки сприяє: підвищенню інтересу до майбутньої професії у студентів; розширенню кола професійних знань та вмій за обраним напрямком професійної підготовки; удосконаленню навичок самостійної роботи і формуванню професійного мислення; перевірці професійної готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової

діяльності; більш глибокому і міцному оволодінню студентами сучасними професійними знаннями, вміннями та навичками комп'ютерного моделювання, розвиток у них інтересу і здібностей до науково-дослідної роботи; активації духовно-творчого компонента діяльності студентів.

Висновки. Таким чином, можна відзначити, що діяльність інженер-механіка має динамічний та творчий характер. Тому підготовка майбутнього фахівця повинна мати проблемно-дослідну спрямованість, що включає уміння мислити, аналізувати, передбачати, бути підготовленим до будь-яких змін, доносити свої ідеї до інших. Проведені дослідження підтверджують, що навчальні моделі-завдання, які видаються студентам під час навчальних практик, сприяють систематизації отриманих знань та забезпечують перехід від практичного до теоретичного типу професійного мислення. Формування та розвиток професійного мислення студентів за допомогою навчальних практик із застосуванням активних методів навчання значно розширює можливості навчального процесу ВТНЗ й відповідно підвищує рівень загальної культури майбутніх інженерів-механіків, підвищує їх конкурентоспроможність.

Перспективи подальших досліджень. Додаткового дослідження та наукового обґрунтування потребують інші можливі чинники впливу на ефективне формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 246 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Белова О. К. Педагогічні технології в сучасній освіті : навч. посіб. для студентів ВНЗ інженерно-педагогічних спеціальностей / О. К. Белова, О. Е. Коваленко. – Харків : ВПП "Контраст", 2008. – 148 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя – 2-е изд., перераб и доп. – М. : Издательско-книготорговый дом "Логос", 2001. – 384 с.
5. Ігнатюк О. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків авіаційного профілю в умовах вищої школи / О. А. Ігнатюк, О. І. Панченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2014 – Вип. 42-43. – С. 7-12.
6. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія [Текст] / О.А.Ігнатюк. – Х. : НТУ "ХПІ", 2009. – 432 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл: Альпина non-fiction, 2011. – 497 с.
8. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.40. – 279 с.
10. Пономарьов О. С. Теоретичні засади активізації творчого самовираження особистості інженера / О. С. Пономарьов, М. П. Черемський // Вища освіта України: теоретичний та наук.-метод. часопис / Педагогічна преса. – К., 2008. – Вип. 3. – С. 88-92.
11. Райковська Г. О. Розвиток технічного мислення студентів у процесі вивчення креслення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Методика навчання (з галузей науки)" / Г. О. Райковська. – К., 2003. – 20 с.

Анотація

Розглянуто проблему формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків під час фахової підготовки. Наголошено, що навчальна практика є одним із активних і вагомих методів формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків. Обґрунтовано доцільність використання проектно-дослідницьких завдань (моделі-завдання), названо методи

формування професійного мислення та творчої активності майбутніх інженерів-механіків.

Ключові слова: фахова підготовка інженерів-механіків, навчальна практика, професійне мислення майбутніх інженерів механіків, методи формування професійного мислення.

Аннотация

Рассмотрена проблема формирования профессионального мышления будущих инженеров-механиков во время профессиональной подготовки. Отмечено, что учебная практика является одним из активных и весомых методов формирования профессионального мышления будущих инженеров-механиков. Обоснована целесообразность использования проектно-исследовательских задач (модели-задачи), приведены методы формирования профессионального мышления и творческой активности будущих инженеров-механиков.

Ключевые слова: профессиональная подготовка инженеров-механиков, учебная практика, профессиональное мышление будущих инженеров механиков, методы формирования профессионального мышления.

Summary

The article deals with the problems of the future competitive engineering staff training in a higher educational institution. It is shown that education training is one of the most active and important methods of forming the future mechanical engineers professional thinking. The methods of forming the future mechanical engineers professional thinking and their creativity during the process of education training were also determined.

Key words: professional training of mechanical engineers, educational practice, professional thinking of the future mechanical engineers, the methods of the professional thinking forming.

УДК 378.147

М. Л. Пелагейченко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Бердянський державний педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя тісно пов'язана з потребами і вимогами суспільства. Важливо, щоб студент педагогічного ВНЗ мав певні професійні якості, особливий кругозір, вміння, які створювали умови побудови інноваційної школи. Зараз у суспільстві зростає значення проектної культури особистості, що виявляється в умінні вирішувати проблеми в умовах невизначеності завдань і варіативності можливих результатів. Тому питання формування проектної культури майбутніх учителів стає все більш актуальним у педагогічній науці і практиці й потребує всебічного аналізу й досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічному аналізу формування проектної культури приділяли увагу В. Зінченко, В. Жуковський. Дослідження формування проектної культури вчителя проводили А. Кравцов, Н. Топіліна, Л. Хоружа, А. Цимбалару, А. Фролова; особливості проектної культури учнів вивчала О. Ческідова. Предметом дослідження Н. Запесоцької було формування проектної культури спеціалістів соціально-культурної сфери. Питання формування проектної культури студентів аналізували Ю. Вєсьолова, Т. Карпинська, Л. Филімонюк. Але на сьогодні ще не достатньо розкрита проблема формування проектної культури майбутніх учителів в українському освітньому просторі, не розроблені

методичні засоби підготовки студентів до педагогічного проектування.

Мета статті – визначити особливості формування проектної культури майбутніх учителів.

Поняття про проектну культуру спирається на уявлення про проектування як універсальному й автономному – в інтелектуальних і соціально-культурних відносинах – типі діяльності, показовому для сучасної стадії науково-технічного прогресу і загальної інтелектуальної культури.

Співвідношення понять “професійно-педагогічна культура” і „проектна культура вчителя” слід розглядати як складові загальнолюдської культури, які мають загальні структурні компоненти.

Науковці розглядають поняття “проектна культура вчителя” з ментальної сторони поведінки педагога (педагогічні цінності, рівень професійної підготовки, особистісні якості, педагогічна етика, процесуальні вміння та навички щодо планування, управління, винахідливості) та матеріальної сторони створення продукту, який визначає творчість педагога і конкретного учня, досягнення в межах виконання проектного задуму.

Проектна культура вчителя відображає сукупність проектних способів інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, управління, конструювання та моделювання навчально-виховних явищ, процесів і систем [3, с.30]. Вона висвітлює творчість педагога, досягнення в межах виконання проектного задуму. Л. Хоружа розглядає проектну культуру якісною педагогічною характеристикою вчителя, яка свідчить про його здатність до організації та здійснення проектної технології [4, с.13].

Проектна культура як основа професійної діяльності вчителя характеризується: прагненням до цілеспрямованого перетворення соціуму; ціннісною орієнтацією; критеріальним характером відбору альтернативних педагогічних засобів. У її структуру методологи включають такі змістовно-сміслові одиниці: ціннісно-значущі образи проектованого наочного середовища, що вже знаходяться в її межах або з'явилися згідно з волею проектувальників; творчі і наукові концепції, що є змістом творчої і теоретичної свідомості; програми діяльності, що виражають творчу волю проектувальників; цінності, необхідні для того, щоб склалося особисте відношення до реалізації проектного процесу [3].

Проектну культуру розглядають як елемент педагогічної культури, який забезпечує ефективність творчих пошуків учителя.

Проектна культура виступає базовою характеристикою особистості педагога і утворюється в зоні перетину трьох блоків: системи полікомпонентних якостей, що включає базові і факультативні властивості; психолого-педагогічної готовності до проектної діяльності; система спеціалізованих технологій, якими особа повинна оволодіти в процесі професійної діяльності.

Проектна культура включає: ціннісно-значущі образи проектованого наочного середовища; ціннісні орієнтації суб'єктів проектування, а також методики, в яких операціоналізуються творчі задуми проектувальників; мислимі, тілесні, відчутні цінності цієї проектної культури і досяжні в ній ціннісні стани творчої свідомості, необхідні для особистої реалізації проектного процесу.

Проектна культура за своєю структурою є системно-функціональною, за взаємозв'язком компонентів – технологічною, а за ознаками забезпечення ефекту діяльності – системно-синергетичною. Відповідно до цього проектна культура визначається як інтеграційна якість особи, в якій як цілісність представлені мотиваційно-цільовий, інтелектуально-змістовний, організаційно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний компоненти. Це певний, достатньо кваліфікований ступінь відповідності діяльності педагога нормам культури, що включають педагогічні норми і цінності, науково-когнітивні норми діяльності, наочно-наукові норми і цінності, систему соціально-ціннісних орієнтирів. Проектна культура охоплює не тільки процеси створення соціокультурних цінностей, але і стани особи, продуктивні процеси засвоєння цих цінностей. Її елементами виступають: *процедурний* – процес створення соціокультурних цінностей, який включає цілі діяльності, мотиви, способи, прийоми, дії; *особистий* – стан особи, який спонукає людину до оволодіння проектною культурою; *інформаційний* – засвоєння змісту.

Рівень розвитку проектної культури педагога Н.Топилина пропонує оцінити такими показниками: аксіологічність (ціннісна визначеність професійної діяльності вчителя) і екологічність проєктованої діяльності (ступінь спрямованості на збереження екології людини, її тілесне та духовне здоров'я, сенс життя), а також кількісною характеристикою – обсяг охоплення навчального процесу авторським проєктуванням.

Приділяти увагу формуванню проектної культури необхідно ще при підготовці майбутнього фахівця в педагогічному університеті, коли відбувається пізнання освітнього середовища, закладаються основи професійної діяльності.

Засобом становлення проектної культури майбутніх учителів може бути проектне навчання, засноване на проектній активності, застосуванні та розвиненості їх здатності до спільної перетворювальної діяльності. Ю. Веселова розглядає такі засоби проектного навчання студентів: метод проєктів, науково-дослідна діяльність, соціокультурне проєктування в рамках виховного процесу освітньої установи [1].

Треба зазначити, що становлення проектної культури майбутнього педагога – це безперервний, складний динамічний процес, що визначається більшою мірою активністю самого студента, його суб'єктною позицією. Передбачається поетапне здійснення цього процесу на основі комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу, єдність теоретичної і практичної підготовки та спрямованості на послідовний розвиток усіх компонентів проектної культури.

Педагогічна взаємодія в цьому процесі розглядається як поєднання прийомів педагогічної підтримки з боку викладача, що забезпечує успішність засвоєння знань і умінь в процесі роботи над проєктом, що дозволяє актуалізувати і розвивати внутрішній потенціал особи студента, який самовизначається в ціннісно-смісловій сфері, знаходячи особовий сенс у проєктуванні, що сприяє підвищенню його професійної і загальної культури.

Структура змісту процесу становлення проектної культури студентів має обов'язковий мінімум дидактичних одиниць, інтегруючих тематику теоретичного, практичного і контрольного навчального матеріалу.

Підставою процесу становлення проектної культури є суб'єктна позиція студента, яка має на увазі особисту значущість для нього процесу і результатів проектування, його творчу активність у проектній діяльності.

Динамічна природа процесу становлення проектної культури студента розглядається як поетапний перехід з одного стану в інший, які відрізняються своїми функціями у вирішенні завдань становлення особи студента. У цьому цілісному і безперервному процесі науковці умовно виділяють три етапи: настановний, проектувальний, продуктивний. Кожен компонент проектної культури на певному етапі наповнюється різним змістом, характеризується розвитком і формуванням системи відносин, особистих якостей, а також отриманням певної суми знань, виробленням умінь і навичок.

На настановному етапі студентам дається мотиваційно-ціннісна установка на актуальність і значущість проектної діяльності в сучасній культурі, її проектній і творчій суті, необхідності її вивчення для професійної самореалізації. На цьому етапі відбувається диференціація студентів за рівнем сформованості проектної культури, яка дозволяє викладачеві намітити шляхи і засоби формування проектної культури, а студентам самовизначитися у виборі індивідуальної траєкторії здобування освіти.

На проектувальному етапі студенти продовжують вивчати основи педагогічного проектування в процесі виконання проектних завдань.

Третій етап (продуктивний) характеризується активною самостійною діяльністю студентів з розробки і реалізації педагогічних проектів.

Проектна культура студентів повинна формуватися не окремими предметами, а цілісним освітнім середовищем, де викладачі і студенти є колективом односторонців, які відтворюють і створюють культурний, естетично організований простір освітньої установи.

Компоненти проектної культури виявляються по-різному мірою в поведінці і відносинах студента, тому, виходячи з цього, Л. Филімонюк [2] розглядає рівні сформованості проектної культури особи як сукупності особистих проявів і позначає їх як початковий, тактичний і стратегічний. Оцінка рівня сформованості основ проектної культури студента ґрунтується на критеріях, які відображають характеристику компонентів проектної культури студента, а саме: інтелектуальний – знання особливостей своєї особи, проектних методів; уміння користуватися ними в процесі проектної діяльності; володіння знаннями, уміннями, навичками, методами проектування; соціально-цільовий – захопленість різними видами творчості, адекватний ступінь їх розуміння; високий рівень комунікативних і інформаційних умінь; залучення в творчу, проектну діяльність, прояв ініціативи; етично-оцінний – сформованість ціннісних орієнтацій і норм поведінки; позитивне відношення до людей, навчання, проектної діяльності; здатність здійснювати рефлексію своєї діяльності; діялісно-вольовий – здібність до самореалізації, цілеспрямованість, відповідальність, активність.

Дослідження Ю. Веселової показують, що проектна культура студента ґрунтується на:

- а) проектній компетентності, що включає знання та уміння з основ проектування;
- б) естетичному відношенні до середовища життєдіяльності, що

припускає творчу активність в діяльності перетворення, яка спрямована на її оптимізацію та естетичну організацію;

в) сформованості творчих якостей і здібностей особи, її умінні конструювати власні технологічні підходи до вирішення завдань у динамічно змінних нестандартних ситуаціях [1, с.12].

Аналіз праць І. Біріч, А. Мелік-Пашаєва, М. Кагана допомагає розумінню естетичного відношення до середовища життєдіяльності як особливого відношення до життя, яке характеризується безпосереднім переживанням особою єдності з навколишнім світом, а також новим рівнем самосвідомості. Цей компонент проектної культури виявляється в участі студентів в естетичному перетворенні навколишнього середовища, внесенні елементів різноманіття реального життя, а також у практиці естетичного особистістю дійсності. Потенціали середовища стають реальними можливостями розвитку студента, умовами його самореалізації, тоді як він змінюється, перетворюється під впливом творчої активності.

Висновки. До основних особливостей формування проектної культури майбутнього вчителя слід віднести: цілісне освітнє середовище, де викладачі і студенти є колективом однодумців, які відтворюють і творять культурний, естетично організований простір освітньої установи; естетичне відношення до середовища життєдіяльності, що припускає творчу активність в діяльності перетворення; сформованість творчих якостей і здібностей особистості.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальше вивчення поставленої в нашому дослідженні проблеми вимагає розгляду умов формування проектної культури вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веселова Ю.В. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю.В.Веселова. – Омск, 2007. – 24с.
2. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис... док. пед. наук : 13.00.08 / Л.А.Филимонюк. – Махачкала, 2008. – 48с.
3. Хоружа Л. Проектна культура сучасного вчителя / Л.Хоружа, А.Цимбалару // Шлях освіти. – 2006. – №3. – С.29-34.
4. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент / Л.Хоружа // Шлях освіти. – 2005. – №2. – С.11-15.

Анотація

Стаття присвячена проблемі формування проектної культури майбутніх учителів. Характеризуються особливості формування проектної культури на різних етапах, аналізуються вплив середовища на компоненти проектної культури особистості.

Ключові слова: проектна культура, майбутній учитель, компоненти проектної культури, естетично організований простір.

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования проектной культуры будущего учителя. Характеризуются особенности формирования проектной культуры на разных этапах, анализируется воздействие среды на компоненты проектной культуры личности.

Ключевые слова: проектная культура, будущий учитель, компоненты проектной культуры, эстетично организованное пространство.

Summary

The article is devoted to the problem of forming of project culture of future teacher. Features of formation of project culture at different stages are characterized.

Key words: project culture, future teacher, components of project culture, aesthetically pleasing organized space.

УДК 378.1:37.037:379.85

Д. Д. Пецкович,

викладач

А. В. Чепелюк,

кандидат педагогічних наук, старший

викладач

Р. Г. Кушнір,

старший викладач

(Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка)

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-
КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Постановка проблеми. Висока інформатизація, прискорений темп науково-технічного розвитку і швидкість змін в усіх сферах людської діяльності – основні ознаки сучасного соціокультурного простору. Загальні тенденції розвитку суспільства зумовлюють стимулювання людської діяльності в різних сферах і, зокрема, підвищують вимоги до освіти, яка виступає головним чинником у відтворенні інтелектуального, духовного та економічного потенціалу суспільства. Завданням сучасної освіти та виховання є не тільки дати знання і сформувати професійні навички з певного фаху, а підготувати підрастаюче покоління до життя в умовах постійних змін, непередбачуваних ситуацій, де потрібна мобільність, гнучкість та творчість. Тому освіта має спрямовуватись на формування творчого потенціалу, розвиток творчих здібностей та самостійного критичного мислення [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здатність до творчості є одним із найважливіших критеріїв професійної придатності вчителя. Погоджуємось з думкою Н. Ткаченко, що домінуючою метою професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального педагогічного закладу повинно бути формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості, яка зумовить професійний та особистісний саморозвиток педагога і всебічний розвиток творчих можливостей учнів [18].

Особливо актуальним це питання є у контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. За останні роки спостерігається зменшення загальної рухової активності школярів, що, у свою чергу, негативно відображається на їх загальному фізичному розвитку, адаптаційних можливостях організму та здоров'я в цілому. Тому важливим завданням педагога є донесення до свідомості школяра важливості рухової

активності, підвищення мотивації до занять фізичними вправами, залучення до масових фізкультурних та туристських заходів. Ефективне вирішення цих завдань стає можливим лише в процесі творчого підходу до проблеми з використання ігрових педагогічних технологій, індивідуального підходу, зацікавленого навчання тощо. Важливим і ефективним засобом формування творчого потенціалу особистості є туристично-краєзнавча діяльність.

Різним аспектам розвитку творчого потенціалу педагогів присвячені праці Л. Зубченко, Н. Кічук, А. Линенко, Л. Мільтьо, Т. Равлюк, С. Сисоєвої [4; 5; 9; 11; 14; 17]; туристсько-краєзнавчу діяльність як засіб професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядали: А. Конох, І. Ткачівська, Т. Троценко [6; 18; 19]. Розвиток креативності та творчості в процесі туристської роботи досліджували О. Головащенко, С. Дмитрук, Л. Устименко [2; 3; 20]; про різносторонній виховний потенціал туристсько-краєзнавчої роботи в освіті писали такі вчені, як М. Костиця, Л. Петько, О. Романенко [7; 13; 15; 16]. Однак досі ще не було запропоновано механізму формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Мета дослідження – створення системи формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Завдання дослідження: проаналізувати останні дослідження та публікації з теми дослідження; розробити систему, що ґрунтується на педагогічних підходах та принципах; розробити зміст туристсько-краєзнавчої діяльності; виділити принципи формування творчого потенціалу майбутніх вчителів фізичної культури.

Системний підхід широко використовується в будь-якій науці на різних етапах наукових досліджень. В основі системного підходу лежить ідея розгляду об'єкта дослідження як цілісної системи. На думку В. Афанасьєва, системний підхід – це якісно більш високий, ніж просто предметний спосіб дослідження; це перехід від пізнання окремого до загального, від абстрактного до конкретного, від одномірного до полімірного, від лінійного до нелінійного [1].

Представлену систему формування творчого потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури розглядаємо як частину процесу професійно-педагогічної підготовки фахівця. Запропонована система включає в себе два взаємопов'язані блоки, які відповідно відображають її теоретико-формувальну та організаційно-діяльнісну частини.

Основою теоретико-формувального блоку є сукупність педагогічних підходів та принципів організації туристсько-краєзнавчої діяльності, спрямованих на формування та розвиток таких складових творчого потенціалу майбутніх педагогів, як творча спрямованість, творчі здібності, характерологічні якості особистості та психологічна готовність.

Важливою теоретико-методологічною складовою для визначення умов формування творчого потенціалу студентів у процесі туристсько-краєзнавчої роботи є системний, програмно-варіативний, індивідуально-творчий, особистісно-орієнтований, інноваційний, акмеологічний та діяльнісний підходи [14].

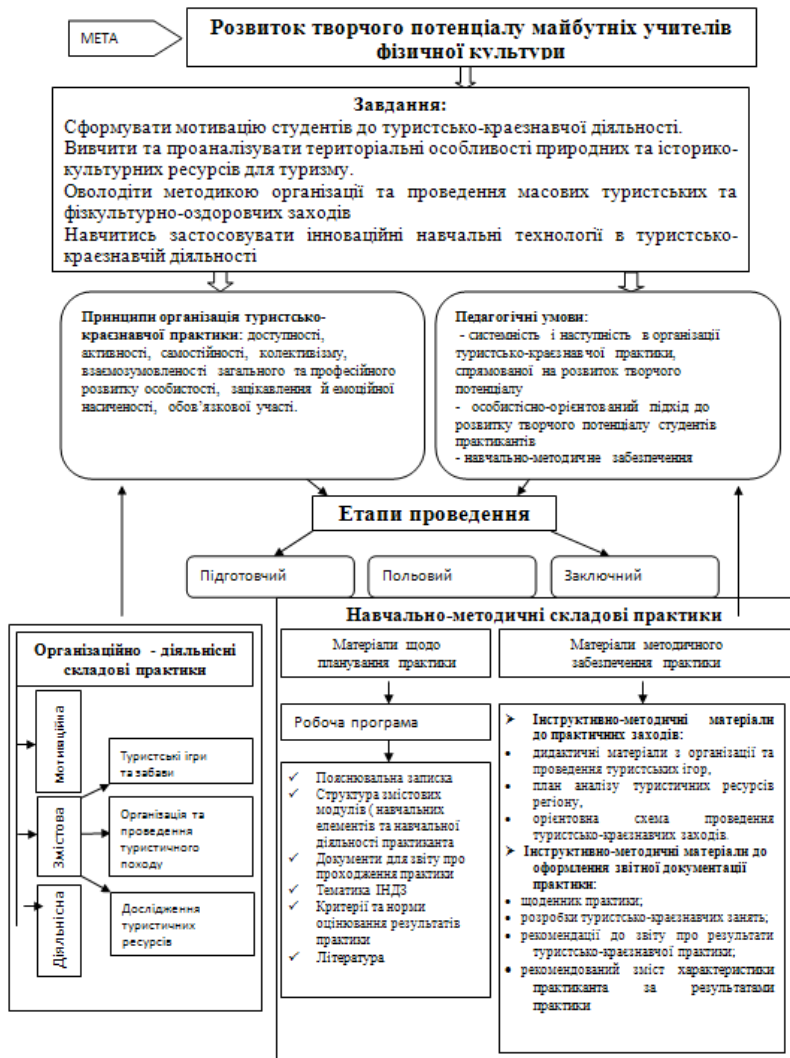


Рис. 1. Система формування творчого потенціалу у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності

Формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури зумовлюється такими принципами: цілеспрямованості туристсько-краєзнавчої роботи на формування творчого потенціалу особистості; доступності до туристсько-краєзнавчої роботи всіх без винятку студентів незалежно від їх фізичного, інтелектуального та емоційного розвитку, урахування варіативності

організаційних форм такої діяльності та різноманітність завдань; стимулювання активності, ініціативності, самостійності учасників туристсько-краєзнавчої діяльності, формування позитивної мотивації до саморозвитку; зацікавленості та емоційної насиченості своєю роботою, у процесі організації та проведенні різноманітних туристсько-краєзнавчих заходів; спрямовання на розвиток внутрішніх мотивів особистості на засадах співтворчості та співробітництва під час туристсько-краєзнавчої роботи; варіативності та індивідуального підходу, що полягає в запровадженні різних організаційних форм навчальної та практичної діяльності студентів з урахуванням їх інтелектуальних, творчих та емоційно-вольових можливостей, а також рівня розвитку їх творчого потенціалу; креативності, який реалізується під час подолання стереотипів та психологічних бар'єрів при вирішенні поставлених завдань та полягає у відповідності результату власної діяльності із внутрішніми потребами особистості; системності та комплексності, що зумовлює взаємозв'язок складових творчого потенціалу особистості майбутнього педагога (творчу спрямованість, характерологічні особливості особистості, творчі здібності, психологічну готовність), забезпечує інтегративність і цілісність результату.

Зазначений комплекс підходів та принципів щодо організації туристсько-краєзнавчої роботи покликаний забезпечити ефективний розвиток складових творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури: творчої спрямованості, характерологічних особливостей особистості, творчих здібностей та психологічної готовності.

Організаційно-діяльнісний блок складається із змістової, процесуальної та результативно-оцінної складових.

Змістова складова забезпечує всю повноту знань з туристсько-краєзнавчої підготовки, зокрема, знання теоретичних основ та особливостей практичного застосування форм, способів, напрямків та методів туристсько-краєзнавчої роботи. Вона відображає дослідно-експериментальну роботу, яка передбачає впровадження у навчальний процес дослідних груп комплексу туристсько-краєзнавчих дисциплін та авторську модель туристсько-краєзнавчої практики (рис. 2).



Рис. 2. Модель туристсько-краєзнавчої практики з розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури

Таким чином, системотворчим чинником змісту виступає зорієнтованість всіх складових системи на єдину мету – формування творчого потенціалу фахівця, якій підпорядковані завдання. Необхідною умовою реалізації зазначеної мети в процесі туристсько-краєзнавчої роботи є створення педагогічної системи, в основу якої покладено інноваційні технології науково-педагогічної освіти.

Зміст формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури реалізується поетапно в процесі вивчення дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу, організації позааудиторних туристських заходів та проходження туристсько-краєзнавчої практики. Отже, змістова складова передбачає використання інтегративного потенціалу кожного виду туристсько-краєзнавчої роботи для формування в студентів усіх складових творчого потенціалу (творчої спрямованості, характерологічних особливостей, творчих здібностей, психологічної готовності). Відповідно зазначені аспекти знайшли відображення в навчально-методичних матеріалах теоретичної та практичної туристсько-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спрямованої на формування їх творчого потенціалу.

Система формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності передбачає такі етапи: створення практичної підготовки майбутніх фахівців, спрямованої на розвиток їх творчого потенціалу; апробація системи формування творчого потенціалу, моніторинг ефективності запропонованої системи. Відповідно процесуальна складова передбачає аналітично-науковий, конститувальний, формувальний та контрольний етапи дослідження.

На аналітично-науковому етапі дослідження здійснено аналіз літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та формування їх творчої особистості, творчого потенціалу. На цьому етапі використовувалися методи аналізу, синтезу та узагальнення інформації.

Констатувальний та контрольний етапи дослідження передбачали використання таких методів дослідження, як анкетування, тестування, ранжування, педагогічної кваліметрії, статистичні методи. Основою формувального етапу є форми, методи та прийоми взаємодії в процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Завданням результативно-оцінної складової є виявлення та відображення динаміки рівнів формування творчого потенціалу студентів – високого, середнього або низького.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Проаналізовано наукові джерела з теми дослідження, розроблено систему, що ґрунтується на педагогічних підходах та принципах, розроблено зміст туристсько-краєзнавчої діяльності, виділені принципи формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури, розроблено модель туристсько-краєзнавчої практики з розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури. У подальших дослідженнях планується розробити технологію формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури засобами туристично-краєзнавчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1984. – 362 с.
2. Головащенко О.В. Туризм як форма соціальної активності людини: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2002. – 18 с.
3. Дмитрук, С.В. Соціально-педагогічні технології в туризмі : навч. посіб. / С.В.Дмитрук, О.Ю.Дмитруко – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 328 с.
4. Зубченко Л. В. Формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичної культури в сучасних умовах навчання : Психологія, педагогіка, медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту / Л.В.Зубченко. – 2007. – С. 14-16.
5. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В.Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
6. Конох А. П. Професійно-педагогічна компетентність майбутніх фахівців фізичної культури і туризму : матер. всеукр. наук.-практ. конф. / А.П.Конох / відпов. ред. С.Г. Кушнірюк. – Бердянськ, 2011. – С. 6-11.
7. Костиця М. Ю. Шкільна краєзнавчо-туристична робота : навч. посіб. / М.Ю.Костиця, В. В.Обозний. – К. : Вища шк., 1995. – 223 с.
8. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.С.Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
9. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125 – 132.
10. Лопатинська В.В. Умови гуманістичного розвитку підлітків у позашкільній туристсько-краєзнавчій роботі / В. В. Лопатинська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. II. – С. 104-108.
11. Мільто Л. О. Творче становлення індивідуальності майбутнього вчителя / Л. О. Мільто // Збірник наукових праць. – Випуск 2. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – С. 47-50.
12. Назаренко І. М. Проблема творчого потенціалу особистості на сучасному етапі розвитку освіти та науки / І. М. Назаренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (53). – 2010. – С. 179-182.
13. Петько Л.В. Функції туристсько-краєзнавчої діяльності у виховному процесі підростаючого покоління / Л. В. Петько // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : Національна академія ДПС України. – 2006. – С. 409-412.
14. Равлюк, Т.А. Розвиток творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів у процесі соціально-педагогічної практики : канд. ... дис. / Т.А.Равлюк. – Чернівці, 2012. – 109 с.
15. Романенко О. В. Наступність ефективних засобів туристського виховання студентів першого курсу / О. В. Романенко // III Міжнародна конференція "Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи" Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2005. – С. 100-104.
16. Романенко О. В. Вплив системи підготовки кадрів на покращення стану спортивного та оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах України / О.В.Романенко // Культура і освіта фахівців туристської сфери: сучасні тенденції та прогнози : Матеріали III-ої Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ : КУТЕП, 2004. – С. 609-612.
17. Сисоева С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О.Сисоева. – Х. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.
18. Ткачівська І. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями : канд.. дис. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Ткачівська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2009. – 217 с.
19. Троценко Т. Ю. Проблеми розвитку шкільної туристсько-краєзнавчої діяльності / Т. Ю. Троценко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2008. – № 10. – С. 116–118.
20. Устименко Л. М. Реалізація культурно-просвітницького потенціалу туризму в організації дозвілля молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Л. М. Устименко. – К., 2001. – 20 с.

Анотація

Виділені структурні компоненти творчого потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури і показаний механізм їх формування. Розроблено зміст туристсько-краєзнавчої діяльності та запропоновані педагогічні технології, спрямовані на розвиток творчого потенціалу

студентів. Описано основні етапи процесу дослідження та його методика. Визначені необхідні педагогічні умови для формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури в процесі туристично-краєзнавчої роботи. Доведено, що зміст формування творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури реалізується поетапно у процесі вивчення дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу, організації позааудиторних туристських заходів та проходження туристсько-краєзнавчої практики.

Ключові слова: творчий потенціал, туристсько-краєзнавча діяльність, студент, фізична культура.

Аннотация

Выделены структурные компоненты творческого потенциала будущего учителя физической культуры и показан механизм их формирования. Разработано содержание туристско-краеведческой деятельности и предложены педагогические технологии, направленные на развитие творческого потенциала студентов. Описаны основные этапы процесса исследования и его методика. Определены необходимые педагогические условия для формирования творческого потенциала будущих учителей физической культуры в процессе туристско-краеведческой работы. Доказано, что содержание формирования творческого потенциала будущих учителей физической культуры реализуется поэтапно в процессе изучения дисциплин туристско-краеведческого цикла, организации внеаудиторных туристских мероприятий и прохождения туристско-краеведческой практики.

Ключевые слова: творческий потенциал, туристическо-краеведческая деятельность, студент, физическая культура.

Summary

There have been dedicated the structural components of creative potential of future teachers of physical culture. The basic stages of the research and its methodology are described.

Key words: creativity, tourism and natural history activities, student physical education

УДК 373.545:514.113

Н. Г. Підлісничка

(Вінницький кооперативний інститут)

РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТЕРЕОМЕТРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Для успішної діяльності в сучасному суспільному житті особистість повинна володіти певними прийомами математичної діяльності. Математичної підготовки і вміння її застосовувати вимагає і вивчення багатьох навчальних предметів загальноосвітньої школи. Значні вимоги до володіння основами математики ставлять сучасний ринок праці, отримання якісної професійної освіти, продовження навчання на наступних етапах [3]. Вивчення математики сприяє розвитку всіх видів мислення, пам'яті, уяви, математичного мовлення, формує та розвиває прийоми розумової діяльності. Одним із завдань навчання математики є інтелектуальний розвиток – формування в учнів якостей мислення й діяльності, які необхідні для повноцінного функціонування в сучасному інформаційно розвиненому суспільстві. Органічне, виважене поєднання різних методів, форм і засобів навчання створює можливості для досягнення всіх завдань і цілей, які ставляться перед навчальним процесом.

Аналіз досліджень і публікацій. Система освіти в Україні нині характеризується широким використанням нових підходів до навчання, основою яких є, зокрема, застосування в навчальному процесі сучасних

засобів навчання. С. Семенець описує методичні вимоги до організаційних форм і засобів навчання математики з метою розвитку продуктивного мислення учнів старших класів. У працях М. Бирки можемо знайти аналіз та класифікацію засобів навчання, зокрема сучасних. У працях М. І. Жалдака описуються програмні засоби навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів та їх використання на уроках математики та геометрії зокрема. Роботи О. Скафи, Ю. Триуса, О. Тутової присвячені використанню інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках. І. Гулівата у своїй дисертаційній роботі описала методику навчання учнів старшої школи побудови стереометричних фігур з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання геометрії як один із ефективних сучасних засобів досліджувала Т. Колчук. І. Кузнєцова, А. Трофимова досліджували вплив засобів інтернет-середовища. П. Бельчев визначив візуальні технічні засоби навчання. Інформатизація, інтенсифікація навчального процесу, активізація пізнавальної діяльності учнів значною мірою залежать від умінь вчителів правильно, продумано, доцільно використовувати засоби навчання, вміння визначити їх місце на уроці; вміння досягати з їх допомогою дидактичної, розвивальної та пізнавальної мети процесу навчання математики.

Мета статті – розкрити розвивальні можливості сучасних засобів навчання в процесі навчання стереометрії в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Під сучасними засобами навчання розуміємо сучасне матеріально-технічне забезпечення, яке є джерелом навчальної інформації та інструментами для засвоєння змісту навчального матеріалу, та таке, що допомагає вдосконалювати навчальний процес і виконує певні дидактичні функції. У навчальному процесі засоби навчання є важливим та обов'язковим елементом навчально-матеріальної бази будь-якої освітньої установи, забезпечують дієвість інших елементів процесу навчання – мети, змісту, форм та методів. До засобів навчання відносимо: підручники, навчальні посібники, енциклопедії, електронні довідники, плакати, таблиці, обладнання, відеофільми, аудіовізуальні засоби, телебачення та інші засоби масової комунікації, навчальні кабінети, лабораторії тощо. До сучасних засобів навчання, в першу чергу, відносимо: програмні засоби навчального призначення, мультимедіа, комп'ютер, інтерактивні дошки, INTERNET тощо. Найефективніший вплив на учнів мають сучасні аудіовізуальні та мультимедійні засоби навчання. Мультимедіа технологія має хороші перспективи в педагогіці, оскільки сприяє активізації розумової діяльності. Від вдалого вибору та поєднання засобів навчання залежить успішність навчального процесу.

Аналіз стану викладання стереометрії показує, що розвиток пізнавальної діяльності учнів, мотивація навчання, інтерес до предмета, наочність процесу навчання, розвиток усіх видів мислення, уваги, пам'яті, а також прийомів розумової діяльності можуть бути реалізовані завдяки поєднанню традиційних методів навчання та впровадження в навчальний процес сучасних засобів навчання. Вони можуть слугувати засобами наочності на різних етапах уроку – полегшувати процес оперування просторовими образами, сприяти розумінню теоретичного матеріалу при поясненні нових понять, розв'язуванні задач, під час актуалізації опорних знань, на етапі осмислення та усвідомлення

навчального матеріалу тощо. Можуть використовуватись як калькулятор – для полегшення обчислень, що, очевидно, збільшує об'єм часу для вивчення, осмислення та закріплення матеріалу. Крім того, під час довгих, складних, рутинних обрахунків у деяких учнів знижується інтерес до розв'язування задач та до предмета стереометрії в цілому, на що не можемо не зважати. Однією із хороших можливостей сучасних засобів навчання є використання їх для самоосвіти. Це допомагає учням підвищити свій рівень знань, зрозуміти матеріал, з яким були труднощі під час уроку, поглибити шкільний матеріал тощо. Можливість самоосвіти підвищує інтерес учнів до предмета, активізує пізнавальну діяльність, зменшує стресові ситуації на уроці. Використовуються сучасні засоби навчання і для самоконтролю, це дає змогу перевірити засвоєння навчального матеріалу самостійно, без допомоги вчителя. Ще однією із можливостей сучасних засобів навчання є їх допомога при діагностиці навчальних досягнень учнів. Учитель має змогу за допомогою засобів навчання дати консультацію учням, вказати на помилки, проаналізувати їх знання та вміння. Проте використання сучасних засобів навчання не повинне перетворюватись на тотальне охоплення всього урочного часу, перетворюватись на самоціль. Воно має бути виваженим, педагогічно виправданим, використовуватись у випадку переваги над іншими засобами навчання, порівняно з традиційними засобами. Сучасні засоби навчання не можуть замінити вчителя та звичайне навчання. Вони можуть лише допомогти йому, доповнити традиційне навчання, урізноманітнити процес навчання, зробити його цікавим, інформаційно насиченим, сучасним, покращити якість навчального процесу.

Упровадження інформаційних комп'ютерних технологій у процес викладання стереометрії сприяє досягненню педагогічної мети за рахунок використання комп'ютерних засобів: зображення геометричних об'єктів, зокрема у динаміці, створення та вивчення математичних моделей явищ і процесів, розвитку геометричної інтуїції, просторової уяви, образного та абстрактного мислення тощо. Комп'ютер допомагає розвивати розумові здібності: швидкість мислення, пам'ять, уміння переключати увагу тощо. Переваги комп'ютерного навчання порівняно з традиційними засобами, безперечні. Робота з комп'ютером викликає в учнів підвищений інтерес, посилює мотивацію навчання; з його допомогою реалізується особистісна манера спілкування, збільшується різноманітність навчальних завдань, покращується навчально-пізнавальна активність, розвивається образне, просторове, логічне, абстрактне та візуальне мислення. Використання комп'ютера в процесі навчання дозволяє розширити зміст пізнавальних завдань. Серед комп'ютерних технологій можемо виділити такі комп'ютерні презентації, програмні засоби навчального призначення, комп'ютерне тестування.

Комп'ютерна презентація – це документ, створений у програмі Power Point, який складається з послідовності слайдів, що змінюють один одного. Показ презентації може відбуватися за допомогою мультимедійного проєктора, телевізора чи інших мультимедійних пристроїв, на екрані монітора комп'ютера чи на великому екрані. Презентаціями є зображення, текст, фотографії, відеоматеріали, малюнки тощо, які можуть мати звукове супроводження. Під час презентації послідовність слайдів може бути

змінена вчителем; час показу кожного слайду визначається також учителем заздалегідь, і може бути змінена безпосередньо під час уроку. За потреби вчитель може повернутись до раніше проглянутого слайду. Завдяки презентації вчитель має можливість підготувати подання наперед продуманого за змістом та в часі блоку нового навчального матеріалу. Ця інформація за потреби може бути легко відредагована чи надрукована в паперовому вигляді, зокрема, для опорного конспекту учням. Комп'ютерні презентації можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Зокрема, під час вивчення нового матеріалу комплект слайдів унаочнює навчальний матеріал, розвиваючи при цьому наочно-образне мислення, уяву, зорову пам'ять тощо; прийоми розумової діяльності: аналогію, аналіз та синтез, систематизацію та класифікацію тощо. Презентацію також можна використовувати під час перевірконої роботи, при цьому слайди допомагають відпрацьовувати навички з теми, що вивчається.

Серед програмних засобів навчального призначення для покращення процесу навчання стереометрії виділимо програми GRAN 3D та “Жива математика”.

GRAN 3D – програма призначена для графічного аналізу просторових (тривимірних) об'єктів, звідки і походить її назва (G^Raphic ANalysis 3-Dimension) [4]. GRAN 3D – це програмний засіб навчального призначення, який оперує моделями таких стереометричних об'єктів, як точка, пряма, відрізок (ламана), площа, багатогранник, поверхня обертання тощо. Використання програми GRAN 3D сприяє розвитку наочно-образного мислення, просторової уяви, уявлення, полегшує процес аналізу і синтезу, дозволяє, шляхом моделювання, ефективніше підвести учнів до розуміння змісту процесів і явищ. Ця програма покращує сприйняття, усвідомлення та засвоєння стереометричних понять і полегшує процес формування образу стереометричного об'єкта, сприяє формуванню цілісного уявлення про матеріал. Перевагою є й той факт, що час, витрачений на розв'язування задачі за допомогою GRAN 3D, значно менший, ніж той, який витрачається за традиційним методом. Програма виконує обчислення автоматично, і в учнів залишається більше часу для досліджень та творчої діяльності. Програмний засіб GRAN 3D підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів, надає їй творчого, дослідницького характеру та допомагає зробити процес розв'язування кожної задачі більш компактним.

“Жива математика” – навчально-методичний комплекс, який відноситься до програм динамічної геометрії чи “інтерактивних геометричних систем”, її ще називають віртуальною математичною лабораторією [4]. Програма “Жива математика” допомагає будувати зображення просторових об'єктів, розв'язувати різні задачі з стереометрії, доводити теореми тощо; сприяє розумінню учнями навчального матеріалу, виявленню закономірності в геометричних явищах та процесах. Використання віртуальної математичної лабораторії “Жива математика” дозволяє вчителю зробити процес навчання диференційованим, індивідуальним, де кожен учень методом спроб і помилок знаходить правильну відповідь, досягаючи певного результату в навчанні, не чекаючи допомоги вчителя. Програма створює можливість кожному учню брати

активну участь у процесі навчання, допомагає стимулювати творчу та дослідницьку діяльність. Навчально-методичний комплекс “Жива математика” можна використовувати на будь-якому етапі уроку стереометрії.

Мультимедійні технології – взаємодія візуальних і аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення; дані, які включають у себе різні форми природної для людини інформації (звук і відео); одночасне використання різних форм представлення інформації та її обробка в єдиному об’єкті-контейнері [4]. Мультимедійні засоби навчання допомагають посилити мотивацію навчання, підвищити інтерес до предмета, урізноманітнити форми подання інформації, зробити процес навчання інформаційно насиченим, посилити співтворчість учителя та учня на уроці, розширити самостійність учня. Серед мультимедійних технологій виокремимо інтерактивну дошку як один із ефективних сучасних засобів навчання. Вона значно розширює можливості навчального процесу, вона працює одночасно як монітор комп’ютера і як звичайна дошка. Поверхня інтерактивної дошки є сенсорною, що дозволяє керувати програмами, запущеними на комп’ютері, доторкнувшись до її поверхні: відкривати файли, працювати з Інтернетом тощо. Також за допомогою спеціальних маркерів можемо писати поверх будь-яких додатків, заповнювати таблиці, розв’язувати завдання, що з’являються на екрані тощо. Усе, що написали, програмне забезпечення інтерактивної дошки дає змогу зберегти у вигляді комп’ютерних файлів з подальшою можливістю використати їх. Інтерактивна дошка може використовуватись на кожному етапі вивчення стереометрії з можливістю активно залучати учнів до процесу навчання.

Всесвітня комп’ютерна мережа INTERNET надає необмежені можливості для навчання учнів, зокрема навчальна інформація на допомогу шкільній програмі і самостійна дистанційна освіта. Робота в INTERNET розпочинається з веб-сайтів, які слугують відправними пунктами для пошуку необхідної інформації в всесвітній комп’ютерній мережі. Будь-який учень та вчитель за допомогою всесвітньої комп’ютерної мережі може зайти на потрібний освітній сайт у будь-який час та дістати необхідну для нього інформацію. Серед поширених надаваних послуг INTERNET, які можна застосовувати в освітньому процесі при вивченні учнями стереометрії, виділимо такі: підручники, електронні посібники та журнали, газети та необхідна методична література; комп’ютерні навчальні програми; бази даних, електронні бібліотеки, інформаційні системи; навчальні електронні книги, словники, електронні енциклопедії, довідники та довідкові файли; навчальні відеоматеріали; електронна пошта; соціальні мережі та створені в них навчальні групи; електронні телеконференції; інтернет-чати; пошукові системи. Нині не потрібно йти в бібліотеку та шукати в каталогах необхідну інформацію. Достатньо мати вдома комп’ютер та доступ до мережі INTERNET. Це значно спрощує можливість освіти та самоосвіти зокрема. Серед інформаційних ресурсів мережі виділимо курси дистанційного навчання; курси, програми, призначені для самоосвіти (он-лайн підготовки, тестування), навчальні конкурси, олімпіади, вікторини; консультаційні віртуальні центри для школярів; наукові об’єднання для школярів тощо. Учні вчать самостійно опановувати необхідний навчальний матеріал,

поводитися з новою для них інформацією, відбирати важливі та актуальні моменти. Вчитель може використовувати можливості INTERNET як під час уроку, так і побудувати методику застосування ресурсів всесвітньої комп'ютерної мережі в позаурочний час.

Розглянемо можливості застосування сучасних засобів навчання на уроках стереометрії в старшій школі. Незаперечним є факт значної ролі наочності в процесі навчання геометричних об'єктів у просторі. Під час вивчення першої теми курсу "Аксиоми стереометрії, їх найпростіші наслідки" учні натрапляють на труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком просторової уяви, абстрактністю навчального матеріалу тощо. У традиційному навчанні для зменшення труднощів учнів при вивченні цієї теми вчителю пропонувалось використовувати наочність, зокрема стереометричний ящик або сучасні його модифікації. Використання сучасних засобів навчання, зокрема мультимедійної дошки, мультимедійних презентацій, комп'ютерних програм навчального призначення, дає можливість урізноманітнити, збільшити кількість різних прикладів, що, в свою чергу, розвиває уяву учнів, покращує пізнавальну активність, дозволяє охопити більшу частину аудиторії порівняно з традиційним навчанням. Використання презентації при вивченні аксіом стереометрії дозволяє зекономити час, унаочнити та зацікавити учнів, інформатизувати та інтенсифікувати навчальний процес, розвивати прийом розумової діяльності аналізу, синтезу, аналогії, систематизації та класифікації.

При вивченні тем "Паралельність прямих і площин у просторі" та "Перпендикулярність прямих і площин у просторі" учні знову зустрічаються з труднощами, пов'язаними з переходом до трьохвимірного простору і недостатньо розвиненими просторовими уявленнями та уявою. Проте, оскільки відомості про прямі та площини в просторі є одними з основних в курсі стереометрії, важливо забезпечити розуміння цього матеріалу, а також стійкі та усвідомлені знання з цієї теми. Традиційно вивчення цієї теми відбувається з використанням стереометричного ящика та моделями куба або прямокутного паралелепіпеда, що є дещо збідненими й обмежують розвиток просторових уяви та уявлень, а також є нецікавими та не дають прикладну спрямованість цієї теми. Цих та інших необхідних цілей можемо досягти, використовуючи сучасні засоби навчання, зокрема презентацію (показати прикладну спрямованість цієї теми, розкрити роль, місце та значення її у житті людини, тим самим розвивати уяву, мислення, прийом розумової діяльності, підвищувати навчально-пізнавальний інтерес тощо); використовуючи комп'ютерні програми, можемо розширити уявлення учнів з даної теми, показати зображення прямих та площин у просторі в динаміці, що дасть змогу охопити більшу частину аудиторії.

Ураховуючи оглядовий характер при вивченні теми "Координати та вектори у просторі", невелику кількість уроків, виділені програмою для її опанування, зрозуміло, що дуже важко учням усвідомити зміст цього матеріалу. Сучасні засоби навчання допомагають збільшити кількість інформації, яку можна подати учням на уроці, наочно продемонструвати спільні та відмінні риси між цією темою та вивченою в середній школі, розвивати просторову уяву, логічне, наочно-образне, абстрактне та критичне мислення, прийоми розумової діяльності, показати зв'язок

навчального матеріалу з життям, залучити до активного процесу навчально-пізнавальної діяльності більшу частину учнів порівняно з традиційним навчанням.

Вивчення теми “Геометричні тіла” значно унаочнюється, інтенсифікується та урізноманітнюється з використанням сучасних засобів навчання. Зокрема, в інтернеті уже міститься велика кількість готових навчально-методичних матеріалів та розробок з цієї теми на допомогу вчителям та учням з використанням сучасних засобів навчання.

За результатами нашого дослідження виокремимо основні розвивальні можливості сучасних засобів навчання в процесі навчання стереометрії в старшій школі. Застосування сучасних засобів навчання в навчальному процесі забезпечує в учнів розвиток пам'яті, логічного мислення, наочно-образного мислення тощо. Сучасні засоби навчання допомагають стимулювати увагу в процесі засвоєння навчального матеріалу. До розвивальної функції сучасних засобів навчання можемо віднести позитивний вплив на мотивацію та підвищення інтересу до навчання. Засоби навчання допомагають пов'язати теорію з практикою, оскільки збільшують можливості показу практичних застосувань явищ, які не можемо спостерігати на уроці. Сучасні засоби навчання слугують розвитку культури математичного мовлення й записів, сприяють розвитку творчих здібностей особистості, їх участю можемо моделювати процеси та явища. На етапі систематизації та класифікації знань та умінь зі стереометрії за допомогою схем, таблиць, моделей тощо без сучасних засобів навчання важко досягти хорошого результату. Використання сучасних засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу, допомагає учням краще опанувати систему математичних знань і вмінь. Сучасні засоби навчання дозволяють залучити до активної форми роботи на уроках математики як сильних учнів, так і тих, кому опанування предметом дається важче. На нашу думку, сучасні засоби навчання сприяють ефективному використанню математичних знань і вмінь у процесі визначення учнем свого місця в житті.

Висновки. Головне завдання сучасних засобів навчання в процесі навчання стереометрії в старшій школі вбачаємо в забезпеченні навчальної та розвивальної мети завдяки активізації пізнавальних процесів в учнів на уроках математики. Сучасні засоби навчання дозволяють учневі працювати у своєму власному режимі, не створюючи дискомфорту. Використання сучасних засобів навчання в процесі вивчення математики робить навчальний процес більш змістовним і видовищним, сприяє розвитку самостійності й творчих здібностей учнів, істотно підвищує рівень індивідуалізації навчання. Сучасні засоби навчання сприяють розвитку пам'яті учнів, допомагають методично правильно організувати навчання, розвивають вміння знаходити необхідну інформацію самостійно, формують логічне, абстрактне, критичне, творче та системне мислення; сприяють розвитку розумових операцій аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення, класифікації, аналогії тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирка М. Ф. Інноваційні засоби навчання / М. Ф. Бирка // Освіта Буковини. – № 19 (91). – 20 травня 2011 р. – (вкладка: наукова діяльність). – С. 1-13.
2. Жалдак В. І. Комп'ютер на уроках геометрії : посібник для вчителів / В.І.Жалдак, О.В.Вітюк. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2000. – 167 с.
3. Навчальна програма з математики для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів Рівень стандарту. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/.
4. Паламар Л. В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках математики. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ru.calameo.com/read/002045551d0c4768d5065>.
5. Семенець С. П. Методичні вимоги до організаційних форм та засобів навчання математики з метою розвитку продуктивного мислення учнів старших класів. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/3420/97/>.
6. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підручник / З.І.Слєпкань. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2006. – 582 с.
7. Скафа О. І, Тутова О. В. Евристичне навчання математики : комп'ютерно-орієнтовані уроки : навч.-метод. посіб. : 2-ге вид. / О. І. Скафа, О. В. Тутова. – Донецьк : ДонНУ, 2013. – 399 с.
8. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : монографія / Ю.В.Триус. – Черкаси : Брама-Україна. – 2005. – 400 с.
9. Трофимова А. Л. Застосування Інтернет-технологій у позаурочній діяльності учнів. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://refs.co.ua/54540-Primenenie_Internet_tehnologii_v_vneurochnoi_deya_tel_nosti_uchashih_sya.html.

Анотація

Виділено сучасні засоби навчання, розглянуто їх характеристики та можливості для навчального процесу. Розвиток пізнавальної діяльності учнів, мотивація навчання, інтерес до предмета, наочність процесу навчання, розвиток усіх видів мислення, уваги, пам'яті, а також прийомів розумової діяльності можуть бути досягнуті завдяки поєднанню традиційних методів навчання та впровадження в навчальний процес сучасних засобів навчання. Розглянуто розвивальні можливості сучасних засобів навчання в процесі навчання стереометрії в старшій школі.

Ключові слова: сучасні засоби навчання, навчання стереометрії, розвивальні можливості навчання, учні старшої школи.

Анотация

Выделены современные средства обучения, рассмотрены их характеристики и возможности для учебного процесса. Развитие познавательной деятельности учащихся, мотивация обучения, интерес к предмету, наглядность процесса обучения, развитие всех видов мышления, воображения, памяти, а также приемов умственной деятельности могут быть достигнуты благодаря сочетанию традиционных методов обучения и внедрение в учебный процесс современных средств обучения. Рассмотрены развивающие возможности современных средств обучения в процессе обучения стереометрии в старшей школе.

Ключевые слова: современные средства обучения, обучение стереометрии, развивающие возможности обучения, ученики старших классов.

Summary

The modern means of teaching has been defined. The development of cognitive activity of students, learning motivation, interest in the subject, the visibility of the learning process, development of all types of thought, imagination, memory, and techniques of mental activity can be achieved through a combination of traditional teaching methods and introduction in educational process of modern education.

Key words: modern teaching aids, learning solid geometry, developing training opportunities, senior pupils.

І. М. Пустинникова,
кандидат педагогічних наук, доцент
М. В. Ломакін,
студент
(Донецький національний університет)

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНІЙ ПРОГРАМІ, ПРИСВЯЧЕНІЙ ЗАКОНУ ЗБЕРЕЖЕННЯ ІМПУЛЬСУ

У наш час стрімкого розвитку сучасних технологій істотно знизився інтерес учнів до вивчення природничих наук. Користуючись досягненнями технічного прогресу, учні не розуміють, що це заслуга вчених, які свого часу розвивали науку. Тому головним завданням вчителів є підвищення за допомогою нетрадиційних методів навчання зацікавленості учнів до того чи іншого предмета. Це можна здійснити за допомогою комп'ютерних навчальних програм, розробка яких має багаторічну історію. Можна виділити кілька етапів її розвитку, при цьому характерно, що кожен новий етап визначався не дидактичними досягненнями, а новими технічними можливостями комп'ютерів. Спочатку це були програми підтримки навчального процесу, і вони відігравали в основному роль звичайних технічних засобів. За кордоном цей напрям одержав назву Computer Assistant Learning. Поява персональних комп'ютерів дала потужний імпульс для створення навчальних програм, які були покликані навчати (в рамках певної кількості навчального матеріалу) без допомоги людини. Вони отримали назву Tutoring Systems. Найбільш досконалі з них створені на основі методів штучного інтелекту (Intelligent Tutoring Systems) [10]. Хоча згадана вище термінологія використовується і зараз, описаний розподіл дуже умовний, оскільки перший напрям практично зливається з другим.

Перші навчальні програми були створені для найпростіших персональних комп'ютерів, написані практично без участі не тільки фахівців з дидактики, а й взагалі викладачів та вчителів-предметників. У дидактичному плані ці програми були примітивні і являли собою, по суті справи, переписані з підручників тексти, що супроводжувалися запитаннями. Учням пропонувалося читати навчальний матеріал не в книгах, а на екрані дисплея. Поява кольорових моніторів, подальший розвиток комп'ютерної графіки дали нові імпульси розробці навчальних програм. До них увійшли колір, анімація, звук. Потім головними виявилися ідеї мультимедіа, а слідом за цим і гіпермедіа. І кожен раз на першому плані знову були програмісти, дидактична культура розробників була низькою, а реалізація нових технічних можливостей випереджала дидактичну думку. Більшість застосовуваних комп'ютерних програм пріоритетної вважають наочність, яка за допомогою комп'ютера реалізується, звичайно, надзвичайно ефективно. Однак найчастіше навчання цим і обмежується, оскільки програми є, по суті справи, демонстраційними.

Комп'ютерні технології відіграють велику роль у вихованні та навчанні сучасних учнів. Однак, на жаль, модель традиційного навчання – засвоєння “готових” знань, відчужених від діяльності.

Спеціальна психолого-педагогічна теорія навчання, яка за порівняно короткі терміни на основі зовнішніх предметних дій сприяє формванню вміння діяти у внутрішньому плані, була розроблена П. Гальперіним [3]. Він виділяє в способі дій (системі операцій, яка забезпечує рішення навчальних задач певного типу) виконавчу, орієнтовну та контрольну частини. При традиційному навчанні як прямий його продукт виступає виконавча частина способу дії [5; 6], яка безпосередньо забезпечує перетворення об'єкта. Є. Машбиць розширив теорію Гальперіна, розбивши орієнтовну частину на два компоненти [5; 6]. Перший компонент – власне орієнтування – забезпечує виділення тих властивостей та якостей, які суттєві для перетворення об'єктів навчальної діяльності. Наявність другого – орієнтування на виконавчу частину – обумовлюється тим, що для виконання навіть однієї дії необхідно виробити план її виконання. Серед операцій, що входять до орієнтовної частини способу дії, виділяють так звані загальнологічні операції: встановлення необхідних та достатніх ознак поняття, підведення об'єкта під поняття, систематизація властивостей об'єкта [7].

У контрольній частині способу дії здійснюється співвідношення продукта дії (як в процесі його отримання, так і після) з поставленою перед учнем задачею. На практиці діяльнісний підхід реалізується у відповідній організації процесу навчання, за якої створюються умови для цілеспрямованого і планомірного керування процесом засвоєння навчального матеріалу.

Принципово новий за підходом комп'ютерний навчальний комплекс, що повною мірою реалізує діяльнісний підхід [1; 2; 8; 9], створений на кафедрі загальної фізики і дидактики фізики Донецького національного університету. Головними особливостями цього підходу є: підпорядкування змісту кожної комп'ютерної навчальної програми не логіці пояснення окремої теми, а логіці розвитку процесу чи явища, імітованого програмою; побудова предметних і поточних моделей учня, в тому числі моделей помилок; обов'язкове і спеціальне оформлення ввідно-мотиваційного та інших етапів діяльності; педагогічна спрямованість діалогу; можливість виконання завдання програми (досягнення мети діяльності) учнями з різним ступенем підготовки [2; 8; 9].

Робота з окремою програмою підпорядкована досягненню найближчих навчальних цілей, обумовлених її предметним змістом, причому головним тут є формування вмінь. По суті справи, навчальна програма є схемою орієнтовної основи діяльності.

Розглянемо один з кількох аспектів розробки комп'ютерної навчальної програми – дидактичне проектування навчальної діяльності, яке означає, насамперед, проектування засобів організації навчальної діяльності.

У першу чергу необхідно продумати змістовну частину навчальної діяльності. Навчальна діяльність включає в себе дії зі з'ясування змісту навчального матеріалу та дії з його обробки. При цьому виклад навчального матеріалу заснований на логіці побудови структурних одиниць, а дії з його обробки, тобто рішення навчальних завдань, виконуються згідно з логікою використання цих одиниць. Необхідна спеціальна система дій, виконуючи

які учні могли б виявляти логічні зв'язки досліджуваного матеріалу з уже засвоєними знаннями.

При побудові навчальних програм можливі два підходи – тематичний і задачний. Перший полягає в тому, що навчальна діяльність підпорядковується логіці розвитку певної теми (розділу). Учень спочатку повинен працювати з теоретичним матеріалом, а потім використовувати його при виконанні різних вправ. У перших навчальних програмах роль вправ відігравали запитання, за допомогою яких здійснювалося “закріплення” знань. Фактично, метою було запам'ятовування. На жаль, побудовані за таким принципом навчальні програми створюються досі.

Більш досконалі навчальні програми, крім теоретичного матеріалу, мають певний набір завдань з цієї теми, і, отже, припускають також засвоєння умінь. Завдання тут, як впливає з сутності діяльнісного підходу, є необхідним елементом, оскільки саме при їх вирішенні освоюється спосіб дій. Мета полягає в засвоєнні певної теми з необхідною глибиною. Нагадаємо, що засвоєння знань відбувається тільки в процесі оперування з цими знаннями. Проте в реальності цього практично немає. Основним змістом навчальних програм залишаються знання, а діяльності з обробки їх відводиться другорядна роль, часто ілюстративна.

Задачний підхід, який ефективно застосовується в навчальних програмах, заснований на вирішенні окремої задачі, яка і складає зміст навчальної програми. Цей підхід видається природним з погляду діяльності, сутність якої полягає, як відомо, саме у вирішенні завдань. Такий підхід дозволяє наочно й ефективно організувати діяльність учнів, оскільки, по суті справи, моделює реальну діяльність. Задача, пропонована як завдання навчальної програми, складністю перевершує звичайні задачі. За допомогою таких задач формується узагальненість дій. Завдання програми являє собою глобальну задачу, яка в процесі діяльності розчленовується на низку більш простих підзадач.

Найбільш ефективними з точки зору діяльності є так звані зворотні задачі, коли визначенню підлягають початкові умови. Наприклад, у програмі “Барон Мюнхгаузен і Чудо-Юдо-Риба-Кит” (присвяченій засвоєнню закону збереження імпульсу) необхідно знайти кількість яблук, які кидав Барон за одну секунду, щоб, використовуючи їх як своєрідне “паливо”, розігнати човен і, таким чином, врятуватися від ненажерливого чудовиська. Пряма задача в цьому випадку передбачає визначення часу, за який човен пройде задану відстань, якщо відомо кількість яблук, що кидав Барон за одну секунду. Звісно, задачі, які “розповідає” барон Мюнхгаузен, не є “винаходом” авторів. Ідея позичена у І. Гельфгата, Л. Генденштейна та Л. Кирика в відомого збірника [4], де наведено багато задач, викладених від імені барона Мюнхгаузена. Однак використовуване для побудови комп'ютерної навчальної програми “Барон Мюнхгаузен і Чудо-Юдо-Риба-Кит” формулювання базової задачі сценарію є оригінальним.

Відно-мотиваційний етап відіграє важливу психологічну та дидактичну роль у навчанні взагалі, при використанні комп'ютера його роль зростає багаторазово. У той же час вкрай рідко можна зустріти навчальну програму, в якій цьому етапу приділялася б належна увага. Завданнями ввідно-мотиваційного етапу навчальної діяльності, яку організують за

допомогою комп'ютерної навчальної програми, є реалізація мотиваційної та орієнтовної частин діяльності. На цьому етапі відбувається також адаптація учнів до програми, вони звикають до її інтерфейсу й управління нею [1; 2].

Мотиваційна частина припускає, що на тлі домінуючого мотиву навчальної діяльності в цілому вирішується завдання додаткової мотивації діяльності, передбаченої навчальною програмою. Задачний підхід у порівнянні з тематичним значно вирає в мотивації, оскільки припускає досягнення учнем деякої практично значимої мети. Найчастіше мотивація в комп'ютерній навчальній програмі реалізується шляхом незвичайної постановки завдання. Наприклад, завдання може мати таке формулювання: “Років двісті тому в Німеччині, у місті Боденвердер жив барон Мюнхгаузен. Він любив гостей і ніколи не втомлювався розповідати їм про свої пригоди. Одного разу Мюнхгаузен розповів історію, яка трапилася з ним на озері, за його словами, буквально кілька днів тому. Сидів він у своєму улюбленому човні недалеко від берега, їв свої улюблені яблука і милувався природою. У цьому ж озері жила дуже рідкісна риба – Чудо-Юдо-Риба-Кит. Вона, відчувши запах яблук, попливла до човна Мюнхгаузена. Барон помітив величезне чудовисько, що мчалось на нього, і злякався, бо не знав, що рибі більше подобається: яблука чи м'ясо. Він почав кидати в бік риби яблука, внаслідок чого човен почав рухатися. Барон кидав і кидав яблука, човен рухався все швидше і швидше, наближаючись до берега, в той час як чудовисько наближалось до човна. Ледве Мюнхгаузен встиг вискочити на берег, як за його спиною пролунало гучне клацання величезної паші. Коли він обернувся, ні човна, ні яблук вже не було. Барон зрозумів, що щасливо врятувався, і тепер буде про що розповісти гостям. Усі гості зачаровано мовчали, слухаючи розповідь Барона, тихо горіли свічки, і раптом, з дальнього кутка кімнати, в якому сидів старий, мудрий Вчений, пролунало запитання: “Барон, а скільки яблук за хвилину Ви кидали за борт?”. Мюнхгаузен знав, що маса його колишнього човна 150 кг, його маса 80 кг; він пам'ятав, що яблук в човні було 70 кг, а кожне яблуко було близько 0,1 кг. Він завжди відпливав від берега на 200 м, а чудовисько він помітив на відстані 1 км від човна на протилежному від берега боці. Він навіть знав, що м'ячик масою 100 г він зазвичай кидає на відстань 20 м, Барон прекрасно пам'ятав, що в “Довіднику юного іхтіолога” зазначено: “Максимальна швидкість, яку розвиває Чудо-Юдо-Риба-Кит, становить 36 км/год, а її маса 100 т”, а також зріст Барона 1,70 м, але, о жах, пам'ятаючи всі ці подробиці, він не міг відповісти на питання Вченого, а без цієї ма-а-а-а-а-аленької деталі його розповідь, на жаль, не мала вигляд досить правдивої. Допоможіть, будь ласка, Барону відповісти на питання Вченого: “Скільки яблук за хвилину довелося кидати Барону, щоб врятуватися від ненажерливого чудовиська?”

Підвищенню мотивації служить також така обставина. Хоча, як уже вказувалося, складність завдання програми перевершує складність зазвичай вирішуваних задач (це звичайно ж, видно з наведеної вище умови), однією з вимог до програми при її проектуванні є можливість виконання її завдання учнями з різним ступенем підготовки, що забезпечується спеціальною організацією допомоги. Учень спеціально спрямований на продуктивну роботу. Для цього в програмі після

формулювання завдання наводиться таке звернення до учня: “Ти, звичайно, впорашся із завданням. Якщо не будеш знати, що робити, звертайся по допомогу, не затаюючи часу. Пам’ятай, що головне – це пройти весь шлях ДО КІНЦЯ”. І учні дуже швидко переконуються, що вони дійсно можуть це зробити.

Орієнтовна частина передбачає усвідомлення і розуміння учнями: а) цілей і завдань програми; б) фізичного характеру явищ і процесів, що в ній відбуваються; в) знань, які є необхідними для досягнення мети, поставленої програмою. Відповідно до теорії діяльності саме оперування з цими знаннями призводить до формування спочатку необхідних для вирішення конкретної задачі умінь, а потім у результаті роботи з іншими програмами, побудованими аналогічно, і способу дій у цілому.

З метою орієнтування дуже зручно використовувати так звані активні підказки, побудовані як тестові завдання відкритого типу. Активна підказка являє собою фразу, в якій пропущено ключове слово, що має бути введене учнем. Якщо той не знає цього слова, він може звернутися до програми по допомогу, і та виведе це слово на екран. При помилці учня програма виводить це слово сама. З метою збереження активної позиції учня програма повторно вимагає, щоб учень увів відповідь. Учень вводить тепер уже відоме йому слово, і таким чином через дію в матеріальній формі відбувається закріплення знання, яке міститься в активній підказці. Прикладами активних підказок є фрази: “Імпульс замкнутої системи *зберігається*”; “Якщо кут кидання яблука 45° , то дальність його польоту *максимальна*” (курсивом показані пропущені в програмі слова). Головне тут полягає не в складності цих завдань (як видно, вони дуже прості), а у важливості констатації цих (та інших) фактів для формування орієнтовної основи майбутньої діяльності. По суті справи, активна підказка – це незавершена відповідь, і здійснити конструктивну роботу з її завершення повинен учень. Активні підказки можуть бути складені і не в такій суто констатуючій формі, вони можуть передавати певні інтонації. Прикладом тут може служити одна з підказок цієї програми: “Ви, звичайно, розумієте, що в законі збереження імпульсу всі швидкості повинні бути записані в одній системі відліку”. Цей прийом також надає певну спрямованість діалогу комп’ютер-учень, ніби “олюднює” його.

Для того щоб дії учня були осмислені, він повинен мати певні уявлення про процес, знання про нього. Необхідно, як кажуть, актуалізувати необхідні знання. Прекрасним засобом і тут може бути описана вище активна підказка, а також тестові завдання закритого типу.

Поняття етап по відношенню до діяльності є досить умовним і не має хронологічного сенсу. Елементи ввідно-мотиваційного етапу орієнтовної частини розподілені по всій програмі, їх завдання полягає у підготовці учня до виконання чергових окремих дій, а не тільки всієї глобальної задачі.

Основним засобом організації орієнтування при виконанні дій є допомога, яка, в загальному випадку, має три рівні. Як правило, по допомогу учень звертається сам, однак у випадках, коли він, виконуючи дію, помиляється кілька разів поспіль, програма пропонує йому допомогу. Допомога першого рівня передбачає загальне орієнтування, вона визначає необхідний напрям думки і є власне орієнтуванням. Це може бути

нагадування закону, принципу, властивості, взаємозв'язків явищ і величин, особливостей процесів і явищ тощо. Можна сказати, що цей рівень відповідає стану учня “не знає”. Часто буває, що, отримавши таку підказку, зорієнтувавшись, учень далі виконує дію самостійно. Якщо учню досить підказки першого рівня, то звернення до неї не знижує його оцінки. Підказка другого рівня відповідає стану учня “не розуміє”. Це може бути як власне орієнтування, так і орієнтування на виконавчу частину дії. В останньому випадку пропонується план дії, шлях її виконання. Підказка третього рівня відповідає стану учня “не вміє”. Вона є орієнтуванням на виконання і пропонує результат, близький до відповіді, а в окремих випадках навіть відповідь. Але учень все ж повинен ввести її сам. Іноді зручно як допомогу використовувати активні підказки, тестові завдання закритого типу і на правильну послідовність.

Основною дією в програмах є визначення значення тієї чи іншої фізичної величини. Тому виконавча частина полягає у виведенні розрахункової формули і в обчисленнях. Для полегшення роботи учня з програмою і можливості поетапного контролю його знань і умінь необхідно розбити вихідної глобальної задачі на низку більш простих підзадач. Інакше кажучи, програма переходить до наступного етапу – рішення спеціальної системи підзадач (за кордоном для цього використовують термін *problems sequence* – послідовність завдань), які в сукупності задовольняють необхідні умови основної задачі (дозволяють оперувати всіма знаннями, що необхідні для розв'язання глобальної задачі), тобто підзадачі повинні бути складені таким чином, щоб спектр такої системи завдань був повним.

До кожної з підзадач складені різні види допомоги, завдяки яким учень може пройти всю програму від початку і до кінця самостійно. Наступний приклад показує, як допомога реалізується. До підзадачі, у якій потрібно визначити швидкість човна після кидка першого яблука, передбачена така допомога: перший рівень (власне орієнтування): “Швидкість човна можна визначити, використовуючи закон збереження імпульсу”; другий рівень (орієнтування на виконання): “Початковий імпульс (до кидка) дорівнює нулю, а після кидка імпульси човна і яблука спрямовані в протилежні сторони”; третій рівень (орієнтування на виконання) містить записаний у проекції на горизонтальну вісь закон збереження імпульсу. Допомога не обов'язково має три рівні, їх кількість залежить від складності завдання, іноді може бути відсутнім перший, а то й другий рівень. Іноді ж рівнів може бути чотири, а то й п'ять. В іншій підзадачі, яка пропонує знайти час, за який чудовисько дістанеться берега, до моделі помилок закладена така інформація: учні неправильно визначають відстань від чудовиська до берега, не знають формулу для визначення часу при рівномірному русі або не вміють переводити кілометри за годину в метри за секунду. У цьому випадку використовується не багаторівнева допомога, а така, що виводиться на екран у разі неправильної, але передбаченої заздалегідь (при проектуванні моделі помилок програми) відповіді учня.

Елементи контрольної-коректувальної частини так само, як і елементи ввідно-мотиваційного етапу та орієнтовної частини, розподілені по всій програмі. Більш того, вони також входять до складу орієнтовної і виконавчої

частин. Тестові завдання, які служать для організації ввідно-мотиваційного етапу, виконують також і контрольну функцію.

Уміння, необхідні для виконання всіх дій, передбачених програмою, і знання, що забезпечують формування цих умінь, складають нормативну модель учня. У процесі роботи програми всі елементи цієї моделі отримують значення (“знає / не знає”, “вміє / не вміє”), і, таким чином, будується поточна модель учня, яка і оцінюється.

Засвоєння знань відбувається тільки в процесі навчальної діяльності, тому метою створення ефективної комп'ютерної навчальної програми є не передача знань учням, а керівництво їх навчальною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Атанов Г. А. – Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
2. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Донецк : Изд-во ДООУ, 2012. – 504 с.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме “Формирование умственных действий и понятий” / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 52 с.
4. Гельфгат І. М. 1001 задача з фізики з відповідями, вказівками, розв'язками / І. М. Гельфгат, Л. Е. Генденштейн, Л. А. Кирик. – Харків : Гімназія, 1998. – 352 с.
5. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Высшая школа, 1987. – 224 с.
6. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы) / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
7. Талызина Н. Ф. Опыт обучения геометрическому доказательству / Н. Ф. Талызина, Г. А. Буткин // Новые исследования в педагогических науках. – 1968. – № 2. – С. 122 – 128.
8. Atanov, G. A. Computer Tutoring Systems for Science Education Based on the Activity Approach / G. A. Atanov, G. V. Kandrashin, V. V. Loktushin // New Media and Telematic Technologies for Education in Eastern European Countries / Eds. P.A.M.Kommers, A.M.Dovgiallo, V.A.Petrushin, P.L.Brusilovsky. – Enschede: Twente University Press, 1997. – Pp. 75 – 79.
9. Atanov, G. A. The Educational Software in Physics Realizing an Activity Approach / G. A. Atanov // Proc. of the Intern. Conf. PEG93: AI Tools @ Classroom. – Edinburgh, Scotland. – 1993. – Pp. 601 – 607.
10. Wenger, E. Artificial intelligence and tutoring systems. Computational approaches to the communication of knowledge / E. Wenger. – Los Altos: Morgan Kaufmann, 1987.

Анотація

Кінцевою метою навчання є формування способу дій, тому ефективна комп'ютерна навчальна програма повинна ґрунтуватися на діяльнісному підході до навчання. Структура такої навчальної програми містить п'ять частин: змістовну, мотиваційну, орієнтовну, виконавчу і контрольню-корективну. У статті описаний приклад поетапної реалізації діяльнісного підходу при побудові комп'ютерної навчальної програми, присвяченої засвоєнню закону збереження імпульсу.

Ключові слова: діяльнісний підхід у навчанні, комп'ютерна навчальна програма, проектування навчальної діяльності, модель учня.

Аннотация

Конечной целью обучения является формирование способа действий, поэтому эффективная компьютерная обучающая программа должна основываться на деятельностном подходе к обучению. Структура такой обучающей программы содержит пять частей: содержательную, мотивационную, ориентировочную, исполнительную и контрольно-корректировочную. В статье описан пример поэтапной реализации деятельностного подхода при построении компьютерной обучающей программы, посвященной усвоению закона сохранения импульса.

Ключевые слова: деятельностный подход в обучении, компьютерная обучающая программа, проектирование учебной деятельности, модель обучаемого.

Summary The final goal of teaching is to form a method of action, therefore, the effective computer teaching program should be based on activity approach to teaching. The structure of such tutorial consists of five parts: informative, motivational, orienting, executive and controlling and correcting. This article describes an example of the phased implementation of the activity approach in the development of the computer training program dedicated to mastering the law of conservation of momentum.

Key words: activity approach in teaching, computer teaching program, designing of educational activity, student model.

УДК 030:378.147:82(477)

О. М. Решетілова,
старший викладач
(Національна металургійна академія України)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ Й ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти є формування навичок культури професійного мовлення, умінь використовувати різні мовні засоби відповідно до сфери й мети висловлювання, а також норм літературної мови в професійному спілкуванні. Набуває актуальності комунікативне спрямування професійної освіти. Практична спрямованість у навчанні майбутніх документознавців української професійної лексики має забезпечувати формування в них комунікативної компетентності, важливим складником якої є лексична. Практикою доведено, що формування лексичної компетентності майбутніх документознавців вимагає врахування сучасних підходів до навчання української мови за професійним спрямуванням.

Метою статті є висвітлення найефективніших підходів і закономірностей, зокрема особистісного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, професійно зорієнтованого, системного і текстоцентричного, які сприяють формуванню професійної лексичної компетентності майбутнього документознавця.

Різноманітні аспекти проблеми реалізації сучасних підходів до навчання майбутніх фахівців знаходять своє відображення в працях представників відповідних галузей знань: філософії (В. Андрущенко, І. Беха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Огнев'юка); психології (Г. Балла, І. Беха, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Зінченка, А. Маркової, В. Семиченко); педагогіки (Є. Барбіної, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Клокар, С. Мартиненко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачової); лінгводидактики (В. Бадер, З. Бакум, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горшкіної, Т. Донченко, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.).

Аналіз спеціальної літератури свідчить про те, що проблема вибору ефективних підходів до формування професійної лексичної компетентності майбутніх документознавців залишається ще нерозв'язаною та актуальною в сучасній педагогічній науці, лінгводидактиці зокрема.

У педагогічній науці категорія "підхід" розглядається різнопланово: як

базова категорія методики, що визначає стратегію навчання мови і вибір методів навчання, які реалізують цю стратегію; як стратегічна, концентрична система, що містить закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи із мовно-мовленнєвим матеріалом тощо; як аспект аналізу будь-якого педагогічного явища; як вихідні наукові позиції в процесі моделювання і проектування об'єкта освітньої практики; як властивості діяльності в галузі шкільної освіти; як провідний стратегічний напрям, що визначає всі компоненти системи навчання.

Аналіз сутнісних характеристик категорії “підхід” в українській лінгводидактиці запропоновано в дослідженнях сучасних лінгводидактів З. Бакум, Т. Донченко, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Копусь, С. Омельчука, М. Пентиліук. У працях зазначених дослідників подано генезу категорії “підхід” й обґрунтовано її ієрархію, функції, складники.

У статті спираємося на позиції вчених, які підхід до навчання мови розглядають з-поміж інших лінгводидактичних категорій як стрижневу категорію, що об'єднує в собі інші категорії поняття (принципи як вихідні теоретичні положення підходу; технології як поетапна реалізація методів навчання на основі відповідних форм роботи; методи навчання, що визначають певну форму організації діяльності суб'єктів навчання в процесі реалізації відповідного підходу; прийоми навчання як елементи відповідного методу, засоби його реалізації, окремі пізнавальні акти; засоби навчання, що задовольняють усі дидактичні принципи, виховні і пізнавальні завдання, а також зорієнтовані на відповідний підхід до навчання мови) [8, с. 35].

Лінгводидактами ґрунтовно вивчено й описано найрізноманітніші підходи до навчання української мови, які сприяють досконалому володінню фаховою мовою, збагаченню словникового запасу майбутніх фахівців професійною термінологією. Розглянемо кожен із підходів у контексті обраної проблеми детальніше.

Особистісно зорієнтований підхід вимагає визнання особистості майбутнього документознавця як продукту соціального розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов. Сутнісні характеристики і способи організації особистісно зорієнтованого навчання в різних умовах активно досліджують психологи, педагоги, лінгводидакти (З. Бакум, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Любашенко, С. Максименко, М. Пентиліук, О. Савченко, Т. Симоненко, А. Хуторської, І. Якиманська та ін.).

Ознаками особистісно зорієнтованого підходу в лінгводидактиці визначено гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів; проектування викладачем індивідуальних досягнень в усіх видах майбутньої професійної діяльності; якомога повнішого врахування в змісті, методиках, стимулах навчання та системі оцінювання.

Цілком слушною є думка С. Карамана, що процес опанування української лексики майбутніми фахівцями вимагає системного забезпечення на всіх мовних рівнях й передбачає врахування теоретичних

засад освітнього процесу, створення методик і підручників на засадах діалогічної взаємодії, пізнавального інтересу, співтворчості, ситуацій вибору, рефлексії, стимулювання, збереження емоційної комфортності та реалізації педагогіки успіху [5].

Особистісно зорієнтоване навчання розглядаємо як формування і розвиток особистості, діяльнісно-комунікативну активність студентів, організацію навчально-виховного процесу, яким ураховуються індивідуальні запити, потреби, можливості, здібності суб'єктів навчальної діяльності; створення комфортних умов для успішного саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації в усіх видах навчальної діяльності та переосмислення ролі й місця предметної підготовки в професійній освіті майбутніх документознавців.

Компетентнісний підхід у працях українських дослідників на сучасному етапі розглядається як спрямованість навчального процесу на формування та розвиток фахової компетентності особистості. За визначенням О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний із особистісно зорієтованим і діяльним підходами в навчанні, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій, що потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для всіх, на суб'єктивні надбання одного суб'єкта, що їх можна виміряти [6, с. 66].

На думку В. Пасинок, компетентнісний підхід зумовлює цілеспрямований процес часткових змін, пов'язаних із радикальною зміною для них мети, відбору змісту освіти, організації навчального процесу, адаптацією процесу навчання до нових цивілізаційних умов [9].

Як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі компетентнісний підхід розглядає Н. Бібік [6, с. 49]; як зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатностей практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики визначає Л. Парашенко [6]; як поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважальною трансляцією знань та формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал здатності особистості до виживання та стійкої життєздатності в умовах сучасного багатфакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інфомаційно й комунікаційно насиченого простору тлумачить І. Агапов [1]. Як засвідчує аналіз спеціальної літератури, спільним у визначеннях науковців є виокремлення суттєвої відмінності компетентісно зорієтованого навчання від традиційного, яка полягає в тому, що студент перетворюється із об'єкта на суб'єкт під час професійно зорієтованої комунікативної діяльності.

Компетентнісний підхід до формування лексичної професійної компетентності майбутніх документознавців розглядаємо як спрямованість змісту на забезпечення ефективного виконання професійно значущих завдань, введення до змісту навчання моделей ефективного виконання майбутніми документознавцями професійних функцій. Загалом

компетентнісний підхід виступає комплексною міждисциплінарною проблемою, методологією розроблення освітніх технологій у підготовці майбутніх документознавців.

Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на організацію діяльності студента-документознавця, у якій він був би активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму розвитку. Особистісний і діяльнісний підходи перебувають у діалектичній єдності, тому що студент виступає суб'єктом професійної діяльності, яка, у свою чергу, разом з іншими чинниками, визначає особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Системний підхід орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів. Він вимагає розгляду "системоутворювальних зв'язків мети, завдань, змісту, форм і методів навчання не ізольовано, а у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики" [3, с. 33]. Отже, системний підхід на заняттях з мови за професійним спрямуванням забезпечує розуміння мовних фактів у взаємозв'язках.

У сучасних термінологічних словниках систему потлумачено як сукупність принципів, способів, методів, прийомів, які є основою певного вчення; сукупність елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин [2, с. 1127].

Системний підхід у тлумаченні В. Лозової орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів, на задоволення потреб через систему здатностей його розв'язувати проблеми професійної діяльності та вміння, які відображають ці здатності, а також шляхом моделювання якісного навчання майбутнього фахівця (система професійних умінь та відповідних їм змістових модулів) [7].

Відсутність системності в засвоєнні знань, є серйозною перешкодою на шляху їх використання. Безсистемні знання (ігнорування внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків між науковими поняттями) засвоюються не повною мірою, є малоєфективними для використання в практичній діяльності.

Текстоцентричний підхід реалізує думку, що мова існує не в штучно створених ученими схемах, не в словниках та граматиках, а саме в текстах, об'єктивній дійсності її використання (С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Плющ, О. Селіванова та ін.). Тому застосування професійно спрямованих текстів у формуванні лексичної компетентності майбутніх документознавців є доцільним і необхідним.

Крім вищезазначених підходів, на думку І. Дроздової, у навчанні української мови з метою формування і розвитку професійного мовлення важливим є врахування професійно орієнтованого підходу, оскільки "успіх мовного професійного спілкування, грамотного україномовного професійного мовлення залежить від мовця як особистості, його знання сучасної української літературної мови як основи мови професійного спілкування, уміння використовувати ці знання і втілювати інформацію в текст та дискурс залежно від мети, мовної ситуації тощо" [4, с. 145-146].

Сучасна лінгводидактика спрямована на навчання діяльності спілкування, створення таких умов на заняттях, які б сприяли бажанню

висловлюватися, взаємодіяти зі співрозмовником, впливати на нього [11, с. 21-22].

Навчання майбутніх документознавців української професійної лексики передбачає врахування закономірностей навчання і засвоєння мови, що, у свою чергу, сприятиме ефективній організації навчання мови, допомогатиме визначити й реалізувати зміст засвоєння норм літературної мови та створити відповідну методiku. М. Пентилюк під закономірностями навчання й засвоєння мови розуміє взаємозв'язок між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання й засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання [11, с. 25].

На думку Л. Федоренко, закономірності – це “об’єктивно існуюча залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів (органів, що складають мовленнєвий апарат, його мускулатуру і мовленнєві механізми мозку)” [13, с. 19].

Узагальнюючи погляди науковців на поняття “закономірності навчання і засвоєння рідної мови”, ми розумітимемо їх як взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного у процесі навчання і в повсякденному житті.

Науковці виділяють такі закономірності навчання і засвоєння мови: постійна увага до матерії мови і її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, здатність засвоювати норму літературної мови, оцінка виражальних можливостей мови, розвиток мовного чуття, залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови (М. Пентилюк); цілеспрямований характер взаємодії педагога і студента; залучення студентів до когнітивної діяльності; цілеспрямована організація пізнавальної діяльності студентів; взаємозалежність міцності й глибини засвоєння матеріалу та регулярного організованого повторення його й уведення до складу раніше вивченого (І. Лернер); засвоєння літературних норм; зіставлення усного і писемного мовлення; застосування мовних одиниць відповідно до їх призначення (Л. Федоренко).

На нашу думку, під час навчання майбутніх документознавців української професійної лексики важливим є врахування закономірностей, визначених М. Пентилюк [11, с. 25].

Постійна увага до матерії мови та її звукової системи сприяє ефективному формуванню правильності мовлення, оскільки матерію української мови становлять фонемні та просодемні – сила голосу, висота тону й тембру звуків, темп і ритм мовлення, які є засобами мелодики та інтенсивності мовлення. Удосконалюючи орфоепічні вміння й навички студентів, викладач повинен урахувати особливості фонетики, нормативну вимову звуків і звукосполучень, зокрема потребує тренування вимова звуків [г], [ґ], [шч] тощо.

Важливою закономірністю навчання майбутніх документознавців української професійної лексики є розуміння семантики мовних одиниць. З'ясувати значення слів, співвіднести їх із явищами дійсності, сприймати та вживати в контексті – це вміння, необхідні для усвідомлення студентами

лексичних і граматичних засобів мови, а отже, засвоєння мови як системи. Нерозуміння семантики хоча б одного слова може призвести до повного нерозуміння речення або до спотвореного розуміння змісту всього тексту.

Охарактеризовані закономірності по-різному виявляються в процесі формування правильності мовлення, оскільки мовлення ефективно засвоюється лише за умови, якщо студент набуває здатності розуміти лексичні та граматичні мовні значення, відчувати виразні відтінки цих мовних значень, запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норми літературного мовлення; зіставляти усне й писемне мовлення; збагачувати темп мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи того, що вивчається [13, с. 21] не епізодично, а в процесі цілеспрямованої систематичної навчальної діяльності.

Ефективна взаємодія цих закономірностей на заняттях з української мови за професійним спрямуванням залежить від багатьох чинників: мови навчання у ВНЗ, ступеня підготовки студентів, який відбиває рівень розвитку інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості, рівень знань і вмінь, навичок навчальної роботи, ставлення до навчання, фізичного стану й працездатності. Урахування цих чинників допоможе викладачеві реалізувати навчання майбутніх документознавців української професійної лексики.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні специфічних принципів навчання української професійної лексики майбутніх документознавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агалов И. Компетентность – ресурс качественного образования / Игорь Агалов // “УГ” – Москва : Высшая школа. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/issues/7action=topic&ctoid=7038>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1140 с.
3. Глузман А. В. Университетское педобразование: опыт системного исследования: [монография] / Александр Владимирович Глузман. – Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 312 с.
4. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей: монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. господарства. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
5. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. Випуск 50. – С. 87-98.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та сучасні перспективи; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
7. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 томах. – [Т. 1. Теорія та історична педагогіка]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 68-79.
8. Омельчук С. “Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2-7.
9. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Пасинок Валентина Григорівна. – Х., 2002. – 425 с.
10. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Іванівна Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1 (900). – С. 65-69.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики: [навч. посіб.]; за ред. М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
12. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін.; за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь. – К.: Літера ЛТД, 2013. – 564 с.

13. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи : учеб. пособ. / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

Анотація

У статті висвітлено ефективні підходи до навчання української мови за профспрямуванням, зокрема особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, професійно зорієнтований, системний, текстоцентричний, а також описано закономірності навчання професійної лексики майбутніх документознавців: залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови, які сприяють формуванню професійної лексичної компетентності майбутнього документознавця.

Ключові слова: підходи до навчання, закономірності навчання, лексична компетентність майбутнього документознавця.

Аннотация

В статье освещены эффективные подходы к обучению украинскому языку профессиональной направленности, в частности личностно ориентированный, коммуникативно-деятельностный, компетентностный, профессионально ориентированный, системный, текстоцентрический, а также описано закономерности обучения профессиональной лексики будущих документоведов: зависимость речевых умений и навыков от знаний грамматики и словарного запаса языка, которые способствуют формированию профессиональной лексической компетентности будущего документоведа.

Ключевые слова: подходы к обучению, закономерности обучения, лексическая компетентность будущего документоведа.

Summary

The article highlights effective approaches to teaching Ukrainian professional orientation, in particular learner-oriented, communicative activities, competence, professionally oriented, systematic, text-centric. There have been described the patterns of learning professional vocabulary of future documentologists: relationship of speech and skills of the knowledge of grammar and vocabulary of the language, which contribute to the formation of the professional competence of the future lexical document processing.

Key words: approaches to learning, teaching patterns, lexical competence of the future documentologist.

УДК 37 (477,87) “1919/1939”

І. І. Розман,
старший викладач
(Мукачівський державний університет)

ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ГУРТКІВ У ЗАКАРПАТТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. У сучасних умовах освітніх реформ зростає актуальність проблеми професійної майстерності педагогічних кадрів. Українське суспільство вимагає від учителя якісної освіти, постійного підвищення науково-методичного рівня, систематичного вдосконалення фахової майстерності. Удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів не можливе без глибокого вивчення і врахування історичного досвіду, сформованої століттями традиції педагогічної освіти в Україні. У зв'язку з цим особливий інтерес становить досвід регіонів України в підвищенні профмайстерності вчителів у історичній ретроспективі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підвищення профмайстерності вчителя займає чільне місце в сучасному історико-педагогічному дискусії. Важливе значення в дослідженні цієї проблеми

мають наукові праці В. Андрущенко, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Є. Березняк, Л. Гончаренко, В. Гуменюк, Г. Данилової, М. Євтуха, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, І. Титаренко та ін., які висвітлюють теоретико-методологічні підходи до підвищення професійної підготовки та активізації творчого потенціалу педагогічних працівників. Проте відкритим залишається історико-педагогічне дослідження ефективних форм професійного вдосконалення вчителів у різних регіонах України.

Мета статті – розкрити особливості діяльності педагогічних гуртків у Закарпатті в 1919 – 1939 рр., виявити організаційно-методичні характеристики роботи педагогічних гуртків.

На поч. ХХ ст. суспільно-політичні зміни позитивно позначилися на розвитку Закарпаття, яке під офіційною назвою Підкарпатська Русь увійшло до складу Чехословацької Республіки (ЧСР). У державі панувала атмосфера демократії, національної терпимості. ЧСР перебувала на піку економічного розвитку, це сприяло швидкій модернізації освіти і впровадження досягнень педагогічної науки в теорію та практику навчання. У процесі освітніх реформ у Підкарпатській Русі в міжвоєнний період особливого поширення набули педагогічні гуртки як форма підвищення кваліфікації вчителів. Педагогічні гуртки ефективно працювали у Чехословацькій республіці, тому їх створення ініціювалось Шкільним Рефератом на території Підкарпатської Русі. Мету діяльності педагогічних гуртків тогочасні педагоги трактували як надання їм можливості зібратися для обговорення методичних питань, дискусій про педагогічні новинки, вироблення стратегій вирішення шкільних проблем, ознайомлення із досвідом роботи колег та виявлення кращих педагогічних ідей [6, с. 151].

Період перебування краю у складі ЧСР посприяв формуванню поваги до представників інших націй, культур, віросповідань. Полікультурність регіону вплинула на національний склад педагогічних гуртків і внесла багатогранність у їх діяльність. Так, в Ужгородському окрузі 1924 – 1925 н.р. діяли педагогічні гуртки вчителів-українців (русинів) з осередком у великих селах. Гурток у Анталовцях (голова: В. Тимкович) об'єднував учителів із Середнього, Чертежа, Худльова, Ляховців та Виш. Солотвина. Дубрівський гурток (голова: М. Кочерган) включав учителів з Андрашовців, Орляви, Бачави, Комаровців, Ниж. Солотвина. Радванський гурток (голова: І. Лизак) долучав педагогів із сіл Горяни, Дравці, Баранинці, Коритняни та Кибляри. Під головуванням М.Вадаса діяв гурток у Гедьфарку із залученням вчителів із Вел. Лазів, Холмець, Цигановців. Доманиський гурток під керівництвом Н. Мальця діяв на території Невицького, Кам'яниці, Оноковців, Оріховиці. Гомокський педагогічний гурток об'єднував вчителів угорської національності із Минаю, Гомоків, Шишловців, Вел. Геївців та Тарновців. Угорський педагогічний гурток із центром у Вел. Доброні організував методичну роботу вчителів Вел. Доброні та Мал. Доброні, Тисаагтелеку, Есеня. Словацькі вчителі організували методичну роботу як складову ужгородського гуртка, який включав вчителів державної руської школи та вчителів державної словацької школи. Прикметно, що в школах усіх наведених сіл учителі відвідували уроки колег та обговорювали їх педагогічні здобутки й помилки [4].

З приводу роботи педагогічних гуртків ужгородського округу шкільний

інспекторат рекомендував учителям здійснювати екскурсії в Чехію з метою вивчення нових методів викладання під час літніх канікул [7]. Аналіз роботи, проведений інспекторатом вказує, що вчителі доклали належних зусиль для розвитку свого фахового рівня, щоб гідно представити свої напрацювання, тому педагоги Ужгородського округу “достали прилежне педагогічну усилвану роботу”. Знаменно, що вся ця праця виконувалась задля піднесення не тільки професіоналізму вчителів, а й загального рівня руської культури, щоб показати результатами двохрічної роботи педагогічних гуртків “культурній” світовій спільноті бажання підкарпатурського населення розвиватися й отримувати нові знання [4, с. 260 – 261.].

Сучасники визначали позитивне значення педагогічних гуртків. Тогочасний учитель І. Кузьма констатує, що із кожного засідання педагогічного гуртка взяв для своєї роботи якісь корисні поради і визнав, що не завжди вчителі знайомі із педагогічними новинками, тому їх вивчення та обговорення на засіданнях гуртків збільшує бажання до самовдосконалення. Окремо потрібно виділяти час для заслуховування звітів про обмін досвідом із чеськими школами. Для вдосконалення роботи педагогічних гуртків І. Кузьма пропонує: при кожному гуртку для діловодства обирати, крім голови, і секретаря, контролювати зміст вчительських бібліотек і допомагати його оновлювати, зобов'язати звітуватись про участь у навчально-методичних екскурсіях по освітніх закладах Чехії [2].

Наступного навчального року (1925 – 1926 н.р.) в Ужгородському окрузі створено два нові осередки педагогічних гуртків у селі Дубрівка та Ужгородській словацькій школі. За рік відбулося 8 педагогічних засідань, у державних школах Ужгорода – по 9. Розвиток діяльності педагогічних гуртків показав, що підкарпатурські вчителі розпочали інтенсивну методичну роботу, спрямовану на фахове вдосконалення. Зазначимо, що засідання педагогічних гуртків, окрім відвідання 2 – 3 уроків та їх обговорення, відбувались теоретичні лекції “Навчання рисуванню в народних школах” (доповідач: Ф. Шимоновський, Дубрівський педагогічний гурток), “Навчальні екскурсії” (доповідач: А. Сабов, у Гомоку), тощо. Найбільший інтерес в рамках нашого дослідження викликає представлення колегам власного педагогічного досвіду. Як свідчить джерельна база, державний учитель А. Михайлович із села Оріховиці продемонстрував свої професійні досягнення – “спеціальну методу” в методиці викладання математики: лічба, додавання, віднімання [8, с. 72].

Цінним здобутком, є на наш погляд, є за ініціатива вчителів народних шкіл щодо створення “Освітнього гуртка ужгородських вчителів”. Графік засідань регламентований – перша субота кожного місяці. Метою створення гуртка було надати вчителям можливість до подальшої освіти для реформування народної школи за європейським зразком. Прикметною є тема першого засідання гуртка “Громадянське виховання в народних школах”. З теми зроблена доповідь державним учителем Б.Борецьким із подальшим обговоренням проблеми [8, с. 71.]. Отже, крім вищезазначених педагогічних гуртків, ініційованих органами управління місцевою освітою, в Ужгороді, розпочав роботу “Освітній гурток ужгородських учителів”, організований за власним бажанням педагогів. У 1926 – 1927 н.р. шкільний інспекторат повідомив, що аналіз діяльності педагогічних гуртків показав:

дрібні педагогічні гуртки проводять методичну роботу не належним чином, і необхідно гуртки укрупнити шляхом об'єднання. Відповідно в Ужгородському окрузі на початку навчального року діяло 2 русинських педагогічних гуртки (Доманинський, Середнянський) і угорський (Вел. Добронь) та гуртки в Ужгородських державних школах. Відбулись зміни в організації діяльності гуртків. Вимогою було відвідування практичних занять та їх подальше обговорення, прослуховування лекцій та участь у дискусіях. Кожен учитель обов'язково брав участь у засіданнях педагогічних гуртків. Як свідчать архівні матеріали, на засіданнях гуртків були присутні шкільні інспектори [1].

У Мукачівському окрузі в 1925 – 1926 н.р. діяли 5 педагогічних гуртки, у яких Залузькому (керівник: Б. Янчкій) та двох Мукачівських (для міських вчителів (голова: М. Петригелла) та вчителів із сіл, розташованих поблизу Мукачєва (голова: М. Пацкан), педагогічних гуртках працювали русинські вчителі, в Батєві працювали угорські вчителі під керівництвом Є. Пуржаша, а в Паланці – німецькі під управлінням С. Остія. На всіх нарадах проводили по 2 практичні заняття із обговоренням. Особливістю Мукачівського округу було створення на базі педагогічних гуртків драматичних та співоцьких осередків, які доповнювали методичну роботу мистецькими виступами. У роботі гуртків брав участь шкільний інспектор і особисто давав учителям “методичні, дидактичні, педагогічні й організаційні поради”. За проведення практичних занять та теоретичну підготовку на високому рівні двоє вчителів отримали грошову винагороду. Ще однією особливістю роботи педагогічного гуртка на Мукачівщині стало проведення практичних занять не тільки навчального, а й виховного характеру та показових батьківських зборів [8, с. 76 – 77.].

Росвигівський шкільний округ в 1925 – 1926 н.р. налічував 3 педагогічні гуртки, кожен з яких провів 17 практичних занять і ознайомився із двома науковими педагогічними розвідками. До кінця навчального року було організовано 4 педагогічні гуртки: росвигівський (І.Петенько), ракошинський (П. Штець), бобовищанський (М. Фотул), визницький (А. Хайнас). Нововведенням із досвіду роботи бобовищанського педагогічного гуртка стали педагогічні трактати. Така ініціатива була запропонована головою гуртка М. Фотулом. У подальшому виклади вчителів публікувались у педагогічних часописах “Учитель”, “Наша школа”, “Подкарпатська Русь”, “Учительський голос”, “Народная школа” тощо або друкувались окремими виданнями [8, с. 82.].

Вивчення протоколів засідань педагогічних гуртків свідчить, що з часом організація роботи гуртків вдосконалювалася. Протокол “Методично-педагогічного кружка в Севлюші” вказує, що в 1924 р. гурток об'єднував вчителів із 11 сіл із околиці Севлюша (сьогодні м. Виноградово). Це дає нам підстави для висновку, що педагогічні гуртки в перші роки чехословацької влади діяли у великих населених пунктах або містах Підкарпатської Русі. На засіданні гуртка, крім учителів, були присутні шкільний інспектор та урядник Шкільного відділу цивільної управи Підкарпатської Русі. Розглядали стан викладання уроків граматики, вивчали значення дисципліни на уроках, визнали ефективною методику викладання вчительки І.Бережної [5].

У Севлюському окрузі в 1925 – 1926 н.р. діяли 4 педагогічні гуртки:

севлюський під головуванням І.Пазуханича; Рокосівський очолював Д. Попович; Тисауїлоцький, яким керував А. Нодь; та Заріцький під управлінням А. Шимона. Протягом навчального року відбулося по три засідання педагогічних гуртків по осередках та спільне засідання 2 березня 1927 р. в Севлюші. На кожному із засідань учителі аналізували відкриті уроки, проведені колегами, ознайомлювалися із доповідями колег та дискутували про педагогічні проблеми [8, с. 90 – 92].

Подібним чином була організована діяльність педагогічних гуртків Хустського шкільного округу, який у 1925-1926 н.р. представляли 4 педагогічні гуртки: Хустський під керівництвом шкільного інспектора, Даниловський очолив А. Зейкан, Драговський під головуванням Л. Бокотей, Горінчовський під головуванням С. Черниша. За рік відбулося 3-4 засідання кожного гуртка за такою програмою: зразки викладання, педагогічні реферати, пропозиції до розгляду, дебати. Особливістю проведення засідань гуртків були підготовлені виставки ручних робіт, виробів із паперу та глини. Підсумовуючи діяльність педагогічних гуртків, постановили, що в наступному 1927 – 1928 н.р. потрібно засідання гуртків проводити частіше із спільною народою для всіх гуртків округу [8, с. 92 – 93].

Звіт Іршавського шкільного округу вказує на те, що 1926 – 1927 н.р. став третім роком методичної роботи педагогічних гуртків. За цей час учасниками гуртків стали 80 вчителів, які розподілені по осередках в Іршаві, Довгому, Кивяжді, Загаті. Протоколи засідань затвердили на окремому педагогічному засіданні і постановили друкувати їх у “Народній школі”. Учителька Ю. Берегій розповіла про свою екскурсію до Чехії. Робота завершилась тетралізованою виставою, концертом народних русинських пісень та екскурсіями [2].

Плідною виявилася методична робота в Берегівському шкільному окрузі. Зазначимо, що серед усіх інших територія округу є місцем компактного проживання представників угорської національності. У 1925 – 1926 н.р. тут працювало 5 педагогічних гуртків у таких населених пунктах: Берегово (голова: І. Гриць), Вари (В. Мураній), Косино (Й. Кнавер), Яношієво (Й. Дравецький), Квасово (П. Туранчич). Підсумовуючи роботу педагогічних гуртків Берегівського шкільного округу, шкільний інспектор І. Гуснай відзначав, що діяльність гуртків носила повчальний характер і призвела до мобілізації професійних амбіцій педагогів, які з великим ентузіазмом демонстрували результати педагогічної праці. Проте відсутність методичних посібників, педагогічної періодики та наукових видань у бібліотеках спонукає і вчителів та шкільний інспекторат поповнити бібліотечні фонди [8, с. 87].

У наступні роки педагоги Підкарпатської Русі надавали великого значення проблемі пошуків шляхів підвищення фахової майстерності. П. Світлик вважає, що добрий вчитель повинен завжди вчитися. Для ефективної роботи гуртків пропонує: 1. Засідання педагогічних гуртків проводити не частіше трьох разів на рік. 2. Практичні заняття планувати попередньо. 3. Чітко регламентувати в часі оприлюднення педагогічного досвіду. 4. До відкритих занять готуватись. 5. Відкриті заняття доручати проводити тим, хто бажає. 6. Для відкритих занять готувати письмові конспекти. 7. Контролювати нові надходження до вчительських бібліотек. 8. Потрібно скоротити теоретичні виклади. 9. Засідання педагогічних гуртків

супроводжувати шкільними виставками. 10. У подальшій роботі враховувати результати роботи гуртків [6, с. 153 – 154].

Висновки. Усе вищенаведене дає підстави зробити певні узагальнення. Педагогічні гуртки створювались у Закарпатті в міжвоєнний період на вимогу управлінських органів, але в ході своєї діяльності довели необхідність свого існування в кожному шкільному окрузі, і згодом учителі ініціювали їх створення. Педагогічні гуртки відображали поліетнічність регіону: діяли гуртки русинські, угорські, словацькі, німецькі та ін. Засідання гуртків були структуровані: поєднували теоретичне та практичне навчання і передовий педагогічний досвід. У процесі вдосконалення робота гуртків збагатилася мистецькою та демонстраційною складовими. Цінним здобутком діяльності педагогічних гуртків було створення сприятливого освітнього середовища для розвитку педагогічної творчості. При державній підтримці формувалася педагогічна еліта краю, нова генерація вчительської інтелігенції. Талановиті вчителі вдосконалювали професійну майстерність у кращих європейських школах. Після повернення на батьківщину їх педагогічний доробок ставав основою для широкого кола місцевих вчителів.

Перспективи подальших наукових пошуків у напрямі дослідження. Зрозуміло, стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші дослідження можуть розкривати форми самоосвіти вчителів в означених просторово-часових рамках тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 1498. – Оп. 2 – Спр. 1545. – Переписка з Мукачівським шкільним інспекторатом по організаційно-методичним питанням. – 24 арк. – С. 2.
2. Из чинности педагогического кружка в иршавском школьном округе // Учитель. – 1927. – Рочник VI. – Ч. 4 – 5. – С. 174 – 177.
3. Кузьма І. Усовершення роботи педагогических кружков в школьном роце / І. Кузьма // Учитель. – 1925. – Рочник VI. – Ч. 9 – 10. – С. 265 – 267.
4. Мигалка І. Педагогічні кружки. / І. Мигалка // Учитель. – 1925. – Рочник VI. – Ч. 9 – 10. – С. 254 – 260.
5. Педагогічний рух // Учитель. – 1924. – Рочник XI – XII. – Ч. 3 – 4. – С. 50 – 51.
6. Світлик П. О деятельности педагогических кружков / П. Світлик // Учитель. – 1930. – Рочник XI – XII. – Ч. 7 – 10. – С. 151 – 154.
7. Університетські студії народних учителів / Учитель. – 1927. – Рочник VII. – Ч. 4 – 5. – С. 170.
8. Ужгородський округ // Учитель. – 1928. – Рочник IX. – Ч. 2 – 3. – С. 17 – 95.

Анотація

У статті висвітлено діяльність педагогічних гуртків у Закарпатті в 1919 – 1939 рр. Виявлено, що педагогічні гуртки діяли в кожному шкільному окрузі та відображали поліетнічність регіону. Робота гуртків поєднувала теоретичне та практичне навчання і передовий педагогічний досвід, мистецьку, демонстраційну складові, створювала умови для педагогічної творчості.

Ключові слова: педагогічні гуртки, вчителі, професійне вдосконалення.

Аннотация

В статье рассматривается деятельность педагогических кружков в Закарпатье в 1919 – 1939 гг. Определено, что педагогические кружки действовали в каждом школьном округе и отображали полиэтничность региона. В работе кружков соединялись практическое обучение и передовой педагогический опыт, искусство, демонстрация, предоставлялись условия для развития педагогического творчества.

Ключевые слова: педагогические кружки, учителя, усовершенствование профессионализма.

Summary

The article highlights the activity of pedagogical groups in Transcarpathia in 1919-1939 years. The work of groups combined theoretical and practical learning, advanced educational experience, artistic and demonstration components and created the conditions for educational activities.

Key words: pedagogical groups, teachers, professional development.

УДК [378:37.011.3-051]:62/64

Л. О. Савченко,

доктор педагогічних наук, доцент

(ДВНЗ “Криворізький національний університет”

Криворізький педагогічний інститут)

ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Постановка проблеми. Одна з першочергових проблем, що має розв’язувати сучасна вища освіта, – відбір змісту, який повинен відображати всі особливості професійної діяльності випускника вищого навчального закладу. Необхідно регулювати процес відбору й конструювання професійної освіти, вибору форм і методів організації навчальної діяльності. Учені наголошують на важливості узгодження змісту освіти з потребами суспільного розвитку, на випереджальному характерові освіти. Слід зазначити, що дидактика вищої школи суттєво відрізняється від дидактики загальної середньої освіти, різною є мета середньої й вищої освіти. У загальноосвітньому навчальному закладі передбачене формування загальних знань із можливою певною профілізацією в старших класах. У вищій освіті системотвірним вважають процес формування в студентів знань, умінь і навичок, професійного мислення й конкурентоспроможності [1].

Варта уваги ціла низка особливостей у зміні змісту освіти, пов’язаному з виконанням завдань адекватності змісту освіти до сучасних і перспективних потреб суспільства, зокрема з посиленням фундаментальної частини освіти, що виражене в: розширенні теоретичної підготовки (на молодших курсах – більш широка загальнонаукова підготовка, на старших – спеціалізація, яка включає суттєві елементи теорії); розширенні номенклатури профільних дисциплін завдяки суспільно-політичним, математичним, окремим спеціальним й іншим дисциплінам; оволодінні новими для науки й практики методами.

Ці тенденції є наслідком диференціації й інтеграції, що відбуваються в науці, спеціалізації, уніфікації, та комплексної гармонізації виробництва. Добираючи зміст освіти, потрібно зважати на ті чи на ті знання не стільки окремо, скільки в комплексі взаємопов’язаних предметів навчання.

Публікації з проблеми дослідження. На сучасному етапі значна увага приділяється розробленню критеріального апарату оцінювання знань і умінь студентів, який розглядається у роботах В. Беспалька, І. Булах, В. Гузєєва, Н. Кузьміної.

У дослідженні багатьох учених (В. Бондар, І. Зяюн, Є. Карпова, Л. Кравченко, І. Підласий) описано, схарактеризовано й класифіковано методи контролю та діагностування рівня набутих студентами знань, умінь і

навичок на різних етапах навчання. Сучасні науковці І. Булах, С. Гончаренко, Н. Єфремова, Г. Єськова розвивали тему діагностики рівня знань та різних методів вимірювання, у окремих роботах розглядається специфіка методів контролю для окремих дисциплін (М. Боритко, З. Кучер, Л. Оршанський), нерідко пропонуються варіанти контрольних робіт для перевірки засвоєння змісту навчання та проводиться обґрунтування їхньої необхідності.

Мета статті – розглянути проблему досягнень студентів та засобом педагогічної діагностики.

Педагогічна діагностика – це система способів, процедур, методик, методів з'ясування обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, вивчення їхньої ефективності та наслідків щодо заходів, які передбачені або наявні. У діагностиці важливо не тільки зафіксувати результат, а й вибудувати динаміку його зміни. Діагностика та оцінювання ефективності діяльності педагога містить такі завдання: 1) усебічне вивчення особистості; 2) самоаналіз; 3) аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів.

Отримані результати. Освітні досягнення студентів мають бути оцінені за допомогою опублікованих критеріїв, положень і процедур, застосовуваних узгоджено. Оцінювання студентів – один із найбільш значущих елементів у вищій освіті. Результати оцінювання впливають на майбутню кар'єру студентів. Отже, оцінний процес повинен завжди відбуватися професійно, з обліком наявних знань у галузі тестування і проведення іспитів. Оцінювання також надає важливу для навчальних закладів інформацію про ефективність підтримки учіння й навчання.

Процедури оцінювання навчальних досягнень студентів мають відповідати таким вимогам: узгодженість із передбачуваними результатами навчання та іншими цілями програм; адекватність до власного призначення (діагностичного, виховного, поточного або підсумкового); ґрунтованість на чітких опублікованих критеріях; проведення процедури для людей, які розуміють вплив оцінювання на студентів у процесі набуття знань і вмінь, що стосуються їхньої майбутньої кваліфікації; урахування суджень не лише однієї особи, яка перевіряє; аналіз наслідків екзаменаційних вимог; оперування зрозумілими правилами, що стосуються відсутності студента, його хвороби та інших поважних причин; гарантування надійності оцінного процесу відповідно до чинних процедур навчального закладу; перевірка в адміністративному порядку, що гарантує точність усієї процедури [2].

Навчальні заклади повинні розробити методи для визначення достатнього рівня компетенції та кваліфікації працівників, які залучені до навчального процесу. Ці методи мають бути доступними для зовнішньої перевірки й відображені у звітах перевірки якості освіти студентів.

Попередню педагогічну діагностику проводять за допомогою контрольних робіт, заліків або іспитів, реалізуючи складники діагностичної компетентності: аналітичний, діагностичний, оцінний, корекційний, інформаційний. Цей вид діагностики дає змогу констатувати в студентів рівень розвиненості ключових компетенцій перед початком вивчення дисципліни. Відповідно до аналітичного складника можна передбачити, як вони розвиватимуться, а також спроектувати план вивчення дисципліни.

Поточну педагогічну діагностику організовують за допомогою індивідуального опитування, бліц-опитування й семінарів. Завдяки цьому видові діагностики у студентів відбувається подальший розвиток ключових компетенцій через закріплення отриманих знань, а в разі потреби – і їх коригування. Також залежно від необхідності можна скоригувати робочу програму з дисципліни.

У ході вивчення окремих тем дисципліни варто проводити тематичну педагогічну діагностику за допомогою доповідей, захисту рефератів, опитувань на семінарах або рідше контрольних робіт. Застосовуючи такий вид педагогічної діагностики, викладач отримує змогу визначити ступінь розвитку в майбутніх учителів ключових компетенцій у межах теми, а також запропонувати їм додаткові теоретичні та практичні знання, скоригувати наявні для подальшого розвитку компетенції.

Рубіжну педагогічну діагностику проводять у форматі заліків або іспитів. Результати цього виду діагностики здебільшого впливають на підсумкові оцінки. Метою аналізованого виду педагогічної діагностики є оцінювання ефективності вивчення студентами матеріалів дисципліни. Відповідно до рівня отриманих знань, тобто розвиненості компетенцій, виставляють оцінки за бальною чи за кредитно-модульною системою. Згідно з результатами оцінювання висловлюють прогноз щодо можливостей подальшого засвоєння матеріалу студентами. Варто наголосити на брак ресурсів для аналізу навчальних компетенцій у цьому виді педагогічної діагностики.

Педагогічна діагностика є важливим чинником організаційних форм, що впливають на якість освіти в ході навчання студентів у вищій школі. У дослідженні диференційовано основні методи й форми педагогічної діагностики та представлено їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Методи й форми педагогічної діагностики

Методи педагогічної діагностики	Форми реалізації педагогічної діагностики
Емпіричні: наукове спостереження, опитувальні методи (бесіди: інтерв'ю, індивідуальні, групові, фронтальні), рейтинг експертів, перевірка конспектів, тестування (тести успішності, тести досягнень інтелекту, діагностики рівня компетентності, тести креативності тощо), контроль (поточний контроль, повторний контроль, періодична перевірка знань зі значної частини курсу), підсумковий контроль, ранжування, метод графів, оцінювання знань, умінь студентів.	Атестація, залік, іспит, колоквіум, модульний контроль, інформаційно-комунікативні технології для проведення контрольних заходів, педагогічний консиліум, діагностичний контроль.
Теоретичні методи педагогічної діагностики: а) порівняння, б) аналіз, в) прогнозування, г) інтерпретація, д) доведення до відома студентів результатів діагностичної діяльності, е) контроль за впливом на учнів різних діагностичних методів, ректорські контрольні роботи, експертний контроль, вивчення результатів навчальної діяльності студентів.	Моделювання педагогічних ситуацій, захист рефератів, захист проєктів (творчих, практико-орієнтованих, дослідницьких, інформаційних, прикладних, рольових), виконання завдань у період педагогічної практики, ділові, рольові ігри, педагогічні задачі, ситуації. Вивчення результатів навчальної діяльності студентів, виставка навчальних досягнень студента.

Математично-статистичні: самоаналіз; аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів, вивчення динаміки, тенденцій і прогнозування, моніторинговий контроль, гетерогенні тести, інтегровані тести.

Мультимедійні презентації, веб-квест, "портфоліо", метод "Делфі", кейс-метод, тренінги, захист творчих робіт, метод 635, метод ключових запитань.

Як засвідчує таблиця, всі методи педагогічної діагностики класифікуються за такими видами: емпіричні, теоретичні, математично-статистичні. У кожному виді методів є їх розмаїття, які реалізуються в різних формах, як це подано в таблиці. Водночас серед усіх різноманітних методів можна виокремити основні, провідні. Так, до основних методів педагогічного діагностування належать: педагогічне спостереження; бесіди; анкетування; педагогічний аналіз; усне й письмове опитування; тестування та ін. Базові вимоги до методів діагностування:

– об'єктивність – умови вимірювання в усіх випадках мають бути однаковими; вимірювання потрібно проводити за допомогою одних і тих самих методів, на основі єдиних критеріїв та вимог;

– надійність – точність, із якою може бути зафіксована певна типова ознака; рівень надійності визначають за розбіжністю між ідеальними й реальними результатами.

Аналіз результатів освітніх досягнень студентів – це педагогічне діагностування результатів навчальної діяльності з предмета. Результати навчання визначають як різницю між засвоєними знаннями й уміннями та їхнім залишком на час діагностування, тому в ході діагностики заняття треба зважати, що його результат – це стан сьогодні, а через певний період він буде дещо іншим.

На сучасному етапі навчання в Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ "КНУ" оперують відомостями про роботу з індивідуальними діагностичними теками. Форма навчальної звітності за півріччя складається з основної таблиці, узагальненої таблиці та гістограми. За кожним півріччям аналізують індивідуальну успішність із предмета кожного студента, його середній бал та рейтинг за середнім балом у групі. У такий спосіб візуалізують загальну картину успішності в групі; використовуючи цю схему, можна спрощено окреслити основну лінію навчальної роботи в студентській групі. Предмети ранжують за ступенем складності їх засвоєння студентами, на першому місці перебуває предмет, найбільш легкий для засвоєння, на останньому – найбільш складний (сортування відбувається за відсотком якості знань).

За кожним предметом підраховують відсоток якості й відсоток успішності, окрім цього, ведуть статистику незадовільних оцінок у відсотковому співвідношенні. Для кожної студентської групи вираховують загальний відсоток якості та успішності. Для забезпечення наочності будують гістограму, за якою відстежують ступінь складності предмета, відсоток якості навчання студентів за предметами навчального плану.

Форма "Зіставлення результатів ректорських контрольних робіт за підсумками року" складається з таблиці порівняння й гістограми. Порівняльна таблиця відображає зіставлення результатів підсумкових ректорських контрольних робіт та екзаменаційних оцінок. Підраховують відсоток успішності, якості навчання студентів у групі, які не встигають.

Рівень підготовки майбутніх учителів характеризують такими методами педагогічної діагностики:

1) тести, анкети, опитування, бесіди, аналіз документів (інформаційно-констатувальні);

2) тести й анкети самооцінювання, експертне оцінювання, педагогічний консиліум (оцінні);

3) анкети для самооцінювання результату, вивчення результатів діяльності, анкети для оцінювання результату однокласниками (продуктивні);

4) спостереження за суб'єктом у спеціально створених ситуаціях під час навчального процесу (поведінкові);

5) форми педагогічної діагностики (портфоліо, теки досягнень успіху, кейс-метод, педагогічні й інтелектуально ускладнені ситуації тощо).

Висновки. Отже, підготовка майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти – це процес, у ході якого осмислюють, оптимізують навчання, дбають про об'єктивний аналіз освітніх результатів, контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх рефлексію, вивчають динаміку, тенденції, прогнози щодо подальшого розвитку подій. Використання складників педагогічної діагностики дало змогу отримати певне уявлення про ті причини, що допомагатимуть або перешкоджатимуть досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики збирають усю необхідну інформацію про реальні можливості педагогів і студентів, рівень їхньої попередньої підготовки, умови перебігу процесу та багато інших важливих обставин. *Подальшу* роботу вбачаємо у розробці тестів з фахових дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования / Александр Владимирович Глузман / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 251 с.
2. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом : метод. пособ. [ред. Г. Ф. Есенковой, С. Н. Митина, В. В. Елисеєва]. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. – 60 с.
3. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : [колективна монографія] / І. А. Зязюн та ін. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 262 с.
4. Євдокимов В. І. Технології зовнішнього стандартизованого тестування / Віктор Іванович Євдокимов // Педагогічні технології. – Харків : Колеріум, 2006. – 224 с.

Анотація

У статті розглянуто проблему досягнень студентів засобом педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика – це система способів, процедур, методик, методів з'ясування обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, вивчення їхньої ефективності та наслідків щодо заходів, які передбачені або наявні. У діагностиці важливо не тільки зафіксувати результат, а й вибудувати динаміку його зміни. Оцінний процес повинен завжди відбуватися професійно, з обліком наявних знань у галузі тестування і проведення іспитів. За результатами оцінювання висловлюється прогноз щодо можливостей подальшого засвоєння матеріалу студентами. До основних методів педагогічного діагностування належать: педагогічне спостереження; бесіди; анкетування; педагогічний аналіз; усне й письмове опитування; тестування та ін.

Ключові слова: оцінювання, педагогічна діагностика, методи педагогічної діагностики, якість освіти.

Аннотація

В статье рассмотрена проблема учебных достижений студентов средством педагогической диагностики. Педагогическая диагностика – это система способов, процедур, методик, методов выяснения обстоятельств, условий и факторов функционирования

педагогических процессов, изучение их эффективности и следствий которые предусмотрены или имеющиеся. В диагностике важно не только зафиксировать результат, а и выстроить динамику его изменения. Оценочный процесс должен всегда происходить профессионально, с учетом имеющихся знаний в области тестирования и проведение экзаменов. Исходя из результатов оценивания, высказывается прогноз относительно возможностей дальнейшего усвоения материала студентами. К основным методам педагогического диагностирования принадлежат: педагогическое наблюдение; беседы; анкетирование; педагогический анализ; устное и письменное опрашивание; тестирование.

Ключевые слова: оценивание, педагогическая диагностика, методы педагогической диагностики, качество образования.

Summary

In article the problem of educational achievements of students is considered by means of pedagogical diagnostics.

Key words: estimation, pedagogical diagnostics, methods of pedagogical diagnostics, quality of education.

УДК 378.1:373.32.033

Ю. О. Саєнко,

асистент

(Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького)

ЕКОЛОГІЧНІ ЕКСКУРСІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. У наш час науково-технічної діяльності людства природа зазнає великих втрат природних ресурсів та засмічення, руйнування планети. Тому питання екологічної освіти та просвіти набувають глобального значення та стають актуальнішими. Передбачаючи сучасну екологічну ситуацію, В. Вернадський відзначав: “Людина вперше реально зрозуміла, що вона житель планети і має мислити й діяти не тільки в аспекті окремої особистості, сім’ї або роду, держави або союзу держав, але й у планетарному аспекті”.

У процесі становлення системи екологічної освіти її межа полягає в усвідомленні наслідків впливу людини на стан довкілля. Зрозуміло, що для цього необхідна струнка наукова концепція, реалізація якої сприяє формуванню екоцентричного типу екологічної свідомості, народженню нового екологічного світогляду, спрямованого на самопізнання та самовдосконалення екологічного мислення, усвідомлення свого місця не лише в соціальному, але й у природному середовищі, треба не тільки мислити, але й жити екологічно, бути екологічно вихованною людиною.

Аналіз досліджень і публікацій. Характеризуючи екологічне виховання, А. Галсева користувався такими поняттями, як екологічний стиль мислення, екологічні, моральні й естетичні погляди на природу і місце в ній людини; наукове розуміння проблем екологізації матеріальної та духовної діяльності суспільства; активна життєва позиція в здійсненні заходів з охорони природи, раціональне використання природних ресурсів [1].

За Л. Лук’яноюю, “екологічне виховання визначається як процес формування в учнів відповідального ставлення до природи, що реалізується у всіх видах діяльності” [2].

Екологічне виховання як самостійна наукова проблема почала розроблятися порівняно недавно. Сам термін “екологічне виховання” набув поширення з другої половини 70-х років ХХ ст. У цей період виділяється окремий напрям у педагогіці, пов’язаний з проблемами взаємодії індивіда з природою, формуванням позитивного ставлення людини до природи [3].

Екологічне виховання та освіта ґрунтуються на міжпредметному підґрунті. Сутність програм дає здатність сформувати вчителю початкових класів у дітей молодшого шкільного віку елементарні природничі та природоохоронні бачення й світосприйняття, реалізувати природоохоронні уміння і навички, схарактеризувати взаємозв’язки між неживою та живою природою, природою і людиною.

У вітчизняній педагогіці екологічна освіта розглядається як “психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості, що у систематизованому вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства й природи, певних знань та практичних навичок раціонального природокористування” [5].

Екологічне виховання – це формування системи екологічних поглядів молоді, воно включає в себе екологічне виховання та екологічну просвіту, тобто систему передачі екологічних знань та формування навичок їх самостійного здобуття. Нині існує багато аудиторних методів екологічної освіти студентів, до них можна віднести аудіо- та відеоматеріали, телебачення та Інтернет. Однак вони не дають високого результату, бо не можуть замінити живого спілкування з природою.

Проблема взаємовідносин між людиною та природою знаходила відбиття в природничо-наукових, соціокультурних та філософських працях видатних вчених-мислителів Гіпократа, Герадота, Гомера, Арістотеля, Платона, у яких працях особливу увагу надавали єдності складових компонентів системи “природа-людина”.

Ідею використання екскурсій підтримували та розвивали С. Павлович, О. Половинкін, К. Сонгайло, В. Шалаєв, П. Завітаєва, П. Завітаєвим та В. Маркіним, М. Скаткін, Л. Мельчаков, З. Клепініна, В. Гетьман та ін.

Теоретичні та методичні засади екологічної освіти формувалися під впливом гуманістичних ідей світових мислителів різних епох – Платона, І. Песталоцці, Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, а також вітчизняних учених, В. Вернадського, В. Сухомлинського, Г. Сковороди.

Практичне й методичне обґрунтування використання екскурсії у екологічному вихованні дітей висловлювали такі вчені-методисти як О. Герд, В. Сухомлинський, С. Русова, В. Половцев, І. Полянський та багато інших.

Усі форми навчальної роботи, які нам запропонував О. Герд, і досі використовуються в повному обсязі. Для поглиблення знань та зацікавлення учнів природою, донесення до них основ екологічного виховання застосовуємо: екскурсії, досліді, практичні заняття; збираємо колекції; створюємо міні-музеї; вивчаємо живі об’єкти; проводимо бесіди; читаємо оповідання. Загалом, О. Герд ніколи не займався лише однією теорією, він все перевіряв на практиці, в цьому і полягає цінність його методичної роботи.

Нашу увагу привертають праці О. Половінкіна (1877-1955), який розробив першу методику викладання географії в початковій школі, підкреслюючи необхідність проведення екскурсій з ознайомлення з місцевістю. Методику проведення спостережень, дослідів та екскурсій, а також систему предметних уроків розробив П. Завітаєв (1890-1970).

Велику увагу приділяв екскурсіям видатний український педагог В. Сухомлинський. Він писав, що “це – прекрасне, могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі” [9; 10]. Екологізм його педагогічних ідей лише нині почав усвідомлюватися сучасниками. Видатним ученим сформульовано принципи педагогічного керівництва емоційним і раціональним сприйняттям природи. На його думку, людина була й залишається дитям природи. Її “спорідненість” з природою необхідно використовувати в процесі виховання дітей, що не тільки збагатить їх природничо-науковими знаннями, а й залучить до духовної культури, стимулюючи розумовий розвиток [10]. Природа в розумінні В. Сухомлинського – не просто фон для успішного навчання й виховання дітей, не лише допоміжний засіб впливу, а природне джерело життя, основа радості людського буття. Також він навіть не уявляв навчання природознавству без екскурсій, навчання в природі. Він залишив нам у спадщину методику, яку й нині впроваджують учителі початкової школи.

Мета статті. Педагогічне значення екскурсій у процесі підготовки майбутніх вчителів дуже велике. Насамперед необхідно підкреслити освітнє значення екскурсій. Екскурсія конкретизує програмовий матеріал, який вивчають у класі, забезпечує можливість більш поглибленої праці над ним. Поряд з практичною роботою (на пришкольній ділянці, у полі) вона найтісніше зв’язує школу з життям природи, з життям нашого суспільства. Без екскурсій вивчення природних об’єктів не було б конкретним. Екскурсія є основою краєзнавчої роботи в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екскурсії в природу є найбільш конкретний спосіб вивчення природи, тобто вивчення справжніх об’єктів природи. Вивчаючи об’єкти природи, їх, звичайно, ізолюють один від одного, беруть порізно, відриваючи від природних улов, розглядаючи поза складною сукупністю предметів і явищ навколишнього світу. Наслідок – учні дістають розчленовані знання, які їм важко самим об’єднати, синтезувати. Екскурсія являє собою прекрасний засіб допомогти цьому синтезу. Потрапляючи в обстановку природи з усією різноманітністю предметів і явищ, учні поступово навчаються розбиратися в цій різноманітності, встановлювати зв’язок рослин і тварин одне з одним і неорганічним середовищем.

Екскурсії в природу й сільське господарство поряд з класними заняттями мають велике значення і в здійсненні політехнічного навчання; вони великою мірою відповідають завданню активного виховання, тому що розвивають в учнів уміння і навички до самостійної праці.

В учнів розвивається спостережливість: вони знайомляться з методикою збирання матеріалів та їх збереженням, а на заняттях після екскурсії – з обробкою зібраного матеріалу. Планомірне проведення екскурсій на територію школи розвиває в учнів інтерес і навички до вивчення свого краю. Відомо багато випадків, коли краєзнавча екскурсійна робота давала наслідки, цінні для місцевого господарства. Учні виявили корисні рослини, родовища глини, торфу та інших корисних копалин.

Екскурсія – це любов і живий інтерес до природи, це так званий емоційний бік екскурсії. Яскравіше враження учні довго переживають, екскурсії бадьорять, радують дітей. Знання, здобуті на екскурсіях, бувають дуже міцними і надовго залишаються в дитячій пам'яті.

Екскурсії мають велике значення і у вихованні пізнавальних інтересів школярів. Розвиток пізнавального інтересу до предмета приходиться не відразу, він складається з окремих елементів. Спочатку це просто допитливість. Але допитливість може швидко згаснути. Стійкий інтерес можна прищепити дітям у результаті великої, копіткої і важкої праці, застосовуючи різноманітні методи навчання і виховання [8].

Софія Русова також підтримувала думку щодо екологічного виховання дітей, пропонуючи для цього екскурсії. Шкільні екскурсії навчають нашу молодь пильно стежити за усіма дрібницями життя, навчають поважати закони природи, що керують життям. У мандрівках буде складатися характер учнів, звички до самостійності, упорядкування справ своїх, також позитивно вплинуть екскурсії і на здоров'я учнів.

Вона писала, що ... екскурсії єднають школу з справжнім життям і завдяки корисним результатам з них виробився новий так званий "екскурсовий метод". Екскурсіям надають вагоме значення не тільки з причини просвітницької роботи, а й заради мети виховання, й відносини учителя до учнів у час екскурсії не мають тої офіційної штучної суворості, котрої додержуються в класі: тоді й самодіяльність виступає замість покірливої апатії. Усяка добре організована екскурсія – це спроба в справі здатності дітей до практичного життя. Вона не тільки дає нові знання й закріплює придбані в класі, вона ще піднімає настрій учнів, відкриває їм широкі горизонти, збуджує в учнях громадянське почуття [8].

Надавав великого значення проведенню екскурсій відомий методист з природознавства Іван Полянський, автор підручника "Три царства природи" (1904). Він був одним з перших організаторів шкільних екскурсій з дослідами і спостереженнями під час їх проведення. Він запропонував і класифікацію екскурсій. І. Полянський зазначав: "Правильна постановка природознавства включає екскурсії і практичні заняття. Про доступність екскурсій у початковій школі... говорити зайве. Вони можуть бути різні за тривалістю, починаючи з найкоротших – на годину чи навіть менше. Виходи за межі школи для того, щоб роздивитись сусіднє дерево, домашню тварину, береги протікаючого неподалік струмка. Вони являють собою екскурсії, які можна часто організувати. Кругозір спостережень поступово повинен розширюватися, і короткочасні виходи за межі школи повинні замінюватися екскурсіями більш віддаленими і довготерміновими. Нарешті, бажані екскурсії, які охоплюють цілий навчальний день. Такі екскурсії неможливо часто проводити, але кілька днів за рік... на це затратити

доступно. Об'єкт спостережень під час таких екскурсій – як природа місцевості, так і різноманітні сторони людського побуту і занять: різноманітні види будівель, сільськогосподарські машини і знаряддя виробництва, млин, заводи, які є в даній місцевості тощо. Природознавство і елементи початкової географії чи краєзнавства при цьому нерозривно з'єднані" [4].

Завдання екскурсій взагалі можна визначити так: вони навчають не тільки дивитися навкруги себе, а й бачити усякі явища в усіх деталях, розуміти їх зв'язки між собою і зв'язок їх з тою сферою, в якій вони утворилися.

Звертаючись до наших українських шкіл, можна зазначити, що недарма шкільні екскурсії почалися в нас на півдні: усе тут навірає до гарного розвитку цієї справи: і клімат з теплою осінньою і ранньою весною, й чудова природа, й економічний інтерес життя, що найбільш користується з господарської праці, і цікава історія краю, що залишила чимало пам'ятників для розсліду, й чудова народна етнографія, що не може не зацікавити молоді.

Але щоб екскурсії дали корисні наслідки, треба не тільки виконати усі висловлені поради; тут треба ще керівникові мати той педагогічний такт, що керує увагою учнів, не ламаючи їх волю, дає екскурсантам спокійно самим придивлятися до усього. Іноді враження від лісу, степу, річки таке міцне, захоплює, що в той час не можна відривати школярів від такого гарного настрою, щоб додивлятися до яких-небудь геологічних або ботанічних чи економічних деталей. Треба це лишити на потім, це дасть спокійний настрій усій екскурсії, збереже нерви дітей й додасть цілісність враженням; не грубою дисципліною мусить підтримувати порядок екскурсії вчитель, а глибоким психологічним тактом й цікавістю своїх пояснень. Тоді екскурсія справді буде могутнім фактором освіти й виховання нашої молоді

Вивчаючи численні праці видатних вчителів-методистів переконуєшся в тому, що природа та людина суцільно пов'язані між собою. Щоб дитина виросла екологічно обізнаною, ми повинні навчити її любити, поважати навколишній світ та правильному спілкуванню з природою.

Екологічний професіоналізм вчителя виведено на основі таких понять: екологічна культура, педагогічний професіоналізм і сформульовано його робоче визначення у такій редакції: екологічний професіоналізм – нагромадження знань, досвіду, ідеалів і цінностей для передачі молодому поколінню найбільш суттєвих моментів екологічної культурної спадщини людської цивілізації та якісна реалізація їх діяльності у захисті, покращенні стану довкілля; вміння розраховувати перебіг і наслідки екологічних подій; в критичних ситуаціях мислити і діяти професійно, поступаючись при цьому навіть особистими інтересами [4; 7].

В наш час екологічна освіта для сталого розвитку є новим сенсом сучасного освітнього процесу, оскільки перехід цивілізації до сталого розвитку, кардинально змінить освітню систему XXI століття, перетворить її на ноосферно-екологічну систему освіти. Серед перспективних напрямів становлення освітнього середовища концепції сталого розвитку можна виділити наступні: посилення міцності зв'язків між компонентами освітнього середовища (вчителі, учні батьки; викладачі, студенти, громадськість) в цілях освіти для стійкого розвитку (проведення сучасних заходів, екскурсій, акцій); об'єднання зусиль всіх складових освітнього середовища в діяльності по реалізації ідеології стійкого розвитку (сучасні соціально-

екологічні освітні проекти і програми); підготовка педагогічних кадрів для роботи в області освіти для стійкого розвитку; дідактико-методичне і технологічне забезпечення утворення для стійкого розвитку (навчальні і методичні посібники, роздавальні матеріали інформаційно-освітні ресурси і ін.); посилення ролі неформальної освіти в популяризації ідеї стійкого розвитку (громадські організації, клуби, рухи і ін.). По питаннях підготовки педагогів для здійснення освіти для стійкого розвитку, в нашому університеті ведеться систематична, наступна робота. Ще в 1995 році була запропонована і послідовно упроваджується педтехнологія безперервної екологічної освіти (у системі д/сад – школа – ВУЗ. Автор доцент Мелаш В.Д.). Її мета: формування екологічної культури в освітній системі (ДЗН – ЗОШ – ВУЗ) на основі спадкоємності і безперервності, організація методичного центру на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького; методична підготовка студентів – майбутніх вчителів екології, підготовка студентів до просвітницької до просвітницької діяльності, підготовка майбутніх педагогів до роботи в позашкільних установах. В ході досліджень були розроблені екологічні програми для шкіл і позашкільних установ, а також для методичної підготовки майбутніх вчителів екології, педагогів позашкільних установ. По результатом окремих модулів було видано два навчальні посібники [1; 2]. Всі ці посібники рекомендовані Міністерством освіти України, як навчальні посібники для вищих навчальних закладів.

Треба починати з поглиблення знань у студентів про природу рідного краю, формувати потреби [спілкування](#) з нею, розкриття взаємозв'язків між різноманітними її об'єктами, взаємовпливу природи і людини. Ці ідеї екологічного виховання можна втілювати різним способом. Наприклад, під час екскурсії до парку (лісу, ботанічного саду, скверу, озера, водойми), коли діти спостерігають за змінами як у живій, так і в неживій природі та за працею людей, перевіряють прикмети про зміну погоди, з'ясовують особливості пір року; на прогулянках, в продовж яких виявляються ті рослини найближчого оточення, що потребують охорони (те ж саме відноситься і до тварин) або більш тривалих подорожей, експедицій, екскурсій тощо.

Для розширення екологічного мислення та формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів проводилися екологічні екскурсії. У 2011 році кураторами студентської лабораторії “Екологічна освіта для сталого розвитку” при Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького була організована і проведена виїзна екологічна екскурсія “Екологічні проблеми Алтагирського лісу і Молочного лиману”. Мета екскурсії полягала в розширенні знань студентів різних факультетів щодо екологічної проблеми Мелітопольського регіону і розвиток умінь аналізувати, порівнювати, оцінювати і знаходити шляхи вирішення складних екопроблем. Екскурсія проходила за планом: екскурсія по Алтагирському лісу і Молочному лиману; екологічна акція “Очистимо від сміття улюблені куточки відпочинку”; етична бесіда-диспут “Вирішимо разом екопроблеми рідного краю біля вогнища Дружби, Миру і Гармонії” (студенти соціально-гуманітарного, хіміко-біологічного, економічного, філологічного факультетів пропонували варіанти вирішення

екологічних проблем); дружнє змагання по волейболу.

Серед загальних та специфічних принципів екологічної освіти майбутніх вчителів початкової школи слід виділити краєзнавчий принцип. Його значення полягає у тому що, сюди належить широке залучення краєзнавчого матеріалу: вивчення природи, праці людей у тієї місцевості, де живе учень, якого навчають краєзнавчій роботі.

Програма з “Природознавства” кожного класу передбачає ознайомлення учнів з природою рідного краю, тому майбутні вчителі початкових класів повинні мати краєзнавчі знання. Для заповнення прогалин саме в цих знаннях у 2013 році була проведена екскурсія “Вивчаємо заповідні території рідного краю” на території Азово-Сивашського Національного Природничого Парку на острів Бірючий. Мета екскурсії була – ознайомлення з заповідними територіями рідної місцевості та опанування технологій формування еколого-орієнтованих цінностей (театралізація екологічних казок).

Також у 2015 року проводився виїзний квест “Зелений куточок нашого міста”, в рамках святкування Дня Екологічних знань. Метою проведення виїзного квесту стало формування гармонійних взаємовідносин між людиною та природою, пошук оптимальних шляхів розвитку еколого-орієнтованої особистості у техногенному середовищі.

Під час цього квесту проводилась екскурсія до Мелітопольському міському парку культури та відпочинку імені М. Горького, який є пам'ятником садово-паркового мистецтва. Студенти III курсу мали змогу відвідати музей та прослухати тематичну екскурсію. Наступним етапом стали розповіді студентів-екскурсоводів, в який усіх присутніх ознайомили з майбутнім проектом розвитку місцевого парку, провели диспут з метою вирішення проблем забруднення території, відродження традицій у справі виховання трудової та екологічної культури, виховання соціальної відповідальності усіх мешканців міста. В кінці заходу студенти милувалися природою, гуляючи алеями рідного парку; почули спів птахів та відчули гармонізуючи енергетику живої природи.

Висновки. Екологічний професіоналізм вчителя виведено на основі таких понять: екологічна культура, педагогічний професіоналізм і сформульовано його робоче визначення у такій редакції: екологічний професіоналізм – нагромадження знань, досвіду, ідеалів і цінностей для передачі молодому поколінню найбільш суттєвих моментів екологічної культурної спадщини людської цивілізації та якісна реалізація їх діяльності у захисті, покращенні стану довкілля; вміння розраховувати перебіг і наслідки екологічних подій; в критичних ситуаціях мислити і діяти професійно, поступаючись при цьому навіть особистими інтересами [5; 6].

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, ефективність підготовки майбутнього вчителя початкової школи спрямовують такі педагогічні умови: накопичення теоретичних екологічних знань; набуття навиків, які допоможуть вчителеві мати широкий екологічний кругозір а також великий обсяг екологічних знань, інтересів;- формування екологічного мислення, яке допоможе правильно визначити моральні та етичні норми поведінки в природі; здатність до саморозвитку, самоосвіти, пізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до

інноваційної діяльності взагалі, в тому числі і в галузі екології; виховання екологічної свідомості, щодо економного ставлення до природних ресурсів, живої природи; забезпечення гармонійного поєднання екологічного світогляду, творчості, інноваційної діяльності з метою набуття екологічної культури вчителя як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до оволодіння екологічною і педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією; формування екологічного професіоналізму вчителя, який буде достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку екокультури і самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галеєва А. М. Становление понятия “экологическое сознание” /А.М.Галеєва // Проблемы взаимодействия общества и природы. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. – С.34 – 35.
2. Костицька І. М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970-1990 р.): дис. ... канд. пед. наук :13.00.01/ І. М. Костицька. – К.,1995 – 198 с.
3. Лук'янова Л. Б. Формування екологічної культури учнів ПТУ в процесі вивчення предметів професійно-технічного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Лук'янова. – К.,1994. – С.100.
4. Пономарева И. Н. Общая методика обучения биологии : учеб. пособие для студ. пед.вузов / И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, Г. Д. Сидельникова ; под ред. И. П. Пономаревой. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 272 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Избранные произведения : В 3 т. / Ж.-Ж.Руссо. – М. : Госполитиздат, 1961. – Т.1. – 592 с.
6. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 / С. В. Совгіра. – К., 1999. – 200 с.
7. Совгіра С. В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя / С.В.Совгіра. – К. : Наук. світ, 2002. – 178 с.
8. Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Кн. 2 / за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
9. Сухомлинський В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинский. – К. : “Рад. школа”, 1977.

Анотація

Розвиток початкової школи як школи життя, школи природи і формування екологічної культури вимагає оновлення підготовки вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів. Для розширення екологічного мислення та формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів проводилися екологічні екскурсії.

Ключові слова: екологічне виховання, майбутній вчитель початкових класів, екскурсія, спостереження, природа, навколишній світ.

Аннотация

Развитие начальной школы как школы жизни, школы природы и формирования экологической культуры требует обновления подготовки учителя начальной школы к экологическому воспитанию учеников. Для расширения экологического мышления и формирования методической компетентности будущего учителя начальных классов проводились экологические экскурсии.

Ключевые слова: экологическое воспитание, будущий учитель начальных классов, экскурсия, наблюдение, природа, окружающий мир.

Summary

The development of primary school as a school of life, school of nature and formation of ecological culture requires updating of training primary school teachers to ecological education of students. Ecological excursions were conducted for enhance the ecological thinking and formation of methodical competence of the future teacher of initial classes

Key words: environmental education, primary school teachers, tour, observation, nature, the world around us.

А. М. Сільвейстр,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова)

ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ З ФІЗИКИ ЯК ФОРМИ РОЗВИТКУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ І БІОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Значно розширюється кругозір студентів і прививає інтерес до вивчення фізики й техніки виконання лабораторних робіт, які є могутнім стимулом для закріплення знань з фізики. Лабораторні роботи, які виконують студенти, дозволяють вивчати навчальний матеріал не тільки зі слів викладача, але й за допомогою експерименту, який виконують власноруч. Саме експериментальна складова навчання фізики реалізується через систему виконання лабораторних робіт, які найефективніше реалізують діяльнісний підхід до навчання фізики. Тому виконання лабораторних робіт як органічна складова методичної системи навчання фізики забезпечує формування в студентів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистого досвіду експериментальної діяльності [5]. Проведення лабораторних робіт з дисципліни “Фізика” спрямоване на засвоєння студентами фізичних методів дослідження та набуття навичок елементарної роботи в фізичних лабораторіях. Лабораторні заняття з курсу фізики мають на меті сприяти глибшому засвоєнню знань, що їх одержують студенти при вивченні теоретичного матеріалу, дати необхідні практичні навички в проведенні основних фізичних вимірювань і досліджень. Як говорив засновник квантової механіки Макс Планк, “знання без уміння не має значення” [4].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз методичної літератури показує, що розвиток експериментальних умінь та навичок відбувається під час виконання студентами лабораторних робіт. Питання щодо розвитку експериментальних умінь під час проведення лабораторних занять розглядалися рядом науковців та методистів: П. Атаманчуком, С. Величком, В. Волкотрубом, В. Дущенком, Є. Коршаком, О. Ляшенком, В. Мендерецьким, В. Нижником, М. Шутом та ін.; у студентів нефізичних спеціальностей – у працях І. Богданова, С. Гільміярової, Н. Стучинської, Б. Суся та ін.

Мета статті – проаналізувати та конкретизувати підходи щодо розвитку експериментальних умінь і навичок під час проведення лабораторних занять з фізики в майбутніх учителів хімії і біології; навести приклади лабораторних робіт з фізики та показати їх роль у вивченні дисциплін хімічного і біологічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку в студентів хімічних і біологічних спеціальностей експериментальних умінь та навичок під час навчання фізики є актуальною. Зважаючи на те, що дисципліна “Фізика” в майбутніх учителів хімії і біології не є профільною, вона необхідна для подальшої професійної діяльності майбутнього спеціаліста

педагогічного напрямку. Відомо, що кількість годин на лабораторні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом, а перелік тем – робочою навчальною програмою дисципліни.

Лабораторні заняття підвищують рівень теоретичної і практичної підготовки студентів зазначених спеціальностей. За навчальними планами на виконання лабораторних робіт визначено 44 години для студентів за напрямом підготовки 6.040101 “Хімія”* та 18 годин для студентів за напрямом підготовки 6.040102 “Біологія”*. Під час вибору лабораторних робіт ми враховували специфіку цих спеціальностей. Це дало можливість озброїти студентів деякими теоретичними знаннями з фізики, осмислити основні методи наукового дослідження (експерименту) та сформуванати навички математичної обробки результатів вимірювання. Д. Менделєєв зазначав: “Наука починається ... з того часу, коли починають вимірювати”.

Розширення основ знань, а також набуття елементарних навичок у вимірюванні й дослідженні різноманітних величин (температура, об’єм, вологість тощо), уміння користуватися точними приладами – все це студенти повинні отримати на лабораторних заняттях. Заняття такого типу для зазначених спеціальностей вимагають спеціальної тематики лабораторних робіт, деякої зміни видів, характеру і методики їх проведення.

На лабораторних заняттях студенти повинні навчитися орієнтуватись у нескладних технічних рисунках і електричних схемах. Виконуючи лабораторні роботи з електрики і магнетизму, студенти повинні вміти складати електричне коло за зображеною схемою і навпаки, детально ознайомившись з роботою будь-якої електроустановки, самі накреслити електричну схему певної установки.

Виконання лабораторних робіт студентами спеціальностей “Хімія” і “Біологія” дає можливість їм набути не тільки певних знань та умінь, а й встановлювати взаємозв’язки фізики із суміжними дисциплінами, а особливо з хімією і біологією. На зв’язок фізики з іншими галузями природознавства вказує існування таких наук, як фізична та колоїдна хімія, біофізика, молекулярна біологія та ін.

Необхідно практикувати лабораторні роботи, які мають близький характер для вибраних спеціальностей і важливі для хімічних та біологічних процесів. Деякі теми лабораторних робіт такого типу ми наводимо нижче:

1. Визначення процентного вмісту крохмалю в картоплі за її густиною.
2. Визначення коефіцієнта в’язкості рідини методом Стокса.
3. Вимірювання атмосферного тиску та вологості повітря.
4. Визначення коефіцієнта поверхневого натягу методом витікання крапель і методом компенсації додаткового лапласівського тиску.
5. Визначення електрорушійної сили джерела.
6. Вимірювання температурної залежності опору металів та електролітів.
7. Визначення концентрації речовини (цукру) за допомогою сахариметра СУ – 4.
8. Вивчення атомних спектрів випромінювання за допомогою монохроматора УМ-2.
9. Радіаційні дослідження за допомогою радіометрів “Прип’ять”, “Бела”, “Мастер 1”.

10. Виявлення радіоактивного забруднення поверхні сигналізатором СЗБ2-2ЕМ та вимірювання доз γ -випромінювання.

Метою лабораторних робіт є закріплення теоретичних знань з фізики і набуття студентами навичок експериментальної роботи. На сьогодні не можна назвати жодного розділу фізики, який не був би тісно пов'язаний з розвитком хімічних і біологічних процесів. Оскільки фізика є й дослідною наукою, при відборі лабораторних робіт для майбутніх учителів хімії і біології ми намагалися показати взаємозв'язок теоретичних і практичних аспектів фізики, хімії і біології. Такий взаємозв'язок між явищами природи ми можемо встановити, користуючись теоретичними узагальненнями, спостереженнями та експериментом, що становлять дослідження.

Експеримент має вирішальне значення для пізнання навколишньої природи [6, с. 5], по-перше, як первинне джерело пізнання, по-друге, як критерій істинності наших уявлень. Якщо на останньому етапі узагальнюючий експеримент підтверджує гіпотезу, то остання перетворюється в теорію, а встановлені нею співвідношення стають законами.

Ураховуючи зростання ролі в навчальному процесі наукових досліджень, ми використовуємо лабораторні роботи, які виконуються на базі обладнання кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Лабораторні роботи виконуються як навчального, так і науково-дослідного характеру та охоплюють усі розділи курсу фізики. Вище наведений блок лабораторних робіт спрямований на вивчення фізичних методів дослідження властивостей і характеристик хімічних й біологічних об'єктів та подальше використання отриманих результатів студентами у своїй навчальній та фаховій діяльності.

Проведення зазначених лабораторних робіт відбувається у відповідних лабораторіях: “Механіки”, “Молекулярної фізики і термодинаміки”, “Електрики і магнетизму”, “Оптики” і “Атомної фізики”. Студенти спеціальності “Біологія” відповідно до навчального плану виконують 10 лабораторних робіт, а студенти спеціальності “Хімія” – 20. До виконання лабораторних робіт студенти готуються самостійно, ще до їх проведення в лабораторії.

Ми дотримуємося класифікації, яку запропонували автори посібника [6, с. 4]. Усі лабораторні роботи у вище перерахованих лабораторіях умовно можна розбити на три групи: лабораторні роботи, пов'язані з технікою вимірювання фізичних величини; лабораторні роботи з визначення сталих і дослідження простіших законів; лабораторні роботи, у яких досліджуються закономірності і визначаються певні фізичні величини з використанням складної апаратури і застосуванням складних методів дослідження. Студенти спеціальностей “Хімія” і “Біологія” лабораторні роботи останньої групи не виконують, так як вони вимагають чотиригодинних безперервних занять. Кожна лабораторна робота містить: нумерацію, тему, мету, прилади і матеріали, теоретичні відомості, порядок виконання роботи, методи обробки результатів, контрольні питання.

Формування таких узагальнених експериментальних знань і вмій –

процес довготривалий, який вимагає планомірної роботи викладача й студентів упродовж вивчення фізики майбутніми учителями хімії і біології. Для того, щоб проведення лабораторних занять викликало в студентів зацікавленість, необхідно структурувати матеріал і включити в його зміст питання мотиваційного, міждисциплінарного та фахового характеру. Такий підхід до підбору матеріалу сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Як приклади розглянемо декілька лабораторних робіт.

Під час виконання лабораторної роботи “Визначення коефіцієнта в'язкості рідини методом Стокса” студенти мають змогу ознайомитися з одним із поширених методів визначення коефіцієнта в'язкості рідин, що ґрунтується на вимірюванні швидкості рівномірного падіння кульки в досліджуваній рідині. Стокс встановив, що у в'язкому середовищі на кульку діє сила опору, пропорційна коефіцієнту в'язкості η , радіусу кульки R і швидкості її руху v : $F = 6\pi\eta Rv$.

Студенти знайомляться з відповідними робочими формулами для випадку: коли тверда кулька рухається рівномірно при відсутності турбулентності в обтічному потоці рідини; коли рідина гідродинамічно нестислива, гомогенна і має необмежену протязність в усіх напрямках (радіус кульки не перевищує 1/10 радіуса R циліндричної посудини з досліджуваною рідиною), то має місце формула: $\eta = \frac{2}{9} \cdot \frac{\rho - \rho_1}{v} gr^2$.

Якщо вказана умова не виконується, то вносяться поправки на вплив стінок і формула для коефіцієнта в'язкості набуває вигляду:

$$\eta = \frac{2}{9} \cdot \frac{\rho - \rho_1}{v \left(1 + 2,4 \frac{r}{R}\right)} gr^2, \text{ де } \rho - \text{ густина кульки; } \rho_1 - \text{ густина рідини.}$$

Для студентів-хіміків звертається увага на те, що ця величина важлива для характеристики рідини. Так, за величиною в'язкості оцінюють нафтопродукти і мастильні матеріали. На основі в'язкості розраховують швидкості подачі рідкого палива у двигунах внутрішнього згорання, реактивних двигунах, топках парових котлів; визначають кількість палива, що згоряє за одиницю часу. Мастильні матеріали мають бути досить в'язкими, щоб не стікати з поверхні твердого тіла, але й досить текучими, щоб доходити до змащувальної поверхні, наприклад, у системі подачі мастила. В'язкість вимірюють на ряді виробництв для фізико-хімічного контролю за технологічним процесом. Величина в'язкості дає можливість визначати готовність того чи іншого продукту. В'язкість рідин безпосередньо пов'язана зі швидкістю дифузії в рідинах, тому вона часто визначає швидкість хімічних процесів, насамперед гетерогенних [2, с 19].

Студенти-біологи усвідомлюють, що в'язкість біологічних рідин істотно впливає на швидкість фізико-хімічних процесів, які відбуваються в клітинах живих організмів. Під час виконання лабораторної роботи студенти-біологи з'ясовують питання про те, що кров як біофізична особливість має в'язкість. Але кров є ньютонівською рідиною, тобто залежність сили в'язкості від градієнта швидкості для протікання крові по

судинах не підлягає формулі Ньютона $F = \eta \left(\frac{dv}{dz} \right) S$. Прикладом

неньютонівських рідин є суспензії. Кров – це суспензія еритроцитів у фізіологічному розчині [1, с. 183]. Встановлено, що в'язкість суспензій буде більшою і залежить від форми і концентрації частинок. Для випадку малих концентрацій частинок має місце формула: $\eta' = \eta(1 + kC)$, де η – коефіцієнт в'язкості рідини; C – концентрація частинок; k – геометричний фактор – коефіцієнт, що залежить від геометрії частинок (їх форми, розмірів). Для сферичних частинок k знаходиться за формулою:

$$k = 2,5 \left(\frac{4}{3} \pi r^3 \right), \text{ де } r - \text{радіус кульки.}$$

Надалі студенти з'ясовують, що збільшення в'язкості всієї системи пов'язано з тим, що робота зовнішньої сили при протіканні суспензій затрачається не тільки на подолання істинної (неньютонівської) в'язкості, яка зумовлена міжмолекулярними взаємодіями в рідині, а й на подолання взаємодії між нею і структурними елементами.

У лабораторній роботі “Визначення процентного вмісту крохмалю в картоплі за її густиною” студенти знайомляться із: застосуванням гідростатичного методу визначення густини твердого тіла, при якому визначення об'єму замінено зважуванням; експериментальним знаходженням процентного вмісту крохмалю в картоплі; законом, на якому ґрунтується застосування гідростатичного методу; силами, які діють на тіло, занурене у воду; залежністю результатів досліду від величини атмосферного тиску тощо.

Важливість цієї лабораторної роботи для зазначених спеціальностей полягає в тому, що студенти спеціальності “Хімія” при розгляді деяких тем у курсах хімічних наук часто зустрічаються з поняттям процентного вмісту. Як приклад, у питаннях “Швидкість хімічних реакцій та хімічна рівновага. Каталіз”, “Розчини. Способи вираження концентрації розчинів. Приготування розчину заданої масової частки” студенти знаходять: вплив концентрації реагуючих речовин на зміщення рівноваги; залежність швидкості реакції від концентрації реагуючих речовин; приготування розчинів із заданою масовою часткою; приготування розчину із заданою масовою часткою змішуванням двох розчинів; приготування розчину розведенням більш концентрованого розчину тощо.

У лабораторії “Оптика” студенти виконують ряд лабораторних робіт, пов'язаних з різним родом методів та способів, які застосовуються для дослідження хімічних та біологічних середовищ. Як приклад, розглянемо лабораторну роботу “Вивчення атомних спектрів випромінювання за допомогою монохроматора УМ-2”. При виконанні цієї роботи студенти більш детально знайомляться з деякими теоретичними питаннями, які розглядалися під час лекційного заняття, а саме: зі спектром випромінювання як основною характеристикою газоподібного стану речовини; з його видами (суцільний, лінійчастий і смугастий); виникненням

(зумовлений хімічною будовою речовини) тощо.

В інструкції до лабораторної роботи для вивчення лінійчастих спектрів випромінювання описується універсальний монохроматор УМ-2 і приводиться його оптична схема. Більш детально з повним описом монохроматора студент може ознайомитися, користуючись технічним паспортом приладу, який додається до інструкції. Перед початком роботи з монохроматором студенти ознайомлюються з його будовою і проводять градування приладу (знаходження відповідності між поділками барабану і довжиною світлової хвилі). При цьому студенти звертають увагу на те, що кожна лінія спектру випромінювання відповідає певному переходу атома з одного енергетичного стану до іншого. Усі елементи періодичної системи Менделєєва мають свій спектр випромінювання, і ця особливість використовується для спектрального аналізу речовини. Спектральним аналізом називається метод дослідження хімічного складу різних речовин за їх спектрами поглинання і випускання. За існуванням у спектрі певних спектральних ліній можна встановити наявність якого-небудь елемента в суміші, що досліджується, тобто робити якісний аналіз хімічного складу речовини. Д. Менделєєв, керуючись періодичним законом, передбачив існування цілого ряду елементів, зокрема елемента Галію (вчений називав його екаалюмінієм), який був відкритий за допомогою спектрального аналізу. За інтенсивністю спектральних ліній можна встановити і кількість хімічного елемента в певній сполуці. Проте цей зв'язок між інтенсивністю спектральної лінії і кількістю елемента досить складний.

Під час виконання лабораторної роботи “Визначення спектральних характеристик твердих і рідких тіл при допомозі спектрофотометра” студенти знайомляться з будовою та принципом дії спектрофотометра, знаходять коефіцієнт поглинання та будують графік залежності коефіцієнта поглинання від довжини хвилі. Виконуючи цю роботу, студенти знайомляться з тим, що властивість атомів і молекул поглинати світло з певною довжиною хвилі, характерної для певної речовини, широко використовується в хімії, біології, медицині, фармації для якісних і кількісних досліджень. Вимірювання спектрів поглинання дозволяє робити висновки про хімічний склад речовини і його стан в біологічних структурах. Для біологічно важливих молекул характерні широкі полоси поглинання, зумовлені електронними, коливальними й оберतालними рівнями. За приклад наведемо дані із посібника [3, с. 255-256]: нуклеїнові кислоти поглинають тільки в ультрафіолетовій області (180–220 нм і 240–280 нм); білки мають три типи хромофорних групи (молекулярні групи, які поглинають світло). Білки пептидної і бокової групи амінокислотних залишків поглинають в ультрафіолетовій області і не поглинають у видимій. Пептидні групи – CO – NH – поглинають у межах 190 нм. Бокові групи трьох ароматичних кислот – триптофана, тирозина і фенілаланіна – також поглинають на цих довжинах хвиль, причому значно сильніше, ніж пептидні групи. Крім того, вони мають полосу пропускання в діапазоні 260-280 нм.

Під час виконання лабораторних робіт студенти зустрічаються з деякими труднощами. Насамперед, це те, що виконання лабораторних робіт відбувається не за фронтальним підходом, а за бригадним. Кожна бригада виконує за встановленим графіком певну лабораторну роботу.

Тому студентам приходится виконувати деякі лабораторні роботи, не прослухавши курсу лекцій, і теоретичний матеріал необхідно опрацювати самостійно. Щоб теоретичний матеріал не заганяв студентів у тупий кут, то до кожної лабораторної роботи в інструкції даються коротко теоретичні відомості. Наступна трудність – це відсутність самостійності та практики роботи з приладами й установками, але вона розв'язується під час самопідготовки студентів до лабораторного заняття.

Як зазначалося вище, що саме лабораторні заняття як форми навчання мають широкі можливості для реалізації діяльнісного підходу: індивідуальний або бригадний підхід до виконання роботи (2 особи); самостійність, тобто проявлення власної діяльності, де найбільш ефективно відбувається засвоєння знань; середовище для навчання, яке сприяє викладачеві здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента.

Висновки. Лабораторні роботи як і розв'язування задач підвищують рівень самостійності студентів. Крім того, у студентів проявляються передумови до вдосконалення процесу формування експериментальних умінь та навичок. Майбутні вчителі хімії і біології мають можливість глибше зрозуміти основні фізичні закони і явища, необхідні їм для розуміння та вивчення спеціальних дисциплін.

Лабораторні заняття за своєю специфікою забезпечують закріплення основних положень теорії (особливо для студентів спеціальності “Біологія”, так як у них відсутні практичні заняття на відміну від спеціальності “Хімія”); опанування майбутніми учителями хімії і біології сучасними методами дослідження; надання можливості відчутти атмосферу роботи в фізичних лабораторіях та ознайомлення з роботою приладів і установок. Крім того, підібрані лабораторні роботи є близькі за напрямком для зазначених спеціальностей і відображають практичне використання досліджуваних явищ та процесів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розроблення і впровадження віртуальних лабораторних робіт, які будуть активізувати навчально-виховний процес, розвивати експериментальні уміння та навички в майбутніх учителів хімії і біології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биофизика : учеб. [для студ. высш. учеб. заведений] / В.Ф. Антонов, А.М. Черныш, В.И. Пасечник, С.А. Вознесенский, Е.К. Козлова ; под ред. проф. В.Ф. Антонова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
2. Каданер Л.И. Физическая и коллоидная химия / Л.И. Каданер. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Вища школа, 1983. – 287 с.
3. Практикум по биофизике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Ф. Антонов, А.М. Черныш, В.И. Пасечник и др. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 352 с.
4. Сільвейстр А.М. Дидактичні основи організації навчання фізики майбутніх учителів хімії і біології в педагогічному університеті / А.М. Сільвейстр // Молодь і ринок. – 2014. – №6 (113), червень. – С. 72-78.
5. Сільвейстр А. М. Сучасний стан та завдання навчання фізики майбутніх учителів хімії і біології у педагогічних університетах / А.М. Сільвейстр // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атамчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. – Вип. 19: Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технічного профілю. – С. 185-188.
6. Фізичний практикум / В.П. Дущенко, В.М. Носолюк, Г.Ф. Бушок та ін. ; [за заг. ред. В.П. Дущенко]. – К. : Рад. шк., 1965.- 388 с.

Анотація

У статті розглядаються питання, пов'язані з розвитком експериментальних умінь та навичок у студентів хімічного і біологічного напрямків підготовки на заняттях під час виконання лабораторних робіт міжпредметного та прикладного спрямування.

Ключові слова: експериментальні уміння та навички, лабораторні заняття, лабораторні роботи, творча та пізнавальна активність.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием экспериментальных умений и навыков у студентов химического и биологического направлений подготовки на занятиях при выполнении лабораторных работ межпредметного и прикладного направлений.

Ключевые слова: экспериментальные умения и навыки, лабораторные занятия, лабораторные работы, творческая и познавательная активность.

Summary

This article discusses questions connected with development of experimental abilities and skills at students of Chemical and Biological directions of training at lessons during laboratory works of interdisciplinary and applied fields.

Key words: experimental skills, laboratory exercises, laboratory work, creative and cognitive activity.

УДК.37.011

О. В. Семенова,
аспірант
(Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини)

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ: ФУНКЦІЇ ТА СКЛАДОВІ

Постановка проблеми. Моделювання є широко використовуваним пізнавальним методом у педагогіці, за допомогою якого можна поєднати емпіричні та теоретичні знання, використовуючи їх в ході експерименту або ж при формуванні логічних інструкцій для побудови спрощеної системи складних процесів разом із спостереженням та експериментом. У педагогічній науці процес моделювання використовується для розв'язання таких завдань: управління пізнавальним та навчально-виховним процесом, удосконалення навчального процесу та викладання навчального матеріалу. Лише в останні роки моделюванню як методу педагогічного дослідження стала приділятися належна увага в практичній педагогіці. Тому, на нашу думку, питання моделювання педагогічної системи потребують детального розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми свідчить, що процес моделювання широко відомий як у практичній, так і в теоретичній педагогіці, що доводять численні праці. Так, процес моделювання в діяльності викладача ВНЗ досліджували Д. Айстраханов, Д. Бабанський, Л. Карасьова, О. Борисова, В. Михеев, Н. Новік. Методику дослідження професійної діяльності педагога вивчали О. Ткачова, Т. Ільїна. Моделювання як важливий метод педагогічного процесу розглядається у працях В. Афанасьєва, С. Архангельського, В. Венікова, Б. Глинського, О. Дахіна, О. Заїр-Бек, А. Зотова, В. Штоффа, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, Е. Гусинського і Ю. Турчанінової.

Мета статті – охарактеризувати поняття педагогічного моделювання,

з'ясувати особливості його функціонування та визначити основні його складові.

Виклад основного матеріалу. З метою висвітлення проблеми визначимо категоріальну базу дослідження. Це – “модель”, “моделювання”, “педагогічне моделювання”.

“Модель” у перекладі із французької мови (modele) означає міру, зразок, норму, а з латинської (modeling) – образ, спрощений опис складного явища чи процесу, тобто зразок, що відтворює будову та дію будь-якого об'єкта і використовується для отримання нових знань про нього.

У “Великому тлумачному словнику української мови” категорію моделі означено як “уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник” [14].

У загальному вигляді “модель” визначають як систему елементів, яка відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження [6, с. 333].

Зміст терміна “модель” В. Штофф розуміє як “подумки представлену або матеріально реалізовану систему, що відтворює об'єкт дослідження, має здатність підмінити його для одержання нової інформації при її вивченні”.

У трактуванні В. Маслова “модель” – це суб'єктивне відтворення у свідомості людини (групи людей) та зовнішнє відображення різними способами формами найістотніших ознак, рис і якостей, які властиві конкретному об'єкту або процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складники [13, с. 180].

За твердженням В. Пікельної, модель надає можливість переходу від емпіричного до теоретичного знання, змінюючи найскладніші теоретичні положення. Але слід ураховувати те, що моделі повинні бути опосередкованим джерелом інформації [10, с. 24].

У науковій літературі немає однозначного трактування поняття “модель”. Однак з окреслених дефініцій випливає, що модель – це штучно створена система, за допомогою якої цілком чи частково відтворюється сутність і якість оригіналу

Педагогічна наука послуговується різними видами моделей. Серед них виокремлюють основні:

- 1 – натуральні, де оригінал та створювана модель є тотожними;
- 2 – фізичні, коли модель та досліджуваний об'єкт мають однакові фізичні властивості;
- 3 – аналогові, що пояснюють аналогію явищ, які за своєю структурою мають різну фізичну природу і їх можна описати однаковими математичними рівняннями;
- 4 – знакові – це знакові нариси (схеми, графіки, креслення, математичні вирази, формули);

5 – математичні як основний вид знакового моделювання, якому притаманне використання законів математики та логіки.

Педагогічні моделі відносять до третього та четвертого типів.

Моделі розрізняють за різними критеріями. Так, за повнотою опису моделі поділяються на повні, неповні й наближені. За характером

досліджуваних процесів моделі є детерміновані та схоластичні. За дослідженням у часовому відрізку моделі поділяються на статистичні та динамічні. Залежно від форми подання об'єктів моделі є абстрактними та реальними. Абстрактні моделі поділяються на наочні, символічні, математичні. Реальне моделювання поділяється на натуральне та фізичне (табл. 1).

За мірою повноти опису				
Повне		Неповне		Наближене
За характером досліджуваних процесів				
Детерміновані	Схоластичні	Статистичні		Динамічні
Неперервні			Дискретно-неперервні	
Залежно від форми подання об'єкта				
Реальні			Абстрактні	
Натуральні	Фізичні	Наочні	Символічні: Мовні, Знакові	Математичні: Імітаційні, Інформаційні, Структурні, Ситуаційні.

Розглянувши та з'ясувавши сутність поняття “модель”, зупинимось на суміжному понятті “моделювання”. Педагогічний словник за редакцією М. Ярмаченка дефініцію “моделювання” визначає як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей. Моделювання відноситься до основних категорій пізнання, на якому ґрунтується як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження [8, с. 206].

Т. Ільїна розглядає процес моделювання як створення штучних ситуацій, за яких основними є ті ж зв'язки, що і в реальній задачі, а результати, отримані на об'єктах моделі, аналогічно переносяться в реальні умови.

Отже, моделювання це – процес, створення, дослідження та використання моделі. Моделювання слід зараховувати до первинного методу наукового пізнання, сутність якого полягає в заміні досліджуваного об'єкта спеціальною його моделлю. Завдяки цьому дослідження проводиться зі збереженням провідних особливостей оригіналу. Є два основних способи моделювання:

- 1) предметне (дослідження проводиться на реальній моделі, що відображає динамічні та функціональні характеристики предмета вивчення);
- 2) інформаційне або знакове (під час дослідження моделями є схеми, креслення, графіки) [10, с.24].

Отже, поняття “моделювання” означає метод наукового пізнання, завдяки якому відтворюється об'єктивна дійсність. У процесі моделювання важливим є те, що одночасно досліджується сам об'єкт і система. Це дає змогу пізнати досліджуваний об'єкт із різних сторін. Інформацію про цей об'єкт можна отримати на різних етапах дослідження, а наслідком моделювання є остаточна модель, яка має відповідну форму. Успішне створення моделі залежить від організації відповідних умов, які є обов'язковими.

Різновидом такого процесу є педагогічне моделювання. Проаналізуємо це поняття, розглянувши наукові дослідження в галузі

педагогіки. С. Гончаренко зазначає, що педагогічне моделювання – це науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчаються в ході педагогічного експерименту. Метою педагогічного моделювання є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності і якості на основі аналізу моделі [2, с. 213].

Українські науковці Ю. Галатюк і В. Тищук поняття “педагогічне моделювання” трактують як уміння нестандартно організувати навчання (пізнавальну діяльність) з будь-якого навчального предмета. Об’єднання різних видів діяльності та організація навчального процесу в межах одного уроку вимагає від учителя творчих зусиль та відповідної теоретичної підготовки [9, с. 308].

О. Дахін під педагогічною моделлю розуміє послідовну систему елементів, до складу яких входять цілі, зміст, процес проектування педагогічних технологій, засоби управління навчальним процесом, навчальні плани та програми. Таким чином, автор трактує модель як “штучно створений об’єкт у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що, будучи подібним до досліджуваного об’єкта (чи явища), відображає і відтворює у більш простому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки” [4, с. 69]. Педагогічне моделювання вчений розглядає як самостійний напрям у методиці дослідження. Останньому притаманні специфічні риси, які відображають особливість моделюючих явищ. О. Дахін вважає, що в педагогічному моделюванні завжди визначають проблему, зміст та наповнення якої відбувається завдяки педагогічному досвіду. Залежно від характеру дослідження виокремлюють два типи педагогічного моделювання: фрагментарно-предметне та знакове. Особливістю педагогічних предметів є те, що вони реальні фрагменти педагогічної діяльності, які відтворюють функції предмета, який моделюється. Фрагментарно-предметне моделювання відрізняється від знакового тим, що останнє пов’язане із знаками. Сюди відносять схеми організації навчальної діяльності, формули розрахунку та ефективності методів навчання, шкалу оцінювання освітньої компетенції та ін. [4, с. 133].

Ми погоджуємося із думкою М. Горячова про те, що в педагогічному моделюванні найчастіше використовують структурно-функціональні моделі. У процесі складання вищезгаданих об’єкт розглядається як цілісна система із частинами – компонентами, елементами, підсистемами. Частини системи пов’язані між собою структурними відношеннями, які підпорядковуються логічній та часовій послідовності та слугують для вирішення окремих завдань. Розробляючи модель педагогічної системи, важливо враховувати такі вимоги: державні стандарти, соціальне замовлення суспільства, методологічні підходи, на основі яких буде випробовуватися створена модель. Також важливо наповнювати структурно-функціональну модель обов’язковими компонентами: змістовим, практичним, рефлексивно-оцінювальним, ціннісно-мотиваційним [3, с. 74].

Таким чином, педагогічне моделювання – це діяльність суб’єкта освіти, спрямована на конструювання (чи створення) моделей освітніх

процесів (чи освітніх систем), змістом яких є: аналіз педагогічних проблем, причин їх виникнення; побудова ціннісних основ і стратегій; визначення цілей і завдань; пошуку методів і засобів реалізації педагогічної моделі.

Процес моделювання не є спонтанним. Він вимагає дотримання низки вимог. У посібнику “Методологія та організація наукових досліджень” сформуовано такі вимоги до моделі: об’єкти дослідження (створені людиною чи природою) подавати однозначно; модель має бути допоміжним об’єктом, який у процесі дослідження замінить оригінал; модель повинна мати ті властивості оригіналу, які будуть суттєвими для цього дослідження [11, с. 59].

Автори А. Новікова та Д. Новікова визначають такі обов’язкові вимоги до створення моделей: узгодженість моделі, яка створюється із освітнім простором, де їй належить функціонувати; простота моделі, при моделюванні враховуються лише найсуттєвіші якості моделі, відкидаючи менш важливі; адекватність моделі виражається в можливості досягнути поставлених педагогічних цілей, при цьому модель має бути точна і правдива [7, с.56].

Г. Матушанський окреслює основні етапи побудови педагогічної моделі: 1) змістовий, при якому формулювання мети та задач педагогічного моделювання, з’ясування умов, у яких здійснюється моделювання; 2) формальний, у якому проводиться математичний аналіз результатів; 3) заключний, що визначає змістове оформлення отриманих даних.

О. Тютюнник пропонує дещо простіші етапи процесу педагогічного моделювання: побудова моделі; оптимізація моделі; прийняття рішення [12].

У праці О. Заїр-Бек “Основи педагогічного проектування” представлений розширений варіант етапів побудови педагогічної моделі:

- 1) визначення задуму;
- 2) створення ескізу моделі;
- 3) окреслення стратегії моделі;
- 4) планування реальних стратегій на рівні умов та завдань, а також їх реалізація;
- 5) створення умов зворотного зв’язку та оцінювання всіх процесів;
- 6) оцінювання та аналіз результатів;
- 7) оформлення висновків документально [5, с. 26].

Розглянувши праці В. Беспалько, Б. Гершунського, О. Дахіна, В. Краєвського та інших учених-педагогів, ми визначили концептуальні положення, які використовуються при моделюванні різних педагогічних об’єктів: розгляд проблеми, складання моделі та визначення функцій об’єкта, що моделюється, встановлення його місця та ролі в системі освіти; складання системи наскрізних компонентів структури об’єкта дослідження; визначення раніше наскрізних компонентів найменш допустимих наборів базових складових, встановлення зв’язків між компонентами системи; складання самої моделі як об’єкта дослідження [1, с.110].

Проаналізувавши науково-педагогічні дослідження, ми дійшли висновку, що процес педагогічного моделювання містить кілька етапів.

- 1) постановка завдання;
- 2) побудова моделі;
- 3) перевірка моделі на адекватність;
- 4) використання моделі.

На думку Г. Суходольського, практична цінність моделі в педагогічному дослідженні визначається її адекватністю при вивченні сторін об'єкта, а також тим, наскільки точно застосування основних принципів моделювання – наочності й визначеності.

Висновки. Отже, детально проаналізувавши поняття “педагогічне моделювання”, ми дійшли висновку, що це складна багатofункціональна категорія, яка трактується як діяльність суб'єкта освіти і спрямована на створення моделей освітніх процесів. У процесі моделювання відбувається: аналіз педагогічних проблем, причин їх виникнення; побудова ціннісних основ і стратегій; визначення цілей і завдань; пошуку методів і засобів реалізації педагогічної моделі. Складання та вивчення педагогічної моделі допомагає отримати нові знання про об'єкти, які моделюються. З'ясували, що модель не може функціонувати самостійно а для її ефективного функціонування необхідними є відповідні педагогічні умови. Основними складовими моделювання є змістовий, практичний, рефлексивно-оцінювальний, ціннісно-мотиваційний.

Перспектива подальших досліджень пов'язана із розробкою компонентів та їх змістового наповнення для створення моделі формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Викулина М. А. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанционного образования в вузе / М. А. Викулина., В. В. Половинкина // *Успехи современного естествознания*. – 2013. – № 3. – С. 109-112;
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Горячова М. В. Моделирование педагогических процессов / М. В. Горячова // *Успехи современного естествознания* : матер. Всерос. заочных электронных научных конф. – 2008. – № 1. – С. 74-75). – Режим доступу: <http://www.rae.ru/use/>
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность : теория и практика образовательной технологии / А. Н. Дахин – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–93.
5. Зеер-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Зеер-Бек. – СПб. : Наука, 1995. – С. 152.
6. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 400 с.,
7. Новиков А. М. Образовательный процес (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков – М. : “Эгвст”, 2004. – 120 с.
8. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 323.
9. Галатюк Ю. Підготовка майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності / Ю. Галатюк, В. Тишук – Л. , 2005. – Сер. Пед. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 307-313.
10. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : метод. пособ. / В. С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
11. Рассоха І. М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” для студентів 5 курсу денної форми навчання освітнього-кваліфікаційного рівня “магістр” спеціальностей 8.050106, 8.03050901 “Облік і аудит”, 8.050201 “Менеджмент організацій”, 8.03060101 “Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)” / І. М. Рассоха; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва.–Х. : ХНАМГ, 2011. – 76 с.
12. Тютюнник М. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження / Тютюнник М. – Вип. 96, серія “Педагогічні науки”. – Чернігів : Ред-вид. центр ЧНПУ, 2012. – 270 с.
13. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. – К., Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
14. Великий тлумачний словник української мови. – Режим доступу : <http://www.lingvo.ua/>

Анотація

У статті проаналізовано та визначено поняття “педагогічне моделювання”, розглянуто та представлено різні види моделей загалом та педагогічних зокрема. З’ясовано вимоги, які висуваються при моделюванні педагогічної системи, а також визначено етапи процесу моделювання. Встановлено, що педагогічне моделювання розглядається як цілісна система, яка має складові частини – компоненти, елементи, підсистеми.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічне моделювання, види моделей, об’єкти педагогічного моделювання.

Аннотация

В статье проанализированы и определены понятия “педагогическое моделирование”. Рассмотрены и представлены различные виды моделей вообще и педагогических в частности. Выяснено требования, предъявляемые при моделировании педагогической системы, а также определены этапы процесса моделирования. Установлено, что педагогическое моделирование рассматривается как целостная система, которая имеет составные части – компоненты, элементы, подсистемы.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическое моделирование, виды моделей, объекты педагогического моделирования.

Summary

In this article the term "pedagogical modelling" was analyzed and clarified. The different types of models, which are served in pedagogy are considered. Among them such methods as natural, physical, analog, sign, mathematical are distinguished.

Key words: model, modelling, pedagogical modelling, types of models, objects of pedagogical modelling.

УДК 378”192-196(477)

І. Ю. Скляренко,
докторант
(Житомирський державний
університет імені Івана Франка)

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ ВІДОМСТВА ШЛЯХІВ СПОЛУЧЕННЯ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Постановка проблеми дослідження. Вітчизняна інженерна школа та її випускники до недавнього часу були одними з кращих у світі, і ретроспективний аналіз подій, пов’язаних з етапами її формування, може висвітлити “родові” риси, так званій “каркас”, на якому тримався кадровий потенціал багатьох галузей вітчизняної економіки, у тому числі – транспортної. Оновлення змісту фахової освіти на основі історичного досвіду кращих традицій професійної підготовки протягом минулого століття сприяє формуванню залізничника, здатного до інновацій, творчості, орієнтованого на систематичне поповнення знань, їх оцінку й самооцінку.

Мета статті – висвітлити проблеми формування кадрів для залізниць та дослідити вплив основних подій залізничної галузі на становлення професійної освіти фахівців залізничного транспорту в другій половині ХІХ – поч. ХХ століття на території України, яка на той час входила до складу царської Росії.

Виклад основного матеріалу. Першим заснованим на території України залізничним технічним училищем, на нашу думку, стало *Харківське* (1870 р.). Його відкриття пов’язується науковцями (Ф. Лось, А. Веселов та

ін.) з нестачею техніків середньої і нижчої кваліфікації на новозбудованих коліях [3; 8]. Ще до 1870 року навчання відбувалося приватним чином у двох підготовчих класах за наказом голови правління залізниці. Училище було відкрите при станції Курсько-Харківсько-Азовської залізниці в Харкові навчання розпочали 55 майбутніх учнів технічного училища. З 1870 до 1877 рр. училище очолював інженер Янчевський.

У 1872 році була відкрита *Київська залізнична школа*; в такому статусі вона проіснувала 21 рік, а потім стала сирітським притулком. Згодом, уже в 1922 році, в цьому ж приміщенні знову відкрилася залізнична школа учнівства. У 1878 році було засновано *Одеське технічне училище* з підготовчим і трьома спеціальними класами, як і в інших залізничних училищах. У 1917 році тимчасовий уряд, створений в Одесі, перейменував технічне училище на середнє механіко-технічне. Згодом, у 1921 році, цей навчальний заклад став Одеським залізничним технікумом за механічним фахом.

Ольвіопільське технічне училище було засноване на однойменній станції (Херсонська губернія) у 1873 році; воно готувало майстрів залізничних шляхів і передбачало трирічний курс теоретичної підготовки та дворічний – спеціальної практики на залізниці, після чого отримували свідоцтво про завершення професійної підготовки. У 1881 році відкрилося *Донецьке технічне училище* (м.Луганськ Катеринославської губернії). З 1890 року розпочалася діяльність Конотопського технічного училища (Курсько-Київська залізниця). Це училище вирізнялося своїм рівнем викладання, оскільки учні досягали 95%-го рівня успішності (у переважній більшості закладів такого типу – 30-50%).

У 1894 році було засноване *Миколаївське технічне залізничне училище*; його першим керівником став інженер-механік Йосип Никанорович Юр'єв. Училище розмістилося в найманому приміщенні, у будинку Вальда. Через два роки училище зайняло один з будинків Міністерства шляхів сполучення в Миколаєві, де другий поверх відвели під три простори класи, а нижній – під майстерні, канцелярію та квартиру начальника училища. Крім того, училище мало власний гуртожиток. Училище було трирічним, приймали на навчання учнів, яким виповнилося 13 років, які успішно склали вступний іспит з російської мови й арифметики. Контингент учнів складав у різні роки близько 60-70 осіб, учителями працювали 7-8 осіб. У часи I-ї світової війни в приміщенні цього залізничного училища було відкрито шпиталь.

У 1878 році було засноване *Кременчуцьке залізничне училище*, яке мало забезпечувати кваліфікованими кадрами недавно побудовану Харківсько-Миколаївську залізницю [15]. Це був однокомплектний навчальний заклад з трирічним строком навчання, очолюваний технологом I розряду М. Г. Воскобойниковим. Попри те, що в училищі вивчалася лише російська мова, учні говорили між собою українською і створювали окремі земляцтва – полтавці, сумчани, роменчани та ін. У 1904 році училище переїхало до нового будинку, вдвічі збільшило прийом учнів і ввело паралельні класи, так що випуск склав 53 особи. Організація навчання нагадувала військову, зважаючи на наявність типової форми, наглядців та військові правила поведінки, які практикувалися в училищі (побачення з рідними, відвідання театру й кіно дозволялися начальником училища за

письмового дозволу). Навчання будувалося на чіткому муштруванні учнів, вивченні спеціальних предметів і Закону Божого. Книги дозволялося брати лише в бібліотеці, а їх там була дуже обмежена кількість. Лише у 1906 році напіввійськовий режим було порушено з призначенням нового начальника – Роберта Робертовича Дибольта, університетського випускника, математика, який організував в училища два оркестри, драматичний і хоровий гуртки. У 1912 році в Кременчуцькому технічному училищі була вже досить хороша команда футболу.

Козятинське технічне училище розпочало свою роботу в 1878 році як двокласне; його утримання повністю належало до Південно-Західної залізниці. На початку ХХ століття в ньому навчалися 150 учнів, що вивчали спеціальні предмети, а також гімнастику, спів, Закон Божий. У 1902 році було відкрите *технічне училище в Катеринославі*; це було училище нижчого типу для дітей службовців Катеринославської залізниці. Для створення цього навчального закладу було видано спеціальне урядове розпорядження. 2 травня 1902 року таємний радник Ю. Хілков писав, що “з 1 липня цього 1902 року відкриваються технічні залізничні училища в містах: Владикавказ при Владикавказькій залізниці, Великих Луках при Московській і Катеринослав при Єкатерининській дорогах на підставі Височайше затвердженого 7 квітня 1887 року Положення про такі навчальні заклади і з віднесенням видатків з їх облаштування й утримання на кошти загального училищного залізничного фонду”. Училище розмістилося в найманому будинку, який, проте, не відповідав жодним вимогам, тому згодом було прийнято рішення про будівництво власного приміщення для технічного училища [12]. Залізниця отримала для цього ділянку землі від міської управи, за умови, що 10% учнів цього технічного училища будуть набиратися з числа мешканців Катеринослава, які не є дітьми залізничників. Приміщення було побудоване у 1904 році; почесним попечителем цього навчального закладу став колишній начальник Єкатерининської залізниці інженер В. Стульчинський. Витрати на будівництво склали близько 110 тис.руб., приміщення було обладнане паровим опаленням, електричним освітленням та вентиляцією. Училище за кілька років стало досить популярним навчальним закладом, тому в 1909 році відкрилися паралельні класи, а до 1912 року кількість учнів подвоїлася і склала 162 особи. В училищі викладали:

у 1-му класі: арифметику, алгебру, геометрію, фізику, правопис, будівельну справу, обробку металу й деревини;

у 2-му класі: арифметику, алгебру, геометрію, фізику, правопис, будівельну справу, креслення, обробку металу й деревини, загальну і прикладну механіку, креслення з прикладної механіки, паровозну механіку і паровози, залізничну справу;

у 3-му класі: електротехніку, паротягову механіку і паротяг, залізничну і будівельну справу, землевпорядкування, обробку металу і деревини, креслення із залізничної справи, креслення частин паротягу, креслення із землевпорядкування. Навчальний процес відбувався упродовж цілого дня: до обіду – заняття в класах, в другій половині дня – у залізничних майстернях. Упродовж 1917-1920 рр. навчальний процес в технічному училищі неодноразово переривався у зв'язку з бойовими діями

на території регіону. З 1920 року училище розпочало радянський період своєї діяльності.

У 1897 році відкрився *Волочиське залізничне училище* на Південно-Західній залізниці, яке повністю утримувалося коштом залізниці в сумі 1210 руб. щорічно. В училищі на початку його існування навчалися 31 юнак і 24 дівчини. З 1905 року технічне училище понизилося в статусі і перетворилося на школу для дітей залізничників.

Загалом у 70-ті -90-ті рр. XIX століття в Україні було відкрито 9 залізничних технічних училищ. Динаміка зростання кількості учнів у залізничних училищах України в цей період представлена на рис.1.5. [14].

При залізничних технічних училищах і на залізничних станціях часто створювалися *початкові школи для дітей працівників означених станцій*. Так, у 1906 році початкова залізнична школа була відкрита в *Києві*; це був однокласний навчальний заклад, що складався з чотирьох груп дітей. У 1917 році таку залізничну школу було засновано на *ст. Гречани* Південно-Західної залізниці (нині Хмельницька область).

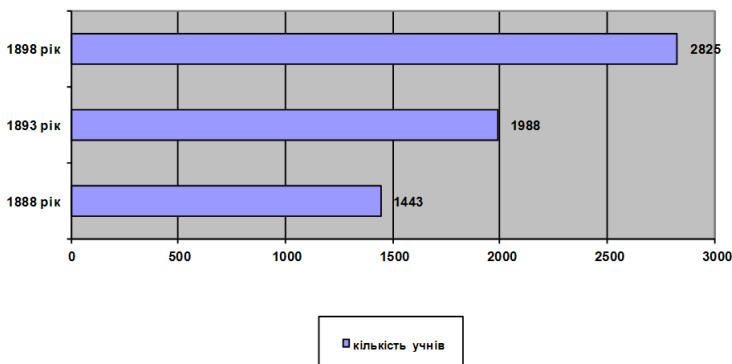


Рис.5. Кількість учнів у залізничних технічних училищах України в 70-90-х рр. XIX століття

Ураховуючи, що перший випуск цієї школи відбувся аж у 1939 році, можна припустити, що в часи визвольних рухів і перші роки більшовицької влади школа не працювала чи працювала спорадично. Часто траплялося так, що початкові залізничні школи ставали приводом для створення на їх основі технічних училищ; так відбулося на *ст. Козятин*, де у 1878 році було відкрито приходське однокласне залізничне училище, реорганізоване в середній навчальний заклад (школу учнівства) у 1922 році.

Після жовтневого перевороту і захоплення влади більшовиками у Росії, українських територій і приєднання Української соціалістичної Радянської республіки до Радянського Союзу стала проводитися *націоналізація залізниць* та всього належного до них господарства. При тому казенні залізниці перейшли до рук більшовиків автоматично; натомість щодо приватних доріг, то цей процес тривав майже десятиліття. В. Журавльов зазначає, що "у випадку приватних доріг в руки пролетарської держави перейшли не лише важливі транспортні

магістралі, але й наймогутніша в економічному, організаційному і технічному відношеннях галузь приватно капіталістичного виробництва” [4]. Проте в момент створення Народного комісаріату шляхів сполучення в Росії на території України йшла визвольна боротьба і тому накази цього, згодом центрального органу управління залізницями (включно з їхніми навчальними закладами) на Україні не мали відповідного впливу. Щоправда, у 1918 році було зроблено спробу замінити головний комітет Московсько-Києво-Воронезької залізниці військово-революційним комітетом; всі опозиційні до більшовиків члени правління були звільнені, замінені робітниками. Усі службовці правління цієї залізниці протягом тижня були арештовані, і 18 січня 1918 року радянська Росія оголосила цю залізницю націоналізованою. Після захоплення російськими більшовицькими військами різних регіонів України замість головних шляхових комітетів повсюдно стали створюватися військово-революційні комітети залізниць.

Процес націоналізації залізниць включно з усім залізничним господарством ускладнювався постійними військовими діями під час визвольних рухів і громадянської війни. В. Журавльов оцінює збитки по залізницях у цей час як 4 млрд. золотих рублів; кількість паровозів зменшилася втричі, протяжність залізничних колій – більш як удвічі, вантажоперевезення – всемеро [4]. Натомість більшовицька влада прагнула вирішити економічні питання політичними методами. Так, у 1918 році на всі підвладні більшовикам залізниці було направлено спеціальне зобов'язання, яке мали підписати всі, хто мав намір працювати на залізниці, в тому числі й у навчальних закладах, які ще продовжували свою роботу: “Я, син трудового народу, у повній згоді зі своїми переконаннями й совістю даю цю підписку про те, що : 1) визнаю й підтримую Радянську владу як єдиного виразника потреб пролетаріату і найбіднішого селянства і за першої ж потреби зобов'язуюсь виступити зі зброєю в руках в лави Червоної Армії; 2) зобов'язуюсь під час ведення робіт безумовно виконувати всі накази і розпорядження Радянської влади і старших агентів зі служби; 3) зобов'язуюсь докласти всіх зусиль для підвищення продуктивності праці, добросовісно й активно виконувати доручену мені роботу; 4) зобов'язуюсь працювати не за страх, а за совість всі вісім годин, а якщо буде вимагатися для справи, то й понаднормово; 5) зобов'язуюсь починати і закінчувати роботу з гудком, а не за своїм бажанням чи баченням; 6) зобов'язуюсь берегти народне майно як у вигляді матеріалу, так і інструментів та іншого майна, пам'ятаючи, що злочинець той, хто не береже майна Радянської республіки; 7) за порушення цієї підписки несю всю відповідальність перед судом робітничо-селянського уряду” [13]. Всі, хто не підписував цього зобов'язання, підлягали звільненню. Після введення у листопаді 1918 року військового стану на всіх охоплених громадянською війною та визвольними рухами територіях на залізниці були направлені більшовицькі комісари, завданням яких, крім утримання залізниць під владою більшовиків, було відновлення діяльності залізничних навчальних закладів, оскільки значна частина наявних кадрів або не бажали працювати в умовах війни, або загинули чи знаходилися у військових загонах.

Загалом процес націоналізації залізниць та заодно з ними реформування технічних училищ при залізницях продовжувався й у 20-х рр. XX століття. Результатом можна вважати створення мережі технічних

училищ по всій території України, які до 60-х рр. ХХ ст. забезпечували весь процес функціонування залізничних шляхів сполучення в Україні та поза її межами.

Висновок. На підставі аналізу передісторії розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення можемо дійти висновку про те, що цей історичний процес може бути представлений у єдності кількох основних періодів. Критерієм періодизації ми обрали ступінь забезпеченості залізничні власними кадровими ресурсами.

1 етап – 1843 – початок 70-х рр. ХІХ століття, основною ознакою якого стало закладання в Україні першої (Інкерманської) залізниці з відповідним кадровим забезпеченням та усвідомлення необхідності створення окремих навчальних закладів при залізницях з боку їх управлінь;

2 етап – 70-ті рр. ХІХ століття – 1886 р. – відзначений швидкими темпами будівництва нових залізниць у 70-х рр. ХІХ століття, що вимагало притоку великої кількості нових кадрів залізничників, і завершується роком передачі технічних училищ до Міністерства шляхів сполучення;

3 етап – 1886 р. – 1916 р. – період вдосконалення змісту, форм і методів підготовки залізничних кадрів у технічних училищах МШС, аж до закінчення І-ї світової війни, коли стало зрозуміло, що залізниці не в стані виконувати покладену на них місію забезпечення військових дій у Російській імперії;

4 етап – 1916-1922 р. – період націоналізації залізничні (спочатку російськими імперськими, згодом – більшовицькими органами влади), разом з усіма залізничними навчальними закладами на території України, після захоплення більшовиками влади на переважній частині території України.

Перспектива подальших досліджень полягає, на нашу думку, у визначенні проблеми періодизації розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белінський Е. Ф. З історії формування залізничного пролетаріату на Україні в другій половині ХІХ ст. – в кн. : З історії соціально-економічного розвитку та класової боротьби на Україні ХVІ – початку ХХ ст. – К., 1960. – С. 44.
2. Богатчук С. С. Кадрове забезпечення українських залізниць в кінці ХІХ ст. / С. С. Богатчук // Деякі питання нової історії України. – К., 2009. – С. 17-27.
3. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории среднего низшего профтехобразования / А. Н. Веселов. – М., 1961.
4. Журавлев В. В. Национализация частных железных дорог в СССР / В. В. Журавлев // Исторические записки. – 1970. – Т. 86. – С. 57-132.
5. Ковалева О. Ф. Очерки истории культуры Южного Прибужья. (Отистоков до начала ХХ века). Кн. 1. Из прошлого культурной жизни на Николаевщине [Текст] / О. Ф. Ковалева, В. П. Чистов. – Николаев : Тетра, 2000. – С. 125-126.
6. Краткий исторический очерк развития и деятельности Ведомства путей сообщения за сто лет его существования. 1798-1898 гг. – СПб. : Типография Министерства путей сообщения, 1898. – 292 с.
7. Кривошпичин О. М. Розвиток залізничного транспорту і підготовка кадрів середньої ланки в другій половині ХІХ ст. / О. М. Кривошпичин // Проблеми історії України ХІХ – початку ХХ ст. : зб. наук. пр. Нац. акад. наук України, Ін-т історії України; редкол. : О. П. Реєнт (голова) та ін. – К. : Ін-т історії України, 2000 – Вип. 8. – С. 142-152.
8. Лось Ф. Е. Формирование рабочего класса на Украине / Ф. Е. Лось. – К., 1955.
9. Лугова О. І. Про становище України в період капіталізму / О. І. Лугова // Український історичний журнал. – 1967. – №3. – С. 25.
10. Луценко Е. М. Развитие среднего специального образования на Украине во второй половине ХІХ ст. : автореф. дисс. ... на соиск. ученой степени канд. ист. наук / Е. М. Луценко. – К., 1991.

11. Недорубов А. Н. Железные дороги Юга России в начале XX века. Государство и частный капитал : дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02 – отечественная история / А. Н. Недорубов. – М., 2003. – 222 с.

12. Основные положения о промышленных училищах // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С. А. Каменева ; сост. Н. А. Желваков. – М., 1936.

13. Прокопенко Л. Л. Політика російського уряду щодо розвитку професійної освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття / Л. Л. Прокопенко // [http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2011-01\(5\)/11plpto.pdf](http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2011-01(5)/11plpto.pdf)

14. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К., 1980. – С.17-18.

15. Семейкин А. Н. Краткая история Харьковского электромеханического техникума Министерства транспортного строительства СССР (1870—197 Сьомик М. І. Передумови розвитку середньої технічної освіти в Україні / М. І. Сьомик, Я. В. Сьомик // Кременчуку – 435 років : матер. наук.-практ. конф. / за ред. А. М. Лушакової, М. А. Якименка. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 192 с.

Анотація

У статті представлено становлення і розвиток залізничних технічних училищ. Досліджено вплив основних подій залізничної галузі на становлення професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в другій половині XIX – поч. XX ст. Встановлено взаємозалежність та взаємовплив цих подій та сфери професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: залізнична галузь, технічні училища, професійна підготовка фахівців залізничного транспорту.

Аннотация

В статье представлено становление и развитие железнодорожных технических училищ. Исследовано влияние основных событий железнодорожной отрасли на становление профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта во второй половине XIX – нач. XX ст. Установлено взаимозависимость и взаимовлияние этих событий и сферы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: железнодорожная отрасль, технические училища, профессиональная подготовка специалистов железнодорожного транспорта.

Summary

This paper presents the formation and development of railway technical schools. The influence of main events of railway sector on the development of professional training of railway transport's specialists in the second half of the XIX – beginning the XX century hased.

Key words: railway industry, technical schools, training of specialists of railway transport.

УДК 378.016 : 53

І. А. Сліпухіна,
кандидат фізико-математичних наук, доцент
С. М. Меньяйлов,
кандидат педагогічних наук, доцент
С. Л. Максимов
(Національний авіаційний університет)
С. О. Подласов
(НТУУ “КПІ”)

ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ ТА ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КАРТИН СВІТУ ЯК АСПЕКТ У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Постановка проблеми. Навчання фізики в технічних вищих навчальних закладах має на меті, перш за все, формування світогляду майбутнього інженера, акцентуючи його увагу на цілісності уявлень про структуру матеріального світу та його законів. У процесі становлення

світогляду майбутнього фахівця теоретичний і практичний досвід особистості синтезується в певні методологічні настанови, які виконують функцію орієнтирів у навколишньому природному і соціальному середовищі. Погляди, уявлення та ідеали створюють світоглядну систему суб'єкта, якщо вони опосередковані його особистим досвідом, що перетворює їх на стійкі переконання, які регулюють пізнавальну і практичну діяльність людини.

Аналіз досліджень і публікацій. Світогляд є сукупність трьох компонентів – узагальнених уявлень про дійсність, переконань та ідеалів, які відображають, розкривають і зумовлюють певне практичне і теоретичне ставлення людини до світу ... і до себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання і практики [6].

Аналіз світоглядної функції техніко-технологічної картини світу є важливим тому, що остання віддзеркалює не природу саму по собі, а її взаємодію з суспільством через перетворюючу діяльність людини, яка потребує регуляції за допомогою методології техніко-технологічної картини світу.

Дослідження генези техніко-технологічної картини світу, її місця в загально науковій картині світу та її значення для формування світогляду майбутнього інженера складає **мету статті**.

Єдність глибинних основ усіх напрямів інженерної діяльності є наслідком їх матеріальної єдності. Все, що нас оточує, у тому числі виробнича і творча діяльність людини, зводиться до трьох матеріальних сутностей: об'єкти (матеріальні системи), взаємодії між ними, їх розвиток (рис. 1). Ієрархія матеріальних систем від мікросвіту до метagalactic є наслідком вивчення цих об'єктів; слабка, сильна, гравітаційна та електромагнітна взаємодії є фундаментальними видами взаємодії між об'єктами; кожному матеріальному об'єкту притаманні різноманітні форми руху, які є вираженням його змін.

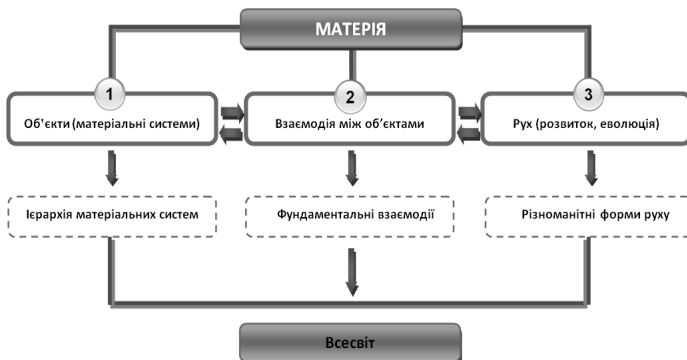


Рис. 1. Матеріальні сутності навколишнього світу

Наукова картина світу існує як складна структура, яка має у своєму складі загальнонаукову картину світу і картини світу окремих наук (фізичну, біологічну, соціальну тощо). Кожна наукова картина світу будується на підставі певних фундаментальних теорій і зазнає змін із розвитком відповідної науки. Наукова картина світу є компонентом наукового світогляду, який спрямовує діяльність дослідника, зокрема інженера,

фіксуючи у свідомості знання про будову світу, отримані на тому чи іншому етапі розвитку людства.

Отже, наукова картина світу – це сукупність загальних уявлень науки певного історичного періоду про фундаментальні закони побудови і розвитку об'єктивної реальності. Вона створюється двома основними способами: узагальненням онтологічних схем різних частинних галузей наукового знання (фізики, хімії, біології, соціології, історії тощо); зведенням онтологічної схеми однієї з наук до інших (наприклад, біології до хімії та фізики). Однак не виключене співіснування в науці альтернативних картин світу (наприклад, корпускулярної і хвильової фізичних картин світу).

У структурі наукової картини світу розрізняють дві головні компоненти: понятійну і чуттєво-образну. Понятійна компонента включає філософські категорії (матерія, рух, простір, час тощо), принципи (матеріальної єдності світу, детермінізму тощо), загальнонаукові поняття і закони, а також фундаментальні поняття окремих наук (поле, речовина, всесвіт, популяція тощо). Чуттєво-образна компонента наукової картини світу – це сукупність наочних уявлень про ті чи інші об'єкти та їх властивості (планетарна модель атома, модель Всесвіту, що розширюється тощо).

В. Стюпін [5] запропонував три основні типи наукової раціональності: класичну, некласичну і постнекласичну. Перехід від однієї наукової епохи до іншої здійснювався через наукові революції (біфуркації) – трансформацію ідеалів і норм дослідження наукової картини світу і філософських (методологічних) основ науки. Методологіям класичної і некласичної наукової раціональності були притаманні суб'єкт-об'єктна односторонність трактування і деякі прогалини в розгляді систем. Збільшення міждисциплінарних комплексних досліджень, розвиток ідей універсального (глобального) еволюціонізму, вивчення складних відкритих систем, що можуть розвиватися самостійно, сприяли формуванню постнекласичної науки і відповідної раціональності в другій половині ХХ ст. Основний акцент перемістився на системи, які історично розвиваються, а напружми досліджень почали визначатися з урахуванням ціннісно-мотиваційної структури діяльності суб'єкта, що підкреслило важливість ціннісно-змістової побудови наукових систем. Історичні етапи становлення наукової картини світу, за В. С. Стюпіним узагальнено у табл. 1. Перша, науково-механістична картина світу, ґрунтується на класичній фізиці та астрономії. Друга картина світу має у своїй основі імовірнісні методи описання фізичного, технічного, біологічного та інших світів, якими в подальшому стали користуватися в соціальній та інформаційній сферах знання. Виникнення третьої картини світу, яка знаходиться в стадії формування, є наслідком глобального еволюціонізму, універсалізму, міждисциплінарного синтезу знання тощо.

Таблиця 1

Етапи становлення наукової картини світу

Наукова картина світу	Вчені-творці наукової картини світу	Фундаментальні поняття
Науково-механістична (перша) картина світу	Г. Галілей, Т. Гоббс, Р. Декарт, Л. Ейлер, І. Кант, Й. Кеплер, А. Лавуазьє, Ж. Ламетрі, П. Гольбах, Г. Лейбніц, М. Ломоносов, Д. Менделєєв, І. Ньютон, Ш. Кулон,	Матеріальна точка, принцип далекодії, механічний годинник, однозначність, одиничність рішень та ін.

	Г. Ерстед, В. Вебер та ін.	
Імовірнісна (друга) картина світу	Л. Больцман, Н. Бор, Ч. Дарвін, Дж. Максвелл, Г. Мендель, М. Фарадей, А. Ейнштейн та ін. Витоки в ідеях Я. Бернуллі, П. Лапласа, Б. Паскаля	Імовірність, невизначеність, нормальний розподіл Гаусса, принцип близькодії та ін.
Постнекласична (третья) картина світу	В. І. Вернадський, В. Мандельброт, М. М. Моїсєєв, І. Пригожин, В. С. Сьопін, Г. Хакен та ін.	Самоорганізація, синергетика, динамічна рівновага, динамічний хаос, ценоз, дисипативні структури, складність, ноосфера та ін.

На думку М. Кожевнікова, третя картина світу формується через наявність певних синергетичних параметрів, які “не залежать від конкретної онтологічної сфери або структурного рівня організації природи”. Світова інформаційна мережа забезпечує все більшу ясність, динамічну рівновагу і передбачуваність сучасного світу, має значний евристичний потенціал, майже безмежні прикладні застосування, а “мережеве мислення” сприятиме осмисленню фундаментальних проблем і створюватиме основу для формування “людини мережної” – “homoweb” [2].

Важливим є те, що сучасна наукова картина світу не містить у своїй основі фундаментальної теорії, це свідчить про зміну статусу фундаментальних і прикладних знань. Її характерними ознаками є глобальний еволюціонізм (застосування ідеї розвитку на всіх рівнях організації матерії), розгляд процесів природи з погляду самоорганізації (синергетика), плюралізм істини, а також комплексність науки [5].

Відповідно до біосферологічної картини світу біосфера, доповнюючись світом науки і культури, поступово перетворюється в ноосферу. У цих умовах людина силою своє думки і працею створила нову форму матерії, здатну до саморозвитку – технічну матерію. Тому ноосферу часто ототожнюють з техносферою, яка, беручи на себе функції біосфери, створює нове середовище для існування людини [3].

Слід зазначити, що в технічному знанні не можна вирізнити освіту як “технічну” форму руху матерії, аналогічно до механічної, хімічної, біофізичної та інших форм руху в частинних картинах світу. Однак наукове знання в цілому можна умовно розділити на сферу наукового знання про закони природи і суспільства і сферу наукового знання про закони їх цілеспрямованого перетворення, до якої і належить знання про закони створення, функціонування та розвитку техніки і технологій. Техніко-технологічна картина світу є системою концептуальних принципів, понять, наочних образів, які створюють уявлення про техносферу і складають теоретичну основу для технічних наук. Таким чином, об’єктом техніко-технологічної картини світу є техносфера, яка є сферою дій, у межах якої створюється, функціонує і трансформується техніка як відображення існуючих технологій.

Таким чином, вважатимемо, що техніко-технологічна картина світу – це цілісний образ техніки та технологій і пов’язаної з ними діяльності, який формує знання про них у контексті уявлень про людину і світ. У структурі техніко-технологічної картини світу наявні фундаментальні принципи технічних наук і соціально-психологічні рефлексії, які породжуються в

результаті техногенного впливу.

Отже, у ХХ ст. паралельно розвивалися фізична, біологічна, біосферологічна і техніко-технологічна картини світу, а зусилля вчених були спрямовані на подолання суперечностей і досягнення єдності в межах кожної окремої картини. Зразком побудови картини реальності була фізика [3].

Беручи до уваги, що природі у фізичній картині світу приписується фізична форма руху матерії, а суспільству в суспільно-науковій картині світу – суспільна (соціальна), можна дійти висновку, що з огляду на проміжний стан техніки і технологій між природою і суспільством у техніко-технологічній картині світу має місце фізико-соціальна форма руху матерії [1]. Отже, техніко-технологічна картина світу займає проміжний стан між природничо-науковою і соціальною картиною світу, виступаючи в ролі самостійного структурного елемента загальнонаукової картини світу.

Взаємодія природничих, технічних і суспільно-гуманітарних наук відбувається через міждисциплінарну взаємодію, вона не зводиться лише до взаємозв'язку методів і засобів пізнання. У її основі лежить життєдіяльність людини, яка виражається в науково-пізнавальному, теоретичному і практичному освоєнні світу. У цьому процесі важлива інтегруюча функція належить інформатизації, технологізації, комп'ютеризації та екологізації всіх сфер суспільства, інтегруючим фактором виступає мета, а системоутворюючим – загальнонаукова картина світу.

Висновки. Взаємодія природничих, технічних і суспільно-гуманітарних наук обумовлена спільністю їх соціальних функцій, мети і завдань. Створення і експлуатація нових технологій і техніки – результат творчої взаємодії інженерів, економістів, соціологів, логіків, психологів і лінгвістів (економічна кібернетика, інженерна психологія, прикладна лінгвістика тощо). Автоматизація та комп'ютеризація виробництва змінила зміст праці, ускладнивши процес сприйняття й аналізу інформації, висуваючи нові вимоги до творчої здатності людини, збільшуючи навантаження на її психіку. Через взаємодію наук вирішується проблема узгодженості фізичних і психічних можливостей людини, її соціальних якостей з якостями сучасної техніки.

Важливість методологічної та світоглядної підготовки інженерів привела до появи в навчальних планах таких дисциплін, як “Основи наукових досліджень”, “Основи інженерної творчості”, “Теорія пошуку розв'язання інженерних задач” та ін. [4].

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Формування світогляду майбутнього інженера неможливо без міждисциплінарної взаємодії наук, яка приводить до універсалізації і синтезу знань як основи для формування наукової картини світу. Це потрібно враховувати при розробці моделі фахівця, навчальних програм дисциплін університету. Головними задачами, розв'язання яких потребує комплексного підходу, є забезпечення взаємозв'язку навчання і виховання, підвищення ефективності наукових досліджень у вищій школі за участю студентів, становлення взаємозв'язків університету з виробництвом та бізнесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Забавников А. Е. Техническая картина мира: онтолого-гносеологический анализ : авторефер. дисс. ... канд. филос. наук / Алексей Евгеньевич Забавников, Ивановский гос. ун-т: **09.00.01** – Тамбов, 2000. – 16 с.
2. Кожевников Н. Н. Концепции сетевой философии в современной научной картине мира / Н. Н. Кожевников, В. С. Данилова [Текст] // Векглобализации. – 2010. – Вып. №2(6). – Режим доступа: URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/130858/>. – Назва з екрану.
3. Мирзоян Э. Н. Эволюция научной картины мира: взгляд со стороны биологии / Э. Н. Мирзоян // Электрон. журн. “Биосфера”. – Режим доступа: URL: <http://www.ihst.ru/~biosphere/03-4/Mirzoyan.htm>. – Назва з екрану.
4. Оборський Г. О. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі / Г. О. Оборський, В. Д. Гогунський, О. С. Савельєва // Тр. Одес. політехн. ун-та. – 2011. – Вып. 1(35). – С. 251 – 255.
5. Стёпин В. С. Теоретическое знание / В. С. Стёпин. – М. : Прогресс–Традиция, 2000. – 744 с.
6. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. и др.]. – М. : Инфра-М, 2003. – 576 с.

Анотація

У статті висвітлено результати дослідження генези техніко-технологічної картини світу та її місце у загальнонауковій картині світу. Розкрито її значення при формуванні світогляду майбутнього інженера у вищих технічних навчальних закладах.

Ключові слова: світогляд майбутнього інженера, техніко-технологічна картина світу, світоглядна функція, наукове знання.

Аннотация

В статье представлены результаты исследования генезиса технико-технологической картины мира и ее место в общенаучной картине мира. Показано ее значение для формирования мировоззрения будущего инженера в высших технических учебных заведениях.

Ключевые слова: мировоззрение будущего инженера, технико-технологическая картина мира, мировоззренческая функция, научное знание.

Summary

The article represents results of investigation of genesis of the technical and technological picture of the world and its place in the general scientific picture of the world. It is shown its meaning for forming of the worldview of future engineer at higher technical educational establishments.

Key words: the future engineer' mind-set, the technical and technological worldview, worldview function, scientific knowledge.

УДК 371.134

Ю. В. Смаковський,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни, що відбуваються в українському суспільстві з урахуванням євроінтеграційних тенденцій, викликають необхідність постійного вдосконалення системи підготовки фахівців і практики освіти. Проблеми підвищення якості навчання, рівня культури студентів стають домінуючими в сучасній методиці викладання. У всіх сферах освіти спостерігається пошук засобів модернізації системи підготовки, підвищення якості навчання, що відбивається й на збільшенні

обсягу і змісту знань, умінь та навичок, якими оволодівають сучасні фахівці. У розробці проблеми педагогічної культури як системної характеристики особистості та діяльності вчителя актуальним постає питання теоретичних основ моделювання процесу її формування в майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми культурологічного змісту педагогічної підготовки вчителя торкаються А. Арнольдів, М. Бахтін, В. Біблер, П. Блонський, В. Кремень, А. Макаренко, В. Межуєв, В. Сухомлинський. Питання духовної культури особистості, формування світогляду досліджують Л. Москальова, С. Горбенко, І. Григорчук, В. Діденко, Л. Закс, В. Зінченко, М. Каган, Б. Ліхачов, О. Лосєв, В. Мазепа, В. Медушевський та ін.; професійної майстерності вчителя – В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Щербаков [8, с.4].

У контексті зазначеної психолого-педагогічної проблематики водночас розробляються й апробуються теоретичні основи моделювання як процедури теоретичного пізнання світу. Модель – це зразок та відтворення предмета, а дослідження об'єкта за допомогою моделі – є моделювання. В. Сидоренко, П. Дмитренко відносять моделювання до теоретичного або практичного дослідження об'єкта, зазначаючи, що при цьому вивчається не об'єкт, а створена науковцем штучна або природна система, яка знаходиться в певному об'єктивному відношенні із об'єктом пізнання, є його аналогом і джерелом інформації про нього [7, с.143]. Моделювання як метод пізнання сьогодні поширене в усіх науках та на всіх етапах наукового дослідження. Потенціал цього методу виявляється в тому, що, використовуючи його, науковцям зручно зводити дослідження від складного до простого, полегшувати сприймання складно організованих об'єктів. Г. Суходольський зазначає, що моделювання є процесом створення ієрархії моделей, у якому певна система моделюється різними засобами і в різних аспектах [9, с.120].

Разом з поширенням методу моделювання в міждисциплінарній сфері подальшого дослідження вимагає проблема моделювання процесу формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики, виявлення теоретичних основ створення такої моделі.

Метою статті є розробка та опис моделі формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики.

Відомо, що сьогодні зростає статус культурологічно-орієнтованої мистецької освіти. Реформування системи музичної освіти, впровадження нових педагогічних технологій у практику мистецької підготовки ми розглядаємо як найважливішу умову інтелектуального, творчого й морально-світоглядного розвитку студента-музиканта. І. Лернер вважає, що до змісту навчання входять структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливості здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [3]. Студент стає особистістю, оволодіває цим змістом соціокультурного досвіду; у нього розвиваються творчі здібності, формується світоглядна позиція, моральні принципи, тобто відбувається всебічний розвиток індивіда. Сучасні моделі музичної освіти

віддзеркалюють її гуманізацію, підвищення ролі суб'єкта професійної підготовки, його самоідентифікації, активності тощо.

Моделювання надзвичайно поширене в педагогічній сфері пізнання. В. Міхєєв вважає, що практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю вимірюваним сторонам об'єкта. А для визначення потенціалу, функцій і типу моделі є важливим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання – наочності, визначеності, об'єктивності [5, с.20]. У такому контексті виявляється педагогічний зміст моделі, який висвітлює перспективні завдання навчального процесу, дозволяє простежувати його динаміку й основні тенденції.

Модель спеціаліста в науковій літературі розглядається як відображення обсягу і структури професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь, які в сукупності подають його узагальнену характеристику як члена суспільства [4]. Вона виступає освітньою метою, еталоном і засобом підготовки фахівця, в якому відображені закономірності розвитку галузі професійної діяльності, його професійно важливі та особистісні якості. А. Маркова розрізняє модель спеціаліста та модель підготовки спеціаліста, наголошуючи, що модель підготовки будується для організації професійного навчання. Зокрема, “модель підготовки фахівця виходить з моделі фахівця і включає види навчальної та пізнавальної діяльності з оволодіння професійною діяльністю, навчальні плани і програми, виховні заходи, форми зв'язку з виробництвом, кваліфікаційні характеристики фахівців. Треба вміти побудувати модель фахівця і переводити її в моделі підготовки фахівця” [4].

Формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики передбачає розвиток у студентів певних знань, умінь, якостей особистості, формування яких неможливе без орієнтації на еталон. Ним є модель як професійний ідеал, у структурі якої представлені професійні та особистісні складові. Теоретичну основу такої моделі закладають нормативні документи, що регламентують навчально-виховний процес ВНЗ, державні стандарти освіти та освітньо-кваліфікаційні характеристики, розроблені у ВНЗ України.

Нами було вивчено та проаналізовано дослідження, у яких вивчалися теоретичні та методологічні основи формування педагогічної культури з метою розробки проблематики професійного навчання студентів.

Зокрема, В. Гриньова, вибудовуючи алгоритм процесу формування педагогічної культури, обґрунтовує “науково-методичну систему забезпечення процесу формування педагогічної культури майбутнього вчителя, що включає визначення цілей і мотивів, виховання позитивної діяльності, засобів і умов її організації, а також корекцію дій суб'єктів діяльності та одержаних результатів для реалізації технологічного концепту” [1, с.17]. Модель педагогічної культури представлена в дослідженні взаємодією структурних (цінності-цілі, цінності-мотиви, знання-цінності, технологічні цінності, цінності-властивості, ціннісні відношення) та функціональних (пізнавальний, дидактико-професійний, виховний, комунікативний, нормативний, захисний) компонентів [1, с.23]. Водночас у дисертації фігурують 3 моделі організації навчального процесу [1, с.19].

Передумовою для вибудови моделі формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики може слугувати освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця-музиканта. Відповідно до її положень, професійна кваліфікація музиканта містить перелік знань, умінь і навичок, компетенцій, які мають бути сформовані в музиканта. У стандарті вищої педагогічної освіти з музичного мистецтва передбачено опанування студентами в ході читання лекцій, проведення семінарсько-практичних занять, лабораторних робіт та практикумів й під час проведення педагогічної практики знань з педагогіки, психології, суспільно-політичного циклу та базових знань із музичних дисциплін (історико-теоретичні, диригентсько-хорові, виконавські та методика музичного виховання) для формування фахових музичних знань, вмінь та навичок.

Перелік компетенцій, умінь та навичок разом із аналізом відповідної психолого-педагогічної літератури, а також урахуванням досвіду моделювання педагогічних процесів, професіографічного підходу до аналізу та проектування особистості музиканта дозволив нам розробити модель формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики, яка є комплексом взаємопов'язаних компонентів, що сприяють реалізації завдань ефективної професійної підготовки педагога-музиканта.

Розроблена нами модель формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики містить такі складові: потреби суспільства (формування педагогічної культури майбутнього вчителя), *мету* (процес формування педагогічної культури майбутніх учителів) і *завдання професійної підготовки* (розвиток потребнісно-мотиваційної основи оволодіння спеціальністю; формування системи професійних знань та створення умов для формування умінь і навичок; формування індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності). Пропонована модель містить *компоненти* (потребнісно-мотиваційний, духовно-моральний, когнітивний і діяльнісно-практичний), які існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою. Визначено основні *принципи* (культуrowідповідності, гуманістичної спрямованості, ціннісно-смысловий, інтеграції, єдності теоретичної й практичної підготовки на основі внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, розвитку творчого взаємозв'язку і взаємодії, подолання стереотипів діяльності та мислення, плюралізму й свободи вибору) та *підходи* (системний, культурологічний, міждисциплінарний, особистісно-орієнтований), змістову підсистему модульного характеру (мотиваційно-діагностичний; навчально-професійний; рефлексивно-оцінний модулі), види, форми, методи, критерії та рівні оцінювання результатів діяльності, організаційно-педагогічні умови, суб'єкти формування педагогічної культури та результат.

Потреби суспільства, позначені нами в моделі, полягають у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів. Ми вважаємо, що формування педагогічної культури в майбутніх учителів є важливою ознакою професіоналізму та педагогічної майстерності випускника вищого навчального закладу.

Під час розробки та впровадження моделі формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики ми реалізували відповідні принципи навчання. Проаналізувавши різні класифікації

принципів системного втілення культурологічного, міждисциплінарного й особистісно-орієнтованого підходів, ми виділили найбільш доцільні в аспекті нашого дослідження, а саме: культуровідповідності, гуманістичної спрямованості, ціннісно-смысловий, інтеграції, єдності теоретичної й практичної підготовки на основі внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, розвитку творчого взаємозв'язку і взаємодії, подолання стереотипів діяльності та мислення, плюралізму й свободи вибору.

Принцип культуровідповідності орієнтує викладачів педагогічних ВНЗ на формування педагогічної культури у студентів-музикантів засобами духовної музики відповідно до вимог сучасної світової та вітчизняної культури, зокрема, її духовно-релігійного прошарку: вірувань, культурних традицій, духовних поглядів українського народу. На відміну від мирської культури, яка вносить християнські смисли в позацерковні сфери суспільного життя, церковна культура зберігає й транслює сакральні змісти у формах богослужіння, богослов'я та церковного мистецтва [2, с. 95]. Релігійна культура містить у собі такі ознаки: христоцентризм, словоцентризм, аскетизм, есхатологізм, символізм [2, с.96]. Отже, духовна музика, яка є носієм ознак релігійної культури, має великий вплив на формування педагогічної культури майбутніх учителів, оскільки збагачує її духовними загальнолюдськими смислами.

Принцип гуманістичної спрямованості сфокусований на розуміння майбутніми вчителями музики значення професійної діяльності як вісі музичної освіти; її орієнтації на національні музичні цінності – світські та релігійні; разом з тим, визнання індивідуальності учня, врахування його власного музичного досвіду й особистих потреб. При формуванні педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики педагог ВНЗ повинен узгоджувати свої навчально-виховні дії з індивідуальними особливостями своїх вихованців, вже наявною в них педагогічною позицією як показника рівня його духовного, морального, інтелектуального розвитку, знань, умінь, професіоналізму, професійно значущих якостей (співвідносними з гуманістичними ідеями); надавати їм право вибору певного типу, змісту морально-світоглядної орієнтації. Відповідно майбутні вчителі музики повинні діяльно та активно виявляти власну морально-світоглядну позицію й керуватися нею при виконанні педагогічних завдань.

Ціннісно-смысловий принцип спрямований на стимулювання педагогом смисложиттєвої діяльності студентів. Під час реалізації цього принципу необхідно спрямовувати студентів на осмислення кожного духовного музичного твору з ціннісних позицій; виявляти загальнолюдські духовні цінності, у повсякденних подіях, людських вчинках, культурних здобутках нації, музичному мистецтві. Особливу увагу слід приділяти освоєнню студентами словесних, образних та чуттєвих форм вираження ціннісних ставлень до духовної музики.

Принцип інтеграції зумовлений основними особливостями морально-світоглядного опанування дійсністю, інтегруванням у педагогічній культурі різних форм духовного досвіду людства як системи цінностей, що функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного вчителя. Формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики відбувається як різнорівнева інтеграція.

Принцип єдності теоретичної й практичної підготовки на основі внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків передбачає глибоке розкриття практичної значущості системності знань про педагогічну культуру майбутніх учителів та її складові, методика та практику використання навчально-виховного потенціалу української та зарубіжної духовної музики в школі, розуміння художньо-духовного змісту релігійних цінностей українського народу на народів світу, наявність особистісних оцінних ставлень до нього; позитивних аспектів широкого використання можливостей морально-світоглядного впливу творів духовної музичної спадщини на процес майбутньої професійної діяльності. З цієї метою важливо наблизити навчальний процес до умов органічного сприйняття та використання духовної музики, залучати студентів до практичного виконавства духовних творів (хоровий, інструментальний колективи); до наукового та методичного пошуку у сфері пізнання морально-світоглядних особливостей духовної музики через використання палітри теоретичних та практичних педагогічних та мистецтвознавчих методів.

Принцип розвитку творчого взаємозв'язку і взаємодії сфокусований на обміні теоретичним та практичним досвідом педагогів і студентів, студентів і студентів, які обізнані у сфері сприйняття, аналізу, виконання духовної музики і досягли певних успіхів. Індивідуальність педагога як носія сформованої педагогічної культури і суб'єкта міжособистісних відносин є засобом передачі духовних цінностей до унікальної особистості студента, який розвивається, знаходиться в динаміці саморозвитку. Система педагогічних цінностей викладача ВНЗ, що сформувалась у його професійно-педагогічній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, відношень транслюється як еталонна педагогічна культура від викладача до студента.

Принцип подолання стереотипів діяльності й мислення спрямований на розширення горизонтів "бачення" духовного життя суспільства, цінностей релігійної свідомості та, зокрема, специфіки образного світу духовної музики у тієї частини студентства, яка раніше не була готова до сприймання та пізнання подібної інформації. Цей принцип як психологічно та педагогічно закономірний у колективній діяльності, зокрема, творчій, у науковій літературі розглядається переважно як основа евристичної методології мозкового штурму. Він зводиться до подолання психологічних, комунікативних, соціальних, педагогічних та інших бар'єрів завдяки вивільненню творчої енергії, залучення колективу до інтерактивної комунікації, активізації мисленнєвих та творчих здібностей.

Принцип плюралізму й свободи вибору передбачає наявність у студентів права вибору релігійних, етичних, естетичних переконань і вільного самовизначення. Сучасний світ характеризується співіснуванням різних релігійних світоглядів, що в умовах організації культури особливо актуалізує ідеї віротерпимості, людяності, покірності та ін. Отже, формування педагогічної культури майбутніх вчителів засобами духовної музики повинне відбуватися в атмосфері поваги до інших культур та релігійного світогляду інших народів. Знання про духовні цінності, духовну музику різних народів збагачують та доповнюють власний внутрішній світ студентів-музикантів. Вільне релігійне самовизначення студентів

відбувається на засадах гуманізму, толерантності, поваги до віросповідання власного народу та інших народів.

Змістова підсистема моделі складається з ряду взаємопов'язаних модулів, зокрема: мотиваційно-діагностичного, навчально-професійного, рефлексивно-оцінного.

Мотиваційно-діагностичний модуль реалізується через створення мотивації до навчально-професійної діяльності, занурення до звукофери духовної музики, діагностику готовності студентів до цієї діяльності з виявом стану сформованості їхньої педагогічної культури, аналіз й самоаналіз проблем у сприйманні та виконанні духовної музики.

Навчально-професійний модуль представлений засвоєнням студентами- майбутніми вчителями музики змісту головних виробничих функцій учителя – комунікативної, діагностичної, організаційної, спеціальної (предметної), конструктивної, формувальної, прогностичної, стимулювально-регулятивної, аналітичної, контрольної [6, с.21]. Педагогічна культура вчителя розкриває його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, відношення з учнями.

Рефлексивно-оцінний модуль реалізується через формування творчих здібностей студентів – майбутніх учителів музики, творчої професійної діяльності, спрямованої на аналітичне та інтерпретаційне відтворення духовної музики.

Види діяльності з формування педагогічної культури майбутніх учителів музики, представлені в моделі орієнтаційною, навчально-виховною, репетиційною, концертною, охоплюють усі важливі етапи пізнання та творчого втілення системи цінностей духовної музичної спадщини. Форми роботи (індивідуальна, ансамблева, колективна) є традиційними для навчального процесу і зручними для формування педагогічної культури майбутніх учителів музики.

Методичний ряд моделі утворюють словесні, практичні методи, вивчення нового матеріалу, контроль і оцінка, індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні, пояснювально-ілюстративні, дослідницькі та ін., які охоплюють найбільш поширені категорії методів навчання у вищій школі: джерела знань, етапи навчання, спосіб педагогічного керівництва, логіка навчання, дидактичні цілі, характер пізнавальної діяльності.

Окремий рівень моделі представлений критеріями формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики – емоційно-мотиваційним, когнітивно-аксіологічним, морально-світоглядним, діяльнісно-творчим і рівнями – початковим, ресурсним, імітаційним, трансформаційним.

Розроблена нами модель спрямована на реалізацію пізнавальної, навчально-виховної, комунікативної, оцінної та розвивальної функцій. Так, сутність пізнавальної функції полягає у прийнятті феномену педагогічної діяльності на основі системи знань, усвідомленні власних здібностей та особистісних якостей, ознайомленні із знаннями з духовної культури людства, духовної музики для визначення у відповідності з цим професійного ціннісного відношення до світу. Навчально-виховна функція нашої моделі передбачає оволодіння студентами-музикантами фундаментальними знаннями із фахової діяльності, формування в них

професійних умінь, культури, здібностей, нахилів, морально-світоглядної позиції, етико-естетичних уявлень, поглядів, переконань, ідеалів, способів поведінки, усвідомлення власної педагогічної позиції для успішної фахової діяльності.

Комунікативна функція сприяє встановленню такого культурного простору між суб'єктами навчально-виховного процесу, який заснований на взаємозбагаченні та взаєморозумінні між ними; відкритим є комунікативний канал для сприймання духовної музики як системи цінностей. Оцінна функція, що сприяє розвитку особистості, допомагає людині вибудувати власну систему цінностей, зокрема, естетичні, етичні, деонтологічні, соціологічні та ін.; розташувати в ній духовні цінності, зокрема, духовну музику. Розвивальна функція полягає у розвитку професійних здібностей студентів-музикантів, формуванні творчого підходу до професійної діяльності, готовності до педагогічної роботи, задоволеності педагогічною професією, здатності до виконання педагогічних завдань.

Організаційно-педагогічними умовами, визначеними в моделі, є: створення загальної позитивної мотивації до організації навчального діалогу з використанням духовної музики; наявність нотних, аудіо- та відеоматеріалів з духовної музичної спадщини; впровадження спецкурсу “Формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики” та визначення його місця в структурі навчального плану факультету мистецтв; використання міжпредметних зв'язків та виховання в студентів потреби самовдосконалення; наявність відповідного науково-методичного забезпечення для засвоєння духовної музики (комплект завдань, схеми, картки, довідкова література тощо); володіння викладачем методикою аналізу та виконання духовної музики, організацією та проведенням відповідних занять; здійснення контролю за опануванням студентами-музикантами духовної музики.

Висновки. Пропонувану модель розглядаємо не як сукупність її складових, а як цілісну педагогічну систему, спрямовану на результат – сформованість педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики, перехід на більш високий рівень педагогічної культури майбутніх фахівців. Результатом фахової підготовки з використанням духовної музики є сформованість педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 32 с.
2. Культурология. Краткий тематический справочник / под ред. проф. Драч Г.В., проф. Матяш Т.П. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 192 с.
3. Лернер [Л.Я. Педагогіка вищої школи \[Електронний ресурс\] / Л.Я. Лернер. – Режим доступу до журн.: \[http://www. pedagogika-2014. blogspot.com/.../blog-post_8\]\(http://www. pedagogika-2014. blogspot.com/.../blog-post_8\)](http://www. pedagogika-2014. blogspot.com/.../blog-post_8)
4. Маркова А. К. Психология профессионализма [Электронный ресурс] / А. К. Маркова. – М., 1996. – Режим доступа к журн. □ [http:// www. ido. rudn.ru/psychology/labour_psychology/ch4_5.html](http://www. ido. rudn.ru/psychology/labour_psychology/ch4_5.html)
5. Михеев В. И. Модели и методы измерения в педагогике / В.И.Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 84 с.
6. Павлютенков С. М. Організація методичної роботи / С. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2005. – 80 с.
7. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. –

К. : РННЦ "ДІНІТ", 2000. – 260 с.

8. Сидоренко Т. Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.09 "Теорія навчання" / Тетяна Дмитрівна Сидоренко. – Кривий Ріг, 2011. – 36 с.

9. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 172 с.

Анотація

У статті розглянуто теоретичні основи моделювання процесу формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. Доведено, що модель є цілісною педагогічною системою, спрямованою на реалізацію результату – сформованість педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики.

Ключові слова: основи моделювання, модель, процес формування, педагогічна культура, майбутні вчителі музичного мистецтва, засоби духовної музики.

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основы моделирования процесса формирования педагогической культуры будущих учителей музыкального искусства средствами духовной музыки. Доказано, что модель является целостной педагогической системой, направленной на реализацию результата – сформированность педагогической культуры будущих учителей средствами духовной музыки.

Ключевые слова: основы моделирования, модель, процесс формирования, педагогическая культура, будущие учителя музыкального искусства, средства духовной музыки.

Summary

The article describes the theoretical foundations of modeling of process of formation of pedagogical culture of the future teachers of musical art by means of spiritual music. It is proved that the model is a holistic educational system aimed at the realization of the results – maturity of pedagogical culture of the future teachers by means of spiritual music.

Key words: modeling framework, the model, the process of formation, pedagogical culture, future teachers of musical art, a means of spiritual music.

УДК 330.341.1

О. Д. Стадник,

кандидат фізико-математичних наук, доцент;

І. О. Мороз,

доктор педагогічних наук, професор;

Ю. О. Шкурдода,

кандидат фізико-математичних наук, доцент;

О. В. Яременко,

кандидат фізико-математичних наук, доцент

(Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка)

РОЗВИТОК НАНООСВИТИ – ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРЕХОДУ НА ШОСТИЙ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УКЛАД

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. нанотехнології стали стратегічним напрямком науково-технологічного розвитку провідних країн світу. Поряд з інформаційними технологіями та біотехнологіями вони, спираючись на досягнення фізики, хімії, біології, електроніки та інших наук, багато в чому будуть визначати технологічний рівень ХХІ століття.

Сучасний етап розвитку цивілізації безпосередньо пов'язаний з її переходом до нового технологічного укладу, який базується на досягненнях

одного з ключових пріоритетів науково-технологічного прогресу – нанотехнології.

Одним з критеріїв успішного освоєння нових технологій, свого роду індикатором перспектив економічного та технологічного зростання держави є такий показник, як частка технологічних укладів в економіці (табл.1). Як видно із цієї таблиці, економіка України, на жаль, не в лідерах навіть п'ятого технологічного укладу. Причинами цього є обмеженість фінансування довготермінових нанотехнологічних програм та проектів, відсутність державної нанотехнологічної мережі, проблема підготовки відповідних кадрів, відставання освітніх програм і методичних розробок для ВНЗ та загальноосвітніх шкіл, відсутність різноманітних методичних джерел для популяризації знань про сучасний стан розвитку нанотехнологій, властивості наноб'єктів та можливе їх практичне застосування, включаючи й виробництва регіону.

Таблиця1.

Частка технологічних укладів в економіці деяких країн [1]

Країна	Технологічні уклади та їх частка в економіці			
	III	IV	V	VI
США	-	20 %	60 %	5 %
Росія	30%	50%	10%	-
Україна	57,9 %	38 %	4 %	0,1 %

Аналіз досліджень і публікацій показує, що в цій новій галузі немає шаблонів діяльності. Нову модель підтримки освітніх ініціатив пропонує, наприклад, американське аерокосмічне агентство “NASA”, надаючи фінансування, технологічні інструменти і сервіси для проектних команд з цікавими ідеями для навчання “STEM” (скорочення від англ. “Science, technology, engineering and math” – наука, технологія, інженерія та математика). Це дозволяє корпорації не тільки вирішувати завдання професійної підготовки фахівців, а й вести активну профорієнтацію – залучати талановиту молодь [2].

У США створена Національна мережа нанотехнологічної інфраструктури (англ. National Nanotechnology Infrastructure Network, NNIN) – інтегроване партнерство науково-дослідних організацій, що працюють у галузі нанотехнологій. Воно підтримується і фінансується Національним науковим фондом (NSF). Усі учасники партнерства надають можливість стороннім дослідникам у галузі нанотехнологій використовувати сучасне обладнання, що обслуговується висококваліфікованими фахівцями [3].

У США для вирішення завдань наосвіти створений національний освітній центр і розробляються спеціальні закони її розвитку. У системі наосвіти США задіяно 500 університетів [4; 5].

Національна наукова Асоціація вчителів США опублікувала ряд підручників та посібників, у тому числі і для загальноосвітніх закладів. Розробляються навчальні ресурси для підтримки двосеместрового курсу нанотехнологій для середньої школи.

Розвинуті держави світу, наукові установи, окремі науковці в останні

роки активізували роботу з формування інфраструктури розвитку нанотехнологій [2-10].

Проте в Україні, незважаючи на відому Постанову Кабінету Міністрів України, на наш погляд, існує значне відставання не лише у випуску конкурентоздатної продукції нового покоління, а й у підготовці фахівців у галузі нанотехнологій, оснащених сучасних наукових лабораторій, розробці відповідного методичного забезпечення для шкіл та вузів [11; 12].

Метою статті є аналіз можливостей залучення науково-методичного потенціалу профільних ВНЗ та їх підрозділів до створення нанотехнологічних центрів, які в перспективі сприяли б випуску вітчизняними підприємствами продукції нового – шостого технологічного укладу.

Виклад основного матеріалу. Нанотехнологія – це сукупність методів і прийомів, що забезпечують контрольовані об'єкти, які включають компоненти від 1 до 100 нм. У Технічному комітеті ISO / ТК 229 під нанотехнологіями розуміють таке [13, 14]:

1. Знання та управління процесами, як правило, в масштабі 1 нм, але не виключаючи масштаб менше 100 нм в одному, або більше вимірах, коли проявляється розмірний ефект.

2. Використання властивостей об'єктів і матеріалів у нанометровому масштабі, які відрізняються від властивостей вільних атомів або молекул, а також від об'ємних властивостей речовини, що складається з цих атомів або молекул, для створення більш досконалих матеріалів, приладів, систем, що реалізують ці властивості.

Нанонауки не є спеціальною галуззю знань, дослідження здійснюються у фізиці, хімії, біології, а також на стику багатьох наук.

Можна виділити найважливіші напрямки нанотехнологій:

- молекулярний дизайн. Препарування і синтез нових молекул у дуже неоднорідних електромагнітних полях;
- матеріалознавство. Створення нових матеріалів із заданими властивостями;
- приладобудування. Створення скануючих тунельних мікроскопів, атомно-силових мікроскопів, магнітних силових мікроскопів, мініатюрних надчутливих датчиків, нанороботів;
- електроніка. Конструювання нанометрової елементної бази для ЕОМ наступного покоління;
- медицина. Проектування наноінструментарію для знищення вірусів, локального "ремонт" органів, високоточної доставки ліків у певні місця живого організму;
- керовані ядерні реакції. Наноприскорювачі частинок, нестатистичні ядерні реакції.

Наноіндустрія – це інтегрований міжгалузевий та міждисциплінарний комплекс бізнес-структур, промислових, наукових, освітніх, фінансових та інших підприємств різних форм власності, що забезпечують і здійснюють цілеспрямовану діяльність з розробки та комерціалізації нанотехнологій. Базовими компонентами інфраструктури наноіндустрії являються: міжнародні та національні науково-виробничі кластери; центри колективного користування; науково-освітні центри; лабораторні навчально-освітні

центри.

Відомо, що технологічний уклад являє собою цілісне і стійке утворення, в рамках якого здійснюється замкнутий цикл, який починається з отримання первинних ресурсів і закінчується випуском кінцевих продуктів. Технологічні уклади – це комплекси, що відображають рівень розвитку індустріального та переходу до постіндустріального технологічного способу виробництва [9].

Відомий дослідник М. Кондратьєв, наприклад, стверджував, що науково-технічна революція розвивається хвилеподібно, і кожний цикл триває приблизно 45-60 років [15].

Соціально-економічний розвиток провідних країн передбачає концентрацією зусиль на формуванні спеціальних інструментів, що дають можливість поєднувати науку, виробництво і державне управління в різних сферах економіки і промисловості. Одним з таких інструментів щодо розв'язання зазначеного завдання є створення технологічних платформ. Уперше вони широко почали застосовуватися у Європейському Союзі.

Перехід від однієї групи технологій до іншої називається технологічними розривами. Виникає розрив між S-подібними кривими і починає формуватись нова S-подібна крива, але на базі нових знань. У цей період зароджується та інтенсивно розвиваються базові компоненти нового технологічного укладу, які опираються на новітні досягнення науки та технологій.

Ядро шостого технологічного циклу включає:

- наноелектроніку;
- нанофотоніку;
- наноматеріали та наноструктуровані покриття;
- наносистемну техніку;
- біотехнологію;
- нанобіотехнологію;
- інформаційні технології;
- когнітивні науки;
- соціогуманітарні технології;
- конвергенцію нано-, біо-, інфо- і когнітивних технологій.

Очевидно, що і в нашій країні настає час розробки та затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної та природничої освіти шляхом включення в освітні технології нанотехнологічної компоненти. Повинна реалізуватись міжпредметна компетентність – здатність студента та учня застосовувати міжпредметні кола проблем, знання, уміння, навички, способи діяльності, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей. Ще остаточно не вирішене також питання про те – хто і як, у якому курсі повинен здійснювати таку міжпредметну діяльність у школі та ВНЗ.

Виконання поставлених завдань розвитку наноіндустрії неможливе без участі науковців, які працюють у ВНЗ. На першому етапі включення в освітні технології нанотехнологічної компоненти доцільно розробити та забезпечити ресурсами Програму розвитку міжвузівської нанотехнологічної мережі, її підключення до галузевих, державної і світових нанотехнологічних мереж.

Міжвузівська нанотехнологічна мережа могла б об'єднати організації різних форм власності, що забезпечують і здійснюють скоординовану діяльність з розробки і комерціалізації нанотехнології та підготовки кадрів для потреб реального виробництва в кожному регіоні.

Інфраструктурна база наоіндустрії, урахувуючи складність завдань і обмеженість ресурсів, могла б створюватися в мережевому форматі, тобто не для окремих підприємств і організацій, а у вигляді сукупності організацій різних організаційно-правових форм, що ведуть підготовку кадрів у галузі нанотехнологій, виконують фундаментальні та прикладні дослідження, здійснюють розробки і комерціалізацію технологій. Дієвим інструментом досягнення мети профільними ВНЗ могла б бути Дорожня карта розвитку та комерціалізації нанотехнологій.

При цьому, профільні ВНЗ, або їх підрозділи, проявивши освітню ініціативу, могли б стати головною науковою організацією з такими функціями: здійснення наукового та методичного забезпечення, координація досліджень і розробок для формування технологічної бази в рамках Програми розвитку нанотехнологій; проведення експертизи досягнутих результатів учасниками нанотехнологічної мережі та визначення можливості їх промислового освоєння; координації проектів міжнародної науково-технічної співпраці; забезпечення взаємодії з головними організаціями галузей з питань наукових досліджень, комерціалізації технологій, організації серійного виробництва; здійснення наукового і методичного забезпечення системи підготовки фахівців у галузі нанотехнологій.

Другий етап розвитку інфраструктури, науково-освітньої та кадрової діяльності включає: створення науково-освітніх центрів ВНЗ, що забезпечують підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців на основі широкої інтеграції навчального процесу, наукових досліджень і розробок у галузі нанотехнологій; оснащення ВНЗ, що беруть участь у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів для установ вищої професійної освіти, наукових організацій, підприємств та галузей економіки в галузі нанотехнологій, сучасним спеціальним науково-технологічним обладнанням; систему науково-методичного та організаційно-методичного забезпечення безперервного освітнього циклу в галузі нанотехнологій; комплекс нових освітніх технологій та інструментальних засобів.

Висновки.

1. Розвиток наоосвіти в державі повинен розпочинатись за підтримки координувальної дії профільних ВНЗ та їх підрозділів, фінансової підтримки держави та діючих виробництв кожного регіону і, звичайно, з адаптування світового досвіду країн, які вже випускають конкурентоздатну продукцію нового – шостого технологічного укладу.

2. Першочерговим завданням становлення нанотехнологічної освіти є створення та відповідне оснащення науково-освітніх нанотехнологічних центрів ВНЗ, що забезпечують підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців.

3. Одним із перспективних інструментів досягнення мети – швидкий перехід країни до шостого технологічного укладу, є розробка вузівськими

фахівцями та “виробничниками” окремих регіонів країни Дорожньої карти розвитку та комерціалізації нанотехнологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко В. Технологическиеклады в контексте стремления экономических систем к идеальности [Електронний ресурс] / В. Василенко // Соціально-економічні проблеми і держава. – 2013. – Вип. 1 (8). – С. 65-72. – Режим доступу до журн.: http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2013/13_vvoski.pdf
2. NASA Science, Technology, Engineering and Math (STEM).//<http://mars.jpl.nasa.gov/participate/students/STEM-job-career-role-models/>
3. National Nanotechnology Infrastructure Network. Serving Nanoscale Science, Engineering & Technology. <http://www.nnin.org/>.
4. National Center for Learning and Teaching in Nanoscale Science and Engineering (NCLT). – Electronic resource: http://www.nano.gov/html/edu/home_edu.html.
5. Nanotechnology in the Schools Act (110th Congress 2007 – 2008).– Electronic resource: <http://www.govtrack.us/congress/bill>.
6. N. Taniguchi. On the Basic Concept of 'Nano-Technology. // Proc. Intl. Conf. Prod. London, Part II, British Society of Precision Engineering. (1974).
7. The White House, "National Nanotechnology Initiative: Leading to the Next Industrial Revolution," press release, January 21, 2000.
8. "Программа развития nanoиндустрии в Российской Федерации до 2015 года" (одобрено Правительством РФ 17.01.2008).
9. Глазьев С. Ю. Нанотехнологии как ключевой фактор нового технологического уклада в экономике : монография / С.Ю.Глазьев, В.В.Харитонов. – М. : Тривант, 2009. – 304 с.
10. Каблов Е. Н. Шестой технологический уклад / Е.Н.Каблов // Наука и жизнь. – 2010. – №4.
11. Постановова Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2009 р. N 1231 Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми “Нанотехнології та наноматеріали” на 2010 – 2014 роки.
12. Смальяк О.А. Вивчення новинок галузі нанотехнологій у вузівських інформатичних курсах / О.А.Смальяк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2, Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 8(15). – С.125-129.
13. Хохлявин С. Стандарты ИСО: от классификации наноматериалов до токсикологии / С.Хохлявин // Наноиндустрия. – №2, 2011. – С. 62-66.
14. [ISO — Technical committees — TC 229 — Nanotechnologies](#).
15. Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения: избранные труды / Н. Д. Кондратьев ; под ред. академика РАН Л. И. Абалкина). – М. : Экономика, 2002. – 767 с.

Анотація

Аналізується зв'язок технологічного рівня розвитку держав з рівнем розвитку інфраструктури нанотехнологій. Обґрунтовується програма дій щодо створення вузівських нанотехнологічних науково-освітніх центрів та розробки Дорожньої карти з залученням спеціалістів підприємств регіону, яка в перспективі може пришвидшити перехід країни до шостого технологічного укладу.

Ключові слова: нанотехнології, технологічний уклад, науково-освітні центри нанотехнологій, наоосвіта.

Аннотация

Анализируется связь технологического уровня развития государств с развитием инфраструктуры нанотехнологий. Обосновывается программа действий по созданию вузовских нанотехнологических научно-образовательных центров и разработки Дорожной карты с привлечением специалистов предприятий региона, которая в перспективе может ускорить переход страны к шестому технологическому укладу.

Ключевые слова: нанотехнологии, технологический уклад, научно-образовательные центры нанотехнологий, нанообразование.

Summary

The connection of technological level of the development of states with different infrastructure of nanotechnologies is analyzed in the article. The program of actions in creating of university nanotechnological scientific and educational centres is grounded.

Key words: nanotechnology, technological structure, scientific and educational centers of nanotechnology, nanoeducation.

УДК 37.0(09)(477)

І. Г. Улюкаєва,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 1960 – 1990 рр.

Постановка проблеми. Відбудова в повоєнні роки вітчизняної системи дошкільної освіти утворила умови для її подальшого успішного розвитку в наступний період. Саме 1960 – 1991 рр. прийнято вважати періодом найбільших досягнень вітчизняної дошкільної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення історико-педагогічних джерел показало, що в останній час дослідники вітчизняної дошкільної освіти досить часто зверталися до другої половини ХХ ст. Їх праці присвячені історичному аспекту певних педагогічних проблем: зокрема, розвитку дошкільних закладів у сільській місцевості (Л. Меленець), трансформації змісту передшкільної освіти (Т. Степанова), формуванню здорового способу життя (А. Чаковець), підготовці дітей до школи (Т. Бондаренко), регіонів: розвитку дошкільної освіти на Київщині (О. Венгловська), Донеччині (Н. Гарань), Херсонщині (І. Цюпак). Проте комплексних історико-педагогічних досліджень розвитку дошкільної освіти цього періоду не здійснювалося.

Мета статті – проаналізувати процес розвитку дошкільної освіти в Україні в 1960 – 1990 рр.

Виклад основного матеріалу. Досягнуте в повоєнний період було продовжено в наступні десятиріччя. Імпульс динамічного розвитку системи суспільного дошкільного виховання даний прийнятою 19 червня 1959 року Постановою ЦК КП і Ради Міністрів України “Про заходи по подальшому розвитку дитячих установ, покращенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку”. Ця директива продублювала постанову, прийняту місяцем раніше відповідними союзними органами влади. Цими документами визначалась необхідність подальшого розвитку мережі дошкільних закладів, покращення їх матеріального забезпечення. Одним із істотних недоліків дошкільного виховання в країні названа відсутність єдиної послідовної системи виховання в яслах і дитячих садках. У зв’язку з цим було прийняте рішення об’єднати ці два типи в єдиний дошкільний дитячий заклад. Керівництво об’єднаними закладами було зосереджено в міністерствах освіти союзних республік (до цього ясла були підпорядковані Міністерству охорони здоров’я). У постанові визначені завданн єдиної програми виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку. Ставилася вимога здійснювати будівництво дитячих закладів за типовими проектами об’єднаних дошкільних закладів (ясла-садок) і вживати заходів для додаткового, понадпланового будівництва дошкільних закладів [1, с.17–20]. Постанова 1959 року позитивно вплинула на розвиток

суспільного дошкільного виховання й розширення мережі дитячих садків.

Протягом 60-х років спостерігалася стабільна динаміка росту дошкільних установ і кількості дітей, які їх відвідували. У 1960 році в Україні функціонувало 4770 стаціонарних дитячих садків, які відвідувало 330670 дітей. Загалом, у постійно діючих і сезонних дошкільних установах виховувалося понад 1000200 дітей, з них 852000 – у колгоспах. У 1959-1962 роках було відкрито 2049 нових дитячих садків на 322000 місць. У 1963 році було введено в дію 1168 дитячих садків.

У 1964 році в Україні налічувалося 7666 стаціонарних дитячих садків, які відвідувало 700000 дітей, і 20000 сезонних з контингентом 800000 осіб. У дошкільних закладах працювало 49000 дошкільних працівників, з яких 5500 мали вищу освіту, 30000 – середню педагогічну освіту [13, с. 7 – 11].

За 1966-1970 роки в Україні було відкрито 2754 дитячих садки на 345000 місць [16, с. 2].

Загальна кількість дитячих садків по Україні на кінець 1970 року склала 16500. Крім того, в колгоспах працювало 17200 сезонних дитячих установ, які охоплювали 706000 дітей, що складало 30,3% від загальної кількості дітей дошкільного віку. По окремих містах картина була такою: в Києві дитячі садки відвідувало 65% дітей-дошкільнят, у Севастополі – 60%, Кримській області – 55%, Дніпропетровській – 46%, Донецькій – 45%, Харківській – 38%, Одеській – 34%. Це були найкращі показники [16, с. 3 – 4].

Активну роль у будівництві дошкільних установ відігравали промислові підприємства, а також колгоспи й радгоспи. Найбільші темпи росту продовжували спостерігатися в промислових центрах – Донецькій, Дніпропетровській, Запорізькій, Луганській і Харківській областях. Так, тільки в 1961-1962 роках шахтами й підприємствами комбінату "Донецьквугілля" було відкрито 18 нових дитячих садків на 2815 місць, комбінату "Артемвугілля" – на 2505 місць. Трест "Донецькшахбуд" побудував для дітей своїх працівників 7 дитячих садків і дачу для літнього відпочинку.

Велика увага приділялася літньому відпочинку й оздоровленню вихованців дитячих садків. У 1961-1962 роках за рахунок фондів промислових підприємств у Донецькій області було побудовано 42 дачі для дітей [13, с.10 – 11].

За кількістю відкритих дошкільних установ на селі лідерство належало Черкаській, Кримській, Одеській, Дніпропетровській областям.

У 1959 році Черкаська область виступила ініціатором створення на селі ясел-садків. За період 1959-1964 років в області було відкрито 716 приміщень для дитячих ясел-садків. Усього ж у колгоспах області на кінець 1965 року працювало 953 дошкільні установи, з них 164 були постійно діючими, решта – сезонними [13, с. 9 – 10].

Згідно з дорученням, що містилося в постанові ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР від 21 травня 1959 року "Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку", було розроблено і в липні 1960 року введено в дію Постановою Ради міністрів УРСР "Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)". У ньому зазначалося, що новостворений тип дошкільного закладу ясла-садок є державною установою

громадського виховання дітей віком від двох місяців до семи років, яка здійснює завдання з усебічного розвитку дітей в єдиній системі комуністичного виховання, відповідає завданням подальшого виховання дітей у школі, сприяє участі жінок-матерів у виробничому та громадсько-політичному житті країни.

У положенні також визначалося: підпорядкування ясел-садків; вимоги до будівель ясел-садків, групових кімнат (окремо для ясельного і дошкільного віку), ділянки навколо дошкільної установи та її обладнання; варіанти укомплектування ясел-садку віковими групами; тривалість перебування дітей у яслах-садках (залежно від потреб – 9-10, 12, 24 годин на добу); типи ясел-садків (загального типу, цілодобові, ясла-садки для дітей з фізичними вадами, ясла-садки санаторного типу); поділ дітей на вікові групи; правила прийому, переводу з групи в групу, відрахування; вимоги до працівників ясел-садків та їх функціональні обов'язки [8, с. 40 – 48].

У 1963 році було прийняте “Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР”. Його зміст значною мірою збігався зі змістом “Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-сад)” (1960 р.), але при цьому були враховані особливості організації і діяльності дитячого садка на селі.

Як і раніше, до участі в “Дошкільному поході” післявоєнної доби залучалася широка громадськість. Було започатковано громадський огляд стану роботи дошкільних установ, у яких брали участь відділи народної освіти, охорони здоров'я, партійні, комсомольські і профспілкові організації. У ході проведення оглядів виявлялися проблеми, які потім обговорювалися й усувалися; та рекомендувався до впровадження передовий досвід.

У 1964 році проводився громадський огляд із визначення стану роботи об'єднаних дошкільних закладів (ясел-садків), який приурочено до п'ятиріччя прийняття Постанови 1959 року. У ході його проведення було констатовано, що завдяки впровадженню нового типу дошкільного закладу в системі суспільного дошкільного виховання відбулися позитивні зрушення [7, с. 6 – 9].

Із кожним роком зростали вимоги до дитячих установ: як організації їх діяльності, матеріально-методичного забезпечення, так і виховної роботи. Завдяки політиці, яку проводила держава стосовно до дитячих садків, а також зацікавленості з боку громадськості, в країні почалося своєрідне змагання підприємств, колгоспів за створення кращих умов для дітей. Але проблем ще залишалося багато. Іноді дитячі садки розташовувалися в непристосованих для цього приміщеннях, не були забезпечені меблями й необхідним обладнанням.

У квітні 1963 року уряд республіки прийняв Постанову “Про розгортання сітки дитячих дошкільних закладів у колгоспах і радгоспах республіки”, в якій були визначені конкретні заходи з подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. На той час все ще залишалася незадовільною ситуація із постійно діючими дитячими садками в селах Західної України. Так, у Рівненській, Івано-Франківській областях не було жодного стаціонарного дитячого садка на селі. Одиниці їх були в селах Львівської, Тернопільської, Чернівецької, Житомирської, Волинської областей. Незадовільними були справи також у селах Сумської та

Полтавської області.

У червні 1964 року ЦК КП України прийняв постанову про заходи з поліпшення будівництва медичних і дитячих закладів у республіці, яка передбачала впровадження швидкісних методів будівництва дошкільних закладів, їх здешевлення, своєчасного введення в дію.

Однією з гострих проблем залишалося забезпечення дошкільних закладів дитячими меблями, що іноді затримувало відкриття вже побудованих дитячих садків. У 1964 році Рада Міністрів України визначила 17 підприємств, які повинні були спеціалізуватися на виробництві дитячих меблів.

Наприкінці 1963 року Міністерство освіти УРСР разом із Укрраднаргоспом провело конкурс на кращу дитячу іграшку. На початку 60-х років було розширено асортимент й поліпшена якість іграшок.

У 60-і роки продовжували приділяти велику увагу кадровому забезпеченню дошкільних закладів. Завдяки налагодженій системі підготовки й підвищення кваліфікації кадровий склад педагогічного персоналу дитячих садків постійно покращувався. У 1964 році в Україні працювало 49000 дошкільних працівників, з них 5500 мали вищу освіту, 30000 – середню педагогічну освіту, решта не мали спеціальної підготовки. Була налагоджена систематична робота курсів і семінарів, проводилися науково-практичні конференції, педагогічні читання, наради дошкільних працівників, на яких обговорювалися питання покращення якості виховання дітей, широкого впровадження в практику передового педагогічного досвіду.

Курсову підготовку координував Центральний інститут удосконалення вчителів, крім того, він здійснював підвищення кваліфікації керівних кадрів. У 1959-1964 роках в ЦІУВ пройшли перепідготовку 1340 інспекторів ВНО; методистів, завідувачів дошкільними установами. В областях підвищенням кваліфікації дошкільних працівників займалися обласні інститути вдосконалення вчителів [13, с.10 – 11].

Значну допомогу дошкільним працівникам надавав Республіканський науково-методичний кабінет дошкільного виховання. За 1959-1964 роки цим кабінетом разом з видавництвом “Радянська школа” було видано 85 методичних листів, розробок, посібників. Працівники кабінету виїжджали на місця, виступали з лекціями, давали консультації. Функціонували обласні, районні, міські методичні кабінети.

Центром популяризації та розповсюдження передового педагогічного досвіду стала Виставка Вистагень народного господарства (ВДНГ) в Москві. У 1959 році тут був створений павільйон “Освіта в СРСР”. Кожного року, протягом трьох десятиріч, в павільйоні представлялися експозиції кращих дитячих садків СРСР. Дошкільні заклади України були постійними учасниками виставки. У 1962/1963 навчальному році на ВДНГ свій досвід представляли 12 дитячих садків України.

Динамічно розвивалось суспільне дошкільне виховання в 70-і роки. Постійно зростала мережа дитячих садків. Поступове вирішення проблеми з кількістю дошкільних закладів дозволило приділяти все більше уваги якості їх роботи.

Державні органи влади тримали питання розширення мережі дитячих садків і покращення їх діяльності під постійним контролем.

Значний вплив на розвиток суспільного дошкільного виховання на селі мала Постанова Ради Міністрів СРСР від 17 березня 1973 року “Про заходи по дальшому розвитку мережі дитячих дошкільних закладів у колгоспах”. Цією Постановою Радам Міністрів союзних республік було дане доручення: розширити мережу колгоспних дитячих дошкільних установ, поліпшити їх роботу, зміцнювати матеріально-технічну базу та покращити забезпечення необхідним обладнанням, інвентарем, іграшками та навчальними посібниками. Міністерству освіти СРСР та місцевим органам народної освіти доручалося забезпечити покращення рівня методичного керівництва виховною роботою, а також кадровий склад дитячих дошкільних закладів колгоспів. Постановою були введені положення, які значно покращили соціальне забезпечення педагогічного і медичного персоналу дитячих садків [10, с. 21- 23].

З метою стимулювання подальшого розширення мережі дитячих садків Рада Міністрів Української РСР у 1974 році прийняла дві Постанови: “Про стан та заходи по забезпеченню виконання плану будівництва дитячих дошкільних закладів в УРСР” (від 20 лютого) та “Про стан і заходи по дальшому розвитку дошкільного виховання дітей в республіці” (від 27 вересня).

У постанові від 27 вересня 1974 року зазначалося, що попри значні досягнення в галузі суспільного дошкільного виховання, є й суттєві недоліки. Так, наявна мережа дитячих дошкільних закладів ще значною мірою не забезпечувала потреб населення. Як найбільш відстаючі в поширенні дитячих садків називалися Волинська, Житомирська, Івано-Франківська, Київська, Львівська, Тернопільська та Хмельницька області [12, с. 25 – 28].

У постанові наголошувалося на необхідності збільшення кількості дитячих садків та зміцнення їх матеріальної бази. Було вказано на наявність недоліків в організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку та в підготовці їх до школи, вирішенні кадрових питань.

Міністерству освіти УРСР доручено в короткий термін докорінно поліпшити роботу з організації дошкільного виховання дітей, підвищити відповідальність органів народної освіти на місцях за стан навчально-виховної роботи в дитячих дошкільних закладах, посилити методичне керівництво дитячими дошкільними закладами, глибоко вивчати і впроваджувати в практику роботи дитячих дошкільних закладів досягнення педагогічної науки й передовий педагогічний досвід. Також наказувалося видати до 1 січня 1975 р. програму і методичні настанови з виховання дітей у дитячому садку та протягом трьох років – “Бібліотечку дошкільного працівника”. Доручалося покращити кадровий склад дитячих дошкільних установ, зокрема шляхом удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів [11, с. 25 -28].

Міністерство охорони здоров'я УРСР було зобов'язане разом з Міністерством освіти УРСР розробити й затвердити заходи щодо поліпшення медичного обслуговування дітей у дитячих дошкільних закладах та їх укомплектування кваліфікованими медичними кадрами.

Проблема покращення роботи дитячих дошкільних установ і надалі не залишалася поза увагою державних органів влади. У 1979 році Радою Міністрів УРСР була прийнята постанова “Про дальше поліпшення

дошкільного виховання у сільській місцевості”. Цією постановою були визначені завдання відкриття постійно діючих ясел-садків в усіх колгоспах і радгоспах республіки, раціоналізації мережі дошкільних закладів, удосконалення освітньо-виховної роботи. Збільшення кількості дошкільних закладів передбачалося здійснити шляхом перетворення сезонних дитячих садків і ясел у постійні.

Дієвими, стимулюючими розвиток суспільного дошкільного виховання заходами в 70-80 роки були Всесоюзні і Республіканські огляди роботи дошкільних закладів. Перший такий огляд в Україні проводився в період з 15 жовтня 1970 по 15 жовтня 1971 року, організований Міністерством освіти УРСР. До участі в огляді були залучені всі дошкільні заклади республіки. На всіх рівнях створювалися комісії, які перевіряли навчальні заклади й наприкінці підбивали підсумки, визначали переможців. При проведенні огляду звертали увагу на якісний склад педагогів дошкільного закладу, його матеріальну базу, обладнання, оформлення; створення умов для ігор, праці дітей, проведення фізкультурних занять на відкритому повітрі; стан навчально-виховної роботи з дітьми; роботу педагогічного кабінету; забезпечення педагогічного процесу обладнанням і посібниками; організацію медичного обслуговування, роботу з батьками і взаємозв'язок дошкільного закладу зі школою. Огляди позитивно вплинули на розвиток суспільного дошкільного виховання в республіці.

Значну роль у стимулюванні підвищення якості роботи дошкільних закладів і поширенні кращого педагогічного досвіду продовжували відігравати Виставки досягнень народного господарства СРСР і УРСР. За період 1980-1984 років на ВДНГ СРСР і ВДНГ УРСР суспільне дошкільне виховання України представлялося 69 експонентами й було оцінене 3 золотими, 6 срібними, 29 бронзовими медалями, 15 дипломами. Так, найвищі нагороди ВДНГ СРСР – Золоті медалі і Дипломи I ступеня здобули: дошкільний заклад № 50 з м. Одеси за експозицію “Корекційно-виховна робота з дітьми з вадами зору”, ясла-садок № 90 м. Сімферополя (“Організація роботи фізичного виховання дітей”) та Уманський райвно Черкаської області (“Удосконалення роботи сільських дошкільних закладів”) [2, с. 2 – 3].

На початку 80-х років у СРСР була здійснена спроба реформувати освіту. Її завдання та основні положення були викладені в документі, що мав назву “Основні напрями реформування загальноосвітньої і професійної школи”

(12 квітня 1984 року). І хоча реформа перш за все стосувалася школи, але її реалізація була неможлива без відповідної перебудови й інших ланок освітньої системи, зокрема першого її ступеня – дошкільного виховання [5, с. 325 – 329].

Одним із напрямів реформи було започаткування навчання дітей у школі з 6-річного віку. Зазначалося, що цей перехід став можливим завдяки досягненням суспільного дошкільного виховання.

Завдання в галузі суспільного дошкільного виховання з реалізації положень реформи загальноосвітньої і професійної школи були чітко визначені в Постанові Ради міністрів СРСР “Про дальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовки дітей до навчання в школі”

(19 травня 1984 року). Постановою передбачалося здійснення цілої низки заходів. Так, Міністерству освіти СРСР і Академії педагогічних наук СРСР було доручено розробити і запровадити в 1984-1985 роках нову типову програму виховання і навчання дітей у дитячому садку, програмно-методичні документи, підручники й навчально-наочні посібники. Міністерство освіти СРСР також було зобов'язане розробити і ввести в дію до 1 січня 1985 року положення про дитячий дошкільний заклад. Постановою було визнано доцільним створення в сільській місцевості, при наявності відповідних умов, навчально-виховних комплексів “школа – дитячий садок”. Наголошувалося на необхідності дотримуватися планів будівництва дитячих дошкільних закладів. Були також введені нові норми харчування, розміри плати за утримання дітей у дитячих дошкільних закладах (зі значним її зменшенням для пільгових категорій сімей). Постановою були зрівняні в правах з вихователями старших груп вихователі, які працювали в ясельних групах: для них був встановлений 6-годинний робочий день і щорічна відпустка тривалістю 36 робочих днів. Різним міністерствам і відомствам було доручено збільшити кількість і покращити якість продукції для дітей: іграшок, книжок, дидактичних матеріалів тощо [6, с. 329 – 332].

Постановою були також визначені завдання з розвитку педагогічної теорії. Академії педагогічних наук СРСР, науково-дослідним інститутам педагогіки, відповідним кафедрам педагогічних інститутів було доручено активізувати здійснення фундаментальних досліджень, спрямованих на розробку проблем дошкільної педагогіки і психології, на вивчення основних закономірностей розвитку дітей дошкільного віку. Особлива увага зверталась на необхідність вивчення “методів формування всебічно розвиненої особистості дитини в умовах суспільного і сімейного виховання” [6, с. 331]. Значна частина цих заходів була реалізована, але в цілому реформа не принесла бажаних результатів. Як писали в ті часи, “реформа буксувала”, що було цілком закономірно: освітня система вимагала більш глибоких й суттєвих перетворень.

У другій половині 80-х років суспільне дошкільне виховання продовжувало досить динамічно розвиватися кількісно і якісно.

У 1987 році в Україні налічувалося 23100 дитячих садків, у яких виховувалося 2700000 дітей, що складало 60,3% від загальної кількості дітей дошкільного віку (з них 69,3% – у містах, 40,5% – у сільській місцевості) [15, с. 2]

Відповідно до завдань, визначених Постановою Уряду від 19 травня 1984 року, в республіці почали створюватися навчально-виховні комплекси “школа – дитячий садок”. Вже на початку 1986/1987 навчального року в Україні функціонувало понад 300 шкіл-садків з контингентом 4500 дітей [15, с. 3].

У 1990 році в Україні налічувалося 24000, а в 1992 році – 24500 дитячих садків. Це найвищі показники за всю історію суспільного дошкільного виховання в нашій країні. Матеріальна база, методичне забезпечення, стан освітньо-виховної роботи в дошкільних закладах також були на досить високому рівні. Але ті зміни, що відбулися в суспільно-економічному житті країни на початку 90-х років, суттєво вплинули на стан суспільного дошкільного виховання, зумовили зміни концептуального характеру, поставили нові завдання й вимоги.

Паралельно із розширенням мережі дитячих садків, покращенням їх матеріальної бази та навчально-методичного забезпечення упродовж усього досліджуваного періоду відбувалось удосконалення змісту освітньо-виховної роботи, організації педагогічного процесу.

У 1962 році була прийнята “Програма виховання в дитячому садку” – перший програмно-методичний документ для нового типу дошкільного закладу, що об’єднав у собі ясла і дитячий садок; в ньому визначався зміст і форми виховання дітей від двох місяців до вступу до школи. “Програма...” перевидавалася 9 разів – останній у 1982 році.

У 1984 році Міністерство освіти СРСР затвердило нову програму, яка мала назву “Типова програма виховання і навчання у дитячому садку”, розроблену співробітниками Науково-дослідного інституту дошкільного виховання АПН СРСР. В основу програми були покладені результати різноманітних досліджень розвитку дітей дошкільного віку та їх можливостей у засвоєнні знань і формуванні певних особистісних якостей. При розробці “Типової програми...” були враховані завдання, визначені “Основними напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи” (1984) перед системою освіти й першою її ланкою – дошкільним вихованням.

“Типова програма...” стала основою для створення програм у союзних республіках. У ній навіть були визначені межі, в яких могли здійснюватися “творчі пошуки” республіканських наукових і навчально-методичних установ. Вказувалося, що “основний зміст програмових завдань” повинен бути збережений. Заперечувалося “довільне розширення або скорочення програми”. Але разом з тим вказувалося, що зміст програм мав бути доопрацьований з урахуванням “національної специфіки республіки, її кліматично-географічних, економічних, культурних особливостей”. До програм рекомендувалося включити національні літературні, музичні та художні твори, народні ігри тощо. В Україні така програма була підготовлена і видана під назвою “Програма виховання та навчання в дитячому садку” (1986).

Як і в попередні часи, дошкільне виховання в Україні розвивалося в залежності від вказівок керівних освітніх та наукових установ, що знаходилися в Москві. Цей вплив, як уже зазначалося, був одночасно й позитивним, і негативним.

На розвиток як теорії, так і практики дошкільного виховання в Україні впливали результати наукових досліджень російських науковців. Широко була відома й використовувалася в роботі дошкільних закладів республіки навчальна та методична література, що видавалася в Російській Федерації.

У 70-і роки в Україні значно активізувалася науково-дослідницька робота з дошкільної педагогіки. Вона здійснювалася співробітниками відділу дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, відділу психології дітей дошкільного віку Науково-дослідного інституту психології УРСР, викладачами кафедр дошкільної педагогіки Київського, Запорізького, Рівненського і Слов’янського педагогічних інститутів.

Тематика та напрями досліджень визначалися завданнями виховання дітей дошкільного віку, рівнем розвитку педагогічної науки й у цілому характеризувалися широтою охоплення проблем виховання дітей дошкільного віку. У 70 – 80-і роки почали наукову діяльність такі відомі вчені,

як Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, В. Котирло, В. Котляр, С. Ладивір, З. Лебедева, К. Щербакова, Н. Яришева та ін.

Висновки. У 1960-1990 рр. в Україні проведена велика робота з подальшого розвитку дошкільної освіти. Завдяки цілеспрямованій діяльності органів влади за два десятиліття була створена розгалужена мережа закладів дошкільної освіти, утверджена нормативно-правова база функціонування системи дошкільної освіти, розроблено програмно-методичні матеріали та ін.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у комплексному вивченні розвитку суспільного дошкільного виховання в наступний історичний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар А. Роль дошкільних закладів у комуністичному вихованні підростаючого покоління / А. Бондар // Дошкільне виховання. – 1964. – № 10. – С. 6-14.
2. Бурова А. Кроки зростання / А. Бурова, Г. Квасневська // Дошкільне виховання. – 1985. – № 11. – С. 2-3
3. Венжик Л. З найвищою віддачею / Л. Венжик // Дошкільне виховання. – 1980. – № 9. – С. 1-2.
4. Курило В. Кадрам дошкільних закладів – постійну увагу / В. Курило // Дошкільне виховання. – 1982. – № 1. – С. 2-3.
5. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы / История советской дошкольной педагогики : Хрестоматия. – М. : Просвещение, 1988. – С. 325-329.
6. О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания / Постановление Совета Министров СССР от 19 мая 1984 г. / Там же. – С. 329-332.
7. Підсумки громадського огляду // Дошкільне виховання. – 1964. – № 8. – С. 6-9.
8. Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок) / Затверджено постановою Ради Міністрів УРСР від 11 липня 1960 р. № 1132. / Там же – С. 40-48.
9. Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку / Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 21 травня 1959 р., № 558 – К.: Радянська школа, 1980. – С. 17-20.
10. Про заходи по дальшому розвитку мережі дитячих дошкільних закладів у колгоспах / Постанова Ради Міністрів СРСР від 17 березня 1973 р., № 162 / Там же – С. 21-23.
11. Про стан та заходи по забезпеченню виконання плану будівництва дитячих дошкільних закладів в Українській РСР / Постанова Ради Міністрів УРСР від 20 лютого 1974 р., № 90 / Там же – С. 24.
12. Про стан і заходи по дальшому розвитку дошкільного виховання дітей в республіці / Постанова Ради Міністрів УРСР від 27 вересня 1974 р., № 466 / Там же – С. 25-28.
13. Степаненко А. Невпинно розвивати суспільне дошкільне виховання / А. Степаненко // Дошкільне виховання. – 1965. – № 9. – С. 7-11.
14. Харінко Н. Дошкільним закладам – постійну увагу громадськості / Н. Харінко // Дошкільне виховання. – 1963. – № 7. – С. 1-6.
15. Хоменко І. Перебудова – справа всіх / І. Хоменко // Дошкільне виховання. – 1987. – № 1. – С. 2-3.

Анотація

У статті висвітлено процес розвитку дошкільної освіти в Україні в 1960–1990 рр. Розглянуті організаційні заходи щодо поширення мережі дошкільних закладів та покращення їх діяльності в цей період. Зроблено аналіз нормативно-правової бази функціонування системи дошкільної освіти. Схарактеризовані програмно-методичні матеріали, на підставі яких здійснювався навчально-виховний процес у дошкільних закладах.

Ключові слова: дошкільні заклади, дитячі садки, програмно-методичні матеріали.

Аннотация

В статье освещен процесс развития дошкольного образования в Украине в 1960 – 1990 гг. Рассмотрены организационные мероприятия по расширению сети дошкольных учреждений и

улучшению их деятельности в этот период. Проанализирована нормативно – правовая база функционирования системы дошкольного образования. Дана характеристика программно-методических материалов, на основании которых осуществлялся образовательно – воспитательный процесс в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: дошкольные учреждения, детские сады, программно-методические учреждения.

Summary

The article highlights the development of preschool education in Ukraine in 1960 – 1990 years. There have been considered arrangements for the expansion of the network of preschool institutions and the improvement of their activities in this period. It has been analyzed the regulatory – legal framework of the system of preschool education.

Key words: preschool, kindergarten, software and methodical institutions.

УДК 378.041

О. Г. Федоренко,
аспірантка
(Донбаський державний
педагогічний університет)

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Формування самоосвітньої компетентності передбачає систематичний підхід до цієї проблеми. Такими методами, як збільшення годин на самостійну роботу, введення в самостійну роботу інформаційних технологій, перенесення на самостійну роботу цілих розділів, не можна сформувати самоосвітню компетентність на достатньому рівні. А тому розробка комплексної моделі формування самоосвітньої компетентності є тим фактором, за допомогою якого можна вирішити зазначену проблему.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес саморозвитку, насамперед, має бути ініційований викладачем, не може проходити безконтрольно, а тому необхідно не тільки залучати студентів до процесу саморозвитку, а й виконувати контроль та керівництво цим процесом. На сьогодні формування самоосвітньої компетентності в студентів є одним з першочергових завдань педагогічної теорії та практики. Різні аспекти формування самоосвітньої компетентності досліджували фахівці Н. Воропай, О. Ножовнік, Є. Співаковська-Ванденберг та ін. Методологічні основи формування базових знань, умінь та навичок, необхідних у професійній діяльності вчителів технологій, розглянуті в працях С. Батишева, В. Беспалько, Ю. Васильєва, В. Полякова, В. Симоненка, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, Ю. Хотунцева та інших.

Мета статті полягає в розкритті структурних компонентів формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій та створення на основі їх взаємозв'язків моделі формування самоосвітньої компетентності.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній літературі доцільність методу моделювання відзначали в своїх працях В. Афанасьєв,

В. Загвязинський, Л. Коваль, В. Краєвський, Є. Лодатко, В. Монахов, І. Новик, Г. Суходольський, Л. Хоруж, В. Штофф та ін.

Сучасна педагогіка та дидактика активно використовує метод моделювання. У педагогічній науці прийнято моделювати зміст освіти та навчальну діяльність. Необхідність володіння методикою моделювання пов'язана як з загальними методами методами наукового пізнання, так і через психолого-педагогічні міркування.

У науковій літературі аналізується кілька понять моделі, але найбільш повне визначення дає у своїй книзі “Моделювання та філософія” В. Штофф. Під моделлю він розуміє таку подумки представлену або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [8].

За висловленням В. Міхеєва, моделювання зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями й відношеннями між елементами навчально-виховного процесу [5, с. 5].

Процес моделювання реальних педагогічних процесів, на думку В. Загвязинського, описує уявне компонування ключової ідеї, що дозволяє моделювати необхідний стан досліджуваної системи [2, с. 137].

Як зазначає В. Краєвський, створення моделі є першочерговою умовою здійснення переходу від абстрактного до конкретного, способом теоретичного відтворення цілісного об'єкта [3, с. 120].

Виконаний аналіз наукової літератури з проблем педагогічного моделювання дозволив запропонувати модель формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій засобами ІКТ (див. рис.1). Структурно модель складається з таких блоків як педагогічні та соціальні умови, моніторинг та критерій оцінювання, засоби ІКТ, які використовуються в процесі формування.

Соціальний блок запропонованої моделі включає, по-перше, замовлення на висококваліфікованого фахівця як сукупність цілей та завдань, виконання яких очікується від того чи іншого суб'єкта діяльності, включеного в систему суспільного розподілу праці. Розглядаючи з цих позицій поняття соціального замовлення, можливо трактувати його як систему вимог до випускника освітньої установи, а, отже, як систему вимог до організації освітнього процесу. Соціальне замовлення виступає як цілісна система вимог, де виділяються вимоги до фахівця, що обумовлюють вимоги до педагогічної системи. До носіїв соціального замовлення прийнято відносити освітні стандарти за спеціальностями та напрямками підготовки; кваліфікаційні вимоги до фахівця; законодавчі державні та відомчі документи.

По-друге, заохочення до підвищення кваліфікації з боку суспільства, а саме: матеріальне, яке описується у вигляді категорійності вчителя та відповідно оплати його праці, і соціальне, яке полягає в піднятті ролі вчителя в суспільстві.

По-третє, вчитель технологій не є статичною постаттю, адже із часом не тільки змінюється навколишній світ, а й технології, з'являються нові,

модернізуються вже існуючі, а тому вчитель технологій повинен бути не тільки добре обізнаним у галузі “технологія” під час свого навчання, а й продовжувати навчання під час всієї своєї професійної діяльності, що можна тільки при сформованій самоосвітній компетентності.

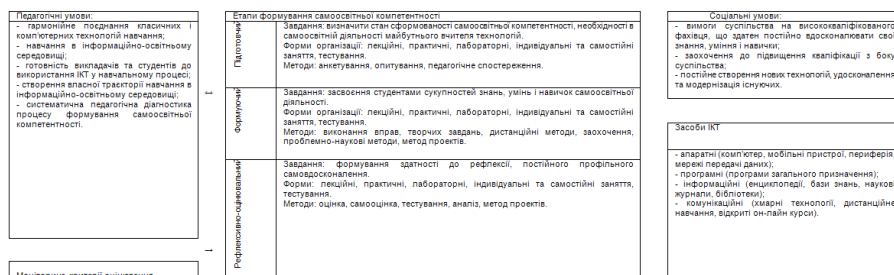


Рис 1. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій

Блок педагогічних умов забезпечує ефективність функціонування розробленої моделі:

1. *Гармонійне поєднання класичних і комп'ютерних технологій навчання;*

Аналіз психолого-педагогічної літератури виділяє проблему використання комп'ютерних технологій в освітній діяльності як новий інноваційний підхід у навчанні. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій у навчальному процесі, започатковано та розвинуто у фундаментальних працях Р. Вільямса Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін.; у роботах вітчизняних учених В. Бикова, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського, В. Мадзігона, Н. Морзе, Ю. Рамського та інших розглянуті цілі, теоретичні та методологічні основи, психолого-педагогічні проблеми та можливості застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання.

Основою викладання у вищому навчальному закладі за інноваційною моделлю освіти стає методологічний принцип, особистісно-зорієнтований, компетентністний підхід, у реалізації якого не тільки викладач навчає, а й студент навчається сам. Роль викладача доповнюється роллю організатора навчальної діяльності студента та передбачає таку організацію навчання, за якою студент із пасивного учасника навчання перетворюється на основний об'єкт навчальної діяльності. Завдяки такій організації навчального процесу студент самостійно виробляє та досліджує інформацію, яку потім застосовуватиме у своїй професійній діяльності.

Таким чином, при інноваційному підході до організації самостійної роботи відбувається перехід освіти від моделі, центром якої є викладач, до моделі самостійного здобуття знань, яка сфокусована на студентові, розвитку його потенційних можливостей і здібностей. Традиційний підхід до організації самостійної роботи студентів орієнтований на засвоєння

визначеного набору знань, а інноваційний – на отримання студентами додаткових можливостей на підставі того, що вони отримали базовий набір знань і вмінь самостійно навчатись та вдосконалюватись.

Основна відмінність традиційного та інноваційного освітніх підходів до змісту навчання полягає в тому, що в інноваційному підході акцент робиться не на зміст, а на процес його передачі, тобто мова йдеться про методику та технологію навчання. У той час при традиційній організації самостійної роботи студентів вирішальну роль відіграють аудиторні заняття, а інноваційні підходи передбачають не тільки більшу різноманітність методів навчання, а й те, що саме ці методи уособлюють навчальний процес.

2. Навчання в інформаційно-освітньому середовищі

Аналіз досліджень у галузі інформатизації освіти говорить про те, що існує цілий ряд трактувань, які визначають специфіку нового освітнього середовища. Віртуальне середовище навчання було розглянуте в працях А. Калмикова, Л. Хачатурова, інформаційно-предметне середовище – І. Роберт; предметне навчальне середовище – А. Ахаян; ІКТ-насичене середовище та високотехнологічне середовище – Ю. Песоцького, інформаційно-комунікаційне освітнє середовище – С. Зенкіна та ін.

Інформаційне середовище, створене засобами нових інформаційних технологій, Е. Семенюк вважає частиною середовища навчання, результуючою складовою інформаційних і комунікаційних потоків, на перетині яких знаходиться людина [7].

Ми погоджуємося з висновками Л. Петухової та О. Співаковського, що інформаційно-освітнє середовище підвищує мотивацію студентів до споживання контенту, створюючи нову дидактичну модель відносин між студентом, викладачем та середовищем, їх взаємодія забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця [6].

3. Готовність викладачів та студентів до використання ІКТ в навчальному процесі.

Сучасні вимоги до фахівця з галузі освіти зумовлені зокрема активним володінням інформаційно-комунікаційних технологій та розуміння їх ролі й місця в навчальній діяльності. Викладач повинен не тільки вільно користуватись інформаційно-комунікаційними технологіями, а й знати їх переваги та недоліки, крім того, для створення повноцінного інформаційно-освітнього середовища на викладача покладається нова роль – куратора змісту навчального матеріалу. Остання є без сумніву корисною для створення модуля самостійної роботи навчального предмета [9, с.4].

4. Створення власної траєкторії навчання в інформаційно-освітньому середовищі.

Як для викладача, так і для студента самоосвітня діяльність в інноваційній навчальній діяльності займає одну з ключових позицій. А тому викладач не тільки повинен створювати умови індивідуалізації самоосвітньої діяльності, а й для власної самоосвітньої діяльності, використовуючи для цього інструментом інформаційно-комунікаційні технології.

Такі вчені, як Л. Виготський, К. Ушинський, В. Сухомлинський зазначали, що однією з найважливіших особистісних і професійних рис

учителя є прагнення до самовдосконалення, самореалізації свого “Я” у творчій педагогічній діяльності. Як відомо, презентація власного “Я” найбільш повно починає проявлятися у віці 17-25 років, саме до цієї вікової групи відноситься студентство [1].

Студентам не вистаєє часу на переробку постійно зростаючого потоку інформації. Знаннями ж стає тільки інформація, перероблена й засвоєна людиною. Отже широта інформації часто вступає в протиріччя з глибиною її осмислення. У цьому протиріччі рушійною силою є володіння викладачем методів куратора змісту. Тільки за таких умов можливе зменшення інформаційного навантаження та побудова його змісту в цілісну картину знань стосовного того чи іншого предмета або навіть світогляду майбутнього фахівця.

5. Систематична педагогічна діагностика процесу формування самоосвітньої компетентності.

Для вирішення питання педагогічної діагностики формування певної якості використовують такі методи: метод педагогічного спостереження (спеціально організоване сприймання педагогічного процесу в природних умовах); метод бесіди (джерело та спосіб пізнання педагогічного явища через безпосереднє спілкування); інтерв'ю (під час інтерв'ю дослідник ставить наперед визначені запитання в певній послідовності й записує відповіді співбесідника); метод анкетування (дає змогу підвищити об'єктивність інформації про педагогічні факти, явища, процеси, їх типовість, оскільки передбачає отримання інформації від якнайбільшої кількості опитаних); метод аналізу результатів діяльності студента (аналіз результатів різних видів діяльності студента, який допомагає скласти уявлення про нього за реальними справами).

Остання педагогічна умова вимагає присутності в моделі формування самоосвітньої компетентності *блоку моніторингу та критерію оцінювання*.

Наступний блок моделі формування самоосвітньої компетентності – *засоби ІКТ*. Під ними будемо розуміти цілісну систему із апаратних, програмних, комунікаційних та інформаційних складових, основною задачею яких є створення інформаційного середовища, яке містить засоби пошуку, створення, обробки, структурування, передачі та переробки інформації. До складу апаратної складової відносять апаратні засоби комп'ютерних навчальних класів, мобільні пристрої студентів та викладачів, мультимедійні аудиторії, читальні зали бібліотек з вільним комп'ютерним доступом та засоби взаємодії цих компонентів через комп'ютерні мережі. Під програмною складовою інформаційного оточення розуміють програмне забезпечення системного та загально-прикладного характеру. Інформаційна складова полягає в наявності наукових, навчальних та методичних джерел з навчальних предметів у якомога більшому варіанті виконання: текстова, графічна, звукова інформація та її поєднання. Комунікаційна складова дозволяє комутувати не тільки в рамках освітнього середовища академічних груп, факультетів університету, але й убудовувати інформаційне середовище університету в світові інформаційні системи.

Реалізація означеної мети припускає виконання трьох етапів: підготовчий, формувальний та рефлексивно-оцінювальний.

На *першому (підготовчому) етапі* основна мета полягає у визначенні стану сформованості самоосвітньої компетентності, формування потреби в самоосвітній діяльності.

Під час *другого (формуального) етапу* запланованим є завдання засвоєння студентами сукупності знань, умінь і навичок самоосвітньої діяльності з використанням засобів ІКТ.

Основними завданнями *третього (рефлексивно-оцінювального) етапу* виступають такі фактори: формування здатності до рефлексії, до постійного професійного самовдосконалення. Зміст діяльності на цьому етапі полягав у закріпленні навичок самоосвіти з використанням засобів ІКТ, вдосконаленні вміння аналізувати, оцінювати, корегувати та прогнозувати результати самоосвіти, створювати власну траєкторію освіти, брати участь в дистанційних навчальних курсах та масових відкритих он-лайн курсах.

Результативність та ефективність означеної моделі з'ясувалася на кожному етапі дослідження під час проведення моніторингу, який був обов'язковою частиною експериментальної роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Самоосвітня компетентність є однією з ключових компетентностей майбутнього вчителя технологій, а тому її формування є однією з ключових задач навчання. Сформованість самоосвітньої компетентності залежить від багатьох чинників та умов, виконання яких дозволить отримати висококваліфікованого вчителя технологій, здатного не тільки якісно готувати матеріали до теоретичних та практичних занять, а й вивчати та опановувати нові методи та форми навчання, тобто самовдосконалюватись.

До подальших досліджень у цьому напрямі слід віднести побудову ефективного та якомога універсального підходу реалізації представленої моделі в навчальній діяльності майбутніх учителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Я-концепция и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Просвещение, 1989. – 169 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
3. Краевский В.В. Моделирование в педагогических исследованиях // Введение в научные исследования по педагогике : учеб. пособие / [под. ред. В.И. Журавлева]. – М. : Просвещение, 1988. – С. 107-122.
4. Кухаренко В. М. Методи роботи куратора змісту / В. М. Кухаренко // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 100-107
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
6. Петухова Л. Е. До питання про трисуб'єктну дидактику / Л. Е. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – №5 (61). – С. 7-9.
7. Семенюк Э.П. Информатизация общества, культура, личность / Э.П.Семенюк // Научно-техническая информация. – Серия 1. Организация и методика информационной работы. – 1993. – №1. – с. 6-14.
8. Штофф В. А. Моделирование и философия / В.А.Штофф. – М. : Наука, 1966. – 304с.
9. Nancy White. Content Curation Can Help Education System Breed Future Workskills. Электронний ресурс. – Режим доступу: <http://innovation.blogs.org/2012/07/27/developing-future-workskills-through-content-curation/>

Анотація

Стаття присвячена проблемі формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуті соціальні та педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності, класифіковані засоби інформаційно-

комунікаційних технологій та виділено три етапи формування самоосвітньої компетентності.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, модель формування/

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования самообразовательной компетентности будущих учителей технологий средствами информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрены социальные и педагогические условия формирования самообразовательной компетентности, классифицированы средства информационно-коммуникационных технологий и выделено три этапа формирования самообразовательной компетентности.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность, модель формирования.

Summary

The article is devoted to the formation of self-competence of future technologies teachers by means of information and communication technologies. The social and pedagogical conditions of formation of self-competence, classified means of information and communication technology and allocated three stages of formation of self-competence have been considered.

Key words: self-educational competence, a model of formation.

УДК 37.034:159.945.07

О. А. Халабузар,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Поліпшення підготовки фахівців вимагає пошуку ефективних шляхів формування в студентів системних уявлень щодо об'єкта своєї професійної діяльності, вмінь і навичок його дослідження, організації та управління. Однією з найактуальніших проблем у сфері фахової підготовки є формування різних аспектів професійної культури спеціалістів, яка є вираженням зрілості й розвиненості всієї системи соціально значущих якостей, продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності та нерозривно пов'язана з їх особистісною культурою. Протягом навчання в університеті студенти мають отримати комплексну педагогічну підготовку, щире зацікавлення у творчому пошуку та формуванні педагогічного професіоналізму. Одним із шляхів вдосконалення системи вищої освіти є технологізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, висвітлення аспектів якої і є **метою** нашої розвідки. **Об'єктом** визначено формування особистості майбутніх учителів іноземної мови у системі вищої професійної підготовки. **Предметом** є особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у фаховій освіті. Витоками педагогічної технології є досягнення педагогічної, психологічної та соціальних наук, передовий педагогічний досвід, народна педагогіка, все найкраще, що було накопичене у вітчизняній та закордонній педагогіці. Педагогічні технології в їхній історичній ретроспективі були предметом досліджень Ф.Фрадкіна, Л.Богомолової, Є. Рогачової, С.Мезенцевої, Н.Осузової, М. Плохової, Л.Кірсанової. Проблема педагогічних технологій є багатоаспектною та всебічно досліджувалася у працях В. Беспалька, М. Кларіна, Г. Селєвка, М. Сибірської, А.Фурмана, Д. Чернилевського, М. Чошанова та інших.

Завдяки цим роботам розкрито зміст поняття “педагогічна технологія”, описано різноманітні технології навчання, здійснено їх класифікацію. На основі цих досліджень у професійній педагогіці у працях С. Гончаренка, О. Дон, О. Іваницького, Л. Мільто, А. Павленка, О. Пехоти, П. Самойленка і О. Сергєєва, С. Сисоевої, І. Смолюка, Т. Сущенко та ін. розглянуті різні аспекти розробки та використання технологій підготовки майбутніх фахівців.

На цей час найбільш актуальними вважаються такі визначення сутності педагогічних технологій: технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в певній справі, мистецтві (Т.Сущенко); технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів опрацювання, зміни стану (В.Шепель); технологія навчання – це складова процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов); педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальну компоновку форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є інструментарієм педагогічного процесу (Б. Ліхачов); педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько); педагогічна технологія – це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков); педагогічна технологія – це деталізована модель сумісної педагогічної діяльності, що містить проектування, організацію та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладача та студента; педагогічна технологія – це системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети (М.Кларін); педагогічна технологія – це змістовне узагальнення, що вміщує зміст усіх визначень, що були зроблені попередніми авторами; педагогічна технологія (гр. – *technē* – майстерність та *logos* – слово, вчення) є сукупністю психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і поєднання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів. Поняття педагогічної технології може бути представлено у трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому, процесуально-діяльнісному.

Технологія навчання розглядається нами як системний метод утворення, застосування та визначення всього процесу засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що своїм завданням має оптимізацію форм навчання.

З певної точки зору технологія навчання – це сукупність методів та засобів опрацювання навчальної інформації; наука про способи впливу викладача на студента у процесі навчання з застосуванням необхідних технічних та інформаційних засобів. У технології навчання зміст, методи та засоби навчання знаходяться у взаємозв'язку та інтеграції. Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є:

- мета навчання;
- зміст навчання;
- засоби педагогічної взаємодії;
- організація навчального процесу;
- студент, викладач;
- результат діяльності.

Будь-яка педагогічна технологія базується на певному

філософському фундаменті. Філософські положення виступають як найбільш загальні регулятиви, що входять до складу методологічного забезпечення освітньої технології. З великого розмаїття філософських векторів у сучасних педагогічних технологіях найчастіше зустрічаються:

- матеріалізм і ідеалізм;
- діалектика та метафізика;
- сцієнтизм та природовідповідність;
- гуманізм та антигуманізм;
- антропософія та теософія;
- прагматизм та екзистенціалізм;
- синергізм.

Завданнями педагогічної технології дослідниками визначено:

- досягнення глибини і міцності знань, закріплення умінь та навичок з різних галузей діяльності;

- формування і закріплення соціально ціннісних форм поведінки;

- формування і закріплення навичок діяльності з технологічним інструментарієм, тобто формування здатності засвоювати і користуватися в навчально-пізнавальній діяльності технологічними схемами, графіками, картами, алгоритмами та будувати власні;

- розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою освітню діяльність;

- виховання звички чітко дотримуватися вимог дисципліни на навчальних заняттях і в процесі виконання суспільно корисної праці.

Розроблення і застосування будь-якої педагогічної технології вимагає творчої активності педагогів і студентів. Активність педагога має бути спрямованою на внесення відповідних корективів в розгортання технологічного процесу, виходячи з індивідуальних психологічних особливостей студентів; на організацію консультацій, взаємоперевірки, взаємооцінки.

Проте аналіз різноманітних визначень понять “педагогічна технологія” та “технологія навчання” засвідчив відсутність спільного підходу до тлумачення змісту поняття “технологія” стосовно педагогічних процесів. У нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічну технологію як системний спосіб організації діяльності викладача та студентів, за якого реалізація навчальної мети досягається узгодженим поєднанням організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки фахівців [2].

В. Прокопчук визначає педагогічну технологію як процес «створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога» забезпечує реалізацію сформульованої мети [3].

Реалізація педагогічної технології забезпечується узгодженим поєднанням організаційних форм, методів та засобів професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема лекційних і семінарсько-практичних занять, диспутів, конференцій тощо, активних методів навчання (проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція та ін.), комплексу різноманітних засобів навчання

(мультимедіа, комп'ютер, навчальні посібники, спеціальні дидактичні матеріали).

Під час реалізації інноваційної технології викладач має розвивати мотивацію щодо навчання, виходячи з чинників, що мають надзвичайне значення для молоді, починаючи від створення позитивної атмосфери та завершуючи розкриттям необхідності навчальної діяльності з огляду на подальший пошук професії, матеріальне та соціальне становлення, активізуючи їхній пізнавальний інтерес.

Саме чітко сформована мотивація змушує до діяльності, що вимагає активізації розумової активності, творчих здібностей. Коли особистість усвідомлює свої потреби, необхідність у досягненні чогось, тоді вона починає діяти, приймати активну участь у педагогічному процесі.

Формування мотивації у процесі застосування технології відбувається шляхом чіткої діагностики рівня культури логічного мислення конкретно для кожного студента, наочних доказів необхідності формування відповідного рівня мислення, орієнтації на вирішення творчих завдань, знання траєкторії освітньої діяльності, безпосереднього діалогу з викладачем, розглядання структури і технології вивчення нового матеріалу. Практичним втіленням знань є їхнє застосування, тому уміння критично мислити, додержуватись законів логіки, уміння здійснювати логічні операції (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) мають стати гідним підтвердженням ефективної реалізації розробленої у процесі дослідження технології.

Фахова підготовка майбутніх учителів іноземної мови передбачає використання технологій інтерактивного навчання, що передбачає взаємодію студентів як з однокурсниками, викладачем, так і сумісну діяльність у навчальній аудиторії (на матеріалі розробленого інтернет-ресурсу); модульних технологій, що передбачають індивідуалізацію навчання, індивідуальний темп просування за програмою; сприяє зміцненню позитивної мотивації; інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують формування у студентів необхідного рівня знань, умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, обробляти матеріал, знаходити потрібну інформацію, зв'язувати її з досліджуваними питаннями; проектні технології, передбачали організацію процесу навчання, за якою студенти набувають знання та вміння у ході планування й виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються та можуть бути побудовані як на принципах змагань, так і на співробітництві. Діалогова форма навчання відіграє вирішальну роль у налагодженні сприятливого психологічного клімату, будується на взаємній повазі, взаємопроникненні у внутрішній світ студентів і викладачів, довірі й доброзичливості, готовності підтримати, допомогти. Робота в парах або мікрогрупах реалізується і у процесі підготовки конференцій, форумів; під час використання методу "мозкового штурму"; методу "кейс-стаді", "бізнес-гри", що може передбачати роботу з творчими надбаннями письменників, поетів; підготовку й проведення читачьких вечорів, конференцій, захисту проектів та ін. Створення ситуації успіху є головним завданням педагога під час реалізації обраних педагогічних технологій, що гарантує результативність у досягненні наміченого. Емоційний стан, притаманний досягненню успіху, впливає на подальший розвиток, визначає його динаміку й вектори спрямування, особистісну активність. Контроль дозволяє порівнювати реальну дійсність із

запланованою, вносити корективи і в решті решт – самостійно керувати процесом набуття теоретичних знань. При складанні контролюючих завдань слід урахувати: принцип системності й цілісності; специфіку предмета, який вивчається; тісний взаємозв'язок із різними галузями життєдіяльності; можливості індивідуалізації навчального процесу; можливості збереження послідовності й наступності. Має бути передбачено поточний (домашні завдання, опитування) й підсумковий (контрольні роботи, тестові завдання) контроль, оцінювання діяльності кожного студента, який вчиться самостійно залежно від своїх здібностей, використовуючи допомогу викладача і рекомендовану літературу. Для реалізації мети технології процес професійної підготовки майбутнього вчителя має відповідати наступним принципам: демократизації педагогічної освіти, привернення до неї уваги громадськості, утвердження в ній відносин рівноправності; гуманізації і гуманітаризації освіти (на першому місці – особистість майбутнього вчителя); врахування тенденцій розвитку школи і випереджаючий характер розвитку педагогічної освіти; послідовність і наступність довузівської, вузівської та пост вузівської підготовки вчителя; інтеграція, що забезпечує перехід від диференційованого образу дійсності до синтетичного на основі міжпредметних зв'язків, запровадження в навчанні інтегральних дисциплін; індивідуалізація, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, індивідуальну роботу з обдарованими студентами, індивідуальні навчальні плани; фундаменталізація, що означає запровадження в навчальний процес теорій високої ступені узагальнення, насичених підвищеною інформаційною ємкістю та універсальністю; прагматизм – передбачає посилену увагу до оволодіння професійно-практичними знаннями, раціональну організацію педагогічної практики; суб'єктності навчання; оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу (поєднання загальних, групових та індивідуальних форм); систематичності та послідовності реалізації форм і методів формування; індивідуалізації та диференціації; свідомості й активності; екліктичності; пріоритету активних методів навчання.

З метою реалізації технологій під час фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови слід застосовувати різноманітні методи та форми роботи, як: система різнорівневих логічних завдань, орієнтованих на формування культури логічного мислення; бінарні лекції; лекції-візуалізації та проблемні лекції; семінари-дискусії; читацькі конференції; "риторичні читання"; "мозковий штурм" та "кейс-стаді", аналіз визначень педагогічних понять і навчальних питань, логічні вправи, критичне опитування, рольові ігри (трюхрівневе інтерв'ювання), робота з блогами та ін.

В основу інноваційних педагогічних технологій має бути покладено такі основні методологічні принципи: системний, який орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину; синергетичний, який передбачає, що підготовку майбутніх учителів слід розглядати як складно організовану систему. Згідно цього принципу, необхідно урахувати внутрішні потреби особистості, а аналіз рівня сформованості готовності до застосування технологій є основою для прогностичної роботи, визначення варіантів потенційного розвитку означеної особистісної властивості; різні компоненти технології є взаємопов'язаними, що забезпечує варіативність шляхів та форм розвитку

досліджуваного феномену; за такими специфічними особливостями розглядаємо процес через самоорганізацію, коли зовнішні умови створюють поле можливостей, а далі відбувається саморозвиток на основі самоорганізації; аксіологічний підхід, за якого в основі світогляду має лежати теорія цінностей. Глибоке розуміння значущості, прагнення до здійснення ефективної професійної діяльності; налаштованість на передавання учням свого досвіду, почуттів, переконань, “внутрішнього буття” має бути домінантою, ціннісно-мотиваційним стрижнем особистості вчителя. Тоді через розкриття індивідуальних налаштувань і можливостей кожного студента, через діалог з ним викладач зможе залучити студентів до системи загальнолюдських гуманістичних цінностей (добро, істина, справедливість, любов), цінностей діалогу (між людьми, спільнотами, світоглядними позиціями), які він сам поділяє; діяльнісний підхід (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, а саме принцип єдності свідомості і діяльності, за якого механізмом формування внутрішнього світу людини є інтеріоризація та екстеріоризація досвіду. Засобом навчання і розвитку особистості стає активна творча діяльність, у якій студент не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки створює для себе систему знань, новий значущий досвід. Цей підхід забезпечує розмаїття способів навчальної діяльності, очікуваний результат; дозволяє студенту розкрити власні можливості, своє “Я”. Умовою і результатом такого навчання є сформованість в студентів бажання і здатності самостійно вчитися, застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути саморозвитку; особистісний, який вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості студента, виходячи із виявлення його індивідуального суб’єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати, тобто принцип суб’єктності навчання; принцип індивідуалізації та принцип диференційованого навчання.

Узгоджене поєднання означених принципів має стати умовами формування та удосконалення особистості майбутнього спеціаліста.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що педагогічні технології функціонують і в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи засобів, принципів та регулятивів, що застосовуються у навчанні, і в якості реального процесу навчання. Педагогічні технології можуть бути мобільними, що робить їх надзвичайно ефективними у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Рисами застосування технології є надання важливого значення суб’єктам навчального процесу, зокрема персоналізації особистості викладача та студента. Для успішного функціонування педагогічної системи необхідним є щільно розроблене регулювання всіх її складових. Кожна сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної теорії та практики, узгодження традиційних елементів минулого досвіду та інновацій, що були створені соціальним прогресом, гуманізацією та демократизацією соціуму.

Перспективи подальших досліджень. У якості перспективи подальших досліджень ми зосереджуватимемо увагу на визначенні певних аспектів актуалізації та генералізації навчальних матеріалів з гуманітарних дисциплін під час реалізації інноваційних педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогнозика: Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – К.: Высшая школа, 1986. – 200с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300с.
3. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В.Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 136-140.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник [для ВНЗ] / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335с.

Анотація

Стаття присвячена висвітленню технологізації сучасної професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Розкрито особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у фаховій освіті. Підкреслено, що витоками педагогічних технологій є досягнення педагогічної, психологічної та соціальних наук, передовий педагогічний досвід, народна педагогіка.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, технологізація освіти, майбутні спеціалісти, фахова підготовка.

Аннотация

Статья посвящена технологизации современной профессиональной подготовки будущего специалиста. Раскрыты особенности применения инновационных технологий в профессиональном образовании. Отмечено, что истоками педагогических технологий являются достижения педагогической, психологической и социальной науки, передовой педагогический опыт, народная педагогика.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, технологизация образования, будущие специалисты, профессиональная подготовка

Summary

The article is devoted to the technologization of modern professional training of the future specialist. There have been revealed peculiarities of application of innovative technologies in professional education. It is noted that the origins of pedagogical technologies of pedagogical, psychological and social sciences, best practices and folk pedagogy.

Key words: modern educational technology, technology education, future professionals, training

УДК 371.311:378

В. І. Цина,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка)

ТЕХНОЛОГІЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО УМОВ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічні технології формування особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів нами розглядаються відповідно до етапів їх формування у відносно стабільні часові відрізки – фази її становлення. Першою фазою формування особистісно-професійної зрілості є фаза адаптації, яка включає оволодіння нормативними вимогами освітнього простору педагогічного ВНЗ, самостійною освітньо-професійною діяльністю, притаманними для цього простору особистісно-професійними якостями та приведення потреб особистості в персоналізації відповідно з потребами нового для неї простору, подолання труднощів адаптації в ньому.

Адаптаційна складова освітньої діяльності розглядається дослідниками різних освітніх галузей (О. Александрова, Н. Анікєєва,

С. Батишев, В. Безпалько, Є. Ільїн, Н. Крилова, Н. Морева, А. Нейлл та ін.) як етап опанування прийомами та засобами навчальної діяльності, якими володіють інші її суб'єкти на рівні мінімальних вимог державних освітніх стандартів.

Види педагогічних технологій нами визначаються також за концептуальними засадами формування особистісно-професійної зрілості. Аналіз чинних концепцій формування зрілості особистості з точки зору їхньої результативності для науково-методологічного обґрунтування та прогнозування успішної адаптації майбутніх педагогів до умов освітнього простору педагогічного ВНЗ дає змогу згрупувати ряд педагогічних технологій особистісно-професійної адаптації, цільові орієнтації яких визначаються цими концептуальними засадами.

Метою статті є наукове обґрунтування педагогічних технологій адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності з опорою на представлені на рис. 1 характерні ознаки фази адаптації до її умов та концептуальні засади формування особистісно-професійної зрілості.

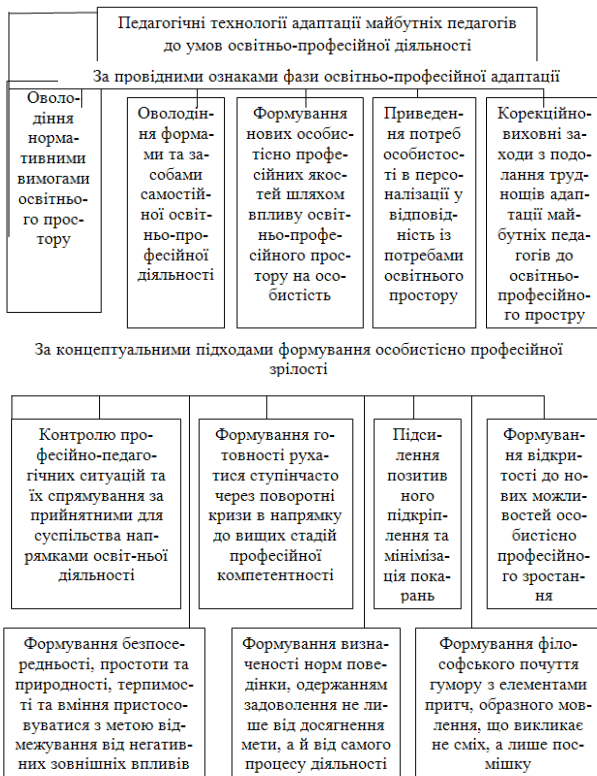


Рис. 1. Групування технологій адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності

Далі розкриємо цільові орієнтації та методичні основи педагогічних технологій, згрупованих за провідними ознаками фази освітньо-професійної адаптації.

Оволодіння нормативними вимогами освітнього простору. Існуюча сьогодні традиційна система вищої педагогічної освіти ґрунтується на проголошеному ще Я. А. Коменським принципі єдності системи освіти, де кожний новий рівень є продовженням попереднього.

Перегляду таких концептуальних засад традиційної системи педагогічної освіти як класно-урочна організація навчального процесу, обов'язковості відвідування занять, подоланню розумових перевантажень сприяють альтернативні технології, які поєднують у собі концептуальні основи інноваційності, природовідповідності та вільної освіти [7].

У підходах нормативної навчальної документації технологією педагогіки співробітництва проголошується право викладача на авторську навчальну програму.

Мотивації освітньо-професійної діяльності та її зв'язку з життям повинні сприяти, за технологією підручників та навчально-методичних комплексів, сучасні підручники, які все більше насичуються методичним апаратом організації засвоєння навчального матеріалу, задаючи процесуальний аспект технології [3; 5].

Оволодіння формами та засобами самостійної освітньо-професійної діяльності. У традиційній вищій освіті процес професійної підготовки характеризується недостатнім рівнем самостійності студентів унаслідок слабкої її мотивації.

На виховання в майбутніх педагогів позитивного ставлення до освітньо-професійної діяльності та самостійності спрямована технологія інтенсифікації навчання на основі знакових моделей В. Шаталова, в основу якої покладено збільшення обсягів одночасного сприйняття майбутніми вчителями навчального матеріалу з опорою на зоровий аналізатор [17].

Створенню для майбутніх педагогів адаптивного розвивального освітнього простору сприяє вирішення технологією модульного навчання проблеми компоновки та подання освітньо-професійної інформації [2; 16; 18]. Програми навчальних дисциплін складаються з автономних частин – змістових модулів, які містять методичні матеріали щодо вивчення навчального матеріалу під час теоретичних та практичних аудиторних занять, для організації самостійної та індивідуальної роботи студентів у позааудиторний час та засоби діагностики результатів освітньо-професійної діяльності.

Формування нових особистісно-професійних якостей шляхом впливу освітньо-професійного простору на особистість. Технології традиційної вищої педагогічної освіти передбачають постійний емоційний вплив особистості викладача на майбутніх педагогів за допомогою педагогіки вимог.

Педагогічною технологією педагогіки співробітництва передбачається такий рівень професійної підготовки, коли суб'єкти та об'єкти цього процесу об'єднані в спільній освітньо-професійній діяльності педагогікою відносин: взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою та проникненням у духовний світ один одного.

Згідно з технологією викладання навчальних дисциплін, яке формує людину, на думку Є. Ільїна, кожен майбутній педагог вчиться за двома програмами [4]. Одну з них пропонує освітній простір педагогічного ВНЗ, а іншу, здебільшого більш реалістичну, – зовнішній освітній простір місцевого соціального середовища. Під час формування особистісно-професійної зрілості необхідно враховувати обидві програми.

Приведення потреб особистості у персоналізації у відповідність із потребами освітнього простору. Технологія педагогіки співробітництва орієнтує процес професійної підготовки в освітньому просторі педагогічного ВНЗ таким чином, щоб сучасний майбутній педагог міг органічно адаптуватися до життя його колективу. Водночас освітньо-професійна адаптація майбутнього педагога до умов освітнього простору ВНЗ не повинна підмінюватися формуванням пристосуванців.

Самоорганізація як синергетична методологічна основа будови світу розглядається, за технологією вільної праці С. Френе, засобом створення сприятливого освітнього простору [13; 14]. В освітньому закладі створюється кооператив з виконання освітньо-продуктивних проєктів, очолюваний виборною радою, яка управляє самоосвітою тих, хто навчається.

Корекційно-виховні заходи з подолання труднощів адаптації майбутніх педагогів до освітньо-професійного простору. Згідно з технологією педагогіки співробітництва освітньо-професійна діяльність повинна викликати труднощі в майбутніх педагогів на шляху просування до особистісно-професійної зрілості. Це потребує від студентства віри у власні сили, відчуття підтримки від усіх учасників освітньо-професійної діяльності.

Подоланню труднощів формування особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога та внесенню позитивних корекційних змін сприяє застосування ігрової освітньо-професійної діяльності за ігровими технологіями [1].

До комплексу інтенсивних методів перетворювального впливу освітнього простору на особистість майбутнього педагога можна віднести інтерактивні тренінгові технології. Вони є засобом перепрограмування наявної в особистості моделі управління власною освітньо-професійною діяльністю та процесом створення нових особистісних новоутворень.

Далі розкриємо цільові орієнтації та методичні основи педагогічних технологій адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності, згрупованих за концептуальними підходами до формування особистісно-професійної зрілості.

Контроль професійно-педагогічних ситуацій та їх спрямування за прийнятними для суспільства напрямками освітньої діяльності методом сублімації (психодинамічна концепція). Включенню психологічних механізмів захисту майбутніх педагогів від небажаних професійно-педагогічних ситуацій може забезпечуватися ігровими формами тренінгових технологій засобами заміщення, витіснення та сублімації [11]. Творче проживання учасниками освітньо-професійної підготовки уявних освітньо-професійних ситуацій дає змогу об'єднувати емоційний і раціональний компоненти Я на шляху до самоствердження через тенденцію слідування до нормативних вимог освітнього простору. Під час аналізу кожен учасник з'ясовує свою

точку зору з приводу розглянутої ситуації, що розвиває ініціативу та навички освітньо-професійної чутливості.

Формування готовності особистості рухатися рівнево, через поворотні кризи в напрямку до вищих стадій професійної компетентності (его-теорія Е. Еріксона). Одним із завдань вищої педагогічної освіти технологією співробітництва визначається її неперервність. Сучасні педагогічні ВНЗ повинні не лише вчити майбутніх педагогів здобувати знання, а й прищеплювати особистості потребу в постійному вдосконаленні, без чого неперервна освіта є неможливою.

Прагнення організувати й активізувати зустріч майбутніх педагогів з наявними в педагогічному ВНЗ різними освітньо-кваліфікаційними просторами реалізується технологією інтеграції змісту освіти “Йєна-план” П. Петерсена, сприяючи формуванню їх особистісно-професійної зрілості [12, с. 485-487]. У ступеневому освітньому просторі ВНЗ створюються навчально-професійні ситуації пов’язані з вивченням конкретних навчальних дисциплін, узятих у комплексі, інтегровано.

Підсилення позитивного підкріплення та мінімізації покарань (біхевіоральний підхід). Психологічні аспекти традиційних технологій професійної підготовки передбачають співвідношення позитивного стимулювання (мотивації) студентів до діяльності (позитивні відгуки, установки, заохочення з метою формування інтересу до навчання, до прояву вольових зусиль при подоланні труднощів) та негативне стимулювання засобами примусу шляхом нагадування про оцінки, нотації, різкі зауваження та критика.

Акцент у технологіях гуманно особистісної орієнтації робиться на мотивації досягнень та успіхів майбутніх педагогів, спрямованості на підтримку індивідуального розвитку. Технологією педагогіки співробітництва широко використовуються методи позитивного стимулювання, а вимогливість ґрунтується на довірі, свідомості та впливові через колектив. В оцінюванні успішності професійної підготовки тут превалюють розуміння незнання студента, гуманний підхід, безконфліктність освітньо-професійних ситуацій та віра у творчі сили майбутніх педагогів.

Формування відкритості до нових можливостей особистісно-професійного зростання (когнітивна теорія Дж. Келлі). Сучасна традиційна професійна підготовка орієнтує викладачів на застосування нетрадиційних типів занять у змагальній та ігровій формі, імітація суспільно-культурних заходів, внесенням у рамки занять форм позааудиторної роботи.

Головна увага особистісно орієнтованих технологій зосереджена на особистості майбутнього вчителя, яка є відкритою до сприйняття нового досвіду. Умовою розвитку творчої ініціативи та індивідуальності студентів технологією педагогіки співробітництва визначається ідея вільного вибору навчальних дисциплін, спеціалізацій, видів навчальної діяльності.

Виховання віри майбутнього педагога у власні сили, навчання радіти спілкуванню з педагогом, товаришами, виховувати прагнення до самостійної освітньо-професійної діяльності є основним завданням педагогічної технології на основі системи ефективних занять А. Окунева [10]. Інтрига та роздизинка кожного заняття забезпечуються новизною навчального матеріалу

як своєрідного подразника для включення механізму в орієнтуванні та пізнавальної діяльності. Подача теоретичного матеріалу здійснюється на високому рівні, даючи основи запам'ятовування за принципом міцності, а запитується – за здібностями.

Формування безпосередності, простоти та природності, терпимості та уміння пристосовуватися з метою відмежування від негативних зовнішніх впливів (гуманістичний (А. Маслоу) і феноменологічний (К. Роджерс) напрямки). Допомога людству вижити проголошується технологією педагогіки співробітництва вічною суспільною цінністю. Основоположні права й обов'язки всіх учасників освітньо-професійної діяльності визначаються цінностями, які кожен з них повинен зберегти в собі та передати іншим: рівність усіх у правах, прагнення до свободи, братські відносини, справедливість та законність.

Формуванню демократичної особистості майбутнього педагога, здатного до адаптації в соціально-політичному середовищі, прагнучи його вдосконалення, раціонально-критично оцінюючи свої вчинки та ставлячись терпимо до інакодумства, сприяє застосування в освітньо-професійній діяльності концепції громадянської освіти в технології її інтеграції [12]. Завданням цієї технології є навчання розпізнанню громадських структур різних типів, навчання мислити політичними альтернативами та виховувати терпимість по відношенню до інших політичних думок та готовність до відповідальних громадянським діям.

Формування визначеності норм поведінки, одержанням задоволення не лише від досягнення мети, а іноді й від самого процесу діяльності (гуманістичний напрям А. Маслоу). Створення за технологією педагогіки співробітництва умов, де професійна підготовка сприймається майбутніми педагогами як привабливе випробовування, забезпечується спільною освітньо-професійною діяльністю не лише в зоні досягнутих ними можливостей, а й їхнього найближчого розвитку, сприяючи досягненню найвищих освітніх результатів.

Інтереси, особистість та її успіхи знаходяться в центрі гуманістичної технології “Освіта без невдач” У. Гласера [12]. Головними завданнями освіти нею визначаються можливість та реальність успішного навчання та реалізація здібностей майбутніх педагогів. Індивідуальність успішності навчання забезпечується створенням ситуацій успіху.

Формування філософського почуття гумору з елементами притч, образного мовлення, що викликає не сміх, а лише посмішку (гуманістичний напрям А. Маслоу). Концептуальною основою технології вільної освіти О. Нейлла є позиція життєствердження, яке означає радість, сміх, віру в людину [9]. Дуже велика роль у цій технології належить грі, дух якої є духом гумору та антиавторитарності. Гумор необхідно розглядати як безцінний дар, який, на жаль, сьогодні не знаходить належного застосування в освітньо-професійній діяльності майбутніх педагогів. Кращими педагогами О. Нейлл називав тих, які сміються разом з вихованцями, а найгіршими тих, хто сміється над ними.

Здійснене нами обґрунтування цільових орієнтацій і методичних засад формування особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів на підставі провідних ознак фази освітньо-професійної адаптації та

концептуальних підходів до формування зрілості особистості обумовлює теоретико-практичне значення розробки технологій адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1994. – 143 с.
2. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1997. – 246 с.
3. Беспалько В. П. Теория ученика / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 287 с.
5. Каким быть учебнику : дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. – Ч. 1-2. – М. : Педагогика, 1992. – 198 с.
6. Каменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2-х т.] / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. 1982. – 656 с.
7. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики. / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003. – 268 с.
8. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения / Н. А. Морева. – М. : Аркти, 2003. – 186 с.
9. Нейлл А. С. Саммерхилл – воспитание свободой / А. С. Нейлл. – М. : Народное образование, 2000. – 159 с.
10. Окунев А. А. Урок? Мастерская : или... / А. А. Окунев. СПб. : Просвещение, 2001. – 166 с.
11. Прутченков А. С. Учим и учимся играя / А.С.Прутченков. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 202 с.
12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. –. – Т. 1. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
13. Френе С. Антология гуманной педагогики / С. Френе. – М. : Изд. дом. Ш. Амонашвили, 1997. – 168 с.
14. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М. : Прогресс, 1990. – 225 с.
15. Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.
16. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 2012. – 158 с.
17. Шаталов В.Ф. Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1987. – 158 с.
18. Юцявичене П. А. Основы модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Академия, 1989. – 169 с.

Анотація

У статті здійснюється наукове обґрунтування педагогічних технологій адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності, яке спирається на характерні ознаки фази адаптації до умов освітньо-професійної діяльності та концептуальні засади формування особистісно-професійної зрілості.

Ключові слова: педагогічні технології, адаптація, особистісно-професійна зрілість, концептуальні засади її формування.

Аннотация

В статье осуществляется научное обоснование педагогических технологий адаптации будущих педагогов к условиям образовательно-профессиональной деятельности, которое опирается на характерные признаки фазы адаптации к условиям образовательно-профессиональной деятельности и концептуальные основы формирования личностно-профессиональной зрелости.

Ключевые слова: педагогические технологии, адаптация, личностно-профессиональная зрелость, концептуальные основы её формирования.

Summary

The article is devoted to the scientific grounding of pedagogical technologies of adaptation of future teachers to conditions of educational and professional activity.

Key words: educational technology, adaptation, personal and professional maturity, the conceptual basis of its formation.

А. С. Чайка,
здобувач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОГО ДИСПАРИТЕТУ В ЗНЗ: АНАЛІЗ ТА СУЧАСНІСТЬ

Навіть коли шлях відкритий – коли немає нічого, що могло б утримати жінку від того, щоб стать лікарем, адвокатом, державним службовцем, – існує багато перешкод, що встають на її шляху.

Вірджинія Вулф

Актуальність. “Жінки складають половину населення Землі, виконують 2/3 всієї **роботи**, отримують 1/10 частину від світового доходу та володіють менш ніж 1/100 всієї нерухомості” – ці слова із доповіді ООН, підготовленої у 1996 році, наочно ілюструють гостроту питання про фактичну нерівність прав і можливостей жінок та чоловіків, – питання, актуального і досить практично для всіх країн світу, в тому числі для **України** [7, с.114].

Входження України у світове співтовариство як рівноправного його учасника висуває ряд вимог щодо зміни не лише соціально-економічної ситуації в країні. На разі актуальним є перебудова стилю мислення, розвиток його на засадах демократичності та толерантності. Усвідомлення неповторності й унікальності інших, розуміння та прийняття їх такими, якими вони є, – це не лише найвища форма суспільної гармонії, це – необхідна передумова розвитку держави, суспільства, громадян [1, с.57-68].

Аналіз останніх досліджень Питання гендерного підходу до професійної діяльності керівників навчальних закладів було розкрито в наукових працях провідних дослідників: І. Зязюна, Н. Ничкало, Г. Балла, Н. Крилової, В. Руденко, С. Гончаренко, Л. Буєвої, Г. Васяновича, В. Тушевої, О. Романовського, О. Іваницької, К. Радугіна та ін. Проте в більшості робіт розглядаються різні проблеми становища жінки в суспільстві такі, як сучасний стан жіночої зайнятості та інтеграції жінок у систему ринкових відносин (Л. Ржаніцена, Г. Сілласте, Є. Бузницька); тенденції зміни соціального статусу жінки в сучасному суспільстві (Г. Сілласте, Є. Здравомислова, Н. Лавріненко, О. Іващенко, В. Зленко, Є. М. Бузницька); процеси самоідентифікації в гендерному аспекті та питання соціокультурного потенціалу жінок (О. Аврамова, Н. Захарова, Л. Бондаренко, Т. Клименкова, Є. Ярська-Смирнова, С. Павличко, В. Агеєва, Н. Чухим), висвітлення соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності керівників шкіл (Л. Карамушка, Р. Шакуров та ін.). Практично відсутні дослідження, які б з наукових засад розкрили особливості діяльності, поведінки, професійної культури чоловіка-керівника та жінки-керівника навчального закладу[5, с.78-92].

Мета статті – проаналізувати особливості сучасного стану гендерної політики в управлінні навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Питання реалізації політики

гендерної рівності для України не є новим, проте й досі залишається актуальним. На жаль, доводиться констатувати, що багато галузей суспільно-економічного життя країни характеризуються якщо не проявами дискримінації за ознакою статі, то яскраво вираженим гендерним дисбалансом. Безумовно, такий стан речей не сприяє гармонійному розвитку суспільства. Освіта та система управління нею завжди були тими галузями суспільно-економічного життя, де традиційно реалізовувались соціальні ролі: “жінка-господиня”, “жінка-вихователь”, “чоловік-організатор” тощо. Проте на сьогодні така позиція потребує кардинальної зміни, адже склалося, що державну політику в галузі освіти, формують, як правило, чоловіки, в той час як реалізовувати її доводиться, переважно, жінкам [7, с.34–41]. Такий гендерний дисбаланс об’єктивно знижує ефективність функціонування систем освіти та управління нею. Звичайно, можна зазначати й інші чинники ефективності функціонування системи управління освітою. Але, ведучи розмову про гендер в управлінні освітою, слід відмітити, що запровадження гендерного паритету в управлінні освітою може стати серед інших тим засобом, який допоможе вийти освіті на якісно новий рівень її функціонування. Провідна роль в цьому процесі належатиме управлінцям освіти [2, с.52-57].

Американський дослідник-соціолог Глік (Glick, 1991 р.) [3, с.59-71] дійшов висновку, що посади в управлінській ієрархії поділяються на “чоловічі” і “жіночі”, а тому претенденти на ці посади вважаються більше або менше придатними залежно від їх гендеру. Більшість людей, яких просять змалювати портрет лідера, уявляють чоловіка. Цей визначальний образ може впливати на ставлення до жінок-управлінців. Влада, як правило, асоціюється з чоловіком. Жінці варто продемонструвати типово чоловічі якості, щоб її визнали здатною до управлінської діяльності. З одного боку, жінка достатньо жіноча, її навряд чи будуть сприймати як хорошого лідера, водночас надмірно чоловіча поведінка також говорить не на її користь. Американський соціолог Гейс (Geis, 1993 р.) [4, с.37-43] називає це дилемою “погано робити, погано і не робити”.

Результатом соціально-економічних трансформацій українського суспільства стала деполяризація традиційних соціальних ролей представників жіночої та чоловічої статі, а також фемінізація зазвичай чоловічих професій. Жінка-керівник навчального закладу – це вже норма життя [8, с.15]. Існує достатня кількість наукових досліджень, які доводять, що **жінки** відрізняються від чоловіків не тільки за біологічними ознаками, а й **особистісними** характеристиками, особливостями **мислення**, мовлення, уяви [6]. Цей факт, без сумніву, слід урахувати в освітньому процесі. Адже **педагогічний** штат будь-якого навчального закладу включає в себе як чоловіків, так і жінок. А це значить, що чоловіки і **жінки** керують навчальним закладом по-різному, дослідженнями встановлено, що такі особливості і відмінності досить істотні [7, с.223-246]. **Психолог** А. Чирикова наводить порівняльну характеристику ділових та особистих якостей чоловіків і жінок.

У жінок перші позиції (у порядку убування по значимості) займають такі якості та вміння: вміння йти на **компроміс**, гнучко вести **переговори**, враховуючи позиції інших сторін; впевненість у собі і своїй місії; вміння діяти в ситуації **конфлікту** та загрози ризику; постійна готовність до змін,

нововведень; здатність швидко робити **вибір**; вміння ефективно використовувати **здібності** і уміння інших людей; тверезе ставлення до нововведень, здоровий консерватизм; вміння протистояти тиску і натиску, відстоювати свою позицію; вміння жити сьогоднішнім днем, “тут і зараз”.

У чоловіків відзначені такі провідні якості і вміння: постійна готовність до змін, до нововведень; вміння при необхідності нав'язувати свою позицію; вміння відчувати себе вільним і отримувати вигоду в рамках прийнятих обмежень і правил; вміння ефективно використовувати здібності і уміння інших людей; вміння використовувати чужі ідеї для реалізації своїх цілей; вміння діяти в ситуації конфлікту та загрози ризику; вміння справляти враження, налагоджувати і підтримувати стосунки з іншими людьми; впевненість у собі і своєї місії; вміння протистояти тиску, відстоюючи свою позицію [6].

За словами О.Єреська, колишнього директора департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України, значні ґендерні диспропорції в освіті відзначаються, починаючись із рівня вибору й отримання професійної підготовки майбутніми педагогічними працівниками [10].

ҐЕНДЕРНА АСИМЕТРИЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗАЙНЯТОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Найменування загальноосвітньої установи	Всього, %	Жінки, %	Чоловіки, %
Дошкільні навчальні заклади	100	98,6	1,4
Загальноосвітні навчальні заклади	100	84,5	15,5
Професійно-технічні навчальні заклади	100	92	8
Вищі навчальні заклади	100	42	58

Майже всі вчителі, вихователі та керівники місцевого рівня управління освітою – жінки. Водночас уже серед представників керівників регіонального рівня переважними є чоловіки. А за всю історію незалежної України не було жодної жінки – міністра освіти. У чому причини цього?

По-перше, в економічній політиці відносно освіти. Уже багато років фінансування освітньої галузі відбувається за «залишковим принципом», не враховуючи актуальні проблеми і перспективні потреби цієї галузі. Працівники освіти змушені працювати на межі «вживання». Зазвичай, це стосується тих, чиї моральні підходи і цінності не дозволяють перетворити управлінську і педагогічну діяльність у прибутковий бізнес. А таких в управлінні освітою більшість. Як наслідок – освіта і система управління нею залишається полем діяльності жінок, адже чоловік, що працює в освіті, вкрай важко може матеріально забезпечити себе і власну родину. Лише на рівні регіонального управління освітою фінансове забезпечення керівників є необхідним, проте не достатнім.

По-друге, у суспільній привабливості діяльності. Освіта традиційно вважається жіночим сектором. Витоки цього розуміння варто шукати в релігійних уявленнях щодо ролі жінки в суспільстві. Традиційні ґендерні ролі розподілені так, що саме жінка несе відповідальність за розвиток і навчання дітей, але чоловік керує цим процесом і контролює його.

По-третє, в існуванні ґендерних стереотипів щодо реалізації

управління жінками і чоловіками. У цьому контексті варто зазначити, що ефективність управління – це система, у якій ґендерний чинник не є визначальним. Водночас саме йому приділяється найбільше уваги, може через усталене несприйняття жінки-керівника. [9, с.18-23]

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений аналіз дав змогу виявити, що чоловіки та жінки не завжди мають однакові погляди й потреби. Керівниками ЗНЗ на сьогодні переважно є жінки, постає питання збалансованої участі чоловіків і жінок у процесі прийняття управлінських рішень та впровадженні заходів, які впливають на їхнє життя. Зміни у становищі жінок в Україні можливі лише за умови послідовної державної ґендерної політики. Розробка та впровадження державних стратегій дозволили б жінкам урівноважити свою суспільну діяльність та сімейне життя й тим самим підвищити ефективність державного управління.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Берн Ш. Ґендерная психология / Ш.Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
- 2.Болотська О. А. Правові чинники ґендерного виховання жінок-лідерів / О А Болотська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 4. – С. 52–57.
- 3.Ґендерна експертиза українського законодавства (концептуальні засади) / відп. ред. Т. М. Мельник. – К. : Логос, 2001. – 120 с.
- 4.Ґендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
- 5.Головнюова І. В. Жіноча самореалізація: ґендерно-рольовий аспект / І.В.Головнюова, І.В.Найдовська // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. [Психологія](#). – 2001. – Вип. 7. – С. 37 – 43.
- 6.Дослідження у сфері ґендерної політики. – Тернопіль, 2000. – Спосіб доступу: http://icps.com.ua/doc/gender_report_ukr.pdf
- 7.Карамушка Л. М. Психологія управління : навч.посіб. / Л.М.Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
- 8.Реалізація ґендерної політики в управлінні освітою : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Г. Протасової. – Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. – 176 с.
- 9.Швальбе В. Личность, карьера, успех / В. Швальбе, Х. Швальбе. – М. : Прогресс, 1993. – 240 с. – Настольная книга бизнесмена и менеджера (Управленческая гуманитарология). – М. : Финансы и статистика, 1992. – 240 с.

Анотація

Стаття присвячена висвітленню сутності та змісту ґендерного диспаритету в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами в умовах сьогодення. Проаналізовано сучасний ґендерний стан керівників загальноосвітніх закладів та встановлені причини такого дисбалансу.

Ключові слова: демократичність, толерантність, ґендерна політика, управлінська діяльність, ґендерні диспропорції.

Аннотация

Статья посвящена освещению сущности и содержания ґендерного диспаритета в управлении общеобразовательными учебными заведениями в условиях современности. Проанализировано современное ґендерное состояние руководителей общеобразовательных учреждений и установлены причины такого дисбаланса

Ключевые слова: демократичность, толерантность, ґендерная политика, управленческая деятельность, ґендерные диспропорции.

Summary

The article is devoted to the coverage the essence and content of gender disparity in the management of secondary schools in modern conditions. The modern gender condition of managers of general educational establishments has been analyzed.

Key words: democracy, tolerance, gender policy, management activity, gender imbalances.

С. В. Чирчик,
кандидат фізико-математичних
наук, доцент, докторант
(Житомирський державний
університет імені Івана Франка)

РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ – ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Постановка проблеми. У сучасних економічних умовах в Україні особливо гостро постають проблеми побудови дієвої системи роботи з обдарованими студентами, що дасть можливість конкурувати на ринку праці з провідними державами світу. Така підготовка можлива лише за умови системного та поетапного впровадження спеціалізованих програм пошуку обдарованої молоді, побудови концептуальної моделі навчально-виховного процесу і розвитку обдарованих студентів.

Концепція підтримки обдарованої молоді закріплена в усіх нормативно-правових актах, що регламентують діяльність вищого навчального закладу, а також Програмі розвитку обдарованих дітей та молоді в Україні, указах Президента тощо.

Реалізація визначених положень потребує детального системного аналізу в контексті загальнодержавної системи пошуку, відбору, навчання, виховання і розвитку обдарованої молоді в Україні з залученням фахівців з різних галузей.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні проблеми обдарованості висвітлено в наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених: Ф. Гальтон, В. Дружинін, Н. Лейтес, Б. Теплов, С. Рубінштейн, Г. Костюк, Н. Левітов, О. Матюшкін, Дж. Рензуллі, Е. Торранс, Б. Шадріков та ін.

Поняття обдарованості науковці трактують по-різному. Найпоширенішим є визначення німецького психолога В. Штерна: "Обдарованість – це загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя" [7].

Обдарованість – це комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльності) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів конкретної діяльності [3, с. 158].

У педагогічній літературі [1] представлено форми та методи роботи з обдарованими дітьми на прикладі навчальних закладів м. Житомира. Проте наукові дослідження мистецької освіти в контексті педагогічної роботи з обдарованою молоддю вкрай фрагментарні і потребують подальшого доопрацювання і систематизації. Так, В. Бовсунівський [2, с. 132-140] виділяє стратегічні цілі в сприянні інноваціям і творчості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу, розкриває питання педагогічної діагностики дизайн-обдарованості учнів загальноосвітньої школи. В. Тименко [5, с.148-151] відзначає, що існує різниця в інтелектуальній і творчій обдарованості. Дизайнеру властива

інтелектуальна обдарованість, якою забезпечується гармонійна адаптація людини із середовищем. У роботі А. Руденченко [4, с.140-146] висвітлені проблеми навчання етнодизайну обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів в Україні.

Питання творчої обдарованості відображено висвітлені у роботах О. Антонової, Дж. Гілфорда, О. Кульчицької, Ю. Клеменчук, В. Моляко, В. Моргуна та ін., у яких обдарованість позиціонується в контексті індивідуального творчо-мотиваційного потенціалу особистості, що є базисом у досягненні високих результатів в усіх сферах діяльності.

Базисна ціннісна орієнтація дизайн-освіти передбачає розвиток проектного мислення та оволодіння методами проектування. Важливим у цьому контексті є відбір абітурієнтів, які мають високий рівень розвитку і сприйняття проектно-культури у всьому спектрі її прояву.

Цілі розвитку мистецької освіти визначено за результатами другої Світової конференції з мистецької освіти, що відбулася в Сеулі у 2010 р. під егідою ЮНЕСКО: доступність мистецької освіти; висока якість концепцій та програм; відповідність мистецької освіти сучасним викликам.

Стержневою функцією дизайну середовища є організація предметно-просторових комплексів і систем. Відповідно, область діяльності дизайнера інтер'єру достатньо містка, тому виникає потреба у фахівцях-професіоналах, що здатні проектувати не тільки з урахуванням потреб споживача, але й відповідно до сучасних технологічних, соціально-економічних викликів, прогножуючи попит окреслених тенденцій у майбутньому.

Визначена нами структура професійної компетентності дизайнера інтер'єру ґрунтується на художньо-графічній, проектній, конструкторській, технічній, технологічній, організаційно-управлінській, контролюючій та дослідно-експериментальній видах діяльності. З іншого боку, були виявлені базисні компоненти, що мають місце у всіх видах діяльності, а саме: мотиваційно-особистісний, творчо-інноваційний, реалізаційно-діяльнісний та рефлексивний. Отже, професійно-практична робота з обдарованою молоддю за напрямом дизайн повинна забезпечити [6, с. 63-64]:

- ✓ розуміння сутності закономірностей процесу відображення навколишнього середовища через призму власного світогляду та творчих проектних концепцій;

- ✓ розуміння значення усіх етапів і складових творчого процесу дизайн-діяльності з різноспрямованими об'єктами проектування;

- ✓ фахові знання щодо сучасного стану й тенденцій розвитку матеріальної та художньої культури;

- ✓ розуміння вимог нормативних документів галузі щодо підготовки технічної та супровідної документації дизайн-розробки;

- ✓ розуміння значення сучасних дизайнерських прийомів та засобів проектного об'ємно-просторового моделювання;

- ✓ поглиблені фахові знання щодо формулювання, візуалізації, аргументації та реалізації авторських ідей при створенні дизайн-проектів різного рівня складності;

- ✓ поглиблені фахові знання щодо механізмів аналізу та обґрунтування соціально-психологічних потреб дизайн-розробки;

- ✓ фахові знання щодо умов класифікації об'єктів предметно-просторового середовища; фахові знання щодо методології формування сучасних проектних дизайн-концепцій;

- ✓ фахові знання щодо шляхів розробки комплексних об'єктів дизайну; методологію, методику, практику дизайн-проектування;

- ✓ методологію та практику роботи з об'єктами та площинними об'єктами; розуміння механізму аналізу та обґрунтування соціально-економічної потреби щодо розробки конкретної дизайн-продукції;

- ✓ знання принципів і методології здійснення класифікації об'єктів дизайну;

- ✓ методологію формулювання сучасних вимог до побудови дизайн-концепцій;

- ✓ основи моніторингу ринку та попередніх дизайн-пропозицій щодо перспективних об'єктів дизайну предметно-просторового середовища та дизайну обладнання;

- ✓ процедури щодо патентування об'єктів дизайн-проектуювання;

- ✓ поглиблені фахові знання щодо особливостей різних груп споживачів; сучасні уявлення про комплексні системні підходи до аналізу, оцінки та ведення проектного процесу просторово-предметного середовища на основі синтезу логічного та образного мислення;

- ✓ основи моніторингу ринку та попередніх дизайн-пропозицій щодо перспективних рішень дизайну середовища.

У практиці вищих закладів дизайн-освіти робота з обдарованою молоддю повинна відокремлюватись в окремий напрям з відповідними організаційними і педагогічними акцентами. Для реалізації цієї мети необхідно розробити і впровадити різні підходи з виявлення і розвитку обдарованої молоді. Тому актуальними постають питання:

- ✓ розробки психолого-педагогічної діагностики обдарованості;

- ✓ проведення науково-дослідної роботи з цієї проблематики в мистецьких вищих навчальних закладах;

- ✓ проведення педагогічного експерименту в контексті проектування і якості реалізації освітніх програм;

- ✓ підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у сфері дизайн-освіти з урахуванням здатності до роботи з обдарованою молоддю;

- ✓ оптимізація освітньої траєкторії в контексті роботи з обдарованою молоддю;

- ✓ розробка навчальних і методичних матеріалів із визначеної проблематики.

Проблема професійного відбору є складною, що аргументується специфікою професії дизайнера, оскільки вона проявляється в дуалізмі наукових-технічних складових і здатності до художньо-образної виразності предметно-просторового середовища в проектній діяльності. У вітчизняній педагогіці ці питання відбору цілісно ще не розв'язані.

Актуальною також постає проблема готовності професорсько-викладацького складу до педагогічної діагностики студентської обдарованості в умовах дизайн-освіти. У зв'язку з цим акцентуємо увагу на таких наукових напрямках:

- педагогічна організація індивідуальної і групової діяльності

обдарованої молоді;

➤ розробка та адаптація діагностичного інструментарію та критеріїв виявлення обдарованості серед студентів, проектування траєкторії їх особистісного розвитку;

➤ розвиток пізнавальної діяльності обдарованої молоді;

➤ актуалізація творчої продуктивної діяльності з використання сучасних наукових здобутків у роботі з обдарованою молоддю;

➤ підвищення рівня професійної компетентності професорсько-викладацького складу в організації роботи з обдарованою молоддю;

➤ організація науково-проектної роботи з обдарованою молоддю за напрямом “дизайн”;

➤ реалізація наукового керівництва дослідно-експериментальними площадками у вищих навчальних закладах.

Відтак, творче мислення обдарованого дизайнера є невід’ємною умовою як успішного надбання класичної тріади (знання-вміння-навички), так і професійного його становлення і зростання.

Пошуки оптимальних форм і методів колективної, групової та індивідуальної роботи з обдарованою молоддю на заняттях свідчать, що передумовою успішного формування в студентів проектних навичок і розвитку їх творчих здібностей є поєднання аудиторної та самостійної роботи.

Самостійна робота студента, яка має продовжувати і доповнювати аудиторну, підпорядкована загальнопедагогічним принципам: науковості, зв’язку з життям, активності й свідомого засвоєння знань, диференціації та індивідуального підходу, емоційності, компетентнісного підходу тощо. Проте самостійній роботі властиві і специфічні принципи: добровільності, динамічності, цікавості. Студент добровільно вибирає вид творчої роботи відповідно до своїх інтересів та здібностей. Опора на інтерес – важливий принцип організації самостійної творчої діяльності. Однак при цьому не слід забувати, що інтерес розглядається не тільки як педагогічний засіб викладача і мотив діяльності студента, але й результат навчально-виховного процесу. Умовою і критерієм ефективності самостійної роботи має бути ініціативність та самоорганізація студента.

Проектна практика у сфері дизайн-освіти потребує ґрунтовних знань щодо сутності творчості та особливості творчого процесу. У контексті філософської позиції під творчістю розуміється лише те, що пов’язане зі створенням чогось нового, відмінного від уже наявного. З точки зору психології творчість тлумачиться як процес створення нового для конкретного суб’єкта. Творчістю в дизайні називають діяльність, яка сприяє створенню, відкриттю раніш невідомого проектного рішення в контексті художньої виразності предметно-просторового середовища. Таким чином, творчий процес має об’єктивний і суб’єктивний характер.

У процесі розробки практичної системи навчання творчості обдарованої молоді слід урахувати, по-перше, що творчий потенціал властивий кожному студенту. Рівень же розв’язання творчих завдань залежить від його опорних знань, розвитку психічних процесів, особистісних якостей та володіння методами й прийомами творчої діяльності. По-друге, головною і визначальною умовою творчих успіхів є наполеглива праця та

бажання досягти поставленої мети.

Зазначене свідчить, що для реалізації творчого акту обдарованої молоді в процесі проектного навчання необхідно передбачати в його організації елементи суб'єктивної новизни. Таке включення має принципове значення для керування творчим процесом, дає підстави для розгляду проектно-дослідницької діяльності студентів як одного із напрямів навчально-виховної роботи. Він потребує систематичної підготовки студентів до дослідницької роботи, використовуючи різноманітні методи й організаційні форми. Отже, головним завданням викладача на цьому етапі навчання є пошук шляхів, засобів і форм організації творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки за напрямом “дизайн”.

Науковцями (О. Антонова, Ю. Клименюк) виявлено, що важливим чинником розвитку творчих здібностей студентів є наявність у них стійких спеціальних інтересів. Тому-то система організації творчої діяльності майбутніх дизайнерів, насамперед, передбачає глибоке і всебічне вивчення їх інтересів шляхом спостережень, бесід, анкетування тощо. З погляду психологів інтерес може бути предметом спеціального наукового дослідження. Він змінюється, розвивається, вдосконалюється під впливом різноманітних засобів та методів навчання.

Так, урахування в організації проектно-дослідницької діяльності обдарованих студентів психологічного механізму евристичних процесів спрямовує викладача на використання таких педагогічних методів і прийомів, які б посилювали спонукальну роль інтересу у формуванні необхідних якостей дизайнера, розвивали позитивне емоційне ставлення до його творчої професії. У цьому випадку неприпустима переоцінка дидактичного і недооцінка виховного аспекту. Викладачу слід створити сприятливі для студентів ситуації успіху перших творчих проектних результатів, набуття особистісних та професійних новоутворень майбутніх дизайнерів.

Науковцями доведено, що якість і ефективність проектно-творчості студентів залежить від умілого поєднання їх практичної діяльності з процесом оволодіння необхідними теоретичними знаннями. Отримавши практичне завдання, студенти спочатку ґрунтовно опрацюють відповідну літературу і з'ясовують проектні норми, що лежать в основі дизайн-проекування. Викладач, не обмежуючи ініціативу студентів і враховуючи їх можливості, надає їм необхідну допомогу у вигляді порад та корегуванні результатів проектного рішення; пропонує джерела інформації, які відкривають шлях для творчих пошуків, спільного аналізу проектно-практики відомих дизайнерів. Стимулювання керівником самостійних пошуків студентів-дизайнерів є педагогічно виправданим, оскільки за таким підходом вони не тільки спроможні виконувати проектні роботи репродуктивного характеру – “тиражування ідей”, але й розвивають творчі здібності й обдарування. Дизайн сьогодні – це професійна діяльність, що передбачає формування ідей і концепцій, упровадження інноваційних технологій, різні види діяльності, що гнучко реагує на вимоги ринкової економіки України.

Перший етап процесу підготовки дизайнера інтер'єру ґрунтується на поєднанні відомого і зрозумілого, простого й доступного. Пропонуються

нескладні і нетривалі завдання, але такі, що мають значення для подальшої діяльності. Скажімо, великі за обсягом завдання поділяються на низку простих, проте таких, що вміщують істотні проблеми. З часом, коли студенти набувають практичного досвіду відбувається їх перехід на якісно новий рівень розвитку, з'являється можливість ускладнити їх творчу діяльність з урахуванням набутих знань і рівня підготовленості. Отже, послідовне і цілеспрямоване впровадження елементів дослідницької діяльності, ускладнення видів проектних завдань постає необхідною умовою виховання в студентів творчого ставлення до проектної роботи.

Важливим психолого-педагогічним фактором активізації творчої діяльності обдарованої молоді і розвитку її здібностей є організація наукової діяльності та створення в процесі навчання атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості й творчого спілкування. Велику роль у розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів відіграє науково-дослідна діяльність, зокрема їх участь у наукових конференціях, семінарах, проектних виставках, що дає змогу ознайомити студентів з творчими і науковими досягненнями інших студентів. Така популяризація їхніх успіхів сприяє залученню до наукової діяльності більше обдарованих студентів. Разом з тим, визнання однокурсниками творчих досягнень своїх колег є добрим стимулом до наполегливої подальшої роботи.

Таким чином, акцентуючи увагу на розвитку обдарованості в системі дизайн-освіти, перспективними напрямами постають такі: розробка методики діагностики обдарованості майбутніх дизайнерів; створення та реалізація цільових й освітніх програм у галузі дизайн-освіти по роботі з обдарованою молоддю; багаторівневе підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів для роботи з обдарованими студентами тощо.

Отже, на нашу думку, робота з обдарованими студентами багатовекторна. Важливо не тільки в навчальному закладі, але й ще в дитинстві, у сім'ї вчасно виявляти обдарованість і створювати в процесі навчання сприятливі умови для розвитку особистості кожного студента шляхом забезпечення позитивного інноваційного освітнього середовища. Для цього необхідно поєднання зусиль усіх суб'єктів освіти.

У подальшому планується висвітлення експериментальних наукових результатів за цим напрямом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Система роботи з обдарованими учнями у закладах нового типу (досвід роботи шкіл м. Житомира) // Науково-методична співпраця в системі університет – середній та вищий навчальний заклад / за ред. О.А. Дубасенюк : зб. наук.-метод. праць. – Житомир, 2004. – С. 64-76
2. Бовсунівський В. Педагогічна діагностика обдарованості у процесі дизайн-діяльності / В. Борсунівський // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2013. – № 3. – 268 с.
3. Кривий Ю. Розвиток творчої обдарованості підлітків у процесі художньо-конструкторської діяльності / Ю.Кривий : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О.О. – 2012. – Ч. 2. – 348 с.
4. Рудченко А. Етнодизайн як міждисциплінарний феномен створення творчого освітнього простору / А.Рудченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. Побірченко

Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОРМ Жовтий О.О. – 2014. – Вип. 10. – Ч. 3. – 304 с.

5. Тименко В.П. Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах / В.П.Тименко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи). – 2011. – В. 26. – С.148-151.

6. Чирчик С. В. Методологічні аспекти підготовки майбутніх дизайнерів / С.В.Чирчик // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Луганськ : Вид-во "НОУЛІДЖ", 2014. – Вип. 1(8). – С. 59-68.

7. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования / В. Штерн; [пер. с нем.]. – К.: Книгоспілка, 1926. – 409 с.

Анотація

Висвітлені організаційні питання в роботі з обдарованою молоддю у вищому навчальному закладі за напрямом підготовки 6.020207 "дизайн", кваліфікації 3471 "Дизайнер-виконавець інтер'єру". У статті акцентуються педагогічні проблеми пошуку, діагностики, навчання і виховання обдарованих студентів в умовах університету. Актуалізується питання проектної роботи з обдарованими студентами та стан готовності професорсько-викладацького складу до роботи з обдарованою молоддю в умовах реформування вищої освіти в Україні.

Ключові слова: обдарованість, дизайн-освіта, дизайнер інтер'єру.

Аннотация

Освещены организационные вопросы в работе с одаренной молодежью в высшем учебном заведении по направлению 6.020207 "дизайн", квалификации 3471 "Дизайнер-исполнитель интерьера". В работе акцентируются педагогические проблемы поиска, диагностики, обучения и воспитания одаренных студентов в условиях университета. Актуализируется вопрос проектной работы с одаренными студентами и состояние готовности профессорско-преподавательского состава к работе с одаренной молодежью в условиях реформирования высшего образования в Украине.

Ключевые слова: одаренность, дизайн-образование, дизайнер интерьера

Summary

This paper describes the questions of in the organization of work with gifted students in higher educational establishment according to direction 6.020207 "Design", qualification 3471 "interior designer". The problems of searching, selection, training and development of talented students in university are actualized.

Key words: talent, design education, interior designer

УДК 378.147

О. О. Чумак,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Донбаська державна машинобудівна академія)

ФОРМУВАННЯ ЙМОВІРНІСНО-СТОХАСТИЧНИХ УМІнь МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНО- ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасної вищої технічної освіти є формування глибоких фундаментальних знань та вмінь у студентів інженерних спеціальностей. Фундаментальні дисципліни, до яких відноситься теорія ймовірностей та випадкових процесів (ТІ та ВП), взаємопов'язані з загальноінженерними і спеціальними. Це обумовлено необхідністю використання ймовірнісних методів у сучасній електротехніці, радіотехніці, теорії зв'язку, теорії автоматичного регулювання, кібернетиці, обчислювальній техніці, теорії автоматизованих систем управління. Крім того, проектування автоматизованих систем чи технічних пристроїв, вибір

їхніх параметрів не можливі без урахування випадкових факторів. У зв'язку з цим майбутнім інженерам для дослідження властивостей технологічних процесів та прогнозування результатів впливу на них необхідно володіти відповідними вміннями з ТІ та ВП.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічні теорії формування вмінь висвітлюються в працях О. Леонтьєва [4], К. Платонова [5], Н. Тализіної [6] та інших. У дослідженнях сучасних науковців знайшли відображення питання оволодіння студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) різноманітними вміннями з математичних дисциплін, зокрема інтелектуальними (Л. Жовтан [2]), практичними (Л. Зайцева [3]), дослідницькими (О. Тимошенко [7]) та ін. Попри це питання формування вмінь майбутніх інженерів з ТІ та ВП й досі залишається серед актуальних у педагогічній науці.

Серед ефективних шляхів формування вмінь з математичних дисциплін студентів ВНЗ більшість учених відзначають залучення комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Так, за словами Ю. Триуса [8], методична система навчання математичних дисциплін тільки за умови використання інформаційно-комунікаційних технологій відповідає сучасній освітній парадигмі та сприяє формуванню здатностей, необхідних для подальшого навчання та майбутньої професійної діяльності, що, в свою чергу, уможлиблює підвищення ефективності навчання.

Саме тому **мета статті** – продемонструвати можливості формування ймовірно-стохастичних умінь майбутніх інженерів за допомогою застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу стверджувати, що знаннями можна оволодіти, лише оперуючи ними в процесі діяльності (О. Леонтьєв [4], Н. Тализіна [6]). Такий процес, за словами О. Євсєєвої [1], передбачає управління певними діями майбутніх інженерів та вимагає визначення типу вмінь, якими повинен оволодіти студент. Ми погоджуємось з її думкою про те, що під вмінням вона розуміє здатність індивіда виконувати певні дії.

Як відзначає К. Платонов [5], спеціальні вміння характеризуються найбільш вагомими для дисципліни видами діяльності. Тому вміння, що мають формуватись під час навчання ТІ та ВП майбутніх інженерів та набувають важливого значення для їхньої майбутньої професійної діяльності, ми назвали ймовірно-стохастичними й потрактували їх як здатність студентів виконувати дії аналізу, оцінки, прогнозу, розвитку математичних моделей випадкових процесів і ймовірнісних явищ засобами ТІ та ВП. Серед таких умінь ми виокремлюємо:

- 1) умінь розв'язувати основні типи завдань з використанням основних теорем теорії ймовірностей та випадкових процесів;
- 2) умінь будувати закони розподілу випадкових величин і обчислювати їх числові характеристики;
- 3) умінь проводити статистичний аналіз експериментальних даних;
- 4) умінь будувати та досліджувати математичні моделі ймовірнісних явищ та випадкових процесів;
- 5) умінь застосовувати ймовірно-статистичні методи для оцінки стохастичних процесів, що спостерігаються в інженерній практиці.

Для оволодіння студентів вищевказаними вміннями нами пропонується застосування таких комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, як педагогічні програмні засоби GRAN 1; MS Excel та система комп'ютерної алгебри Mathcad, евристичні комп'ютерні тренажери, зокрема, розроблений автором комп'ютерний тренажер (КТ) "Практичні заняття з теорії ймовірностей та математичної статистики" [10].

Покажемо можливість їхнього використання для формування ймовірнісно-стохастичних умінь майбутніх інженерів.

Так, оволодіння студентів умінням розв'язувати основні типи завдань з використанням основних теорем теорії ймовірностей та випадкових процесів доцільно організувати за допомогою КТ "Практичні заняття з теорії ймовірностей та математичної статистики" [10], що може бути використаний під час аудиторної роботи студентів. Задля цього він містить відповідне практичне заняття "Основні теореми теорії ймовірностей. Формули повної ймовірності та Байєса" (рис. 1). Меню такого заняття передбачає актуалізацію знань студентів. У результаті фронтальної роботи студенти під керівництвом викладача розглядають основні типи завдань з теми та висувають свої міркування щодо побудови моделі до них (рис. 2).

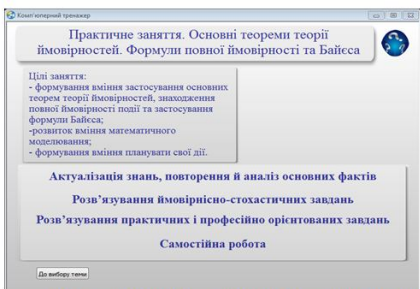


Рис. 1. Вікно КТ: практичне заняття "Основні теореми теорії ймовірностей. Формули повної ймовірності та Байєса"

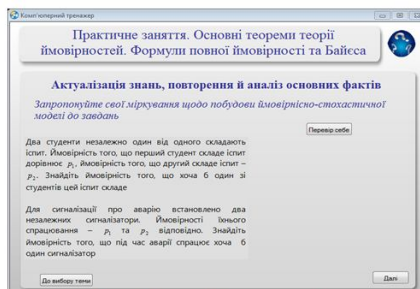


Рис. 2. Вікно КТ: актуалізація знань, повторення й аналіз основних фактів

При цьому в студентів є можливість перевірки правильності побудованої моделі (рис. 3) та повторення теорем, що використовуються для розв'язування цього завдання (рис. 4).

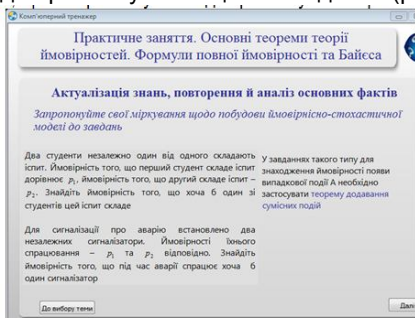


Рис. 3. Вікно КТ: перевірка запропонованих міркувань

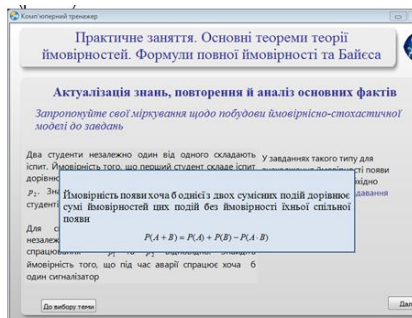


Рис. 4. Вікно КТ: повторення основних теорем теорії ймовірностей

Після цього домашнім завданням студентам може бути запропонована самостійна робота з тренажером по розв'язуванню інших ймовірнісно-стохастичних завдань.

Крім того, досить ефективним є використання цього КТ для формування в студентів уміння будувати та досліджувати математичні моделі ймовірнісних явищ та випадкових процесів на основі застосування способів “розвитку” завдання [9]. З цією метою студентам може бути запропоновано розв'язування практичних і професійно орієнтованих завдань як під час практичного заняття, так вдома. Такі завдання містять евристичну підказку, що передбачає “розвиток” завдання (рис. 5), та покрокові рекомендації щодо його застосування (рис. 6). Крім того, користувач має можливість перевірити правильність розв'язання за допомогою кнопки “Перевір себе”.

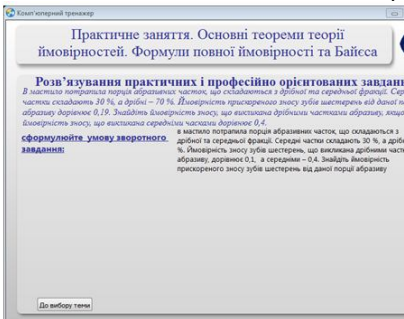


Рис. 5. Вікно КТ: евристична підказка щодо способу “розвитку” завдання

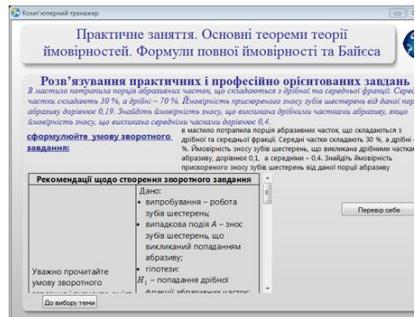


Рис. 6. Вікно КТ: покрокові рекомендації щодо “розвитку” завдання

Зауважимо, що розроблений КТ спрямований на розвиток усіх видів ймовірнісно-стохастичних умінь студентів. Проте вважаємо за необхідне продемонструвати можливості формування вищевказаних умінь й за допомогою інших комп'ютерно-орієнтованих засобів.

Так, друге та третє вміння можуть бути сформовані в майбутніх інженерів шляхом залучення MS Excel. З цією метою під час практичного заняття з теми “Закони розподілу дискретних випадкових величин” після розгляду основних типів завдань студентам можуть бути запропоновані завдання разом із математичними моделями. Наведемо приклад такого завдання: верстат-автомат штампує деталі. Ймовірність браку при цьому складає 0,003. Із 1000 проштампованих деталей перевірено 5. Складіть ряд розподілу дискретної випадкової величини (ДВВ) – кількості бракованих деталей серед перевірених.

Розв'язування цього завдання передбачає аналіз готової математичної моделі з метою більш детального її розгляду і реалізації за допомогою Excel.

Після цього студентам пропонуються навчально-методичні інструкції, які мають бути оформлені у вигляді таблиці (табл.1). Вона може пропонуватись на слайді-презентації або на картках. Метою створення цих навчально-методичних інструкцій є передавання комп'ютеру виконання математичних дій, що засвоєні майбутніми інженерами, та регулювання темпу їхньої навчальної діяльності.

Застосування навчально-методичних інструкцій під час обчислення математичної моделі

Математична модель до завдання	Навчально-методична інструкція використання CAS Excel для складання ряду розподілу ДВВ										
<ul style="list-style-type: none"> • ДВВ X – кількість бракованих деталей серед перевірених; • $n = 1000$ – загальна кількість виробів; • $p = 0,003$ – ймовірність бракованої деталі; • ряд розподілу ДВВ X матиме вигляд: <table border="1" style="margin-left: 20px; margin-top: 10px;"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>...</td> <td>k</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>$e^{-\lambda}$</td> <td>$\lambda e^{-\lambda}$</td> <td>$\frac{\lambda^k \cdot e^{-\lambda}}{k!}$</td> <td></td> </tr> </table>		1	...	k			$e^{-\lambda}$	$\lambda e^{-\lambda}$	$\frac{\lambda^k \cdot e^{-\lambda}}{k!}$		<ol style="list-style-type: none"> 1. Для складання ряду розподілу ДВВ X запустіть CAS Excel; 2. З клавіатури в клітинці стовпця $A1 - A6$ введіть значення ДВВ X: від 0 до 5; 3. Зробіть активною клітину $B1$ та на панелі інструментів оберіть "Вставка функції (f_x)"; 4. У вікні "Категорія" оберіть "Статистическое", а у вікні "Функція" – "ПУАССОН. РАСП"; 5. Заповніть аргументи функції ($A_1; \lambda = n \cdot p = 3; \text{ЛОЖЬ}$), при чому $A1$ введіть, роблячи активною відповідну клітину; 6. Перетягніть отримане значення на клітині $A2 - A6$; 7. Зафіксуйте отримані результати.
	1	...	k								
	$e^{-\lambda}$	$\lambda e^{-\lambda}$	$\frac{\lambda^k \cdot e^{-\lambda}}{k!}$								

Таке управління діяльністю студентів сприяє більш ефективному оволодінню ними вмінням будувати закони розподілу випадкових величин і обчислювати їх числові характеристики та вмінням проводити статистичний аналіз експериментальних даних.

Аналогічний підхід, який полягає в залученні навчально-методичних інструкцій, пропонується і для оволодіння студентами вмінням застосовувати ймовірнісно-статистичні методи для оцінки стохастичних процесів, що спостерігаються в інженерній практиці. Наприклад, його формування можна організувати за допомогою застосування системи комп'ютерної алгебри CAS Mathcad під час розв'язування такого завдання:

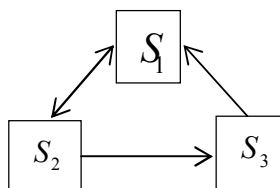


Рис. 7. Граф станів системи S

Задано граф можливих станів роботи технічного пристрою (рис. 7), де S_1 – пристрій працює безвідмовно, S_2 – пристрій перевіряється на несправність, S_3 – пристрій ремонтується. Знайдіть граничні ймовірності станів пристрою та обчисліть їх за допомогою CAS Mathcad, якщо $p_{12} = 0,4; p_{21} = 0,5; p_{23} = 0,5; p_{31} = 1$.

Висновки. Отже, впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів у процес навчання ТІ та ВП майбутніх інженерів сприяє більш ефективному формуванню їхніх ймовірнісно-стохастичних умінь та забезпечує набуття ними досвіду використання комп'ютерно-орієнтованих технологій, що є

досить важливим для майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці пакетів презентацій та методики їхнього застосування з метою візуалізації теоретичного матеріалу та комп'ютерної підтримки навчання ТІ та ВП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євсєєва О. Г. Проектування і організація навчання математики студентів вищих технічних навчальних закладів на засадах діяльнісного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Олена Геннадівна Євсєєва ; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2013. – 40 с.
2. Жовтан Л.В. Поетапне формування інтелектуальних умінь майбутніх педагогів у системі післядипломної освіти / Л.В. Жовтан // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. – №5(39) – С. 163-170.
3. Зайцева Л.І. Формування практичних умінь студентів під час вивчення фахових дисциплін / Л.І. Зайцева // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2014. – Вип.3. – С. 90-96.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Полиздат, 1975. – 304 с.
5. Платонов К.К. Занимательная психология / К.К.Платонов. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 288 с.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд.центр “Академия”, 1998. – 288 с.
7. Тимошенко О.В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Тимошенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
8. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ : проблеми, стан і перспективи / Ю.В. Триус // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. / Педрада. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – №9(16). – С. 16–29.
9. Чумак О.О. Застосування способів “розвитку” завдання під час навчання математичному моделюванню майбутніх інженерів / О.О. Чумак // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу “ІТМ”плюс – 2014» : матеріали Міжнар. дист. наук.-метод. конф. (20-21 березня 2014 р., м. Суми) : У 3-х ч. Ч. 2. / упорядник Чашечникова О.С. – Суми : ВВП “Мрія” ТОВ, 2014. – С. 108-110.
10. Чумак О.О. Практичні заняття з теорії ймовірностей та математичної статистики [Електронний ресурс] : комп'ютерний тренажер для студентів технічних ВНЗ / К.В. Власенко, О.О. Чумак. – 1,28 Гб. – Краматорськ, ДДМА, 2010. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги. Windows XP, Internet Explorer 7, Sun Java, Adobe Flash Player.

Анотація

Обґрунтовано важливість формування в майбутніх інженерів вмінь з теорії ймовірностей та випадкових процесів. Потрактовано поняття ймовірнісно-стохастичних умінь та виокремлено їхні види. Продемонстровано можливості формування ймовірнісно-стохастичних умінь за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

Ключові слова: ймовірнісно-стохастичні вміння, майбутні інженери, комп'ютерно-орієнтовані засоби.

Аннотация

В статье обоснована важность формирования у будущих инженеров умений по теории вероятностей и случайных процессов. Автором истолковано понятие вероятностно-стохастических умений и выделены их виды. Продемонстрированы возможности формирования вероятностно-стохастических умений с помощью компьютерно-ориентированных средств обучения.

Ключевые слова: вероятностно-стохастические умения, будущие инженеры, компьютерно-ориентированные средства.

Summary

The importance of the formation of future engineers' skills in probability theory and stochastic processes is grounded in the article. The author interprets the concept of probabilistic and stochastic skills and shows their forms. Opportunities for the probabilistic and stochastic skills formation using

computer-based learning aids are demonstrated.

Key words: probabilistic and stochastic skills, future engineers, computer-based aids.

УДК 378.147

Г. П. Чуприна,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ІЗ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти та нових вимог до випускників шкіл виникає потреба в нових учителях, які володіють психолого-педагогічними знаннями, є професіоналами своєї справи та спроможні допомогти учням знайти себе в майбутньому, стати самостійними, творчими та впевненими в собі людьми. Учитель інформатики, який уміє працювати з мережевими, комунікаційними та мультимедійними технологіями, знає різноманітні засоби захисту інформації, максимально повно може сприяти розвитку всіх необхідних здібностей учнів.

Володіння різноманітними програмними продуктами, створеними в сучасних середовищах, надають можливість проявляти творчість не тільки в побудові нових чи вдосконаленні відомих алгоритмів для розв'язання завдань, але і в креативному дизайнерському оформленні продукту, розробці нових форм, візуалізації об'єктів програмування.

Однак велика різноманітність комп'ютерних програмних продуктів, їх удосконалення часто залишаються без уваги вчителя. Динамічний розвиток інформаційних технологій не під силу консервативним учителям, в інформаційному суспільстві людина повинна мислити не тільки шаблонами, а й продуктивно (творчо).

Завдяки творчому мисленню людина бачить об'єкти під новим кутом зору, продукує різні ідеї щодо невизначених ситуацій, а тим самим, знаходить оригінальні рішення різних проблем.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема творчої особистості займалися такі вчені, як О. Лук (психологія творчості, мислення і творчість), Я. Пономарьов (знання, розумовий розвиток, психологія творчості і педагогіка, мислення і творчість), А. Матюшкін (проблемні ситуації в мисленні та навчанні), Г. Щукіна (проблема пізнавального інтересу в педагогіці), Н. Кічук (формування творчої особистості вчителя), Д. Богоявленська (один із підходів дослідження інтелектуальної творчості), П. К. Енгельмейер (теорія творчості, творча особистість та творче середовище), М. Холодна (дослідження психології інтелекту), В. Моляко (психологія творчості), Н. Воробйов (розвиток творчої активності студентів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу). Більшість проблем, які розглядалися названими науковцями, пов'язані з психологічним особливостям обдарованої особистості, але проблема розвитку творчого мислення або творчих здібностей вчителями інформатики недостатньо

висвітлена в їх працях.

Мета статті – розглянути різні педагогічні прийоми, які доцільно застосовувати для розвитку творчого мислення майбутніх учителів при вивченні дисциплін із захисту інформації.

Проблема творчості стала в наші дні настільки актуальною, що цілком закономірно вважається “проблемою століття”. Цією проблемою вже кілька десятиліть років займаються як західні, так і вітчизняні науковці. Творчість – далеко не новий предмет дослідження. Вона завжди цікавила мислителів усіх епох і викликала прагнення створити “теорію творчості”.

На думку О. Лука, “творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури; якщо ж він новий лише для його автора, то новизна суб’єктивна не має суспільного значення” [3].

Т. Едісон вважав, що “творча особистість – це людина, здатна проникати в суть ідей і втілювати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату”. Тому вчений зауважував: “Винахід – це 10 відсотків натхнення і 90 – поту”.

При описі творчої особистості більшість науковців виокремлюємо такі її риси, як цілісність сприйняття, зближення понять, здібність до передбачення (логічність, творчість, критичність уяви), рухливість мови, готовність до ризику, схильність до гри, інтуїція і підсвідома обробка інформації, дотепність та ін.

Виходячи з цього, можна припустити, що, розвиваючи хоча б деякі з перелічених рис у майбутніх вчителів, буде формуватися творче мислення і творчі здібності.

За визначенням В. Крутецького, “творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності”.

У професії вчителя творчість повинна займати одне з пріоритетних місць: творчо можна підходити до розробки конспектів занять, проведення занять, а також до зрізу знань (контрольних).

Щоб розвивати творчі здібності та формувати відповідні навички розв’язування задач у галузі інформаційних технологій, треба використовувати в своїй професійній діяльності спеціальні педагогічні прийоми: принципи, методи, творчі типи занять.

Розглянемо кожний з них окремо.

Першими кроками для реалізації творчої діяльності вчителя може стати використання на заняттях різних принципів педагогічної техніки. Їх досить багато: принцип свободи вибору, принцип відкритості, принцип діяльності, принцип зворотного зв’язку та ін.

Згідно із принципом свободи вибору на заняттях із захисту інформації студентам пропонується самостійно обирати варіант завдань для виконання як практичних робіт, так і самостійних.

Відповідно до принципу відкритості студентам на кожній лекції та при кожному вивченні нової теми завжди визначаються межі навчального

матеріалу для того, щоб було зрозуміло, які питання будуть розглядатися в цьому курсі, а які залишаться не розкритими. Наприклад, на першій лекції з програмних засобів захисту інформації обов'язково надається перелік усіх існуючих засобів захисту інформації, але, після характеристики кожної з них детально розглядаються лише питання з програмних засобів захисту.

Крім цього, згідно із цим принципом студентам пропонуються відкриті завдання, такі, що мають декілька правильних відповідей або різні шляхи для її вирішення.

Відповідно до принципу діяльності по завершенні лекції студентам пропонуються варіанти завдань для самостійної роботи, для виконання яких ці знання треба використати.

Згідно із принципом зворотнього зв'язку необхідно постійно контролювати процес навчання за допомогою різних систем як організаційно-методичних (систематичний контроль засвоєння навчального матеріалу на заняттях, використання різноманітних видів контролю й взаємоконтролю, використання автоматизованих засобів контролю), так і комунікативних (створення емоційно-позитивного клімату на заняттях, використання засобів заохочення).

Наступним кроком для розвитку творчого мислення студентів може бути використання різних методів проблемного навчання: метод монологічного викладу, метод розмірковування, діалогічний метод викладу, евристичний метод викладу, дослідницький метод та ін.

Кожен з поданих методів повинен складатися з таких елементів: створення проблемної ситуації і постановка проблеми; висунення припущень і обґрунтування гіпотези; доказ гіпотези; перевірка правильності вирішення проблеми.

Таким чином, проблемні методи мають елементи логіки пізнавального процесу (логіки продуктивної розумової діяльності), а не тільки зовнішньої логіки процесу навчання.

Охарактеризуємо кожен з перелічених проблемних методів навчання.

При використанні методу монологічного викладу навчального матеріалу викладачем повідомляються факти в певній послідовності, даються необхідні пояснення, демонструються досліди з метою їх підтвердження. При цьому викладач розкриває тільки ті зв'язки між явищами і поняттями, які потрібні для розуміння цього матеріалу. Чергування фактів будується в логічній послідовності, проте в ході викладу уваги учнів на аналізі причинно-наслідкових зв'язків не концентрується. Студенту їх потрібно зробити самостійно, щоб зрозуміти висновки.

При застосуванні методу розмірковування викладач демонструє зразок дослідження, починаючи з постановки і закінчуючи вирішенням цілісної проблеми. При цьому навчальний матеріал ділиться на частини, до кожної з яких готується система риторичних питань проблемного характеру. При реалізації цього методу студенти аналізують проблемну ситуацію, розкривають об'єктивні протиріччя змісту, дискутують.

Під час діалогічного методу викладання навчального матеріалу викладач привертає увагу студентів до вже відомого в новому матеріалі. Навчальний матеріал також розподіляється на частини, до кожної з яких готуються питання, але студент може надати відповідь, якщо встановить

зв'язки між відомими фактами, поняттями та новим матеріалом.

При використанні евристичного методу викладач ставить мету навчити учнів окремих елементах вирішення проблеми, організувати частковий пошук нових знань і способів дії. Використовуючи евристичний метод, викладач застосовує той же спосіб побудови навчального матеріалу, що і при діалогічному методі, але доповнює його структуру постановкою пізнавальних завдань. Відбувається поєднання евристичної бесіди з вирішенням проблемних завдань.

Використання дослідницького методу при викладанні навчального матеріалу, дуже нагадує евристичний метод. Однак питання і завдання, які розглядаються на конкретному етапі при евристичному методі ставляться до або в процесі рішення підпроблеми, а при дослідницькому методі – питання ставляться в кінці етапу, після того, як більшість учнів з рішенням підпроблеми впоралися.

При застосуванні методу програмованих завдань викладач складає систему проблемних ситуацій з можливістю для студентів самостійно формулювати та вирішувати проблему. Застосування програмованих завдань полягає в тому, що кожне завдання складається з окремих елементів-кадрів; один кадр містить частину досліджуваного матеріалу, сформульованого у вигляді запитань і відповідей, або у вигляді викладу нових завдань, або у вигляді вправ.

У підсумку для максимального використання творчих підходів до навчання можна використовувати заняття творчого типу:

- когнітивні заняття (урок-спостереження, урок-експеримент, урок дослідження об'єкта чи поняття, пошуковий урок, урок постановки проблеми й її рішення та ін.);

- креативні заняття (урок складання й рішення завдання; урок моделювання; урок творчого узагальнення; урок-відкриттів; урок захисту творчих робіт та інші);

- заняття організаційно-діяльнісного типу (урок цілепокладання; урок з груповою роботою; урок консультація; урок-залік; урок самооцінки; урок-рефлексія та інші);

- заняття комунікативного типу (урок-виставка; урок-аукціон; урок-змагання; урок-КВК; урок взаємоконтролю та інші).

Розглянемо заняття творчого типу – прес-конференція. Студентів поділяють на групи, які працюють з текстом лекції. Одна з них складає репродуктивні питання до навчального матеріалу, інші – питання, що розширюють або розвивають коло знань з цієї теми.

Наприклад, розглядається тема "Різноманіття шкідливих програм". Студенти першої групи можуть запропонувати питання, які стосуються цієї теми, але з умовою, що для відповіді необхідно використати метод узагальнення, аналізу або виконати порівняння деяких понять:

1. Чим відрізняється мережевий вірус від поштового вірусу?
2. Що спільного між мережевим вірусом і поштовим вірусом?
3. Що об'єднує віруси-двійники, link-віруси та компаньйон-віруси?

Студенти другої групи, для побудови питань, використовують або частково відомий навчальний матеріал, або зовсім новий, але так, щоб,

встановивши причинно-наслідкові зв'язки, можна було відповісти на ці запитання. Наприклад:

1. Які програмні засоби захисту можна використати для знищення вірусу?

2. Що необхідно змінити в настройках антивірусної програми, щоб вона знаходила максимальну кількість шкідливих програм?

3. Чи доцільно застосовувати евристичний аналізатор для пошуку відомих вірусів?

Отже, складаючи питання подібного роду і знаходячи на них відповіді, студенти отримують досвід творчої роботи й розвивають творче мислення.

Висновки. Перераховані кроки дозволяють будувати систему знань, що утворюють цілісну технологію навчання для розвитку творчої та ініціативної особистості. Коли викладач починає використовувати творчий підхід у своїй професійній діяльності, він “росте” сам і розвиває творче мислення у своїх учнів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розглянути недоліки та переваги використання “мозкового штурму” в процесі навчання дисциплін з захисту інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології [навч. посібник]. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав. – 2004. Режим доступу <http://ebk.net.ua/>
3. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1976. – 144 с.

Анотація

У статті розглядаються різні педагогічні прийоми, які доцільно застосовувати для розвитку творчого мислення майбутніх вчителів при вивченні дисциплін із захисту інформації. Наведено приклади з використання проблемних методів навчання та лекції прес-конференції.

Ключові слова: творче мислення, проблемні методи навчання, лекція прес-конференція.

Аннотация

В статье рассматриваются различные педагогические приемы, которые целесообразно применять для развития творческого мышления будущих учителей при изучении дисциплин по защите информации. Приведены примеры по использованию проблемных методов обучения и лекции пресс-конференции.

Ключевые слова: творческое мышление, проблемные методы обучения, лекция пресс-конференция.

Summary

This article discusses the different teaching methods which are useful for the development of creative thinking of future teachers in the study of subjects for information protection. Examples of the use of problem methods of training and lectures press conference are given.

Key words: creative thinking, problem teaching methods Lecture press conference.

Л. М. Шевчук,
кандидат педагогічних наук
(Інститут педагогіки НАПН України)

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Інформаційний фактор є глобальною проблемою сьогодення. Для сучасного етапу розвитку суспільства характерне невпинне оновлення інформації, зростання її обсягу, що зумовлює певні труднощі – необхідність у постійному ознайомленні із інформаційними новинками, ефективному орієнтуванні в інформаційному потоці, використанні, інтерпретації здобутих даних тощо.

Зазначені вище аспекти спричиняють необхідність відповідних змін у системі освіти. Актуальним є формування особистості, пристосованої до швидкоплинності та стрімкості інформаційного процесу, здатної сприймати, зберігати і відтворювати інформацію, критично її осмислювати, перетворювати, продукувати нову. Тобто, важливим є формування інформаційної компетентності школярів, що частково відображено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття інформації вивчали такі вчені, як С. Сурменко, В. Котенко, О. Співаковський та ін.

Слово “інформація” походить від латинського слова «information», що означає роз’яснення, повідомлення, пояснення факту, явища, події.

У тлумачних словниках термін “інформація” трактують як “відомості про які-небудь події, чиюсь діяльність і т. ін.; повідомлення про щось”, відомості (звістки, повідомлення, знання, уявлення про щось) про оточуючий світ, процеси (що у ньому відбуваються), які сприймаються людиною або спеціальним пристроєм [11, с. 84; 10].

У результаті аналізу наукової літератури виявлено різноманітність тлумачень, зумовлених специфічністю підходів. Так, В. Копилов зауважує, що інформація – це відомості про осіб, предмети, факти, події, явища і процеси у вигляді, зрозумілому для сприйняття людиною; Н. Віннер – форма організації живої істоти, яка не залежить від матерії й енергії.

За Н. Віннером, усе діє відповідно до отриманої інформації.

У різноманітті тлумачень поняття “інформація” простежуються такі кардинально протилежні напрями:

1) концепція К Шеннона, яка ґрунтується на понятті ентропії (мірі ступеня невизначеності шуканого об’єкта) – будь-яка інформація, що надійшла у приймач про шуканому об’єкті, зменшує величину його невизначеності, більша ймовірність повідомлення призводить до меншої кількості інформації у ньому;

2) розгляд інформації як властивості матерії – інформацію містять будь-які повідомлення, що сприймаються людиною або приладами;

3) інформація – це знання, точніше, та їх частина, яка використовується для орієнтування, активної дії.

У науково-методичній літературі поняття “інформація” відображено як

будь-які відомості, одержувані людиною; котрі дають уявлення про ті чи інші аспекти матеріального світу та процеси, що виникають у ньому; набір відомостей (про об'єкти, явища й процеси навколишнього світу); нові відомості (які прийняті, зрозумілі і оцінені її користувачем як корисні; можуть бути використані людиною для вдосконалення її діяльності й поповнення знань); відомості, знання, повідомлення (що є об'єктом збереження, передачі, перетворення і які допомагають вирішити поставлене завдання); нові знання (які отримує суб'єкт у результаті сприйняття і переробки певних відомостей); зміст отриманого повідомлення, його інтерпретація; відображення реального (матеріального) світу у вигляді знаків та сигналів.

Отже, інформація – це набір відомостей про об'єкти, явища і процеси навколишнього світу, нові знання, які отримує людина.

У Законі України “Про інформацію”, який закладає правові основи інформаційної діяльності, зазначено, що інформація – це “будь-які відомості та/або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді” [5].

Виокремлюють такі форми існування інформації: повідомлення, дані, судження, уявлення, поняття, знання.

Для послідовності форм існування інформації “дані → судження, уявлення, поняття → знання” характерне поступове ускладнення. Знання є найскладнішою формою існування інформації.

У науково-методичній літературі описано класифікацію видів інформації за різними критеріями (табл. 1):

Таблиця 1

Класифікація видів інформації

За способом сприйняття					За формою подання					За суспільним призначенням		За доступом		
візуальна	аудіальна	тактильна	нюхова	смакова	числова	текстова	графічна	звукова	комбінована	особиста, масова	повсюденна	масова	інформація з обмеженим доступом	відкрита

Для інформації характерні такі властивості інформації достовірність, повнота, своєчасність, корисність, зрозумілість.

Будь-які дії, виконувані з інформацією (пошук, опрацювання, передавання, опрацювання та використання) – інформаційний процес. За А. Фріландом, суть його полягає в тому, що інформація (смысл, сутність, знання), наявна в свідомості людини-джерела, за допомогою даних, надісланих людині-адресату, утворює в апараті мислення адресата відповідну інформацію, найбільш адекватну інформації джерела.

Ефективність здійснення інформаційного процесу залежить від рівня сформованості інформативної компетентності особистості. Дослідженням у галузі інформаційної компетентності присвячені роботи О. Зайцева, Ю. Зубова, Н. Насирової, С. Тришиної, А. Фридланда В. Фокеєва та інших.

Як зазначає Н. Баловсяк, інформаційна компетентність включає три

компоненти:

1) інформаційну – здатність ефективно працювати з інформацією у всіх формах її представлення;

2) комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна – уміння та навички роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням;

3) процесуально-діяльнісна – здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій для роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач [1].

Аналогічно Н. Насирова до складу інформаційної компетентності відносить мотивацію, потребу та інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відношень “людина-комп'ютер” та ін.

Водночас, О. Спірін таким чином трактує інформаційно-комунікаційну компетентність, “точніше інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність, або ІКТ-компетентність, – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі» [12, с.10]. Синонімічними до терміна “ІКТ-компетентність” науковець вважає “комп'ютерну компетентність”, “інформаційно-комп'ютерну компетентність”, “інформаційно-технологічну компетентність”.

Також у наукових джерел подані такі трактування інформатичної компетентності:

- “інформативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання, уміння, навички в галузі інформатики та комп'ютерної техніки і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності” [3];

- “під інформатичною компетентністю пропонується розуміти підтверджену здатність особистості задовольнити власні індивідуальні потреби і суспільні вимоги щодо формування професійно-спеціалізованих компетентностей людини в галузі інформатики” [12].

Інформаційна компетентність (за В. Зіборовою) передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних умінь у засвоєнні й застосуванні інформації, формування яких відбувається під час таких етапів, які має пройти учень: ознайомлення, репродукція, перетворення інформації, створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації [6].

Мета статті полягає у розгляді проблем, які виникають в учнів під час роботи з інформацією, шляхів та способів формування інформаційної компетентності.

Сучасні школярі у своєму житті мають можливість доступу до різноманітної інформації за способом сприйняття, суспільним призначенням. Специфіка інформації, яку сприймають учні, залежить від

різних факторів: їхніх вікових особливостей, індивідуальних вподобань, місця проживання, матеріального достатку сім'ї тощо. Наприклад, молодші школярі нові відомості, знання переважно отримують із текстової інформації, виявляють інтерес до комбінованої (мультимедійної) інформації, у той час як старшокласники значну частину свого часу витрачають на прослуховування музичних композицій. Спостерігаються відмінності доступу до інформації міських і сільських школярів. Так, для сільських школярів (у порівнянні із міськими) через застарілі фонди сільських бібліотек характерна обмеженість доступу до книжкових новинок (хоча певною альтернативою є пошук інформації про нові книги в інтернет-мережі та придбання їх завдяки послугам пошти), обмеженим є доступ до графічної інформації (через віддаленість музеїв, арт-центрів, місць проведення мистецьких фестивалів тощо). Міські школярі мають більші можливості для доступу до мультимедійної інформації.

Утім, спільним є те, що для всіх школярів виключно важливою є робота з текстовою інформацією, у той час як рівень сформованості умінь роботи над текстами більшості випускників шкіл є недостатнім. Підтвердженням є результати ЗНО з української мови та літератури. Школярі не готові виконувати складні завдання когнітивного рівня, які вимагають застосування знань тощо.

Проблема формування інформаційної компетентності школярів частково відображена в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 р.) та Державному стандарті початкової загальної освіти (Постанова Кабінету міністрів України №462 від 20 квітня 2011 р.). Зокрема, у переліку понять, вміщених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, є інформаційно-комунікаційна компетентність – здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань. Реалізація інформаційно-комунікаційного компонента спрямована на формування предметної інформаційно-комунікаційної компетентності та ключових компетентностей. Завданнями навчання інформатики в основній школі є формування в учнів навичок і вмінь, необхідних для здійснення основних операцій з інформаційними об'єктами (пошук необхідної інформації з використанням пошукових і експертних систем; створення інформаційних об'єктів, спостереження за ними; використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для обміну інформацією, спілкування тощо).

Отже, відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти формується інформаційно-комунікаційна компетентність, яка ґрунтується на використанні засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки молодших школярів з математики в Державному стандарті початкової загальної освіти щодо роботи з даними передбачено уявлення про способи подання інформації, пошук, аналіз, порівняння інформації, поданої в таблицях, схемах, діаграмах; знаходження (під керівництвом учителя) інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Зазначене вище передбачає вихід за рамки інформаційно-комунікативної компетентності (її трактування в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти).

На нашу думку, необхідним є чітке розмежування понять “інформаційна компетентність” та “інформаційно-комунікаційна компетентність” (“інформатична компетентність”), адже робота з інформацією може здійснюватися без використання комп’ютера.

Варто звернути увагу на те, що поняття “інформаційна компетентність” сучасні науковці також трактують як:

- інтегративну якість особистості, “що є результатом відображення процесів добору, засвоєння, опрацювання, трансформації і генерування повідомлень в особливий тип предметно-специфічних знань, яка дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних галузях діяльності” [14];

- “складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей” [4, с. 14];

- здатність особистості орієнтуватися в потоці різноманітних повідомлень, уміння працювати з різноманітними джерелами даних, знаходити і добирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, основі одержаного знання конкретно та ефективно вирішувати певну інформаційну проблему [7].

На нашу думку, організовувати роботу з інформацією можливо як у школі – у класі, спеціальному кабінеті (обладнаному технічними засобами навчання, доступом до інтернет-мережі тощо), так і в умовах позашкільного навчання (домашні завдання, екскурсії, робота в бібліотеці).

Формування умінь роботи з текстовою інформацією доцільно здійснювати епізодично під час індивідуальних занять, консультацій, періодично – під час уроків інваріантної складової Типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів, систематично – шляхом впровадження відповідного курсу за вибором, факультативу. Прикладом є впровадження навчальної програми курсу за вибором для учнів 2-4 (1-4 класів) “Читаємо. Розуміємо. Творимо” (авт. Шевчук Л.). У середніх і старших класах доцільним є періодичне проведення уроків-бесід, диспутів, прес-конференцій, КВК; уроків-змагань; уроків-консиліумів тощо.

В умовах освітнього округу впровадження факультативу може здійснюватися дистанційно під керівництвом педагога опорної школи. Водночас, учні старших класів за бажанням можуть оволодівати умінями роботи з текстовою інформацією шляхом самоосвіти.

Під час індивідуальних занять, консультацій учитель може надавати допомогу школярам відповідно до їх потреб і здібностей, коригувати їхню навчальну діяльність, ознайомлювати з новими прийомами роботи з інформацією та ін.

Щодо форм організації навчальної діяльності учнів старших класів з інформацією слід зазначити, що фронтальна робота передбачає участь у ній усіх учнів класу і здійснюється колективно під керівництвом учителя або школярі самостійно працюють над текстами.

Групова робота учнів із текстовою інформацією може бути організована з використанням колективної та індивідуальної форм навчальної діяльності: проводиться лише на основі колективної роботи (школярі разом виконують навчальне завдання) або ж учні виконують індивідуальні завдання кожен у складі певної групи “поруч, але не разом” (кожен працює самостійно, за необхідності звертається за допомогою до товариша, крім того, здійснюється взаємоперевірка виконання завдань).

Окремої уваги потребує також добір текстів, на основі яких доцільно здійснювати формування в школярів умінь роботи з інформацією. Доцільним є, починаючи з початкових класів, надавати перевагу текстам-розповідям, текстам художнього стилю (поступово збільшуючи частку роботи над науково-пізнавальними статтями). Водночас, необхідною є організація роботи учнів з іншими видами інформації (аудіальною, тактильною та ін.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, робота учнів з різноманітною інформацією на сьогодні є важливою та необхідною, що актуалізує розроблення відповідної моделі формування інформаційної компетентності школярів, змісту курсів за вибором, факультативів, методичних рекомендацій для вчителів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н.Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21-28.
2. Винер Н. Кибернетика и общество / Н. Винер. – М., 1958. – 200 с.
3. Головань М. С. Модель процесу розвитку інформатичної компетентності студентів економічного профілю [Електронний ресурс] / М.С. Головань. – Режим доступу : <http://fizika.kam-pod.org>
4. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.
5. Закон України “Про інформацію” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>
6. Зіборова В. Формування інформаційної компетентності учнів / В.Зіборова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : icstu.luguniv.edu.ua
7. Котенко В. В. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики [Электронный ресурс] / В. В. Котенко, С. Л. Сурменко // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа : <http://www.omsk.edu>
8. Копылов В.А. Информационное право : учебник / В.А. Копылов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Юрист, 2002. – 512 с.
9. Насирова Н. Х. Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике : автореферат дис. ... к.п.н. / Н. Х. Насирова. – Казань, 2000. – 17 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Изд. “Русский язык”, 1989. – 482 с.
11. Словник української мови: у 11 т. / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.
12. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>
13. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. – М. : Изд. иностр. лит-ры, 1963. – 829 с.
14. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru>
15. Урсул А. Д. Информация / А. Д. Урсул. – М. : Связь, 1972. – 295 с.

Анотація

Розглянуто сутність понять “інформація”, “інформаційна компетентність”. Описано етапи формування інформаційної компетентності. Перелічено проблеми, які виникають в учнів під час роботи з інформацією. Запропоновано шляхи та способи організації роботи з інформацією в сучасній школі, форми організації навчальної діяльності учнів, використання яких є доцільним під час роботи школярів із текстовою інформацією.

Ключові слова: інформація; робота з інформацією; інформаційна компетентність; формування інформаційної компетентності учнів; навчання сільських школярів.

Аннотация

Рассмотрена сущность понятий “информация”, “информационная компетентность”. Описано этапы формирования информационной компетентности. Перечислены проблемы, которые возникают в учащихся во время работы с информацией. Предложены пути и способы организации работы с информацией в современной школе, формы организации учебной деятельности школьников, использование которых целесообразно для организации эффективной работы учащихся с текстовой информацией.

Ключевые слова: информация; работа с информацией; информационная компетентность; формирование информационной компетентности учащихся; обучение сельских школьников.

Summary

The paper aims to investigate the substance of such concepts as “information”, “informational competence”, “levels of informational competence development”. There have been described the stages of forming of informational competence.

Key words: information, informational competence, work with information, study of country school students.

УДК 378.016:53

Г. О. Шишкін,
доктор педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. Процес формування творчої особистості в сучасній школі багатогранний і складний, він вимагає від учителя вмінь оцінити природні здібності учнів, знайти найбільш раціональні шляхи їх розвитку. Розв'язувати ці складні дидактичні проблеми може тільки вчитель, який володіє достатніми навичками організації і проведення дослідницької роботи з учнями, вміє аналізувати різні педагогічні ситуації, моделювати їх, визначати шляхи й засоби ефективного навчання. Одну з основних задач педагогічних університетів ми бачимо у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя здатного визначати та планувати розвиток творчих здібностей учнів [4].

Сучасна багатопрофільна загальноосвітня школа має потребу у фахівцях з високим рівнем інтелектуального й творчого хисту, спеціалістів, які вміють організувати та проводити науково-дослідну роботу в школі. Учитель фізики повинен володіти, насамперед, системою знань, пов'язаних з проектуванням процесу навчання в сучасній профільній школі. Ураховуючи індивідуальні особливості людини, вчитель фізики повинен вміти підібрати систему вправ і завдань, обрати засоби навчання та їх послідовність, які сприяють ефективному розвитку фізико-технічного

мислення учнів.

З цих причин підготовку студентів до проведення дослідницької роботи в школі ми розглядаємо як необхідну складову в системі фахової підготовки майбутніх учителів фізики. Діяльнісний підхід дозволяє творчо підійти до проблеми підготовки вчителів, спроможних творчо вирішувати завдання, що ставить суспільство перед системою освіти [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значну увагу проблеми вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів приділяли С. Архангельський, В. Сластьонін, Н. Тализіна [3]. Проблемою розвитку творчих здібностей при навчанні фізики присвячені роботи методистів-фізиків Н. Бойка, А. Бугайова, Б. Будного, С. Величка, С. Гончаренка, О. Кульчицької, О. Ляшенка, В. Розумовського [2].

Значна кількість досліджень спрямована на виявлення різних аспектів проблеми формування професійного готовності випускників вищих навчальних закладів до певних видів педагогічної діяльності. Автори досліджень характеризують готовність як професійно важливу якість особистості, яка є цілісним утворенням (О. Абдулін, Н. Кузьміна, Б. Райський). Деякі дослідники (М. Дяченко, Л. Кандилович) розглядають готовність як стан особистості [1].

В умовах рівневої та профільної диференціації навчання перед учителем фізики виникають низка складних завдань пов'язаних, в першу чергу, з розвитком творчих здібностей учнів. Формування у випускників педагогічних університетів навичок організації творчої роботи учнів, творчого мислення необхідно розглядати як одне з основних завдань підготовки сучасного вчителя-дослідника.

Метою написання статті є визначення факторів, що впливають на рівень розвитку творчих здібностей майбутніх учителів фізики, етапів підготовки випускників педагогічних університетів до організації творчої діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Творчу діяльність студентів ми розглядаємо у двох аспектах: як необхідний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя фізики та ефективний засіб розвитку особистих якостей випускників педагогічних університетів.

Аналіз результатів анкетного опитування вчителів дозволяє виділити низку типових дослідницьких завдань, які повинен уміти вирішувати вчитель. Ми виділяємо вміння, пов'язані з проектуванням навчального процесу: визначати мету навчання; встановлювати види діяльності, які необхідно сформувати в учнів; розробляти та відбирати вправи і завдання спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів; визначати критерії діагностики ефективності організації навчального процесу із засвоєння навчального матеріалу [5].

Система вмінь майбутніх учителів пов'язана з визначенням індивідуальних здібностей і психологічних особливостей конкретних учнів, а також умінь коригувати навчальний процес та формувати мотиви навчання. Вміння, що входять до складу підготовки вчителя до виконання фахових завдань творчого характеру необхідно цілеспрямовано формувати в рамках навчального процесу. Нами було виявлено фактори, що впливають на формування вмінь організації творчого процесу в школі та їх основні

компоненти.

Професійну підготовку майбутніх учителів фізики до дослідницької роботи в школі необхідно починати з аналізу схильності студентів до творчої діяльності. Це завдання – одне з найбільш складних у психології творчості й, до того ж, актуальне в педагогічному аспекті підготовки фахівців. Самі за себе здібності є необхідним, але недостатнім елементом якостей особистості вчителя-дослідника. Наявність здібностей ще не означає готовності випускника до проведення дослідницької роботи в школі та організації творчої діяльності учнів.

Не торкаючись у рамках цієї статті особливостей класифікації та аналізу хисту (серед психологів немає єдиного погляду), ми схильні розглядати два його типи: загальний та спеціальний.

У процесі розвитку загального хисту особливе значення має не спеціальний, а загальний розвиток студента. У цьому випадку спостерігається не формальне збагачення знань, а глибоке оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Основна мета навчання – не просте засвоєння певного обсягу навчальної інформації, а переосмислення, переробка матеріалу студентом з урахуванням поставлених перед ним завдань і внесення в них нове, індивідуальне.

Практика підготовки майбутніх учителів фізики показує, що для успішного виконання творчих дій недостатньо однієї ізольованої здібності. Необхідно певне їх поєднання в деяку систему, яку можна й необхідно цілеспрямовано розвивати. Традиційні засоби навчання не дають належного ефекту. Така ситуація складається в першу чергу тому, що недостатньо уваги приділяється абстрактно-теоретичним питанням з метою визначення можливого способу розв'язання творчої задачі. Важливою умовою формування дослідницьких навичок студентів є недопущення переходу знань у застигли догми. Такий процес спостерігається в студентів I-III курсів [4].

Результати наших досліджень показали, що 80 % студентів-фізиків мають низький рівень готовності до організації творчої роботи з учнями. Тільки 12 % студентів мають середній рівень. Низький рівень готовності випускника до творчої діяльності ми пояснюємо відсутністю орієнтації на розвиток професійно значущих якостей особистості вчителя. Відсутність відповідних знань та практичних умінь призводить до виникнення психолого-педагогічного бар'єру до організації творчої роботи в школі [6].

Система професійної підготовки в педагогічних університетах вимагає такого підходу до навчання, який дозволяє виявити і максимально розвинути інтелектуально-творчі здібності студентів, підготувати їх до творчої діяльності в школі. Починаючи з першого курсу й протягом усього періоду навчання, бажано, щоб кожний студент брав участь у планових наукових дослідженнях викладачів та кафедр. Залучення студентів до творчої роботи не повинно бути чисієм особистою ініціативою, результатом ентузіазму окремих викладачів. Творча діяльність має бути обов'язковим нормативним засобом підготовки майбутніх фахівців. Проблема залучення студентів до творчої діяльності полягає, передусім, у збудженню потягу до пошукової творчої роботи, розв'язання творчих задач, формування вмінь та навичок використання наукових засобів пізнання.

Творча діяльність студентів-фізиків планується поетапно з постійним ускладненням завдань, з переходом до самостійного розв'язання пошуково-творчих задач. На першому етапі (I курс) студенти виконують творчі завдання, в основному, навчального характеру, пов'язані з удосконаленням обладнання фізичних лабораторій. Під керівництвом викладачів студенти оволодівають теоретичними знаннями та основами методів проведення фізико-технічних досліджень, технічного конструювання.

На другому етапі формуються навички творчої діяльності (II-III курси) шляхом виконання дослідження, що носять в основному індивідуальний характер. Студенти залучаються до дослідницької роботи в лабораторіях, гуртках, за планами окремих викладачів та кафедр навчального закладу. На цьому етапі підготовки важливе значення має залучення студентів до вдосконалення навчального фізичного експерименту, самостійних пошуково-творчих досліджень.

На заключному третьому етапі (IV курс) студенти займаються розробкою науково-методичних рекомендацій з удосконалення практики навчально-виховної роботи. Студент одержує певні знання з психології, педагогіки, але він не вміє використовувати їх у складі вмінь, адекватних завданням, з якими він зустрінеться в своїй професійній діяльності. Досвід багатьох вищих навчальних закладів свідчить про те, що знання студентів фактично є формальними.

Спостереження за роботою вчителів, які тільки починають педагогічну діяльність, підтверджує, що успіх в організації творчої діяльності учнів залежить не тільки від їхньої ерудиції, здібностей у певній галузі знань, але й значною мірою від особистісних інтересів та досвіду в пошуково-творчій діяльності. Ці якості повинні бути закладені й розвинуті під час навчання в університеті. Первинні навички дослідницької роботи формуються при вивченні курсу загальної фізики, а після цього розвиваються системно в процесі вивчення професійно спрямованих дисциплін [6].

На сьогодні процес підготовки студентів педагогічних університетів до дослідницької роботи з учнями не має системного характеру. Найбільш суттєвим недоліком підготовки фахівців є те, що до творчої діяльності залучається обмежена кількість студентів, у той час, як навичками організації творчої роботи з учнями повинен оволодіти кожний випускник університету.

Розробка цілісної системи підготовки студентів-фізиків до дослідницької роботи в школі, дозволяє сформувати навички дослідження впливу навчальних дисциплін на розвиток здібностей та інтересу до навчання. Узагальнюючи результати дослідження з цієї проблеми та спираючись на практичний досвід, можна зробити висновок, що становлення професійної готовності майбутнього вчителя-фізики вимагає системного підходу до формування професійних якостей, знань і вмінь. Побудова моделі професійної готовності вчителя фізики до організації творчої діяльності учнів дає можливість виділити в її структурі наступні компоненти: мотиваційні, когнітивні й операційні.

Зміст мотиваційного компонента передбачає: а) наявність особистісних якостей вчителя-дослідника, впевненість у власній

співпричетності до справ суспільства, необхідності активної участі в прискоренні його соціально-економічного і духовного розвитку; б) глибоку усвідомленість суспільної користі залучення учнів до творчої діяльності.

Когнітивний компонент професійної готовності до організації творчої роботи учнів містить в собі: а) систему суспільно-економічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань; б) систему знань, мотивів і прийомів творчої діяльності; в) систему загальних педагогічних знань про виховну функцію творчої діяльності, зміст, форми та засоби творчої роботи з учнями.

Операційний компонент – включає: а) систему дослідницьких умінь, необхідних для власної пошукової діяльності; б) систему дидактичних умінь, що забезпечують готовність учителя до керівництва творчою діяльністю учнів.

Виділені компоненти становлять цілісну ієрархічну систему, в якій системоутворюючу функцію виконує мотиваційний компонент, розвиток якого, у свою чергу, залежить від когнітивного й операційного компонентів. Така структура готовності в певному відношенні адекватна структурі особистості фахівця в цілому.

З метою виявлення рівня готовності студентів-фізиків до організації творчої роботи учнів були визначені комплексні критерії, які дають рівневу якісно-кількісну характеристику стану об'єкта вивчення.

Критерій перший – ступінь розвитку мотивації. Цей критерій характеризує спрямування особистості, ступінь її відповідності інтересам суспільства, колективу, розуміння необхідності організації фізико-технічної творчості учнів. Показником розвитку мотивації слугують ціннісні орієнтації, творчо-пошукова позиція, високорозвинені пізнавальні інтереси та здібності, творчий стиль мислення, потреба в постійному відновленні й збагаченні знань, прагнення викликати в учнів інтерес до фізико-технічної творчості.

Критерій другий – ступінь оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними й достатніми для організації творчої роботи з учнями. Цей критерій характеризує предметно-операційну сторону готовності, містить у собі систему наукових знань, рівень сформованості навчально-пізнавальних, аналітичних, конструктивних, та комунікативних вмінь.

Критерій третій – ступінь розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності, активності. Цей критерій розкривається в таких показниках як розуміння творчої самостійності й прагнення до неї; прояв ініціативності та наполегливості в плануванні й виконанні наміченого; різноманітність сфер прояву самостійності та відповідальності; здатність до самооцінки та самоконтролю.

У процесі дослідження рівня прояву ознак готовності студентів до організації творчої діяльності учнів, виявилось можливим визначити динаміку формування цієї готовності та скласти характеристику для трьох рівнів: *високого, середнього й низького*.

Високий рівень характеризується тим, що в студентів сформована потреба та впевненість у соціальній значущості творчої роботи. Студент вільно володіє комплексом знань, умінь та навичок, необхідних не тільки для власної пошукової діяльності, але й для залучення учнів до творчої

роботи. Цю роботу він організує за власним бажанням, відповідально та ініціативно.

Середній рівень відрізняється тим, що в студента формується мотиваційно-ціннісне відношення до науки й до організації творчої роботи учнів. Студент достатньо добре володіє та оперує знаннями, дослідницькими вміннями та навичками, але не може забезпечити перенос їх на нові об'єкти, орієнтується на типові ситуації та готові зразки.

Низький рівень відноситься до вхідного стану готовності до організації творчої роботи з учнями, яка ще не усвідомлюється студентом як його професійна цінність. У нього ще не сформована суб'єктивна позиція як дослідника та організатора творчої роботи з учнями. Не володіючи методикою цієї роботи та не маючи відповідної мотивації, він не проявляє необхідної самостійності, відповідальності та заповзятливості.

Проведене нами дослідження показало, що досягнення кінцевої мети творчості може бути забезпечене, якщо в цілісній системі навчально-виховного процесу педагогічного університету буде закладена деяка підсистема. Вона спрямована на формування комплексу властивостей особистості, що складають готовність майбутнього вчителя фізики до проведення дослідницької роботи в школі та організації творчої діяльності учнів. Така підсистема характеризується тим, що її розвиток і функціонування має ряд етапів. Мета й завдання кожного з етапів спрямовані на формування готовності випускника до організації творчої роботи з учнями в єдності з розвитком особистості майбутнього вчителя фізики. Для того, щоб викликати прагнення до оволодіння операційними компонентами, необхідно розвинути мотиваційний компонент.

Підготовчий етап (I курс) безпосередньо пов'язаний з адаптацією студентів до навчання в університеті, розвитком науково-пізнавальних інтересів та уявлень про систему науково-дослідницької роботи в єдності з формуванням початкових дослідницьких вмінь.

На основному етапі (II-III курси) в умовах взаємозв'язку з навчальною роботою студенти практично оволодівають операційним складом готовності до організації творчої роботи учнів.

Завершальний етап (IV курс) – це підсумки педагогічної практики та виконання курсових робіт та її захист. На цьому етапі інтегруються в змістовно-інформаційному, операційно-діяльнісному й особистісному плані результати навчальної та науково-дослідницької роботи, виконаної студентом у попередній період. При цьому науково-дослідницькі розробки, що принципово важливо, повинні мати реальний характер, представляти більш-менш самостійну наукову цінність. Процес формування особистості вчителя фізики як організатора творчої діяльності учнів та провідника передової наукової думки в школі забезпечувався системою засобів, відповідних тому або іншому його етапу.

У процесі загальнонаукової та загальноосвітньої підготовки актуалізується мотиваційний компонент готовності до організації творчої роботи учнів, у формуванні якого важливу роль грає експериментальний курс "Вступ до спеціальності". Основна увага в цьому курсу приділялася стимулюванню розвитку інтересу до науково-дослідницької роботи студентів, як необхідного елемента в підготовці вчителя фізики, знайомству

зі специфікою діяльності вчителя як організатора творчої роботи учнів.

Водночас створюються ситуації, які спонукають до аналізу інформації методологічного та світоглядного характеру, до оволодіння загальнонауковими вміннями в різноманітних видах навчальної діяльності. Для активізації пошуково-творчої діяльності майбутніх учителів застосовуються евристики, “мозковий штурм”, підказки, які не стримують ініціативи та самостійності студентів.

Збільшення обсягу інформації в соціальному та економічному аспектах творчості, створюються ситуації, що ставлять студентів в умови вибору, оцінки, спонукають їх до прояву критичного мислення, особистого відношення до отриманої інформації, висловлення своєї думки з питань світоглядного характеру, поширюється питома вага самостійних робіт, спрямованих на закріплення і розвиток механізму пошуково-творчої діяльності студентів.

Проведене нами дослідження показало, що для успішної організації і проведення творчої роботи з учнями, майбутні вчителі фізики повинні освоїти певний додатковий теоретичний матеріал і оволодіти відповідною практичною діяльністю. Така підготовка студентів була передбачена програмою розробленого й апробованого нами спецкурсу “Методика організації творчої діяльності учнів”.

Цей спецкурс дозволив інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін, озброїв майбутніх учителів засобами та прийомами роботи з організації плідної фізико-технічної творчої діяльності учнів, дав можливість сформувати в студентів уміння оцінювати творчі здібності учнів.

У процес інтеграції особистих якостей студентів, їх знань і вмінь відбувається формування цілісного утворення, яке визначає готовність майбутніх учителів до організації творчої роботи учнів. Найважливішим механізмом цього процесу виступає комплексна навчально-виховна практика, під час якої студенти проводять різноманітну та змістовну роботу, пов'язану з безпосередньою організацією фізико-технічної творчості учнів: проблемні уроки, конкурси та олімпіади, факультативні та гурткові заняття, які дозволяють вести регулярні спостереження за їхньою роботою, а також вносити відповідні корективи. Такий підхід визначив основні шляхи підготовки майбутніх учителів фізики до організації творчої роботи учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Різні підходи до підготовки студентів щодо організації творчої діяльності учнів дозволили виділити основні компоненти, показники та критерії готовності, а також визначення їх рівні сформованості. Запропонована модель готовності дозволяє послідовно реалізовувати всі етапи підготовки майбутніх учителів фізики до даного виду діяльності. Подальших досліджень потребує розробка методик складання конкретних завдань спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів та формування готовності до організації творчої діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Минск : Изд-во Белорусского ун-та, 1976. – 176 с.
2. Кульчицька О. І. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 42-44.
3. Тальзина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Тальзина,

Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский. – М.: Знания, 1975. – С. 158-165.

4. Самойленко П. И. Развитие творческих способностей в процессе профессиональной подготовки учителей физики / П. И. Самойленко, А. В. Сергеев, Г. А. Шишкин // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 11. – С. 33-38.

5. Шишкин Г. О. Формування науково-творчого потенціалу майбутнього вчителя засобами новітніх технологій під час організації самостійної роботи / Г. О. Шишкин, Б. М. Тарасенко // Наукові записки – Вип. 14. – Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне: Волинські обереги, 2010 р. – С. 68–73.

6. Шишкин Г. О. Роль фізики у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя технологій / Г. О. Шишкин // Наукові записки. – Вип. 121. – Серія: Педагогічні науки. Частина I. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 166-172.

Анотація

Розглядаються проблеми формування готовності студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічних університетів до дослідницької діяльності в школі. Визначено етапи розвитку творчих здібностей випускників. Пропонується модель і методи підготовки студентів до організації творчої діяльності учнів та критерії оцінки стану готовності випускників до даного виду діяльності.

Ключові слова: готовність, модель, учитель фізики, професійна діяльність, показники, творчість.

Аннотация

Рассматриваются проблемы формирования готовности студентов физико-математических специальностей педагогических университетов к исследовательской деятельности в школе. Определены этапы развития творческих способностей выпускников. Предлагается модель и методы подготовки студентов к организации творческой деятельности учащихся и критерии оценки состояния готовности выпускников к данному виду деятельности.

Ключевые слова: готовность, модель, профессиональная деятельность, учитель физики, показатели, творчество.

Summary

The problems of formation of readiness of students of physical and mathematical skills of pedagogical universities to research activities in school are considered in the article. The stages of development of creative abilities of graduates have been defined.

Key words: readiness, model, physics teacher, professional activity, performance, creativity.

УДК 378.14

Н. В. Шульга,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Черкаський національний університет
ім. Б. Хмельницького)

ЦІННІСНА КОМПОНЕНТА СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТОХАСТИКИ

Постановка проблеми. Поняття „діяльність” є однією з основних характеристик форм людського буття, що вирізняє людину серед інших видів живих істот. На відміну від активності будь-якого живого організму, діяльність – характеристика, що належить виключно людині, визначає її ставлення до світу, спрямованість на формування та досягнення певних цілей, отримання певних результатів. У діяльності людина перетворюється, проявляється як суб’єкт власного розвитку.

Навчання як діяльність виникає в процесі упорядкованих дій того, хто навчає, та того, хто навчається, спрямованих на оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками та узагальненими способами дій, передачу

суспільно-історичного, соціокультурного досвіду людства, на розвиток та саморозвиток особистості, з використанням необхідних засобів та в спеціально організованих умовах.

Аналіз досліджень та публікацій. Засади загальнопсихологічної теорії діяльності було розроблено О. Леонтьєвим [4] на основі теорій, що були висунуті Л. Виготським [1]. Можливості застосування теорій Л. Виготського та О. Леонтьєва в навчанні було обґрунтовано в наукових працях В. Давидова [2], Д. Ельконіна [13], І. Льясова [3], Й. Лінгарта [5], А. Маркової [6], С. Рубінштейна [9] та інших учених. Аналізуючи їх дослідження, структурну будову навчальної діяльності можна представити як сукупність ціннісної, когнітивно-інструментальної та прогностичної компонент (рис.1).



Рис. 1. Структурна будова навчальної діяльності

Особливості організації діяльності, спрямованої на засвоєння математичних дисциплін, в тому числі і стохастики, досліджували Н. Метельський [7] – загальні питання дидактики математики, Л. Нічуговська [8] – проблеми навчання математики майбутніх економістів, З. Слєпкань [10] – психолого-педагогічні засади навчання математики, О. Трунова [11] – формування стохастичної культури в процесі навчання студентів економічних спеціальностей, Н. Шульга [12] – особливості побудови моделей навчання стохастики та ін.

Мета статті полягає в дослідженні структури та характеристик складових ціннісної компоненти навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння знань, вмінь та навичок зі стохастики студентами економічних факультетів університетів.

Виклад основного матеріалу. Ціннісна компонента навчальної діяльності зі стохастики може бути представлена тріадою Спонування↔Мотивація↔ Цілепокладання взаємопов'язаних конструктив-станів освітньої системи (рис. 2).

Розглянемо детальніше кожен з конструктивів. Система навчання стохастики майбутніх економістів, з точки зору синергетичного підходу, є динамічною системою, що спрямована на саморозвиток та саморегуляцію. Джерелом саморозвитку системи виступають ті протиріччя, що виникають у внутрішньому функціональному середовищі в результаті впливу як зовнішньої, так і внутрішньої ентропії. Збурення в системі вирівнюються за

рахунок процесів саморегуляції, що формуються на основі сигналів про виникнення неузгодженості в процесі взаємодії системних елементів. Сигнальну функцію в процесі еволюції системи навчання стохастички студентів економічних спеціальностей виконує конструкт **СПОНУКАННЯ**, який охарактеризуємо за психологічними особливостями, суб'єктами-носіями сигналів та умовами виникнення.



Рис. 2. Загальна структура ціннісної компоненти

На основі аналізу наукових досліджень (Б. Додонов, К. Левін, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Соколов та ін.), **психологічну характеристику** цього конструкту визначимо через такі утворення, як потреби, цінності та інтереси, що формують у майбутніх фахівців економічної галузі стимули до вивчення стохастички.

Потреби визначимо як функціональну властивість системи активно реагувати на неузгодженість між внутрішніми та зовнішніми умовами функціонування системи. Задоволення потреби надає можливість системі здійснити саморегуляцію та повернутися до гомеостатичного стану.

Інтереси визначають ті тенденції, що переважають на цьому етапі розвитку системи, характеризують пріоритети видів її діяльності.

Цінності характеризують стійкі взаємозв'язки між елементами системи та параметри її взаємодії з навколишнім середовищем, що ґрунтуються на ідеалах та принципах функціонування системи та прагнуть їх реалізувати через активну діяльність.

Суб'єктами-носіями сигналів до вивчення стохастички є особистість, освітня установа та суспільство в цілому.

Для **особистості** сигналами-стимулами до вивчення стохастички є:

а) прагнення до самовираження та самоствердження, які характеризують бажання особистості активно проявити себе в процесі навчання; б) пізнання як творчої діяльності, спрямованої на самопізнання, розширення актуальної бази знань, формування методів роботи з інформацією, навичок інтелектуальної діяльності; в) спілкування, що є процесом міжособистісної взаємодії, який виникає під час колективної навчальної діяльності тощо.

Для **освітньої установи** включення стохастики до навчальних планів підготовки майбутніх фахівців економічного профілю зумовлене прагненням до підвищення якості освітніх послуг; рейтингу навчального закладу; конкурентоздатності випускників на ринку праці.

Для **суспільства** потреба у фахівцях, що володіють навичками аналізу невизначеностей у процесі своєї діяльності, зумовлена недостатністю висококваліфікованих трудових ресурсів на глобальному ринку праці, здатних до ефективної діяльності, спрямованої на прийняття адекватних рішень в умовах невизначеності.

За **умовами виникнення**, спонування до початку процесу навчання стохастики можна розділити на три типи: 1) **абсолютне**, що виникає під час формування суб'єктів-носіїв та від них самих практично не залежить; 2) **вторинне**, яке виникає як засіб для вирішення тих чи інших практичних завдань у результаті усвідомлення того, що системі не вистачає наявних ресурсів для підтримання стану гомеостазу; 3) **спонтанне** – суб'єктивні сигнали до виконання діяльності, що визначають абсолютно індивідуальних характер активності кожної окремої системи.

Конструкт **МОТИВАЦІЯ** представляє собою багатокомпонентний, багаторівневий, ієрархізований динамічний процес стимулювання до діяльності. На думку більшості дослідників (А. Батуєв, А. Маркова, А. Маслоу, А. Столяренко та ін.), мотивація є одним з найважливіших факторів, який забезпечує успішність навчальної діяльності. Структуру мотивації будемо визначати: за **типом зв'язку** із сигналами-стимулами; за **системою** сформованих **мотивів**; за **типом ситуативних факторів**.

Мотивацію до вивчення стохастики майбутніми економістами за **типом зв'язку із сигналами-стимулами** визначимо як:

1) мотивацію **перетворення**, що виникає як відповідь на зовнішні стимули з боку батьків, викладачів, соціальної групи, суспільства і проявляється у вигляді дій, викликаних зацікавленістю, почуттям обов'язку, відповідальності, бажанням отримати схвалення, гарні оцінки, порадувати близьких своїм успіхом, привернути до себе увагу тощо;

2) мотивацію **прагнення до розвитку**, яка представляє собою сукупність внутрішніх факторів, що спонукають особистість до дій, спрямованих на пошук нової інформації, дослідження властивостей явищ, які відбуваються в навколишньому світі, засвоєння змісту навчальних предметів, способів отримання, використання та аналізу знань, необхідних як у майбутній професійній діяльності, так і в суспільному житті;

3) мотивацію **самоактуалізації**, що визначає сукупність факторів, які спрямовують суб'єкта до найбільш повної реалізації особистісного потенціалу, самоствердження, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, збільшення рівня самооцінки, отримання особистої вигоди тощо.

Мотивами навчання виступають ті внутрішні джерела поведінки людини, що спонукають її до виконання різноманітних навчальних дій та визначають їх активність, цілеспрямованість та стійкість (Н. Бадмаєва, Л. Божович, Є. Ільїн, В. Кірсанов, Л. Мамонова, А. Маркова). Систему мотивів вивчення стохастичні майбутніми фахівцями економічної галузі представимо через три взаємопов'язані групи:

1) **пізнавальні** мотиви, що спонукають до отримання нових знань, підвищення кваліфікації, здійснення пізнавальної діяльності, самовдосконалення, творчої самореалізації, отримання емоційного задоволення від процесу пізнання та інтелектуальної активності;

2) **професійні** мотиви, що визначають інтерес до професії, перспективи кар'єрного зростання, прагнення отримати цікаву та корисну для суспільства професію, досягти успіху на професійному рівні;

3) **соціальні** мотиви визначають прагнення до досягнення визначеної мети, бажання принести користь суспільству, отримати можливість працевлаштування за обраною професією, здобути матеріальне благополуччя та престижну професію, отримати необхідний соціальний статус, задовольнити потребу в спілкуванні.

Окрім змістових складових (конструкції зв'язків та структури мотивів), на мотиваційну сферу навчальної діяльності впливають також динамічні особливості процесу її здійснення. Під впливом **ситуативних факторів** рівень мотивації навчання може як підвищуватись, так і спадати. Усю сукупність ситуативних факторів, що виникають у процесі навчання стохастички студентів економічних спеціальностей університетів, розподілимо на три типи:

1) **організаційні** ситуативні фактори, які визначаються через корпоративну культуру та групові норми етики і моралі, що існують в конкретному навчальному закладі; склад навчальної групи; підбір викладацького складу; застосування визначеної методики навчання; наявність необхідних засобів навчання; умови, в яких відбувається навчальна діяльність у позааудиторний час; характер, важкість та трудомісткість завдань, які потрібно виконувати;

2) **комунікаційні** – характеризують особливості міжособистісних відносин у групі: ставлення групи та окремих її членів до успіхів (невдач) у навчанні, рівень змагальності, розподіл функцій, характер координації та субординації тощо; взаємодії викладача та студента: їх комунікацію, манеру викладання та сприймання навчальної інформації, об'єктивність оцінювання успішності навчальної діяльності як викладачем, так і студентом; впливу батьків, які через різний рівень вимог або сподівань можуть як позитивно, так і негативно впливати на мотивацію навчання дитини;

3) **особистісні** ситуативні фактори, що проявляються в мотивації досягти успіху в конкретній навчальній ситуації; визначенні рівня зусиль, які необхідно докласти, щоб досягти поставленої мети; формуванні порівняльної оцінки власних досягнень та досягнень членів групи; визначенні рівня відповідності особистісних досягнень тим вимогам, які висувають батьки, група, викладачі, навчальний заклад тощо.

У теорії діяльності (П. Анохін, А. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, К. Судаков, В. Шадріков та ін.) *мета* визначається як свідоме уявлення про

результат діяльності. Ціль є внутрішньо опрацьованою особистістю моделлю майбутнього результату діяльності. Конструкт **ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ** відображає синергетичний процес *цілеутворення* (визначення та прийняття цілі на основі усвідомлення особистісних факторів, що викликають діяльність, процес досягнення вже існуючих, особистісно прийнятих цілей) та *цілеформування* (визначення цілі відбувається на основі переходу від зовнішніх алгоритмів діяльності, тобто зовнішнього покладання цілі, до внутрішньої програми здійснення діяльності через сумісну навчальну діяльність викладача та студента).

Охарактеризуємо цей конструкт за *сутністю, суб'єктністю та спрямованістю* цілей навчання стохастики майбутніх економістів у ВНЗ.

За сутністю цілі навчання стохастики майбутніх фахівців економічної галузі можна розподілити на три групи:

1) **ціль-пріоритет**, що визначається як ідеальний результат навчальної діяльності: формування суб'єкта, здатного самостійно, якісно і своєчасно виконувати професійні обов'язки з оптимальними психофізіологічними затратами;

2) **ціль-образ**, що визначається як усвідомлена модель бажаного результату навчальної діяльності з дисципліни:

- формування спеціальних знань, умінь та навичок зі стохастики та розширення інформаційно-психологічного простору майбутнього фахівця економічної галузі, інструментарію його професійної діяльності;

- поетапні структурні зміни особистості, спрямовані на формування самостійності та відповідальності в прийнятті рішень під час виконання професійних обов'язків в умовах невизначеності та швидкої зміни інформаційного поля;

- формування принципів соціальної поведінки як в середині професійного середовища, так і під час повсякденної комунікації з різними суспільними групами;

3) **ціль-завдання** як визначення рівня досягнень у процесі навчальної діяльності:

- розвиток стохастичного мислення, формування знань про історію розвитку стохастики, її вплив на розвиток інших наук та їх взаємозв'язки;

- отримання глибоких та надійних теоретичних знань, вмінь, навичок, необхідних для логічного і цілісного аналізу, оцінювання, прогнозування випадкових явищ та процесів, побудови та дослідження їх моделей;

- формування вмінь самостійного здобуття знань, самостійної дослідницької діяльності, самостійної творчості тощо.

За суб'єктністю визначимо

1) **цілі, які прагне досягти вищий навчальний заклад**: реалізація освітньо-професійних програм вищої професійної освіти за рахунок створення необхідних для цього умов, спрямованих на розвиток та професійне становлення особистості:

2) **цілі, до яких прагне викладач**: навчальні (створити умови для оволодіння студентами визначеної програмними документами системи знань, вмінь та навичок; ефективно структурувати навчальний матеріал, організувати навчальне середовище; забезпечити необхідним навчальним та методичним матеріалом, засобами навчання), *розвивальні* (сформувані

стохастичну культуру мислення студента; сформувати вміння визначення та формулювання проблеми, пошуку шляхів (в тому числі нестандартних) її розв'язання; зацікавити студентів до самостійної дослідницької діяльності, використання різноманітних джерел інформації, творчого процесу розв'язання поставлених задач); *контрольні* (здійснювати педагогічну діагностику розвитку студента в процесі навчання стохастики, оцінювати його особистісний досвід; аналізувати систему взаємовідносин у навчальній групі, динаміку їх зміни; проводити діагностику успішності засвоєння студентами навчальної програми, визначати причини виникнення труднощів та проводити коригування навчального процесу);

3) *цілі, до яких прагне студент*: *пізнавальні* (формування системи компетенцій зі стохастики: аналізувати випадкові фактори, оцінювати ймовірність їх появи; збирати та опрацьовувати статистичну інформацію; будувати математичні моделі випадкових явищ та процесів; аналізувати відповідність побудованих моделей реальним процесам; висувати гіпотези та перевіряти їх достовірність; прогнозувати розвиток економічних процесів, пов'язаних з випадковими факторами; коректно використовувати математичний апарат у дослідженнях кількісних та якісних характеристик стохастичних процесів; застосовувати технічні засоби та нові інформаційні технології для розв'язання задач, спрямованих на аналіз випадкових процесів та явищ); *інтелектуальні* (формування стохастичного стилю мислення: застосування в навчальній, професійній та побутовій діяльності основних прийомів логічного, комбінаторного, ймовірнісно-статистичного мислення); *розвивальні* (розвиток таких якостей особистості, як здатність до самоосвіти, креативність, самостійність та відповідальність у процесі пошуку рішення різноманітних проблем; уміння аргументовано відстоювати власну позицію; самопостереження, самоаналіз, самоконтроль; оцінка труднощів та їх подолання; порівняння процесу та результату із запланованим; аналіз недоліків; коригування; визнання помилкових дій; самооцінювання; висунення нових цілей; рефлексія).

За **спрямованістю** цілі навчання стохастики студентів економічних факультетів університетів розподілимо на:

гностичні *цілі* (пізнання навколишнього світу; інтеграція, узагальнення та конкретизація знань; оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками необхідними для ефективного здійснення освітньої діяльності; формування у процесі вивчення стохастики єдиної системи знань; забезпечення єдності в інтерпретації понять, законів, теорій загальних для стохастики та суміжних з нею дисциплін; ознайомлення з загальнонауковими методами дослідження та з можливістю застосування стохастичних методів в процесі вивчення інших дисциплін; розкриття взаємозалежностей та взаємообумовленостей процесів і явищ, що вивчаються в різних дисциплінах, на основі знань зі стохастики; формування бази знань, необхідної для засвоєння інших дисциплін, для самоосвіти та самореалізації);

предметні *цілі* – формування системи теоретичних знань і практичних навичок з *основ аналізу стохастичних явищ і процесів* (основні означення ймовірності та формули для обчислення ймовірності появи події; її аксіоматику; правила та формули комбінаторики; основні теореми теорії

ймовірностей; правила завдання та побудови законів розподілу одновимірних і багатовимірних випадкових величин, визначення їх числових характеристик; застосування граничних теорем та закону великих чисел); *засад математичної статистики* (первинне опрацювання статистичних даних, їх систематизація та аналіз; точкове та інтервальне оцінювання числових характеристик емпіричних даних; висунення та перевірка статистичних гіпотез; побудова та аналіз регресійних моделей; дисперсійний аналіз); *елементів теорії випадкових процесів та теорії масового обслуговування*.

ціннісні цілі – досягнення в процесі навчальної діяльності зі стохастички емоційно-моральних цілей: самовдосконалення, самореалізація, досягнення певного соціального, групового, освітнього статусу тощо.

Висновки. Узагальнену характеристику ціннісної компоненти представлено на рис.3.

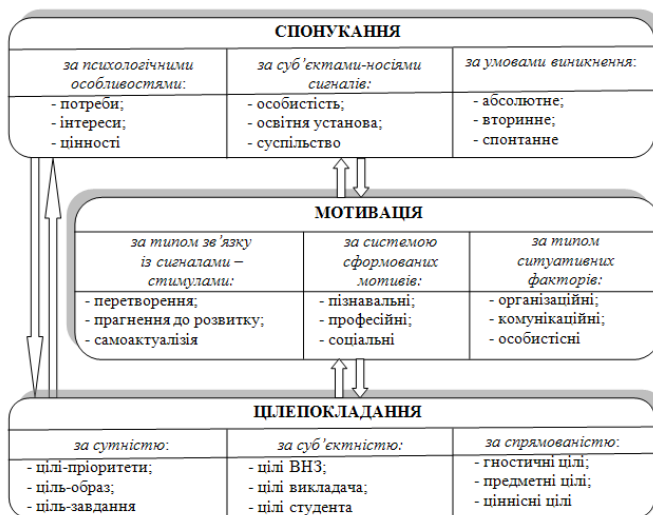


Рис. 3. Узагальнена характеристика ціннісної компоненти

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти тт. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика. – 1982-1984
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240с.
3. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 200с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с. – (Серия: Классическая учебная книга)
5. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Йозеф Лингарт. – М. : Прогресс, 1970. – 686 с.
6. Маркова А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
7. Метельский Н. В. Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы: учеб. пособие для вузов / Н. В. Метельский. – Минск : Изд-во БГУ, 1982. – 256с.
8. Нічуговська Л. І. Математична освіта і конкурентноздатність майбутніх випускників ВНЗ / Л. І. Нічуговська // Дидактика математики : проблеми і дослідження: міжнародний збірник

наукових робіт. – Донецьк : ТЕАН. – 2007. – Вип. 28. – С.17-21.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Рубинштейн, Ксения Абульханова-Славская, Андрей Брушлинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 720 с.

10. Слєпкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике : метод. пособ./ З. И. Слєпкань. – К. : Рад. школа, 1983. – 192с.

11. Трунова О. В. Формування стохастичної культури під час вивчення предметів природничо-математичного циклу в економічних вишах / О. В. Трунова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету Т. Г. Шевченка : Педагогічні науки.– Чернігів : ЧНПУ. – 2011. – Вип. 93. – С. 307-311.

12. Шульга Н. Синергетическая модель обучения стохастике будущих экономистов / Н. Шульга // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Vol.5. – Budapest. – 2013. – P. 158 – 162

13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Анотація

У статті проаналізовано будову ціннісної компоненти процесу навчання стохастики майбутніх економістів. Структура даної компоненти представлена як сукупність конструктивних спонукання, мотивація та цілепокладання. Конструкт спонукання охарактеризовано за психологічними особливостями, суб'єктами-носіями та умовами виникнення. Конструкт мотивація визначений за типом зв'язку із сигналами-стимулами, за системою сформованих мотивів та за типом ситуативних факторів. Характеристику конструкту цілепокладання розкрито за сутністю, суб'єктною та спрямованістю.

Ключові слова: навчальна діяльність, структура навчальної діяльності, потреби, мотиви, цілі, навчання стохастики майбутніх економістів

Аннотация

В статье проанализированы основные составляющие ценностной компоненты процесса обучения стохастике будущих экономистов. Структура данной компоненты представлена как совокупность конструктов побуждение, мотивация и целеположение. Конструкт побуждение охарактеризован по психологическим особенностям, субъектам-носителям и условиям возникновения. Конструкт мотивация определен по типу связи с сигналами-стимулами, по системе сформированных мотивов и по типу ситуативных факторов. Характеристика конструкта целеположение раскрыта через категории сущности, субъектности и направленности.

Ключевые слова: учебная деятельность, структура учебной деятельности, потребности, мотивы, цели, обучение стохастике будущих экономистов.

Summary

The article includes analysis of the value component of the educational process stochastics. The structure of the component is represented as a set of constructs inducement, motivation and goal-setting.

Key words: educational activities, structure learning activities, needs, motives, goals, training Stochastics future economists.

УДК 378.147:811

С. В. Яблоков

(Маріупольський державний університет)

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ “ДІАЛОГУ КУЛЬТУР” ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. В організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України існують певні проблеми: швидке зростання кількості навчальних предметів і перевантаження навчальних планів; диспаритет представлених в освітній системі іноземних мов, низький рівень іншомовної мовленнєвої компетенції,

недостатній рівень підготовки вчителів іноземних мов; “відсутність систематичної методичної підготовки з огляду на багатомовність, низький рівень забезпечення навчальними матеріалами” (В. Гаманюк [5, с. 31]); недостатньо устаткування навчально-методичної й матеріально-технічної бази установ вищої педагогічної освіти тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Закономірності та специфіка фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, мовної й іншомовної освіти вивчалися в роботах В. Баркасі, О. Бернацької, Н. Гальської, В. Гаманюк, І. Зимньої, В. Калініна, Г. Китайгородської, М. Ляховицького, Р. Мільруд, С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, В. Сафонові та багатьох інших науковців.

Кожна людина у своєму житті входить і розчиняється у світі культури – “в будинку свого буття”. Цей культурний світ складають традиції та ритуали, норми та цінності, витвори мистецтва та речі; в ньому відбиваються уявлення про світ, які склалися протягом сторіч в умовах природної й історичної взаємодії. Але вся важлива інформація про людське життя, мислення, уявлення лише тоді стають явищами культури, коли знаходять вираження в тексті. В історії сформувалися два канали передавання інформації: один із них, як і в усій живій природі, – генетичний, а за допомогою другого каналу відомості передаються від покоління до покоління через різноманітні знакові системи, із яких, на думку більшості дослідників [9, с. 120], найважливішою є мова.

Олександр Купрін писав: “Мова – це історія народу. Мова – це шлях цивілізації та культури. Тому вивчення та збереження ... мови є не марним заняттям ..., але нагальною необхідністю” [8, с. 1]. Дійсно, від володіння мовою (мовами) залежить сприйняття та розуміння світу: “Мови – це ієрогліфи, в які людина заключає світ і свою уяву, – стверджував В. фон Гумбольдт. – Через розмаїття мов для нас відкривається багатство світу та розмаїття того, що ми пізнаємо в ньому, і людське буття стає для нас ширше, оскільки мови в чітких і дієвих рисах дають нам різні способи мислення та сприйняття” [6]. Таким чином, мова є втіленням у єдності всіх основ людського життя [9, с. 116].

Але розпочатий наприкінці ХХ століття незворотний процес глобалізації призвів до зміни типу культури. У зв'язку з цим виникла низка проблем: по-перше, інформаційний неокolonіалізм руйнує традиційні цінності локальних цивілізацій, замінюючи їх цінностями, властивими суспільствам розвинених країн; по-друге, глобалізація, що уніфікує побут і мислення, одночасно провокує бунт етнічних почуттів, прагнення до етнічної ізоляції [4]; по-третє, прискорення поступу історії, оновлення мови, формування деструктивного світогляду, що придушує духовні основи, перешкоджають взаєморозумінню поколінь – “розпадається зв'язок часів” [9, с. 114–133]. Тому виникає суттєва проблема: як етносам сьогодні здійснювати культурно-цивілізаційний розвиток, не руйнуючи етнічне коріння? Лінгводидакти також розв'язують питання: яким чином навчати рідної й іноземної мовам, не руйнуючи світоглядну картину світу мовців, а розширюючи її, встановлюючи необхідні зв'язки, здійснюючи необхідний “діалог культур”.

У сучасному постіндустріальному суспільстві, незважаючи на великі

інформаційно-технічні, інформаційно-комунікаційні досягнення, культура втрачає свій ціннісний смисл, перетворюється на розвагу, видовище. Засоби масової інформації, Інтернет руйнують міжнаціональні кордони, створюють видимість входження споживача до світової культури, коли насправді нав'язується лише сурогат культури, який не має ані базових культурних цінностей, ані національних цінностей, ані національної мови. Істинна культура стає ще більш недоступною масам. Тому сьогодні, в умовах, коли цивілізація та культура суперечливо розвиваються, освіта не може бути й не є ціннісно-нейтральною діяльністю. Освіта є цінністю в силу її цілеспрямованого характеру, вона є частиною культури, цінності педагогічної творчості визначаються духовним станом сучасної культури загалом. Людині цивілізації з усіма її недоліками протистоїть не природна людина, а духовна людина, за висловом М. Бердяєва [3]. Орієнтація на Людину Культури, готові до самотворення, протягом усього життя є відродженням традицій вітчизняної гуманістичної педагогіки.

Загальновідомо, що ключовим критерієм ідентифікації себе з певним етносом є комунікація, тобто мова, а також інші символи повсякденної взаємодії стають головними. На нашу думку, мова – продукт, структурний елемент та умова культури.

Отже, проблема мови та культури – це ще проблема культурного діалогу між культурами, існуючими одночасно, та культурами різних епох.

Мета статті – визначити особливості реалізації ідей “діалогу культур” за допомогою включення майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної комунікації в створеному культуро-освітньому середовищі, спрямованому на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей країни вивчаної мови.

Сучасні уявлення про “діалог культур” базуються на засадах філософії діалогізму (М. Бахтін, М. Бубер, Г. Гадамер, Ф. Розенцвейг, О. Ухтомський та інші), яка розглядається як передумова комунікативної дидактики.

Підкреслимо, що в сучасних лінгводидактиці, лінгвокультурології та комунікативній лінгвістиці (дослідження Ф. Бацевича, В. Воробйова, В. Маслової, Ю. Прохорова, Ю. Степанова та інших) поняття “діалог культур”, передусім, розуміється як “взаємодія культур, що контактують у процесах міжкультурної комунікації чи вивчення іноземних мов, яке забезпечує адекватне взаєморозуміння і духовне взаємозбагачення представників різних національних лінгвокультурних спільнот” [2, с. 44].

Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів – складний процес, який не можна схарактеризувати без урахування антиномічності культури (антиномія розуміється нами як “єдність двох протилежних, але однаково добре обґрунтованих суджень про культуру”) [11, с. 16]:

1) залучення до культури сприяє соціалізації особистості, а також створює передумови для її індивідуалізації, тобто сприяє розкриттю та ствердженню особистістю власної унікальності;

2) у певній мірі культура не залежить від суспільства, але вона не існує поза ним, створюється лише в ньому;

3) культура облагороджує людину, позитивно впливає на суспільство

загалом; але й може негативно діяти, підкоряючи людину (наприклад, масова культура);

4) культура існує як процес збереження традицій і норм, але вона безперервно їх порушує, оскільки отримує життєву енергію в новаціях; її здатність до самооновлення, постійного перетворення дуже велика.

М. Каган з огляду на антинормичність як на головну ознаку культури писав: “Звернення до підсумків вивчення культури призводить до висновку, що тут відбувається дещо, подібне теоретичному дослідженню людини та мистецтва: якщо мистецтво моделює, ілюзорно творить цілісне людське буття, то культура реалізує це буття саме як людське в усій повноті історично вироблених нею якостей і здатностей. Інакше, все, що є в людині як людині, подається у вигляді культури, і вона виявляється настільки ж різнобічно-багатою та суперечливо-доповнювальною, як і сама людина – творець культури та її головне творіння” [7, с. 19–20].

Культура – це сукупність усіх форм діяльності суб'єкта у світі, яка ґрунтується на системі установок і приписів, цінностей і норм, зразків і ідеалів, це спадкоємна пам'ять колективу, що “живе” лише в діалозі з іншими культурами.

Зважимо також на визначення, запропоноване Ю. Лотманом: “Культура є форма спілкування між людьми” [10, с. 28].

Осмислення “діалогу культур” є умовою взаєморозуміння, толерантності, плюралізму, підґрунтям розуміння проблем людини, її буття, системи міжособистісних і міжкультурних відносин.

Отже, у сучасному світі “скорочених відстаней”, миттєвих і щільних зв'язків і залежностей важливу роль у збагаченні особистісного, суспільного та загальнокультурного досвіду відіграє діалог з іншими культурами, як спорідненими, так і далекими. Головна функція “діалогу культур” – миротворча, об'єднувальна, збагачувальна. Значущими є роздуми з цього приводу філософа І. Львіна: “Усвідомлена етнічна та національна приналежність спонукає в людині духовність, яка повинна мати форму національної духовності. Пізнати “душу народу” – значить пізнати духовність його національного характеру... той, хто відчуває духовне та любить його, той знає понаднаціональну, загальнолюдську сутність... Саме тому істинний патріот не здатен ненавидіти або зневажати інші народи, тому що бачить їх духовну силу та їх духовні досягнення” [13].

Безумовно, освіта, просвітництво впливають на мирну взаємодію етносів, на установлення їх культурних контактів: необхідно знайомити молоде покоління з іншими культурними цінностями та зразками, одночасно допомагаючи йому усвідомлювати власну етнічну приналежність.

Сучасні економічні, культурні, наукові контакти країн і народів зробили актуальними дослідження, стосовні міжкультурних комунікацій, співвідношення мов і культур, мовної особистості, загальнокультурних і національних цінностей, методики навчання іноземної мови тощо. “Спільно творити гармонійну єдність життя, яке відбивається багатими барвами різних культур, можна лише в тому випадку, якщо ми будемо співчутливо вживатися в чужі культури, осягати їх як свою власну і таким чином виховувати в собі здатність поповнювати один одного своєю творчістю”, – писав з цього приводу Н. Лосський [13].

Зазначимо, що термін “міжкультурна комунікація” (Intercultural communications), уведений у науковий обіг американським культурологом й антропологом Едвардом Т. Холлом у 50-і роки ХХ ст., розуміється сучасними вченими, по-перше, як “процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку при спілкуванні” [2, с. 83]; по-друге, як «особливий тип культури, який характеризується взаємодією національних (етнічних) культур, етнокультурною компетенцією особистостей, толерантністю, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх видах спілкування» [2, с. 83]. У нашому дослідженні ми послуговуємося другим визначенням цього поняття.

Кожний етнос (народ) має усталену етнічну культуру, що складалася протягом сторіч і до якої входить широкий спектр духовних і матеріальних цінностей, свій образ життя, правила, норми, стратегії та тактики поведінки й спілкування, які, до того ж, у різних соціальних прошарків етносу не тільки мають свої особливості, але й залежать від конкретних ситуацій спілкування. Тому успіх міжкультурної комунікації базується на знанні мови, національних соціальних, мовних, культурних особливостей учасників комунікації, основних життєвих стереотипів, шкал цінностей, властивих культурам, до яких вони належать. Одним із найважливіших чинників успішної міжкультурної комунікації є усвідомлення взаємної “культурної чужинності” її учасників.

Науковці до необхідних у міжкультурній комунікації знань відносять знання формул ввічливості, національних особливостей використання жестів, міміки, рухів тіла, урахування відстані між співрозмовниками тощо [14, с. 53]. Комунікативні невдачі провокуються відсутністю таких знань.

В. Махінов слушно вказує: “Пріоритетність навчання діалогу культур призвела до значного зростання інтересу до іноземних мов, що супроводжується зіставленням звичаїв, традицій, побуту різних народів. Об’єктивно збільшилася зацікавленість і власною етнокультурною у всіх її різноманітних проявах і спричинила попит на дослідження національної культурної спадщини” [12, с. 152]. Наукова парадигма, що ґрунтується на “розумінні міжкультурної комунікації як такої, при якій комунікативні партнери, належачи до різних мов і культур, усвідомлюють факт чужинності один одного” [12, с. 152], перестає бути приналежністю лише сфери навчання іноземних мов, розповсюджуючись на широке проблемне поле гуманітарного, міждисциплінарного знання.

Отже, завдання педагогічного вищого навчального закладу – підготувати майбутнього вчителя не лише кваліфікованим спеціалістом, але й – толерантною, інтелігентною, освіченою і високоморальною особистістю, здатною адаптуватися в непростих соціально-економічних умовах сьогодення до міжкультурної комунікації з різними представниками багатокультурного українського та світового співтовариства. Тому, впевнені, підготовка вчителя іноземної мови передбачає оволодіння ним, крім спеціальних компетентностей (професійної, комунікативної, іншомовної) та компетенцій (лінгвістичної, мовленнєвої, пізнавальної, соціолінгвістичної,

лінгвокраїнознавчої, лінгвометодичної, соціальної, стратегічної тощо), загальнокультурною компетентністю та комплексом загальнокультурних компетенцій.

Складові процесу іншомовної освіти мають забезпечити розвиток не тільки зовнішніх показників рівня мовних і мовленнєвих умінь і навичок студентів, а й внутрішніх пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій, когнітивного та культурного досвіду, особистісних якостей (толерантність, щирість, тактовність, почуття мови тощо).

Н. Барішніков чітко визначив учителя іноземної мови, назвав його “ретранслятором культури виучуваної мови, який передає її через призму свого Его, що належить до рідної (національної) культури” [1, с. 28].

Із дидактичної точки зору розвиток загальнокультурної компетентності в освітньому процесі відбувається змістовно в межах вивчення гуманітарного блоку навчальних дисциплін. Але цього недостатньо. Вивчення цієї проблеми привело нас до висновку, що й спеціальні дисципліни мають певну культурну складову. Провідною у викладанні навчальних дисциплін стає позиція педагога, який є поведирем у світ культури.

Культурно-освітнє середовище студентів не обмежується навчально-виховним процесом у ВНЗ, на нього впливають зовнішні чинники (родина, сімейний побут, друзі, заклади культури, політичні та соціально-економічні відносини у суспільстві тощо).

Вважаємо, що проблема розширення культурно-освітнього простору може вирішитися за рахунок використання різних джерел культури, видів освіти.

Ознаками культурно-освітнього середовища, спрямованого на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей країни виучуваної мови, на нашу думку, є такі:

– створення суб’єкт-суб’єктних відносин у навчально-виховному процесі;

– змінення рольових позицій студентів: той, кого навчають, → той, хто самонавчається, → той, хто навчає;

– відношення викладача до студента як до рівноправного партнера в міжособистісному та педагогічному спілкуванні;

– орієнтація студентів на соціально цінні, гуманістичні мотиви майбутньої педагогічної діяльності;

– створення емоційно сприятливої атмосфери заняття;

– створення ситуацій успіху як засобу розвитку мотивації досягнення та виховання позитивного відношення майбутніх учителів до процесу формування загальнокультурної компетентності та самовиховання;

– застосування різноманітних інноваційних технологій (структурно-логічних, діалогових, ігрових, креативних, тренінгових) на лекційних і практичних заняттях, у самостійній роботі студентів, спрямованих на формування загальнокультурної компетентності, на розвиток умінь знаходити, формулювати, аргументувати, оцінювати індивідуальні варіанти розв’язання загальнокультурних проблем;

– використання навчально-мовленнєвих, природно-мовленнєвих, проблемних ситуацій, прийомів візуалізації й естетичного впливу на

студентів – майбутніх учителів іноземних мов;

– вивчення взаємозв'язків між культурами різних країн під час порівняння, співставлення суспільних, культурних і мовних реалій, норм вербальної та невербальної поведінки в рідній та іншомовній культурах;

– діяльність за межами навчального закладу: спілкування з носіями виучуваної мови, робота перекладачем, читання аутентичної наукової та художньої літератури, періодичних видань, перегляд аутентичних художніх і документальних фільмів, спілкування в Інтернеті;

– формування позитивного емоційного відношення до факту наявності “чужої” культури, постулювання ідеї про становлення й ідентифікацію “свого” через “чуже”.

Підкреслимо, що суб'єкт-суб'єктні відносини педагогічного вищого навчального закладу мають специфічні риси, які відрізняють їх від суб'єкт-суб'єктних відносин у загальноосвітній школі, а саме: різновіковий склад студентів; єдині цільові установки (отримання професії); наявність соціального досвіду; досвід комунікативної та культурної діяльності; зміст комунікативного та загальнокультурного матеріалу, призначеного для засвоєння в процесі взаємодії; загальнокультурна компетентність як необхідний компонент професійних знань.

Результатом іншомовної міжкультурної підготовки, як зазначається науковцями, повинна стати мовна особистість студента, яка “становить єдність колективного й індивідуального, що виявляється у невідривному зв'язку між собою”, яка характеризується “власним знанням мови й особливостями її використання” [12, с. 157].

У формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у межах міжкультурної комунікації важливо зважати на розвиток індивідуального досвіду особистості. І.Якиманська [15], справедливо підкреслює: саме суб'єктний досвід, який складають предмети, уявлення, поняття, операції, прийоми, правила виконання дій, емоційні коди (особистісні смисли, установки, стереотипи), є, з одного боку, підґрунтям формування траєкторії індивідуального розвитку, а з другого – значуща умова для встановлення ефективних комунікацій.

Зазначимо, що норми культури не унаслідуються генетично, а засвоюються через навчання, тому оволодіння національною й інонаціональною культурами потребує серйозних інтелектуальних і вольових зусиль як з боку того, хто навчається, так і з боку того, хто навчає.

У створеному на ідеї втілення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховний процес культуро-освітнього середовища відбувається зміна рольових позицій студентів: той, кого навчають, → той, хто самонавчається, → той, хто навчає. Це, в свою чергу, відбивається на отриманих результатах:

1) студенти – майбутні вчителі іноземних мов:

– оволодівають ключовими компетенціями, які сприяють досягненню успіху в мінливих умовах сучасного суспільства (вміння і навички самостійної дослідницької діяльності, загальнокультурна підготовка, знання та володіння комунікативними й інформаційно-комунікаційними засобами зв'язку тощо);

– формують цілісне уявлення про явища в навколишньому світі та в

світі цінностей, сучасний світогляд культурної людини;

– навчаються розуміти мову як засіб комунікації членів певної національної лінгвокультурної спільноти, як основу лінгвокультурної парадигми;

– навчаються проектувати й управляти власною діяльністю не лише в навчальній діяльності, але й у творчій, науковій, культурній діяльності за межами навчального закладу;

– оволодівають культурою взаємовідносин із однолітками, викладачами, батьками, вміннями мінімізувати конфліктні ситуації, долати конфліктні та комунікативні бар'єри;

– засвоюють систему цінностей, норми поведінки, особливості країни виучуваної мови.

– оволодівають загальною та педагогічною культурою, поповнюють, поглиблюють й удосконалюють загальнокультурні знання шляхом самоосвіти;

2) викладачі:

– розширюють можливості для розвитку педагогічної творчості, досягнення освітніх результатів, що фіксують успіхи студентів за рахунок застосування інноваційних технологій, модернізації змісту педагогічної вищої освіти, орієнтованої на компетентнісний і культурологічний підходи;

– оволодівають способами суб'єкт-суб'єктних відносин із студентами за рахунок залучення їх до навчально-виховного процесу та підвищення їх відповідальності за результати освітньої діяльності.

Висновки. Таким чином, реалізація ідей “діалогу культур” за допомогою включення майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної комунікації в створеному культуро-освітньому середовищі, спрямованому на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей країни виучуваної мови, на нашу думку, є умовою успішного формування їх загальнокультурної компетентності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. З огляду на вищезазначене, вважаємо завданнями іншомовної освіти, з огляду на формування в майбутніх учителів іноземних мов загальнокультурної компетентності: осмислення культури в її реальній цілісності та повноті різних форм існування, в її будові, функціонуванні та розвитку; усвідомлення життєвості певної культури; розуміння національної специфіки культур різних народів; визначення загальнокультурних цінностей, які містяться в кожній із культур; розуміння взаємодії різних національних культур; визначення особливостей взаємодії культур особистостей у міжкультурній і міжособистісній комунікації. Подальші пошуки у напрямі дослідження пов'язані із розробкою концепції організації роботи зі студентами, яка буде націлена на виконання цих завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 28–32.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
3. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
4. Влияние средств массовой информации на формирование культурной

идентичности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anthropology.ru/>.

5. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : автореф. дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Віта Анатоліївна Гаманюк. – Луганськ, 2013. – 40 с.

6. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию [Электронный ресурс] / Вильгельм фон Гумбольдт; [пер.]. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с. – Режим доступа: booker.org>reader?file=1229921

7. Каган М. С. Философия культуры: [учебное пособие] / Моисей Самойлович Каган. – СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1996. – 544 с.

8. Кензина З. М. Обучение русскому языку в многонациональном классе [Электронный ресурс] / З. М. Кензина. – Режим доступа: <http://www.petsovet.org/>.

9. Культурология: [учеб. для студ. техн. вузов] / Колл. авт.; Под ред. Н. Г. Багдасарьян. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Высш. шк., 2001. – 511 с.

10. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) / Юрий Михайлович Лотман. – СПб.: Искусство – СПб, 1994. – 399 с., 5 л. ил.

11. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Валентина Авраамовна Маслова. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 208 с.

12. Махінов В. М. Теоретичні засади міжкультурного спілкування як категорія методики навчання іноземних мов / В. М. Махінов // Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Україна і Німеччина: Мова. Культура. Освіта» (Кривий Ріг, 17–18 квітня, 2014 р.) – Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2014. – С. 149–159.

13. Русский менталитет в представлении мыслителей и философов Зарубежья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bankrabort.com/>.

14. Тропина Н. П. Учебный социолингвистический словарь-справочник / Нина Павловна Тропина. – Херсон: Изд-ль Гринь Д. С., 2013. – 150 с.

15. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.

Анотація

У статті схарактеризовано таку педагогічну умову успішного формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, як реалізація ідей "діалогу культур" за допомогою включення студентів до міжкультурної комунікації в створеному культурно-освітньому середовищі, спрямованому на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей країни виучуваної мови.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація, "діалог культур", культурно-освітнє середовище.

Аннотация

В статье охарактеризовано такое педагогическое условие формирования общекультурной компетентности будущих учителей иностранных языков, как реализация идей "диалога культур" с помощью включения студентов в межкультурную коммуникацию в созданной культурно-образовательной среде, направленной на освоение системы ценностей, норм поведения, особенностей страны изучаемого языка.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация, "диалог культур", культурно-образовательная среда.

Summary

The article characterizes such pedagogical condition of formation of common cultural competence of future teachers of foreign languages as the realization of the ideas of "dialogue of cultures". This realization occurs due to inclusion of students into intercultural communication in the established cultural and educational environment. This communication is aimed at mastering the system of values, norms of behavior and particular features of the country the language of which is learned.

Key words: common cultural competence, intercultural communication, "dialogue of cultures", cultural and educational environment.

В. А. Яковлева

(Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ “Криворізький національний університет”)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЇХ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють зміни в механізмах управління навчально-виховною роботою у ВНЗ. Зміна системи управління навчально-виховним процесом у ВНЗ та виникнення нових проблем, пов'язаних з процесом формування життєвої компетентності студентської молоді, формують запит на створення нових соціальних інституцій у студентському середовищі з метою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Нагальна потреба в спеціалістах, які володіють інформаційними технологіями, відчувається практично в усіх галузях виробництва й економіки, а відповідно і підготовка педагогів, компетентних у галузі інформаційних технологій, також є актуальним завданням вищої освіти. У зв'язку з цим застосування сучасних інформаційних технологій навчання дозволяє виконувати принципово нові дидактичні завдання: вивчення явищ і процесів у мікро- й макросвіті, у середині складних технічних і біологічних систем на основі використання моделювання; моделювання ситуацій професійної діяльності.

Нормативні передумови для підготовки працівників освіти з проектування й реалізації інформаційних технологій викладено в наказі Президента України “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, що вимагає переосмислення сформованих підходів до змісту й технологій навчання, спрямованих на їх розвиток. Зокрема, одним із завдань Державної національної програми “Освіта. Україна. XXI століття” є розвиток єдиного освітнього інформаційного середовища з метою підвищення якості освіти на основі застосування нових інформаційних технологій і надання умов для забезпечення однакових можливостей усім громадянам України для отримання освіти всіх рівнів і ступенів.

Визначальним завданням програми є: використання інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальному процесі, включаючи створення, розповсюдження і впровадження в навчальний процес сучасних електронних навчальних матеріалів, їх інтеграція з традиційними навчальними посібниками, а також розробка засобів підтримки й супроводу їх функціонування; забезпечення якості, стандартизації та сертифікації засобів інформаційних технологій навчального призначення; підготовка педагогічних, адміністративних та інженерно-технічних кадрів навчальних установ, здатних застосовувати в навчальному процесі новітні інформаційні технології тощо.

Інформатизація вищих навчальних закладів є невід'ємним складником інформатизації освіти. Вона зумовлює необхідність перегляду попередніх і розроблення нових форм, змісту, методів управління

навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Це надає можливість вдосконалити, полегшити роботу викладачів та студентів і, як наслідок, отримати якісно новий, кращий рівень знань. Доведено, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі вищих освітніх закладів дає змогу посилити активізацію навчальної діяльності [2]. Комп'ютер сприяє підвищенню інтересу до навчання.

Проаналізувавши рівень розповсюдження і використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, ми з'ясували, що вони застосовуються здебільшого для вивчення безпосередньо комп'ютера та стандартного пакету комп'ютерних програм і не здобули досить широкого впровадження у процесі вивченні інших дисциплін. В організації самостійної навчальної діяльності студентів технолого-педагогічних спеціальностей інформаційно-комунікаційні технології майже не використовуються. Тому виникає необхідність розкрити умови й специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій саме в організації самостійної навчальної діяльності студентів технолого-педагогічних спеціальностей. Це надасть змогу прискорити, удосконалити й полегшити процес вивчення загальнотехнічних дисциплін і водночас ефективно, швидко й неупереджено провести тестовий контроль якості знань студентів.

Аналіз останніх публікацій. У сучасній педагогічній науці питання розробки психолого-педагогічних, дидактичних і методичних підходів до застосування інформаційних технологій навчання розглядаються в працях А. Алексюк, В. Безпалька, І. Белоусова, А. Вербицького, П. Гальперіна, Б. Гершунського, В. Давидова, Л. Долінера, М. Жалдака, В. Лаптева, В. Ледньова, І. Марусевої, Д. Матроса, Ю. Машбиця, П. Образцова, І. Роберт, Б. Стариченка, Н. Талізної, В. Шолохович та інших.

Застосування засобів інформатизації освіти у професійній освіті розглянуто в розвідках Г. Бордовського, В. Булигіна, А. Кузнецова, М. Лапчика, В. Монахова, І. Сташкевич, В. Трайньова, І. Трайньова, А. Федорова, О. Філатова, В. Шапкіна. Питаннями теорії та практики дистанційного навчання займалися А. Андреев, Д. Григорович, Є. Полат, А. Романов, В. Топорцов та інші.

На сьогодні наявне протиріччя в системі підготовки майбутніх фахівців між існуючими науковими передумовами інформатизації освіти та недостатньою розробкою теоретичних аспектів процесу впровадження інформаційних технологій у процес навчання студентів ВНЗ.

Мета статті – розкрити умови і специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації навчальної діяльності студентів як засобу формування їх життєвої компетентності.

Нині вищі навчальні заклади мають необхідне матеріально-технічне забезпечення для реалізації завдань інформатизації освіти. Але впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес на технолого-педагогічних спеціальностях потребує серйозної дослідницької роботи, від якої залежить успіх впровадження й успішного їх використання. Ця робота має розв'язати проблеми:

1. Відбору змісту навчання відповідно до нових напрямів освіти, ураховуючи дидактичні властивості й функції наявних технічних засобів і

специфіку технологічної освіти.

2. Впливу систем штучного інтелекту на характер мислення студентів і викладачів.

3. Способи поєднання інформаційно-комунікаційних технологій із традиційними засобами навчання.

4. Способи керування самостійною пізнавальною діяльністю студентів в умовах широкого інформаційно-предметного середовища.

Специфіка навчального процесу на технолого-педагогічних спеціальностях полягає в тому, що програмно-методичне забезпечення на основі інформаційно-комунікаційних технологій повинно включати як програмні засоби для підтримки викладання, так й інструментальні програмні засоби, що дають змогу викладачу керувати навчальним процесом, його раціональною організацією.

Комп'ютерне навчання є потужним засобом інтенсифікації навчального процесу, але будь-які навчальні комп'ютерні програми, навіть виключно інформаційно-довідкового характеру, повинні в обов'язковому порядку перевірятися на їх педагогічну доцільність.

Спостереження доводять, що в умовах діалогу з комп'ютером студент формує такі узагальнення, образи, моделі, на які не здатен в умовах взаємодії з іншими людьми чи індивідуально. Окрім того, опинившись у новому інформаційному середовищі, студент може ставити більш оригінальні, творчі, змістовні цілі.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час самостійного вивчення загальнотехнічних дисциплін сприятиме досягненню якісної своєрідної навчальної діяльності.

Процес самостійного вивчення загальнотехнічних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у порівнянні з традиційним навчанням має такі переваги:

– скорочується час на засвоєння навчального матеріалу (за оцінками спеціалістів (у 1,5-2);

– виникають принципово нові підходи до підвищення інформаційності навчальних курсів;

– комп'ютер забезпечує навчання, яке є адаптованим до потреб конкретного студента.

На практиці виявилось, що досягти значного підвищення ефективності навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій можливо лише за умови наявності якісних, спеціально розроблених навчально-контролюючих комп'ютерних програм.

Наступним етапом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, на нашу думку, має бути розроблення й впровадження у навчальний процес навчально-контролюючих програм на рівні з іншими формами і методами навчання та контролю знань студентів.

Характерною особливістю навчально-контролюючих програм є інтеграція в одному програмному продукті різноманітних видів інформації як традиційних (текст, таблиці, ілюстрації та ін.), так і нетрадиційних (мова, музика, відео, анімація та ін.)

Найбільш ефективним виявився такий варіант навчально-контролюючої програми, яка є комплексом двох основних видів програм:

комп'ютерний підручник для самостійного засвоєння дисципліни та тестова контролююча програма для оцінювання знань студентів. Тестова система спонукає студента працювати регулярно й інтенсивно, дозволяє якісно змінити контроль знань студентів, які самостійно можуть обрати необхідну допомогу електронного підручника в разі виникнення потреби.

Під час проведення дослідження виявилось, що майже всі наявні навчально-контролюючі програми є або досить складними у використанні, що обмежує їх застосування серед студентів з низьким рівнем комп'ютерної підготовки, або розроблені безпосередньо для певного (конкретного) предмета, що обмежує їх використання при вивченні інших навчальних дисциплін.

У процесі розроблення навчально-контролюючих програм необхідно домагатися максимального спрощення спілкування студентів із комп'ютером, оскільки більшість студентів ознаяомлена з комп'ютером не досконало. Тому під час розроблення навчально-контролюючих програм з загальнотехнічних дисциплін ми також, перш за все, керувалися принципами доступності знань й обрали програми надзвичайно прості у використанні: текстовий редактор MicrosoftWord та програму тестування "Асистент".

Навчальна частина програми включає в себе електронний варіант лекційного матеріалу, доступ до якого студент має у будь-який, зручний для нього час. Зручний і простий інтерфейс текстового редактора MicrosoftWord, у якому представлений електронний варіант лекцій, дозволяє користуватись інформацією навіть тим студентам, які слабо підготовлені до роботи з комп'ютерною технікою, а також дає можливість відтворити будь-який фрагмент на папері. Це дозволить студентам самостійно готуватись до лекцій і опрацювати необхідний матеріал у випадку "прогалин" в знаннях.

Контрольна частина програми була обрана шляхом порівняльного аналізу різних програмних продуктів. Нашою метою було знайти 3-поміж них такий, що при мінімальній вартості й мінімальному розмірі дискового простору, який займає програма в постійній пам'яті комп'ютера, забезпечував би максимальну функціональність, широту налаштувань, режимів роботи, простоти користування й створення тестів.

Ми порівнювали такі програми, розроблені студентами технологічного факультету:

1. "конструктор тестів 2.5" від компанії Keepsoft;
2. "TEST-W";
3. контролююча програма "Test";
4. програмний комплекс "EiBook" що містить "ModelMaker", "TaskMaker", "LessonMaker";
5. "Assist2" (Асистент II).

"Конструктор тестів 2.5" має такі можливості: використання необмеженого числа тем, питань і відповідей; питання можуть містити зображення (файли jpg, bmp, ico, emf); можливість ставити питання в довільному порядку, обмежити відповіді за темою за часом; виставляти оцінку після закінчення тестування; система оцінок налаштовується в "Редакторі" від 5-бальної до 100-бальної системи. Але, на наш погляд, вона має такі недоліки: великий розмір програми на установному диску (317 МБ);

програма потребує установки на комп'ютер і не може бути скопійованою з одного комп'ютера на інший; для створення нового тесту використовується окремий додаток; програмою не можна користуватися безкоштовно. Для використання програми необхідно придбати ліцензію.

Контрольно-діагностувальна система TEST-W має такі переваги: малий розмір на диску (2.4 МБ), програма не потребує встановлення і легко копіюється з одного комп'ютера на інший, має зручний і простий інтерфейс, програма є безкоштовною під час використання й тиражування. Водночас, уважаємо, що вона має і недоліки, а саме: обмежене коло налаштувань; зокрема лише кількість запитань, що будуть заданими та час відведений на відповіді, неможливо додати до запитання малюнок чи схему; програма оцінює відповіді лише за 12-бальною шкалою; неможливо по завершенні тесту з'ясувати, які відповіді були неправильними.

Контролююча програма "Test" є власною розробкою технологічно-педагогічного факультету Криворізького національного університету. Програма була написана з використанням Borland Delphi 6.0 для контролю знань студентів з дисципліни "Автосправа". Робота з програмою починається з перегляду короткого відеоролика, після чого студент має відповісти на запропоновані запитання. Основні можливості програми: підтримка малюнків, виведення запитань на екран і в кінці тесту кількісного відношення правильних і помилкових відповідей. Оцінюючи розроблену програму, ми вважаємо позитивним те, що було створено власний програмний продукт. Але на сьогодні він не є ідеальним і має ряд недоліків: вузьке коло налаштувань; немає обмеження часу відповіді на запитання; складна система створення нового тесту; тестування можливе тільки з одної дисципліни.

Програмний комплекс "EIBook" призначено для створення електронних посібників і є узагальненням універсальних систем тестування. Випробувавши цей комплекс, ми виявили недоліки, які не дозволяють його використовувати у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін, а саме: до його складу входить цілий пакет окремих програм, що значною мірою ускладнюють процес використання; великий розмір програми на установному диску (60.8 МБ), неможливо задавати питання у випадковому порядку.

"Assist2" (Асистент II) призначено для контролю знань студентів за допомогою персонального комп'ютера. Функціональними є два режими роботи: контроль знань (з усіх доступних питань вибирається вказана викладачем кількість), тренажер (програма ставить усі доступні питання). При запуску програми викладач може: задавати питання у випадковому порядку, обмежити час відповіді на питання, програма зберігає статистику роботи з кожного питання в режимі реального часу, підтримує виведення матеріалу, що вивчається. Проаналізувавши цю програму, ми хочемо зазначити, що вона має великий перелік якостей, які позитивно її характеризують, а саме: дуже малий розмір на диску (0.5 МБ), не потребує встановлення, легко копіюється з одного комп'ютера на інший, має дуже широке коло налаштувань і можливостей, зручний інтерфейс, підтримує використання малюнків, вивід теоретичного матеріалу перед початком тесту, дозволяє створювати нові тести для програми легко і зручно без

використання інших додатків, надійно зберігає статистику тестування, програма є безкоштовною для використання. Під час її випробовування й експериментального використання викладачами кафедри програма працювала стабільно.

Отже, спираючись на результати аналізу параметрів роботи контрольних програм, можна зробити висновок, що для такої роботи студентів при вивченні навчальних дисциплін найбільш ефективною є програма “Assist2” (Асистент II).

При визначенні критеріїв оцінювання знань студентів викладачі керуються на екзаменах національною чотирьохбальною шкалою (“незадовільно”, “задовільно”, “добре”, “відмінно”), а на заліках – двобальною шкалою (“зараховано”, “не зараховано”). Національна оцінка в умовах кредитно-модульної системи навчання підлягає обов’язковому переведенню до 100-бальної шкали ECTS, яка має 7 оцінок: А, В, С, D, E, FX, F.

В умовах кредитно-модульного навчання та комп’ютерного тестування необхідно визначитися з оцінкою знань студентів у відсотках або балах. У таблиці 1 наведені рекомендації декількох ВНЗ України і Росії для переведення кількості балів до оцінки ECTS, а саме: Криворізький національний університет (КНУ), Київський національний торгово-економічний університет (КНТЕУ), Київський національний університет імені Т.Шевченка (КНУТШ), Московський економічний інститут (MEI) [1; 2; 3].

Оцінки А, В, С, D за системами всіх ВНЗ практично збігаються. Оцінки E, FX, F однакові для трьох ВНЗ, за виключенням КДПУ, який має для задовільної оцінки 50 балів, а усі інші 60 балів. Із результатів досвіду педагогічної практики відомо, що для задовільної оцінки “E” необхідно знати 0,5-0,75% від повного обсягу вивчаємої дисципліни, що в середньому складає 60% [2].

Таблиця 1

Оцінка знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За системою КДПУ	За системою КНТЕУ	За системою КНУТШ	За системою MEI
A	ВІДМІННО	90 – 100	90 – 100	90 – 100	90 – 100
B	ДОБРЕ	80 – 89	82 – 89	85 – 89	81 – 89
C		70 – 79	75 – 81	75 – 84	75 – 80
D	ЗАДОВІЛЬНО	60 – 69	69 – 74	65 – 74	68 – 74
E		50 – 59	60 – 68	60 – 64	61 – 67
FX	НЕЗАДОВІЛЬНО	25 – 49	35 – 59	35 – 59	35 – 60
F		1 – 24	1 – 34	1 – 34	1 – 34

На наш погляд, доцільно оцінку F прийняти у діапазоні 0-34 бали, оцінку FX – 35-59 балів, оцінку E – 60-64 бали, оцінку D – 65-74 бали, оцінку C – 75-81 бал, оцінку B – 82-90 балів, оцінку A – 91-100 балів.

Для використання рекомендованої шкали оцінок за системою ECTS необхідно при тестуванні ставити 10 питань. Тоді для оцінки “A” (відмінно) необхідно дати 10 правильних відповідей, оцінки “B” (дуже добре) – 9

правильних відповідей, оцінки “С” (добре) – 8 правильних відповідей, оцінки “D” (задовільно) – 7 правильних відповідей, оцінки “E” (достатньо) – 6 правильних відповідей, оцінки “FX” (незадовільно з можливістю повторного складання) – 4-5 правильних відповідей, оцінки “F” (незадовільно з повторним вивченням курсу) – 0-3 правильних відповідей.

При запуску контрольної тестової програми “Асистент II” питання задаються у випадковому порядку з обмеженням часу відповіді до 10 хвилин на 10 запитань. Математичний апарат комп’ютерної програми автоматично виконує розрахунок і виставляє оцінку студенту.

При складанні тестів важливим є рішення проблеми правдоподібності неправильних варіантів відповідей. Неправильні варіанти відповідей повинні бути правдоподібними зовнішньо і за змістом. Тож найбільш доцільною структурою при побудові тестів потрібно вважати один варіант правильний, три невірні. Використання варіанта “правильної відповіді немає” дозволяє значно ускладнити відгадування студентами правильних відповідей.

Контрольна програма “Асистент II” дає змогу об’єктивно оцінити рівень знань студентів з певної дисципліни як у груповій формі викладачем на екзамені, так і при самоконтролі. У разі “прогалин” у знаннях студент звертається до навчальної частини програми. Вона включає в себе електронний варіант лекційного матеріалу, доступ до якого студент має у будь-який, зручний для нього час. Простий інтерфейс текстового редактора Microsoft Word, у якому представлений електронний варіант лекцій, дозволяє користуватись інформацією навіть тим студентам, які слабо підготовлені до роботи з комп’ютером. Зручний зміст текстового редактору Microsoft Word дозволяє швидко перейти до потрібної теми і при необхідності роздрукувати інформацію за допомогою принтера на папір.

Спираючись на результати порівняльного аналізу контрольних програм, можна зробити висновок, що для контролю знань студентів з використанням комп’ютерів при вивченні навчальних дисциплін найбільш ефективною є «Assist2» (Асистент II). Так, на базі редактора MicrosoftWord і програми Асистент II було створено навчально-контрольні програми з таких навчальних дисциплін теорія і методика технологічної освіти; деталі машин, теплотехніка, опір матеріалів, нарисна геометрія і креслення, основи взаємозаміни тощо.

Перевагами таких навчально-контрольних програм слід вважати простоту у використанні, зручний інтерфейс Windows, вивід на екран запитань тесту випадково у хаотичному порядку, що попереджує можливість підготовки відповідей заздалегідь. Зручний автозміст текстового редактора Microsoft Word дозволяє швидко перейти до потрібної теми і при необхідності роздрукувати інформацію за допомогою принтера на папір. Отже, використання навчально-контрольної програми дозволяє активно залучати студентів до навчального процесу, значно покращити засвоєння знань, а також надає можливість контролю ефективності їх засвоєння в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Висновки. Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час самостійного вивчення технологічно-педагогічних дисциплін (за умови використання спеціально розроблених навчально-контрольних комп’ютерних програм) забезпечує досягнення якісної навчальної діяльності

в порівнянні з традиційними методами навчання. При цьому змінюється мотиваційний компонент. Пізнавальна активність і діяльність набувають особистісного, індивідуалізованого характеру, вільного від впливів різних психологічних бар'єрів, водночас посилюючи вплив мотивів саморозвитку і самореалізації студента, нівелюючи побічні для змістовної сторони пізнання фактори (зниження захисної мотивації, мотивації соціально-престижного характеру, соціальних, вікових, статевих, індивідуально-особистісних, рольових та інших особливостей студентів).

Досвід застосування навчально-контрольної програми під час самостійного вивчення навчальних дисциплін доводить підвищення ефективності підготовки вчителів технологій в умовах входження до Європейського освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронин Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий /Т.П. Воронин, В. П. Кашица. – М., 2005. – 443 с.
2. Завізіна Н. Комп'ютеризація освіти з точки зору психолого-педагогічного аспекту / Н. Завізіна // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 62.
3. Оспенникова Е. В. Современная образовательная среда и методы обучения / Е. В. Оспенникова // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 24-35.

Анотація

У статті розкрито специфіку застосування інформаційно-комунікаційних технологій в організації навчальної діяльності студентів технологічно-педагогічних спеціальностей. Розглянуто чинники покращення якості знань студентів при самостійному вивченні навчальних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, проблеми впровадження і використання навчально-контролюючих комп'ютерних програм у процесі організації навчальної роботи студентів та ймовірні шляхи їх розв'язання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, технологічна освіта, навчально-контролюючі програми, організація навчальної діяльності.

Аннотация

В статье раскрыта специфика использования информационно-коммуникационных технологий в организации учебной деятельности студентов технологическо-педагогических специальностей. Рассмотрены факторы улучшения качества знаний студентов при самостоятельном изучении общетехнических дисциплин с использованием информационно-коммуникационных технологий, проблемы внедрения и использования обучающе-контролирующих компьютерных программ в процессе организации учебной деятельности студентов и вероятные пути их решения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, технологическое образование, обучающе-контролирующие программы, организация учебной деятельности.

Summary

The article explains the specific of using of informative-communication technologies in organization of educational activity of students of technological and pedagogical specialities. There have been considered factors of improvement of students quality of knowledges at the study of technical disciplines with using the informative-communication technologies, problems of introduction and using the educational and controlling computer programs in thr educational process and possible ways of their decision.

Key words: informative-communication technologies, technological education, educational and controlling programs, organization of educational activity.

Т. О. Ярхо,

кандидат технічних наук, доцент

Т. В. Ємельянова,

кандидат фізико-математичних наук, доцент

(Харківський національний автомобільно-дорожній університет)

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ І АСПІРАНТІВ СУЧАСНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Постановка проблеми. Нова парадигма освіти як основний механізм забезпечення динамічного розвитку постіндустріального суспільства ставить завдання різкого підвищення вимог до наукового рівня і творчого потенціалу майбутніх фахівців технічного профілю. Наукові дослідження мають бути провідною сферою діяльності технічного університету, джерелом формування перспективних програм підготовки фахівців до створення інноваційної техніки і технологій на виробництвах майбутнього [1, с. 1]. У сучасних ринкових умовах на технічні університети, крім функцій центрів інноваційної наукової діяльності, покладається місія використання науково-інноваційного потенціалу вищого навчального закладу (ВНЗ) для вирішення технічних, економічних і соціальних завдань регіонального і всеукраїнського рівнів. Сучасні технічні університети покликані стати центрами науки і освіти, професійного становлення і саморозвитку майбутніх фахівців, а також виконувати найважливішу додаткову функцію виробників інтелектуального продукту [2, с. 222].

За ст. 30 Закону України “Про вищу освіту” [3, с. 12] національному ВНЗ, який має визнані наукові здобутки, забезпечує проривний розвиток держави у певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, може надаватися статус дослідницького університету. Отже, одне з головних завдань модернізації вищої технічної освіти полягає у створенні та розвитку саме дослідницьких інноваційних технічних університетів. Критерії щодо надання зазначеного статусу базуються на низці засад, серед яких – потужна фундаментальна складова наукових досліджень. Відповідно до поставленого завдання та провідними сучасними тенденціями щодо створення системи неперервної освіти [4, с. 140], актуальності набуває проблема формування фундаментальної складової загальної системи неперервної професійної підготовки бакалаврів, магістрів і аспірантів технічного університету. Основою цієї фундаментальної складової має стати математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю. Формування математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів у системі неперервної підготовки магістрів і аспірантів технічного університету є новою проблемою.

Аналіз досліджень і публікацій. У роботі [5, с. 24] наголошено, що створення системи неперервної підготовки майбутніх науково-педагогічних кадрів має розпочинатися з ефективного використання потенціалу

магістратури. Взагалі, на рівні магістратури вирішується двоєдине освітнє завдання, яка полягає, з одного боку, у підготовці фахівців професійної спрямованості для майбутньої проектної, виробничо-технологічної та організаційно-управлінської діяльності, з другого боку, – полягає у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів [6, с. 90]. У системі неперервної підготовки на рівнях “магістр-аспірант” акцентуванню підлягає друга частина зазначеного завдання, що стосується наукових і науково-педагогічних кадрів. У [6, с. 90] додатково до компетенцій бакалаврів виділено загальні (загальнонаукові і соціально-особистісні) та спеціальні (професійно-орієнтовані) компетенції магістрів. На наш погляд, зазначене вище акцентування слід виконувати, в першу чергу, на формуванні таких загальнонаукових компетенцій: уявлення про найбільш актуальні напрями досліджень у сучасній теоретичній і експериментальній науці; знання основних етапів і закономірностей розвитку науки в обраній галузі; представлення щодо системи фундаментальних наукових понять і методологічних аспектів, форм і методів наукового пізнання; знання сучасних комп’ютерних технологій щодо їх застосування до збору та обробки результатів наукових експериментів тощо.

Серед соціально-особистісних компетенцій першочерговими вважаємо здатності до роботи в науковому колективі, адаптації в змінних виробничих умовах, приймати нестандартні рішення.

До професійно-орієнтованих компетенцій, насамперед, відносимо вміння: аналізувати наукову літературу з метою вибору необхідних напрямів дослідження у рамках загального завдання, поставленого науковим керівником; самостійно аналізувати одержані результати і робити висновки; представляти одержані результати у вигляді наукових звітів і статей; професійно брати участь у наукових дискусіях; готовність до педагогічної діяльності на основі одержаних теоретичних і практичних знань.

Як зазначалося вище, відповідно до законодавчих документів України аспірантура – це третій рівень вищої освіти, яка співвідноситься з європейськими програмами PhD. У роботі [7, с. 17] на основі досвіду провідних фахівців у галузі наукової освіти, зокрема, у підготовці аспірантів, виділено п’ять ключових компетенцій, за якими пропонується проведення оцінки якості підготовки аспірантів. Аналіз зазначених компетенцій (науково-дослідницької, інформаційно-комутативної, професійно-педагогічної, самовдосконалення і саморозвитку, соціокультурної), дозволяє зробити висновок, що вони є неперервним продовженням, поглибленням за змістом та узагальненням основних, акцентованих вище, компетенцій рівня магістерської підготовки.

У технічному університеті математична підготовка майбутніх фахівців складає основу усієї професійної технічної підготовки на рівнях “бакалавр-магістр-аспірант”, у зв’язку з універсальною роллю математики в описі й моделюванні процесів і явищ різної природи, а також впливом математики на загальний розвиток особистості. Тому математична компетентність майбутніх магістрантів і аспірантів є запорукою якісного формування їх ключових компетенцій.

Мета статті полягає у створенні концепції формування математичної компетентності магістрів і аспірантів як основи

фундаментальної складової системи неперервної професійної підготовки в сучасному технічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Математика є мовою природознавства і техніки, тому майбутні фахівці технічного профілю і особливо науковці та науково-педагогічні працівники зазначеної галузі мають глибоко (теоретично і практично) оволодіти багатьма професійними відомостями, що ґрунтуються на математиці. Отже, сучасна математична освіта є необхідною для підготовки до майбутньої діяльності за фахом у технічній галузі [8, с. 5]. З переходом на багаторівневу технічну освіту в системі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців виникає проблема формування змісту математичної освіти та професійно-математичних компетенцій на освітньо-кваліфікаційному рівні магістрів. Адже нині в навчальні плани підготовки магістрів технічних спеціальностей курси математичних дисциплін не включено. На нашу думку, відмінності між професійно-математичними компетенціями випускників бакалаврату і магістратури, в цілому, можна охарактеризувати так: бакалаври мають досягти рівня практичної орієнтації у використанні математичних методів, а магістрам – рівня дослідницької орієнтації (вибору і використання математичних методів у проблемних ситуаціях). У роботі [9, с. 136] обговорено інваріантну і варіативну складові змісту математичної підготовки бакалаврів і магістрів у технічному університеті. Інваріантна складова передбачає оволодіння системою математичних знань, умінь і навичок щодо понять, мови і символіки математики, алгоритмів та спеціальних прийомів. Вона визначає формування математичної культури та світогляду шляхом оволодіння евристичною і логічною складовими мислення, становлення алгоритмічного мислення, а також сприяє формуванню навичок математичного моделювання в галузі професійної діяльності. Варіативна складова математичної підготовки має забезпечувати створення запасу математичних моделей, методів і алгоритмів, необхідних для вивчення загальнотехнічних і спеціальних дисциплін за фахом, а також формування навичок математичного моделювання в галузі професійної діяльності.

У працях [10; 11] запропоновано ідею формування професійно-математичної компетентності магістрів спеціальності “Автоматизація та управління” в процесі їх навчання розв’язанню професійно-орієнтованих задач. Спроекована модель змісту професійно-математичної компетентності включає як теоретичний, так і практичний матеріал за розділами математики, які складають основу розв’язання професійних задач за вказаною спеціальністю (комплексні числа, диференціальні рівняння, математична статистика та інші). На думку авторів, якість формування професійно-математичної компетентності забезпечується використанням у процесі навчання комплексу задач за “висхідною лінією”: предметно-спрямованих, прикладних, квазіпрофесійних. Підкреслено, що розроблені квазіпрофесійні задачі відображують систему дій фахівця з автоматизації та управління, сприяють реалізації особистісно-діяльнісного підходу в навчанні, мотивації магістрантів до саморозвитку і самовдосконалення.

Визначаючи значущість ідеї вирішення проблеми формування

професійно-математичної компетентності магістрів шляхом їх навчання професійно-орієнтованій математиці [10, с. 152; 11, с. 106], зауважимо, що в рамках запропонованого авторами підходу зазначена проблема вирішується шляхом включення до навчальних планів підготовки магістрів вказаної спеціальності лише варіативної складової математичної підготовки. Нами пропонується наповнення змісту кожної зі складових математичної освіти: інваріантної та варіативної.

Інваріантна складова математичної підготовки магістрів технічного профілю пропонується з двох частин. У першій вважаємо за необхідне подати огляд ключових розділів загального курсу вищої математики, викладеного в бакалавраті, з позицій смислового змісту основних положень і фактів, їх значення і “участі” в структурі курсу, доведення основоположних тверджень. До ключових розділів загального курсу, на наш погляд, слід віднести теорію границь, диференціальне та інтегральне числення.

Зауважимо, що в бакалавраті виклад теорії границь, як правило, обмежений якісними означеннями границі послідовності, границі функції в точці та на нескінченності тощо. Вважаємо доцільним у магістратурі повторювальний етап зазначеного розділу доповнити строгими визначеннями границь на мові “ $\epsilon - \delta$ ”. Це сприятиме підвищенню математичної культури, поглибленню загального розуміння мови і символіки математики.

При повторенні розділу “Диференціальне числення функції однієї змінної” слід урахувати, що навіть кращі студенти бакалаврату, які вступили до магістратури, переважно володіють технічною стороною питання. Проте їх теоретична підготовка за вказаним матеріалом потребує посилення. У зв’язку з роллю похідної у математичному аналізі та його застосуваннях, перш за все, вважаємо за необхідне підкреслити головне за суттю: похідна дає локальну характеристику явища, що досліджується, у найбільш важливому відношенні, кількісно оцінює змінність однієї з двох зв’язаних між собою змінних при зміні іншої [12, с. 122].

Наступне основне поняття вчення про диференціювання – поняття диференціалу – студентам бакалаврату часто вводиться формально:

$$dy = f'(x)dx .$$

Це не дозволяє продемонструвати те величезне значення, яке має диференціал для математичного аналізу та його застосувань. У той же час, виходячи з означення похідної

$$f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} ,$$

вводячи нескінченно малу

$$\alpha(\Delta x) = \frac{\Delta y}{\Delta x} - f'(x) ,$$

одержуємо

$$\Delta y = f'(x)\Delta x + \alpha(\Delta x)\Delta x = dy + \alpha(\Delta x)\Delta x .$$

Останнє співвідношення дозволяє усвідомити дві важливих властивості диференціалу:

- dy є лінійною функцією від Δx ;

- dy відрізняється від du на нескінченно малу величину вищого порядку, ніж dx .

Важливою властивістю диференціалу є його інваріантність щодо будь-якої зміни незалежної змінної. Є доцільним нагадати, що властивість інваріантності диференціалу лежить в основі доведення формули заміни змінної в невизначеному інтегралі.

Повторюючи оглядово розділ “Інтегральне числення”, нагадуємо, що інтегральне числення спочатку розвивалося незалежно від вчення про диференціювання. Тільки наприкінці XVII століття був встановлений глибокий зв'язок, що існував між ними: їх основні проблеми виявилися двома взаємно зворотними завданнями аналізу нескінченно малих. Поняття визначеного інтегралу поступово зміцнювалося у своєму значенні, коли цілий ряд практичних завдань (з геометрії, механіки тощо) призвів до необхідності проводити над функціями одну і ту ж операцію – знаходити границю певного виду суми. Той же процес сумування може бути застосований і до функцій багатьох змінних. Тому теорія кратних (подвійних, потрійних) інтегралів, громіздка з формального боку, у принциповому відношенні не містить нічого нового в порівнянні з теорією визначеного інтегралу.

Запропонований у магістратурі огляд ключових розділів курсу вищої математики, викладених в бакалавраті, вважаємо важливим супроводити коротким повторенням типових прикладів і розв'язанням завдань прикладного характеру.

У зміст другої частини інваріантної складової математичної підготовки магістрів вважаємо за необхідне включити ознайомлення з розділами загального курсу вищої математики, які були в програмі дисципліни “Вища математика” бакалаврату лише на рівні понять або не були включені у програму зовсім. До таких розділів слід віднести поверхневі інтеграли, теорію поля, рівняння математичної фізики. Додатково до цих розділів пропонуємо вивчення елементів гармонійного аналізу, теорії функції комплексної змінної. Включення зазначених вище матеріалів у навчальні програми підготовки магістрів забезпечить підвищення якості математичної освіти у “широкому профілі”.

Зміст варіативної складової математичної підготовки магістрів, на нашу думку, має бути сформований на підставі відповідних вимог профільних кафедр. Ця частина підготовки покликана підвищити якість математичної освіти у “вузькому профілі”. Варіативна частина, на наш погляд, може включати такі додаткові матеріали: елементи функціонального аналізу, варіаційне числення, якісну теорію диференціальних рівнянь, елементи математичної логіки, теорію випадкових процесів, прикладну статистику та інші. Виклад зазначених матеріалів має супроводжуватися розв'язанням прикладних та квазіпрофесійних задач, які можуть забезпечити, у тому числі, магістерське проектування.

На третьому рівні сучасної вищої технічної освіти – в аспірантурі пропонуємо неперервне продовження математичної підготовки, здійсненої на рівні магістратури. Для аспірантів першого року навчання вважаємо доцільним введення обов'язкових спеціальних курсів загальної

математичної підготовки (на вибір наукових керівників) з наступною перевіркою якості отриманих компетенцій. Такими спеціальними курсами, наприклад, можуть бути: математичне моделювання і системний аналіз; оптимальне управління; спеціальні функції в задачах механіки і теплотехніки; статистичні моделі в технічних задачах; статистична обробка результатів наукового експерименту тощо.

Для аспірантів другого року навчання пропонуємо тематичну математичну підготовку за напрямами дисертаційних досліджень у вигляді відповідних спеціальних курсів. Наприклад, для наукових досліджень у галузі автоматизації та управління вважаємо корисними матеріали зі стохастичних процесів у відповідних задачах. Для досліджень з проблем транспорту, на наш погляд, корисними є матеріали з теоретико-графових моделей транспортних мереж, стохастичних моделей транспортних мереж тощо.

Вважаємо, що запропонована нами концепція формування змісту неперервної математичної підготовки магістрів і аспірантів сприятиме забезпеченню нового рівня якості професійної освіти майбутніх фахівців технічного профілю.

Зауважимо, що наступною важливою задачею математичної освіти є інтелектуальний розвиток особистості. Перш за все, це розвиток здібностей до розуміння змісту поставлених завдань, логічного міркування, чіткого формулювання його результатів тощо. Математика є необхідною для загального формування світогляду особистості, адже філософське пізнання світу, його наукових концепцій без математики неможливе [8, с. 6]. Крім того, засвоєння математики має сприяти становленню етичних принципів людського життя: прямування до ствердження істини, чесності й об'єктивності, здібностей до сприйняття краси інтелектуальних досягнень тощо.

Тому запропонована нами концепція формування змісту неперервної математичної підготовки магістрів і аспірантів є концепцією формування математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів. Адже компетентна людина – це професійно сформована, креативна особистість, здібна до розширення меж своїх знань та їх удосконалення, готова приймати адекватні рішення і брати на себе відповідальність у різних проблемних життєвих ситуаціях.

Висновок. У статті представлено концепцію формування математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів у новій системі неперервної математичної підготовки магістрів і аспірантів, що є основою потужної фундаментальної складової їх професійної підготовки.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вважаємо доцільним продовження дослідження в напрямі розробки методологічних основ наступності математичної підготовки бакалаврів, магістрів і аспірантів, а також створення концепції засобів виміру загального рівня математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесников К. С. Концепция технического университета/ К. С. Колесников, И. Б. Федоров // Международная конференция ЮНЕСКО по техническому образованию. – М., 1995. – 15с.
2. Калугина Т. А. Инновационная деятельность ВУЗа: цели, задачи, управление/ Т. А. Калугина, Н. О. Ложенко// Вестник Саратовского государственного технического

університета. – 2011. – №55. – С. 222-227.

3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556 – VII – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556> – 18.

4. Матросов В. Система непрерывного педагогического образования в контексте процессов образовательной интеграции / В. Матросов, Д. Мельников, Г. Артамонов, Н. Борисова // Развитие личности. – 2012. – №2. – С. 139-151.

5. Ким И. М. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза / И. М. Ким, С. В. Лисенко // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 23-28.

6. Митяева А. М. Многоуровневое образование с позиций компетентного подхода / А. М. Митяева // Известия Волгоградского государственного университета. – 2007. – №4. – С. 87-91.

7. Сахарчук Е. И. Научно-педагогическое сопровождение в управлении качеством подготовки аспирантов / Е. И. Сахарчук, М. С. Лосева // Известия Волгоградского государственного университета. – 2014. – Вып. 6 (91). – С. 17-20.

8. Тихомиров В. М. О некоторых проблемах математического образования / В. М. Тихомиров // Всероссийская конференция "Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков". – М. : МЦНМО, 2000. – С. 3-15.

9. Ярхо Т. О. Загальні вимоги до змісту професійно-математичної підготовки в технічному університеті в умовах компетентнісної освітньої моделі / Т. О. Ярхо // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – 2013. – № 37 (290). – С. 134-138.

10. Севостьянов А. Ю. К вопросу о формировании профессионально-математической компетентности магистров направления «Автоматизация и управление» / А. Ю. Севостьянов // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И.Вернадского. – 2011. – №3 (34). – С. 150-154.

11. Нахман А. Д. Содержание технологий и контроль процесса формирования профессионально-математической компетентности магистров инженерных направлений / А. Д. Нахман, А. Ю. Севостьянов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – №11. – С. 105-106.

12. Хинчин А. Я. Восемь лекций по математическому анализу / А. Я. Хинчин // Огиз – Гостехиздат. – 1948. – 250 с.

Анотація

Представлено концепцію формування математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів у новій системі неперервної математичної підготовки магістрів і аспірантів, що є основою фундаментальної складової їх професійної підготовки. Запропоновано зміст інваріантної і варіативної складових математичної підготовки магістрів, а також загальної і тематичної частин математичної підготовки аспірантів. Підкреслено роль математичної освіти в інтелектуальному розвитку особистості та формуванні етичних принципів людського життя.

Ключові слова: нова парадигма освіти, науково-педагогічні кадри, математична компетентність, інваріантна складова математичної підготовки, варіативна складова математичної підготовки, магістри, аспіранти.

Аннотация

Представлена концепция формирования математической компетентности будущих научно-педагогических кадров в новой системе непрерывной математической подготовки магистров и аспирантов, являющейся основой фундаментальной составляющей их профессиональной подготовки. Предложено содержание инвариантной и вариативной составляющих математической подготовки магистров, а также общей и тематической частей математической подготовки аспирантов. Подчеркнута роль математического образования в интеллектуальном развитии личности и формировании этических принципов человеческой жизни.

Ключевые слова: новая парадигма образования, научно-педагогические кадры, математическая компетентность, инвариантная составляющая математической подготовки, вариативная составляющая математической подготовки, магистры, аспиранты.

Summary

The concept of the formation of mathematical competence of future scientific-pedagogical human resources within the new system of continuous mathematical preparation of M.A. students and post-graduate students, constituting the basis of the fundamental constituent of their professional preparation, is presented. The content of the invariant and variant constituents of the mathematical preparation of MA students, as well as the content of the general and thematical parts of mathematical preparation of post-graduate students have been suggested.

Key words: new paradigm of education, scientific-pedagogical resources, mathematical competence, invariant constituent of mathematical preparation, variant constituent of mathematical preparation, MA students, post-graduate students.

УДК 378.147.15

О. М. Яцько

(Буковинський державний фінансово-економічний університет)

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Постановка проблеми. Основними характеристиками адаптивної особистості є її конкурентоспроможність, продуктивність і успішність. Однією з форм прояву цих характеристик є компетентність. У загальному вигляді компетентність фахівця є сукупністю здібностей, якостей та властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності.

Перехід до інформаційного суспільства вносить зміни в усі галузі життєдіяльності людини, що веде до зміни парадигми освіти на всіх її рівнях. Вимоги, що ставилися раніше до фахівця, відмінні від тих, які ставляться до випускника ВНЗ сьогодні. Майбутній фахівець повинен: мати безперешкодний доступ до різноманітних джерел даних за рахунок фахового використання інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів; уміти своєчасно, швидко та якісно опрацьовувати дані; мати напрацьоване комунікаційне середовище; уміти застосовувати існуючі знання до того чи іншого виду діяльності; володіти здібністю до фахової мобільності, соціальної активності; уміти швидко та ефективно приймати рішення; мати здібності до постійного самовдосконалення, самореалізації та саморозвитку.

Отже, одними з найважливіших компетентностей, що формуються в результаті навчання майбутніх фахівців у галузі економіки, повинні бути інформатичні компетентності як здатності особистості використовувати інформаційно-комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності у своїй професійній сфері. Це обумовлює актуальність подальших наукових досліджень щодо вирішення проблеми формування зазначених компетентностей майбутніх економістів.

Аналіз досліджень і публікацій.

У науковій літературі поняття інформатичних компетентностей має різноманітне трактування.

Так, П. Беспалов [2] визначає це поняття як інтегральну характеристику особи, що передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування як засобу подальшого навчання та професійної діяльності й розглядається як одна з граней зрілості особистості.

А. Єлізаров [5, с. 128] під інформатичними компетентностями розуміє сукупність знань, умінь та досвіду в галузі технічних і програмних засобів,

причому саме наявність такого досвіду, є визначальною по відношенню до виконання професійних функцій.

За Н. Насировою [12], інформатичні компетентності це – мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних і програмних засобів.

Українськими вченими також було розкрито зміст ключових компетентностей при застосуванні інформаційних і комунікаційних технологій (О. Овчарук [13], М. Жалдак [6-10] та ін.). Вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати дані та оперувати ними відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Проблемами інформативних компетентностей висвітлювалися в наукових дослідженнях О. Алексєєва, Т. Підготної, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Насирової, Л. Петровської, О. Пометун, А. Тряпціна, А. Хуторського. Переважна більшість досліджень присвячені професійним компетентностям, але в них відсутній системний підхід до формування змісту і структури цих компетентностей, що обумовлює необхідність у подальших дослідженнях проблеми формування інформатичних компетентностей майбутніх економістів.

Мета статті – на основі аналізу поняття “інформатичної компетентності” обґрунтувати і запропонувати структуру і зміст інформатичних компетентностей майбутніх фахівців у галузі економіки.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні під інформатичними компетентностями економіста будемо розуміти сукупність знань, умінь і досвіду у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, а також його здатність використовувати їх для здійснення професійної діяльності (пошуку даних, їх визначення та організації, управління й аналізу, їх створення та розповсюдження) у своїй професійній сфері, зокрема: працювати з операційною системою й апаратним забезпеченням комп'ютера; використовувати сервісне програмне забезпечення; працювати з локальними комп'ютерними мережами; працювати в глобальній комп'ютерній мережі Internet за допомогою браузерів, а також іншого сервісного програмного забезпечення; застосовувати глобальну комп'ютерну мережу для вирішення бізнес-завдань; працювати з пакетом офісних прикладних програм; працювати з вільнопоширюваним загальним і прикладним програмним забезпеченням; використовувати прикладні системи обробки даних у процесі управління соціально-економічними системами; організовувати захист даних фахового економічного спрямування; використовувати програмне забезпечення для реалізації прикладних завдань, що розраховані на конкретного споживача; використовувати експертні та навчальні системи до вирішення економічних задач; використовувати інформаційно-комунікаційні технології в економічній та фінансовій діяльності, менеджменті.

Для формування інформатичних компетентностей необхідно: забезпечити умови для розвитку цілісно-змістових компонентів майбутньої діяльності; сприяти становленню досвіду системного та цілісного бачення своєї професії; використовувати в процесі навчання такі інформаційно-комунікаційні технології, які надають можливість у процесі навчання

отримувати не тільки знання та навички, але й розвивати мислення, формувати здібності, застосовувати отримані відомості у варіативній діяльності.

Якщо проаналізувати зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики економіста [14], то можна відзначити, що в ній, тобто в основному нормативному документі, що визначає вимоги до характеристик майбутнього фахівця, не виділено вимоги, якості, здатності та систему умінь, які пов'язані із здатностями та уміннями, що стосуються застосування сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій при розв'язанні професійних задач та в повсякденній діяльності. У системі типових завдань діяльності присутні лише поодинокі відповідні їм уміння, які передбачають роботу з даними та інформаційними і комп'ютерними технологіями.

Міркування різних авторів щодо структури, змісту і класифікації інформатичних компетентностей дуже різняться, немає загальноприйнятих основ виділення компетентностей, їх розмежування.

Так, Н. Баловсяк представляє інформатичні компетентності у вигляді двох компонент – особистісної та професійно-інформаційної і виділяє в останній інформаційно-пошукову, комп'ютерно-технологічну і процесуально-діяльнісну компетентності [1, с. 126].

О. Кареліна класифікує компетентності в галузі інформаційних і комунікаційних технологій за ознакою їх належності до роботи з апаратним забезпеченням, програмним забезпеченням, умінням працювати з даними різних типів, умінням працювати з людьми в інформаційній системі [11, с. 228].

М. Голованем в основу класифікації компетентностей у галузі інформатики та комп'ютерної техніки було покладено види інформаційної діяльності: визначення, збирання й зберігання, пошук, організація й представлення інформації, використання персонального комп'ютера та програмного забезпечення, передавання інформації, комунікація, алгоритмізація, моделювання, проектування, управління [4, с. 65].

Згідно з обраним нами підходом вважаємо за доцільне розрізняти *ключові, базові та спеціальні* інформатичні компетентності майбутніх економістів. Аналіз вимог до видів економічної діяльності, що відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) спеціалістів економічного профілю, класифікаторів видів економічної діяльності, та вимог роботодавців до фахівців-економістів надав можливість з'ясувати, що майбутні економісти повинні бути добре підготовлені до використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій та мережі Інтернет для планування, аналізу та прогнозування діяльності окремого підприємства або певної галузі, управління ними, створення їх інфраструктури, здійснення комерційної діяльності, реклами.

У сукупності інформатичних компетентностей майбутніх економістів Н. Болубаш вважає за доцільне виділити [3, с. 91]:

□ *ключові інформатичні компетентності*: здатність знаходити та відбирати необхідні дані з різних джерел, визначати в них головне, оцінювати; здатність систематизувати, аналізувати, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати повідомлення; здатність використовувати комп'ютерні засоби при опрацюванні повідомлень та

спілкуванні;

□ *базові інформатичні компетентності*: здатність до розв'язання професійних економічних задач з використанням офісних і гіпертекстових технологій; здатність до ефективного вибору програмного продукту при вирішенні поставлених задач; здатність до автоматизації власного робочого місця з використанням комп'ютерної техніки та мереж, офісних і гіпертекстових технологій; здатність до самостійного підвищення кваліфікації із застосуванням інформаційних технологій та комп'ютерних мереж;

□ *спеціальні інформатичні компетентності*: здатність до застосування ІКТ в економічній сфері діяльності і передбачають застосування професійно-орієнтованих інформаційних систем.

Проаналізувавши зміст перерахованих здатностей, їх можна об'єднати в такі три групи:

1. *Здатності, що стосуються роботи з даними:*

а) добирати літературні джерела, вести аналітичний пошук й узагальнення інформаційного блоку досліджень, складати реферати та літературні огляди;

б) використовувати загальнонаукові та специфічні методи збирання первинних даних;

в) добирати і застосовувати різноманітні типи наукових методів обробки даних, здійснювати опрацювання й аналітичну інтерпретацію даних, узагальнювати результати дослідження;

г) оперативно переробляти значні масиви різноманітних даних за умов обмеженості часу.

2. *Здатності, що стосуються використання сучасних програмних продуктів та комп'ютерної техніки щодо розв'язання економічних задач:*

а) використовувати сучасні методи діагностики та експертизи діяльності підприємства з урахуванням організаційно-правової форми організації бізнесу;

б) проводити аналіз і розрахунок основних економічних показників економічної діяльності підприємства з використанням сучасних методик і урахуванням інфляції та конвертованості національної валюти;

в) планувати потреби в матеріальних, фінансових і трудових ресурсах з використанням сучасних методик та економіко-математичних моделей.

3. *Здатності щодо використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій в організації професійної діяльності:*

а) формувати інформаційне забезпечення управління економічною діяльністю організації з використанням різноманітних джерел;

б) сприяти створенню сучасної інформаційної бази та впровадженню сучасних інформаційних систем і технологій у практику економічної діяльності підприємств;

в) ефективно використовувати можливості автоматизованого робочого місця фахівця;

г) розробляти на основі інформаційного забезпечення та комп'ютерних технологій достатню кількість альтернативних варіантів рішень економічних задач;

д) забезпечувати функціонування ефективної мережі даних, у т.ч. даних з обмеженим доступом.

Формування інформатичних компетентностей у майбутніх економістів має два аспекти: *загальноосвітній* і *професійний*.

Загальноосвітній аспект – фахівці, які будуть використовувати в освітньому процесі весь арсенал засобів інформаційних технологій, повинні, перш за все, володіти необхідним рівнем фундаментальної підготовки в галузі інформатики, без чого взагалі неможлива експлуатація засобів інформаційних технологій.

Професійний аспект – фахівці повинні мати необхідні знання, вміння і досвід для ефективного здійснення професійних функцій, пов'язаних з використанням засобів інформаційних технологій.

Підходячи до розгляду змісту і основних компонентів інформатичних компетентностей фахівця, слід пам'ятати, що вони синтезують у собі, *по-перше*, загальні вимоги до фахівця як особистості, до його знань, умінь, навичок та здатностей застосовувати все це при використанні засобів сучасної комп'ютерної техніки та в умовах життя в інформаційному суспільстві; *по-друге*, особливості його професійної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій; і, *по-третє*, конкретний прояв цих властивостей, вимог, особливостей особистості у діяльності окремого фахівця.

Сформованість інформатичних компетентностей майбутнього економіста визначається, *по-перше*, знаннями про дані, інформаційні процеси, моделі та технології; *по-друге*, уміннями та навичками застосування засобів і методів обробки й аналізу даних у різних видах діяльності; *по-третє*, умінням використовувати сучасні інформаційні технології в професійній діяльності; *по-четверте*, світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи.

Формування інформатичних компетентностей майбутніх економістів базується на взаємодії *внутрішніх* та *зовнішніх* факторів. До основних *внутрішніх факторів* відносяться: мотиваційні, операційно-інформаційні, емоційні та вольові якості особистості. До *зовнішніх факторів* – підходи до формування змісту навчального матеріалу, реалізація певних освітніх технологій та методів, засобів і форм навчання.

Тому формування інформатичних компетентностей майбутніх фахівців економіки залежить від того, наскільки ефективно організація освітнього процесу впливає на особистість. У зв'язку з цим зростає роль викладача як організатора та координатора процесу формування інформатичних компетентностей майбутніх фахівців економіки.

Інформатичні компетентності поряд з формуванням здатності до вільної орієнтації в інформаційних потоках передбачає, зокрема, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування з іншими людьми за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вирішенню цих завдань сприяє вивчення курсу інформатики як одного з основних засобів формування інформатичних компетентностей у студента вищого навчального закладу. Тому автором дослідження на основі запропонованого підходу до структури і змісту інформатичних компетентностей майбутніх економістів створюється комп'ютерно

орієнтована методична система навчання інформатики майбутніх економістів у вищих навчальних закладах [16-21].

Висновки. Формування інформатичних компетентностей не є результатом лише навчання у вищому навчальному закладі. Цей процес є неперервним і здійснюється протягом всієї професійної діяльності фахівця. Водночас у результаті навчання у ВНЗ повинні бути сформовані всі компетентності, що входять до складу інформатичних компетентностей майбутнього фахівця економіки.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Продовжити дослідження ролі курсу «Інформатика» у формуванні інформативних і професійних компетентностей майбутніх економістів та реалізувати компетентнісний підхід у комп'ютерно орієнтованій методичній системі навчання інформатики студентів-економістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Баловсяк Надія Василівна. – К., 2006. – 334 с.
2. Беспалов П. В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих. [Электронный ресурс] / П. В. Беспалов // Материалы конференции "Информационные технологии в образовании-2003", 2003. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2414.html>.
3. Болюбаш Н. М. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій у педагогічній теорії та практиці / Н. М. Болюбаш // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 146. – Т. 158. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во МДУ ім. П.Могили, 2012. – С. 88-95.
4. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М. С. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: [науково-методичний журнал]. – 2007. – № 4. – С. 62-69.
5. Елизаров А.А. Базовая ИКТ компетенция как основа Интернет-образования учителя / А.А. Елизаров // Тез. докл. XI конф. предств. регион. науч.-образоват. сетей RELARN. г. Самара-Волгоград-Астрахань, 30 мая-4 июня 2004 – г. Самара, 2004. – С. 126-130.
6. Жалдак М. І. До концепції шкільної освіти з інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 3. – 2001. – С. 3-7.
7. Жалдак М. І. Елементи стохастики з комп'ютерною підтримкою. Видання 3-тє, доповнене / М. І. Жалдак, Г. О. Михалін. – К. : Видавничий дім "Шкільний світ", 2003. – 120 с.
8. Жалдак М. І. Основи теорії і методів оптимізації : навч. посіб. / М. І. Жалдак, Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 608 с.
9. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання [Текст] / М. І. Жалдак // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – С. 6-12.
10. Жалдак М. І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі і педагогічному університеті / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – №2 (9). – 2005. – С. 3-14.
11. Кареліна О. В. Класифікація практичних умінь майбутніх фахівців з інформаційних технологій / О. В. Кареліна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-методи. журнал. – 2004. – Вип. III–IV. – С. 226-231.
12. Насырова Н. В. Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов [Электронный ресурс] / Н. В. Насырова // Материалы телеконференции "Информационные технологии в гуманитарных науках". – Режим доступа: http://www/kcn.ru/tat_ru/universitet/gum_konf/otl.htm.
13. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
14. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки бакалаврів за спеціальностями

напряму 0501 – “Економіка і підприємництво” – К. : МОН України, 2010. – 24 с.

15. Tryus Y. Theoretical and practical aspects of computer course “Information technology” for blended learning of future economists./ Yurii Tryus, Oksana Yatsko // The international science conference theoretical and practical aspects of distance learning DLCC2013. – Katowice (Poland) Monday 14th and Tuesday 15th October 2013.– S. 329-343.

16. Яцько О. М. Електронний навчальний курс “Економічна інформатика” для студентів фінансових спеціальностей ВНЗ / О. М. Яцько // Інноваційні комп’ютерні технології у вищій школі: Матеріали 3-ї науково-практичної конференції. – Львів : Вид-во “Львівська політехніка”, 2011. – С. 51-57.

17. Яцько О. М. Особливості навчання економічної інформатики у ВНЗ фінансового профілю. / О. М. Яцько // Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики, фізики, інформатики у середніх та вищих навчальних закладах : зб. наук. праць. за матеріалами всеукр. наук.-метод. конф. молодих науковців, 17-18 лют.2011р. – Кривий Ріг : Криворізький держ. пед. ун-т, 2011. – С.428-432.

18. Яцько О. М. Особливості навчання економічної інформатики у ВНЗ фінансового профілю / О. М. Яцько // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2012. – №19 – С. 86-91.

19. Яцько О. М. Особливості формування ІКТ-компетентностей майбутніх економістів в умовах розвитку інформаційного суспільства. / О. М. Яцько // Інформаційні технології в освіті, фізиці й техніці (ІТОНТ-2012): матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси: ЧДТУ, – С. 192-194.

20. Яцько О. М. Проблеми в інформатичній освіті майбутніх економістів та шляхи їх вирішення. / О. М. Яцько // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: збірник наукових праць. Випуск X: в 3-х томах. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Т.3: Теорія та методика навчання інформатики. – С. 200-207.

21. Яцько О. М. Форми організації навчання інформатики у ВНЗ в умовах інформаційного суспільства. / О. М. Яцько // Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. – Чернівці: ІППО, 2013. – С. 113-126.

Анотація

У статті аналізується поняття “інформатичні компетентності майбутніх економістів”, розглядається структура і зміст інформатичних компетентностей та пропонується класифікація здатностей у структурі інформатичних компетентностей майбутніх фахівців у галузі економіки. Визначаються внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на формування інформатичних компетентностей, та роль курсу “Інформатика” у формування інформатичних компетентностей майбутніх економістів.

Ключові слова: компетентності, професійні компетентності, інформатичні компетентності.

Аннотация

В статье анализируется понятие “информатические компетентности будущих экономистов”, рассматривается структура и содержание информатических компетентностей и предлагается классификация способностей в структуре информатических компетентностей будущих специалистов в области экономики. Определяются внутренние и внешних факторов, влияющих на формирование информатических компетентностей, и роль курса “Информатика” в формировании информатических компетентностей будущих экономистов.

Ключевые слова: компетентности, профессиональные компетентности, информатические компетентности.

Summary

The article analyzes the concept of “competence in computer science of economists”. The structure and content competences in computer science and classification abilities in the structure competences in computer science of future specialists in economics is offered. The internal and external factors that influence on the formation of competences in computer science and role of the course “Computer Science” in formation of competences in computer science future economists have been defined.

Key words: competence, professional competence, competence in computer science.

УДК [373.5.091.3: 004.9]:53

А. В. Лаврова,

аспірант

(Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України)

В. Ф. Заболотний,

доктор педагогічних наук, професор

(Вінницький державний

педагогічний університет ім. М. Коцюбинського)

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО КОМПЛЕКСУ В НАВЧАЛЬНОМУ ФІЗИЧНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ

Постановка проблеми. Для успішного використання учнями нових інформаційних технологій необхідний розвиток системного мислення учнів і засвоєння ними фундаментальних фізичних понять, законів.

Основним завданням вчителя є організувати діяльність учнів для засвоєння за короткий інтервал часу певного обсягу інформації, щоб потім використовувати її в практичній діяльності. Учитель під час розв'язання цього непростого завдання може використовувати традиційні методи навчання та сучасні інформаційні технології, зокрема комп'ютерні. Застосування цифрових технологій надає можливість зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним.

Аналіз попередніх досліджень. Питання оптимізації експериментально-дослідницької роботи з фізики неодноразово порушувалися в наукових та навчально-методичних працях В. Заболотного, М. Моклюка, О. Соколюк, С. Величка, О. Желюка та ін. Питання використання комп'ютерно орієнтованих засобів під час навчального фізичного експерименту потребують суттєвого науково-теоретичного та експериментально-методичного обґрунтування.

Мета дослідження полягає у формуванні комп'ютерно орієнтованими засобами предметних компетентностей учнів під час навчального фізичного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Розвиток суспільства потребує зміни цілей фізичної освіти. Цілі навчання, зміст курсу фізики визначають вибір методів, засобів і форм навчання, які в цілому складають технологію навчання. У структурі техніки та методики навчального фізичного експерименту можна виділити такі взаємопов'язані елементи: технічні засоби навчання, техніка експериментування, методика організації сприйняття навчального фізичного експерименту і методика його використання при навчанні [1, с. 19].

Сучасна комп'ютерна техніка дає можливість істотно розширити межі навчального фізичного експерименту. Наприклад, вивчення швидко процесів, які швидко протікають у режимі реального часу, стає можливим завдяки наявності потужних засобів візуалізації і застосуванню цифрових технологій обробки даних.

Один з основних напрямків використання цифрових технологій під час вивчення фізики – робота в поєднанні з експериментальними установками. Це дає можливість фіксувати експериментальні дані й автоматизувати управління експериментом. Комп'ютерна установка позбавить від великого числа одноманітних обчислень, дозволить забезпечити візуалізацію результатів експериментального дослідження в реальному часі, автоматизацію і високу точність математичних обчислень, збереження результатів на електронному носії інформації, до того ж, комп'ютер представляє безумовний інтерес для учнів, особливо в тому випадку, коли він застосовується в поєднанні з іншою експериментальною технікою.

Цифрові технології під час навчального фізичного експерименту тоді сприяють формуванню предметних компетентностей, коли їх застосовує вчитель, який володіє технікою експериментування – прийомами роботи з фізичним обладнанням. Зміст цього елемента методики складають такі компоненти: комплектування, складання і налагодження комп'ютерних експериментальних установок; приведення їх у дію; забезпечення умов для успішного перебігу фізичного процесу в часі.

Під час експериментальної діяльності основне завдання вчителя – правильно організувати спостереження досліджуваного явища чи процесу (систему фіксації і реєстрації властивостей і зв'язків досліджуваного об'єкта в штучному, спеціально організованому експерименті), причому засоби цифрових технологій призначені компенсувати природну обмеженість органів чуття людини, підвищити точність і об'єктивність результатів дослідження. Проте учень не готовий відразу сприйняти всю необхідну інформацію і вибудувати правильні взаємозв'язки, тому кожному експериментальному дослідженню має передувати самостійна підготовка. Розвиток сучасних інформаційних технологій надає ідеальний варіант – використання віртуальних лабораторних робіт. Завданням учителя є з всього різноманіття підібрати грамотно побудоване віртуальне дослідження, яке принесе бажаний педагогічний результат. Віртуальну лабораторну роботу вчитель може використати як додатковий її під час пояснення.

Використання інтерактивних моделювань не може замінити проведення учнями дослідів і експериментів з реальними об'єктами і приладами, але є прекрасним способом підготовки до проведення реального дослідження, формуючи в учнів нові навички, мотивуючи їх експериментувати, будувати власні гіпотези і їх перевіряти.

Отже, для ефективного формування необхідних предметних компетентностей в учнів пропонується такий підхід “попередня підготовка (віртуальне дослідження, перегляд відео лабораторної роботи тощо) + реальний експеримент (зокрема, з використанням засобів нових інформаційних технологій) + демонстрація фізичної суті (наприклад, комп'ютерна демонстрація), який призведе до опанування нових знань, формування вмінь самостійно поповнювати знання, здійснювати пошук й орієнтуватися в потоці інформації, що і є основним завданням сучасної освіти”.

Як приклад, розглянемо цю методику на прикладі лабораторної роботи “Дослідження коливань тіла на пружині” для ефективного

формування предметних компетентностей з фізики з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання:

1. Попередня підготовка

Напередодні лабораторної роботи (краще – за декілька уроків до проведення лабораторної роботи) вчитель ознайомлює учнів з темою лабораторної роботи і повідомляє дату її проведення. У якості підготовки до лабораторної роботи слід запропонувати учням виконати віртуальне дослідження вдома і з'ясувати взаємозв'язки між декількома параметрами. Перевагою такого експериментування є те, що кожен учень працює в оптимальному для себе режимі.

Учні вдома виконують віртуальну лабораторну роботу з використанням інтерактивних комп'ютерних моделювань з сайту Phet file:///C:/Users/Alla/AppData/Local/Temp/phet-mass-spring-lab/mass-spring-lab_u.html (вчитель обирає віртуальне дослідження, яке, на його думку, найкраще допоможе формуванню нових знань, вмінь і навичок).



Рис. 1. Скриншот фрагменту віртуальної лабораторної роботи

Перед учнями ставляться декілька дослідницьких різних завдань: від простих до підвищеної складності.

1. Як зміниться період і частота коливань пружинного маятника, якщо масу тіла, прикріпленого до пружини, зменшити?

2. Як зміниться період коливань пружинного маятника, якщо збільшити амплітуду коливань?

3. Скільки разів протягом одного періоду маятник проходить положення рівноваги?

4. Де використовують пружинний маятник? Наведіть два–три приклади.

5. Обчисліть жорсткість пружини, якщо підвішений на ній вантаж масою 500 г здійснює 12 коливань за 15 с.

Результатом роботи мають бути записані відповіді у зошит, виконання яких обов'язково вчитель перевіряє. Без такої попередньої підготовки учень не допускається до виконання лабораторної роботи в класі. Перевірка самого факту (а не результатів) виконання домашнього завдання має бути обов'язковою, можна використати взаємоперевірку самими учнями.

II. Реальний фізичний експеримент з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання

У класі учні виконують реальний експеримент, використовуючи комп'ютерно орієнтовані засоби навчання, зокрема цифрову лабораторію Nova5000. Ця робота дає можливість зануритись у саму суть фізичних процесів. Учні мають дослідити коливальний рух тіла та визначити його основні характеристики; навчитися обробляти та аналізувати отримані дані за допомогою ПЗ MultiLab, використовуючи лабораторний штатив, пружину, набір важків, портативний комп'ютер Nova5000 та 2 датчики (датчик сили, датчик відстані), з'єднувальний провідник для датчика [2].

Під час цієї лабораторної роботи досліджується рух вантажу на пружині у вертикальному напрямку. У ході експерименту за допомогою датчиків сили та відстані одночасно вимірюються сила, яка діє на пружину, і положення вантажу.

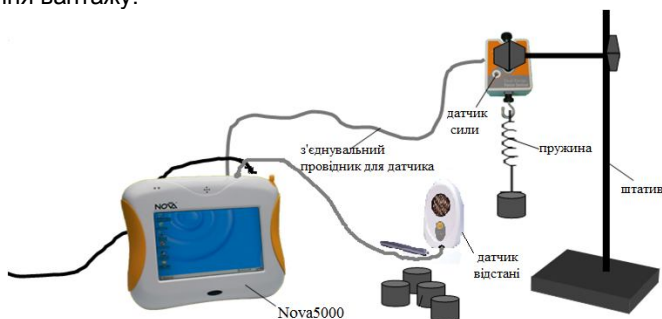


Рис.2. Схема експериментальної установки


Підготовка устаткування для проведення експерименту

1. Складіть експериментальну установку відповідно до рис. 2.
2. Закріпіть датчик сили на штативі.
3. Встановіть перемикач на датчику сили у відповідне положення (діапазон ± 10 Н).
4. Підвісьте один важок на гачок пружини.
5. Датчик сили підключіть до пристрою Nova5000 за допомогою спеціального з'єднувального дроту в гніздо I/O-1, а датчик відстані – в гніздо I/O-2 (замість Nova5000 можна використовувати персональний комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням).
6. Встановіть датчик сили безпосередньо під вантажем. Мінімальна відстань між вантажем і датчиком має перевищувати 40 см.
7. Увімкніть пристрій Nova5000 натисканням кнопки на передній панелі і запустіть програму MultiLab: **Пуск** → **Програми** → **Наука** → **MultiLab**.
8. У програмі MultiLab встановіть параметри вимірювань: **Реєстратор** → **Налаштування** (число вимірів – 500; частота – 25 вимірів/с; встановити 0 на датчику сили).

Проведення експерименту



1. Запишіть значення маси важка. Розпочніть реєстрацію даних. Для цього

натисніть кнопку **Старт**  на панелі інструментів MultiLab. Покази датчика сили і датчика відстані будуть відображатися на екрані у вигляді графіка (за замовчуванням).

2. Змістіть вантаж приблизно на 5 см, а потім відпустіть його, спостерігаючи за побудовою графіків на екрані.

3. Через декілька хвилин зупиніть реєстрацію, натиснувши кнопку. Ви отримаєте приблизно такий графік залежності координати і сили від часу:

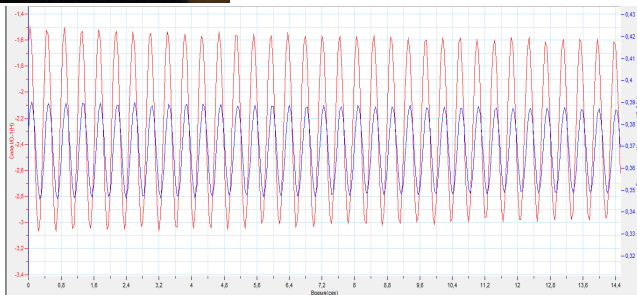


Рис. 3. Графік залежності координати і сили від часу

Аналіз результатів експерименту

1. Визначте період коливань. За допомогою двох курсорів виділіть ділянку довжиною в один період. Величина інтервалу часу рівна періоду коливань, і буде показана на інформаційній панелі вікна графіків. Запишіть значення періоду в зошит.

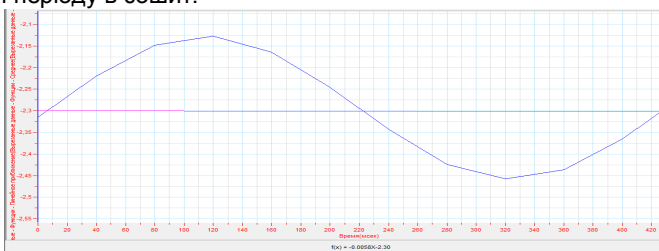


Рис. 4. Графік залежності сили від часу

2. Встановіть формулу залежності сили від зміщення (відстані):

- побудуйте графік залежності сили від відстані. На панелі інструментів натисніть кнопку **Властивості графіка** й оберіть для осі Ox значенням відстані, а для осі Oy – значення сили. У вікні програми з'явиться графік залежності сили від зміщення;

- знайдіть лінійну апроксимацію цієї залежності: в меню **Інструменти** оберіть пункт **Аналіз** → **Лінійне наближення**. На інформаційній панелі вікна графіків з'явиться формула, яка відповідає лінійному наближенню. Запишіть формулу в зошит. Якщо експеримент і апроксимація були проведені коректно, то вільний член отриманої залежності має бути близьким до нуля, а коефіцієнт біля x – значення жорсткості пружини k .

3. Перевірте, чи справджується формула: $T = 2\pi \sqrt{\frac{m}{k}}$.

Зовнішній вигляд графіка залежності сили від відстані має вигляд:

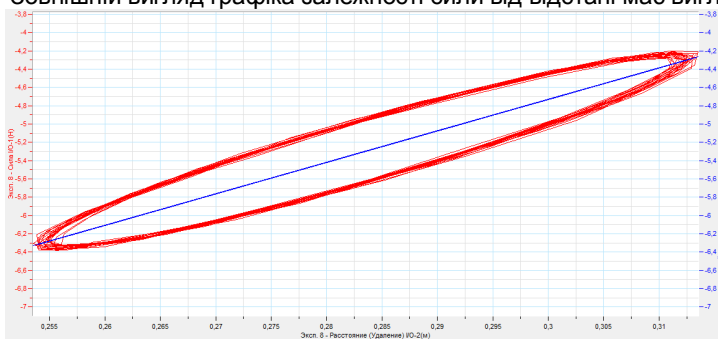


Рис. 5. Графік залежності сили від відстані

Додаткові завдання:

1. Дослідіть залежність швидкості й відстані:

щоб побудувати графік швидкості, у вікні графіка викличте за допомогою карти даних тільки “вирізаний” графік відстані, диференціюйте його. Отриманий графік потрібно згладити;

- визначте різницю фаз графіків швидкості та відстані. Перевірте, чи виконується формула зв'язку між максимальною швидкістю й амплітудою: $V_{max} = \frac{2\pi}{T} x_0$;

- щоб побудувати графік залежності швидкості від відстані, на панелі інструментів графіка натисніть кнопку **Властивості графіка** і встановіть по осі Ox “вирізани” дані відстані, а по осі Oy – “згладжені” дані швидкості. Графік цієї залежності за формою близький до еліпса.

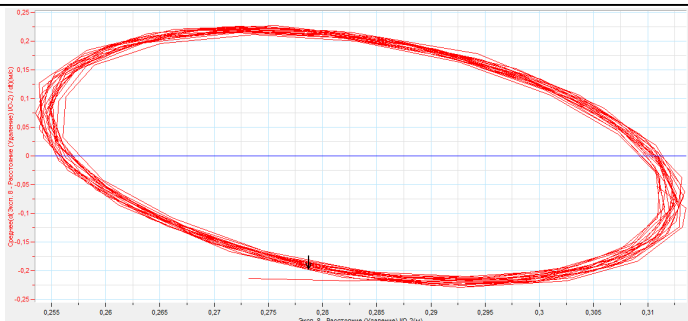


Рис. 6. Графік залежності швидкості коливань від відстані

2. Так як у будь-якій реальній системі наявне тертя, то при достатньо тривалому часі спостереження можна побачити зміни амплітуди коливань (затухаючі коливання). Використовуючи можливості **Майстра аналізу**, побудуйте обвідну графіка відстані й отримайте графік залежності амплітуди від часу, визначте коефіцієнт затухання.

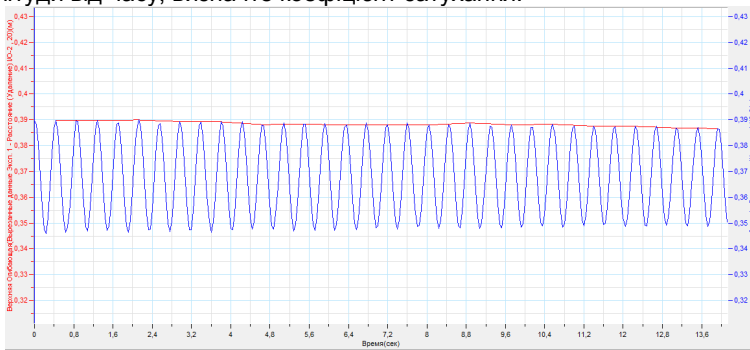


Рис. 7. Графік залежності відстані та амплітуди від часу

III. Демонстрація фізичної суті (наприклад, комп'ютерна демонстрація)

Для цілісного уявлення важливим є поєднання реального спостереження коливного процесу та віртуального – комп'ютерно змодельованого. Натурний експеримент забезпечує спостереження процесу як реального явища періодичного зміщення тіла від положення рівноваги з плином часу. Комп'ютерна демонстрація надає можливість візуалізувати не лише процес періодичної зміни положення, а й зосередити увагу спостерігача на наявності результуючої сили, що повертає систему до положення рівноваги як результату складання постійної за модулем і напрямом сили тяжіння та змінної за модулем і напрямом сили пружності.

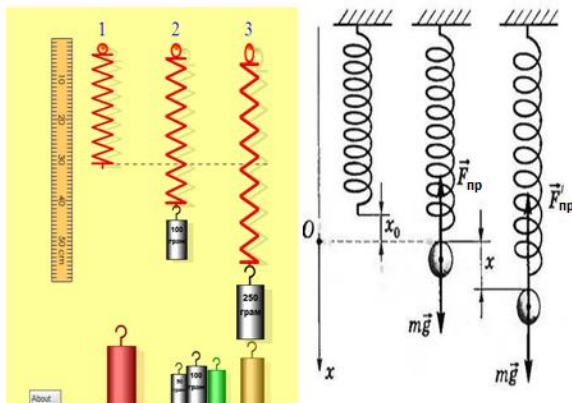


Рис. 8. Комп'ютерна демонстрація коливного процесу

Реально отриманий у часі графік $x=f(t)$ необхідно проаналізувати з точки зору кінематичних характеристик руху. Для прикладу рис. 9 демонструє для точок максимального відхилення від положення рівноваги значення швидкості, прискорення та значення результуючої сили.

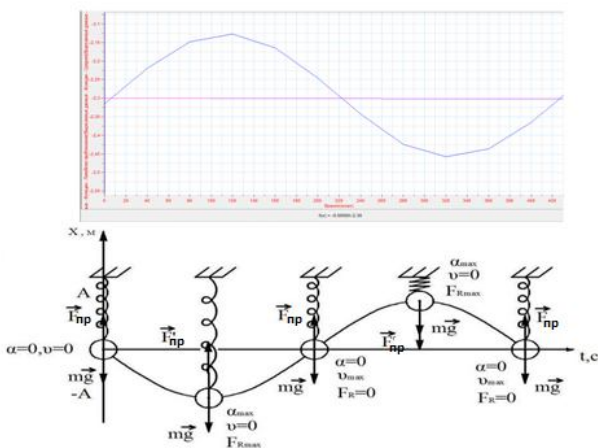


Рис. 9. Графік залежності амплітуди коливаний від часу

Висновок. Вивчення фізики на сучасному етапі суттєво покращується з наявною можливістю використання в навчальному процесі реального та віртуального експерименту, які в поєднанні забезпечують не тільки зовнішнє сприйняття процесу, а й глибоке розкриття сутності того чи іншого фізичного явища, зокрема, проаналізоване в статті поєднання комп'ютерної імітації Phet, комп'ютерного експерименту на базі Nova5000 та реального експерименту забезпечує формування глибоких знань та умінь учнів під час вивчення розділу "Коливання і хвилі".

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилов О. Е. Теория и методика использования метода сканирования в учебном физическом эксперименте : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Е. Данилов. – Глазов, 2005. – 207 с.
2. Лаврова А. В. Застосування цифрових лабораторій під час проведення навчального фізичного експерименту / А. В. Лаврова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2013. – №34. – С. 254-265.
3. Заболотний В. Ф. методика навчання фізики. Загальні питання (в схемах і таблицях з мультимедійними додатками) / В.Ф.Заболотний. – Вінниця : Едельвейс і К., 2009. – 112 с.

Анотація

У статті характеризується сучасний підхід до проведення навчального фізичного експерименту з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів, який сприяє формуванню предметної компетентності учнів. Обґрунтовується перспективність інтеграції реального та віртуального експериментів, що забезпечують наочність і доступність сприйняття матеріалу.

Ключові слова: навчальний фізичний експеримент, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання, предметна компетентність.

Аннотация

В статье характеризуется современный подход к проведению учебного физического эксперимента с использованием компьютерно ориентированных средств, который способствует формированию предметной компетентности учащихся. Обосновывается перспективность интеграции реального и виртуального экспериментов, обеспечивающих наглядность и доступность восприятия материала.

Ключевые слова: учебный физический эксперимент, компьютерно ориентированные средства обучения, предметная компетентность.

Summary

In the article the modern approach to the training of physical experiments with computer-oriented funds, which contributes to the formation of the subject competence of pupils is characterized. The prospects of integration of real and virtual experiments that provide the visibility and perception of the availability of the material is grounded.

Key words: educational physical experiment, computer-oriented learning tools, subject competence.

УДК 371:351

Л. І. Даниленко,
методист
(Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти
педагогічних працівників)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти потребує радикальних змін у підвищенні фахової кваліфікації вчителя і зокрема, його підготовки до інноваційної діяльності. Нині інноваційна діяльність є важливою складовою сучасних реформ в освіті й одним із суттєвих чинників переходу до моделі інноваційного розвитку України загалом. Набуло актуальності не лише оновлення змісту навчання в закладах післядипломної освіти, а й визначення компонентів готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, що є визначальною в професійному розвитку педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема готовності вчителя до педагогічної діяльності є досить актуальною. Про це свідчать численні дослідження психологів, філософів, педагогів. Найбільш вагомо результати досліджень представлені в психологічних дослідженнях таких науковців: Г. Балл, Г. Костюк, О. Кульчицька, Н. Кузьміна, З. Левчук, В. Моляко та ін.

Розкриттю різних аспектів професійної готовності особистості до педагогічної діяльності присвячені дисертаційні роботи В. Сластьоніна, М. Дяченка, Л. Кандибовича, В. Крутецького та ін. Дослідження готовності вчителя до інноваційної діяльності висвітлено в працях О. Волкової, І. Дичківської, Л. Даниленко, Н. Ничкало та ін. Однак, на сучасному етапі з'явилися реалії, що вимагають нових підходів у формуванні готовності вчителя в післядипломній освіті до інноваційної педагогічної діяльності.

Мета статті – розкрити сутність таких понять як “готовність”, “професійна готовність”, “готовність до інноваційної діяльності”, а також охарактеризувати структурні компоненти, показники та рівні готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових завдань дослідження стало встановлення основних структурних компонентів та змісту формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.

У педагогічній літературі поняття “професійна готовність” має декілька значень. Найбільш поширеним є тлумачення: організувати щось; навчити тому, що необхідно; дати необхідні знання.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовність до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (С. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Узнадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов).

Розуміння поняття “готовність” у багатьох дослідників залежить від основних методологічних парадигм та теоретичних підходів.

Учений Н. Левітов розглядає готовність на функціональному рівні та визначає її як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості [9, с. 131].

Сучасні дослідники М. Дяченко, Л. Кандибович характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості. Вчені стверджують, що стан готовності є “настроєм” – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент [6].

Згідно з позицією В. Сластьоніна професійна готовність – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів: психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі); науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності); практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і вмінь); психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей); фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного

розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [12].

Залежно від потреби, на основі якої формується готовність, виділяють: елементарну, неусвідомлену готовність, що формується на основі потреб життєзабезпечення і реалізується в найпростіших предметних ситуаціях, та соціальну готовність, що виникає під впливом соціальних потреб і спрямована на соціально значущі об'єкти.

Учений А. Линенко визначає готовність до діяльності як інтегровану системою властивостей і відносин утворення особистості, що характеризує її вибіркочку прогнозуючу активність при підготовці та включені до діяльності [10, с. 129]. Дослідник вважає, що така готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності.

Отже, аналіз підходів до визначення феномену професійної готовності виявляє його як складне цілісне утворення, динамічне явище, систему, яку детермінують внутрішні та зовнішні фактори і яка має свою структуру.

Серед структурних компонентів дослідники виділяють: професійну спрямованість, мотивацію професійної діяльності, емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компоненти.

Учений А. Линенко вважає, що найбільш розповсюдженими критеріями, за допомогою яких визначається готовність педагога до професійної діяльності загалом є: мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти, які зумовлені рівнем загальних і спеціальних знань педагога, особистісною спрямованістю та практичними вміннями [10].

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [5]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він має спрямовувати навчально-виховний процес на особистість учня, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоєфективного розвитку. А це, у принципово інших вимірах, визначає проблематику й зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно, на пошук нових підходів у системі післядипломної освіти.

Основні завдання формування готовності вчителів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти мають за мету: допомогти кожному вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, що визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної школи; надати вчителю можливість

усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі; віднайти разом із вчителем способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи; орієнтувати вчителя на осмислення ним результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки і самооцінки [1, с. 7].

Під час навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителі набувають: систему знань про структуру і види інноваційної педагогічної діяльності; уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї; психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти; спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно прилучатися до інноваційної педагогічної діяльності.

При формуванні інноваційної поведінки вчителя враховуються такі принципи: принцип рефлексії вчителя на власний психолого-педагогічний досвід; принцип формування орієнтувально-пошукової позиції педагога щодо будь-яких аспектів свого й запозиченого педагогічного досвіду. Сформованість такої позиції забезпечує обґрунтований підхід до оцінювання можливостей і особливостей реалізації конкретних способів педагогічної взаємодії, визначення умов і меж їх застосування; принцип формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій. Особливість таких ситуацій в освітньому процесі полягає в наявності великої кількості учасників зі своїми ролями, способами взаємодії та інтересами; принцип формування уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками (вихованцями, колегами). Це забезпечує можливість зіставлення своїх поглядів з поглядами колег, батьків, пошук оптимальних рішень не лише завдяки відстоюванню власних позицій, а й за допомогою аналізу інших пропозицій, спільного їх генерування [11].

Таким чином, реалізація цих принципів забезпечує системність у підготовці вчителя до інноваційної діяльності на етапі післядипломної освіти та в процесі методичного вдосконалення педагогічної майстерності.

Реалізація вищезначених принципів потребує переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання.

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості вчителя готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно розв'язувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.

Готовність учителя до інноваційної діяльності ми визначили за такими показниками: усвідомлення потреби впровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній праці; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, спрямованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових. На основі співвідношення та міри вияву цих показників виокремлено

репродуктивний, продуктивний, творчий рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій.

Репродуктивний рівень (низький). Учителі цієї групи мало орієнтовані на творчий пошук у навчально-виховному процесі, впровадження сучасних педагогічних систем. У педагогічній діяльності в основному репродукуються елементи наявних методичних розробок, при цьому педагоги не можуть чітко передбачити можливі результати обраних технологій навчальної діяльності.

Продуктивний рівень (середній) притаманний учителям, які виявляють активний інтерес до інноваційних технологій та усвідомлюють необхідність їх упровадження, методично грамотно їх використовують. Виявляють уміння обґрунтовувати та мотивувати доцільність використання окремих технологій.

Творчий рівень (високий). Учителі цього рівня характеризуються ініціативністю та творчим підходом до впровадження новітніх педагогічних технологій, мають глибокі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання. Вони самостійно проектують оригінальні та педагогічно доцільні варіанти навчальної і виховної діяльності. Вчителі володіють уміннями прогнозувати можливі результати навчально-виховної діяльності після використання певної технології.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується під час практичної діяльності, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Вивчивши сутність проблеми формування готовності до педагогічної діяльності, можна виділити основні компоненти готовності вчителів до впровадження інноваційних технологій у сфері навчання й виховання.

Інноваційна педагогічна діяльність складається з таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного, функціонального (особистісно мотивована переробка освітніх програм, прийняття рішення про використання нового, формування цілей і загальних концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження й технологічна готовність до введення інновацій).

До складу мотиваційного компоненту ввійшли: установка на особливу значущість та важливість нових освітніх технологій у сучасному навчально-виховному процесі школи; прагнення до активного вивчення педагогічних інновацій; прагнення вчителя творчо проектувати педагогічну діяльність; активний інтерес педагога до процесу вивчення інновацій.

Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сукупністю знань учителя про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплексом умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному виконанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті.

Креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризується тим, як учитель пізнає й аналізує явища власної свідомості та діяльності. Цей компонент реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння і розуміння іншого, самооцінювання та оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Таким чином, пошук, освоєння й застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти тому, що педагог створить нові інноваційні освітні технології.

Отже, визначені компоненти інноваційної діяльності (мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний) у цілому характеризують готовність вчителя до інноваційної діяльності, його спрямованість на вдосконалення власного професійного рівня.

Висновки. Нами розглянуто деякі аспекти формування готовності вчителя до інноваційної діяльності, які дозволяють йому працювати за сучасними технологіями.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в розробці змістового наповнення структурних компонентів готовності вчителя до інноваційної діяльності, розвитку та удосконаленні його професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В. М. Андриханова // Упр. шк. – 2004. – №34. – С. 7-10.
2. Бондарева К. І. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: наук.-метод. посіб. / К. І. Бондарева, О. Г. Козлова. – Суми, 2001.
3. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – Київ, 2000. – Вип. 3. – С. 6-11.
4. Даниленко Л. І. Наукові засади інноваційної діяльності в Україні / Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук // Постметодика. – 2004. – №2-3. – С. 11-19.
5. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Рівне : Зелент. – 2001. – 222 с.
6. Дьяченко М. Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Л. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
7. Кондратенко Н. Е. Инновационные модели и технологии обучения в контексте задач реформирования образования / Н. Е. Кондратенко, Л. Н. Преждо // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 110-113.
8. Кузьмина Н. В. Об особенностях педагогической деятельности и педагогических способностях. Проблемы способностей / Н. В. Кузьмина ; под. ред. В. И. Мясцева. – М., 1962. – С. 255-261
9. Левитов Н. Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С. 131-138.
10. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 125-132.
11. Остапчук О. Є Діяльність учителя: готовність до інновацій / О. Є. Остапчук. – Кривий Ріг, 2004. – 156 с.
12. Слостенін В. А. Педагогіка: інноваційна діяльність / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М. : Магістр, 2003. – 308 с.

Анотація

У статті проаналізовано тлумачення понять “готовність”, “професійна готовність”, “інноваційна діяльність”. Обгрунтовано особливості теоретичних підходів до визначення феномену

готовності до педагогічної діяльності. Визначено структурні компоненти, показники та рівні готовності вчителя до інноваційної діяльності, а також принципи формування інноваційної поведінки вчителя.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, інноваційна діяльність, компоненти, показники, рівні.

Аннотация

В статье проанализировано толкование понятий “готовность”, “профессиональная готовность”, “инновационная деятельность”. Обоснованы особенности теоретических подходов к определению феномена готовности к педагогической деятельности. Определены структурные компоненты, показатели и уровни готовности учителя к инновационной деятельности, а также принципы формирования инновационного поведения учителя.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, инновационная деятельность, компоненты, показатели, уровни.

Summary

The article analyzes the interpretation of concepts “readiness”, “professional readiness”, “innovation activities”. The features of theoretical approaches to the definition of the phenomenon of readiness for pedagogical activity are grounded. The structural components, indicators and levels of readiness of the teacher to innovative activity, as well as the principles of the innovative behavior of the teacher are identified.

Key words: readiness, professional readiness, innovation activities, components, performance, levels.

УДК 371/37.02: 94(477) “1917/1944”

С. С. Остапчук,
старший викладач
(Національний
авіаційний університет)

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917 – 1944 РР.)

На сучасному етапі розвитку України в ході реформування шкільної освіти, зокрема системи оцінювання, актуальними є розробка та впровадження нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Новаторство в будь-якій справі можливе лише на основі критичного використання історико-педагогічного досвіду минулого. У руслі зазначеного важливим є звернення до проблеми оцінювання знань учнів у загальноосвітніх навчальних закладах у 1917 – 1944 роках, що може вдосконалити навчальний процес сучасних шкіл.

Аналіз історико-педагогічної літератури з окресленої проблеми свідчить, що певною мірою її торкалися сучасні українські вчені в контексті досліджуваних ними питань: форми, види, система оцінювання знань учнів у загальноосвітній школі кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Л. Березівська, О. Гур'янова, В. Скалозуб, В. Тригубенко, В. Яценко та ін.); тести як одна з форм оцінювання навчальних досягнень учнів (Л. Березівська, І. Петухова, О. Савченко та ін.) [2; 6; 16; 18; 21; 10; 15].

Мета нашого дослідження – розкрити форми, види, критерії, способи та методи оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України в 1917 – 1944 роках.

У радянську добу система оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті реформування шкільної освіти зазнала певних змін. Постановою

Наркомосу УСРР (31 травня 1918 року) бальна система оцінок була скасована, а окремою статтею “Положення про єдину трудову школу УСРР” (1919 р.) заборонялися навіть екзамени. Вказівок щодо обліку успішності не було, тому на місцях це було сприйнято як взагалі повну відмову від нього. Оскільки органи народної освіти “рішуче не допускали введення спеціальних форм” обліку успішності, то в окремих губерніях приймалися різні рішення щодо способів перевірки навчальних досягнень учнів. Так, ступінь засвоєння знань пропонувалося встановлювати в процесі повсякденної шкільної діяльності, не допускаючи спеціальних опитувань, заліків, репетицій, або ж оцінювання рекомендувалося здійснювати, якщо в цьому була необхідність. Оцінка фіксувалася педагогами у формі усних або письмових характеристик, які могли бути доведені до відома батьків на їх вимогу або за необхідним рішенням шкільної ради [24, арк. 112].

1919–1920-ті роки в Україні характеризуються надзвичайно нестійким політичним становищем, що значно вплинуло на життя дітей. Державне забезпечення, створення притулків, розповсюдження ідей захисту дітей стали основними завданнями соціального виховання, поставленими Наркомосом УСРР. На початку 20-х років ХХ ст. найпоширенішою формою охоплення дітей соціальним вихованням стають дитячі будинки та дитячі містечка [20, с. 249; 19, с. 224].

В УСРР упродовж 20-х років ХХ ст. була запроваджена єдина система соціального виховання дітей 4–15 років – дитячий садок, дитячий будинок, єдина трудова монотехнічна 7-річна школа, або школа “праці” (I обов’язковий концентр – 4-річна початкова школа для дітей 8–12 років, після закінчення якої можна було продовжити навчання у 4-річних школах сільської (ШСМ) та робітничої молоді (ФЗУ) для здобуття загальної і спеціальної, з продуктивною працею освіти; II концентр – 3-річна трудова школа для дітей 12–15 років для здобуття загальної освіти) [2, с. 210].

У загальноосвітніх навчальних закладах контроль за навчальною діяльністю школярів учителя фіксували в індивідуальних книжках, різних зошитах, записуючи роботу, яку виконав учень. Їх ведення було обов’язковим, записи мали бути досить детальними, а сама процедура оцінювання та безпосереднього обліку результатів навчання вимагала від учителя додаткових зусиль і часу. Основними формами оцінювання навчальних досягнень учнів були урок (аналіз відповідей, виконання різних видів робіт) й екзамен (вступний, перевідний і випускний). Так, у Харківській залізничній школі № 3 виставляли оцінки на уроках і в кінці кожного семестру за п’ятибальною шкалою. Також практикувалася словесна форма оцінки: дуже гарно – “5”, гарно – “4”, задовільно – “3”, слабо – “2”, незадовільно – “1”. У кінці кожного семестру видавали на руки школяреві відомість успішності та поведінки учнів (її учні називали табелем) на три дні, щоб батьки продивилися й поставили підпис [7, с. 15].

У 20-х роках ХХ ст. особливе місце в розробці проблеми оцінювання посідає тестовий контроль успішності. Так, у 1925 р. з метою перевірки успішності учнів з читання, письма й математики в школах соцвиху Харкова, Полтави, Катеринослава, Ніжина та інших міст використовувалися американські тести Кортіса. Були такі види тестів: обдарованості; шкільної успішності; професійні; тести, які вимірюють окремі здібності, як фізичні, так

і психічні. Загальноосвітні навчальні заклади найбільше працювали з тестом “шкільної успішності” і, переважно, з математики [9, с. 146].

У 1926 р. для виявлення успішності учнів з українського правопису в сільських школах Деркачівського району Харківського округу й школах міста Харкова проведено тестування. Тестами було охоплено 45 шкільних груп і 1369 учнів. За результатами тестів учні сільських шкіл показали низькі знання з українського правопису [5, с. 69, с. 71].

Зауважимо, що в 1927 р., у зв'язку з порівнянням успішності з математики у сільських дітей з успішністю учнів міських шкіл, відділ соціальної педагогіки Інституту народної освіти провів експеримент для окремих шкіл міста Полтави. До нього були залучені 3-тя й 7-ма трудшколи й 4-та група 2-го дитячого містечка. Під час експерименту використовувалися математичні тести Вуді (з практики американських шкіл). Згідно з результатами тестів, учні 3-ї полтавської школи показали високі знання з математики [4, с. 153, с. 160].

У 1929 р. шкільні тести з геометрії застосовувалися в практиці трудшкіл м. Києва. За даними протоколів, учні в більшості ставилися до роботи свідомо, спокійно, уважно. В незначній кількості шкіл у них спостерігали втому, збуджений стан, хвилювання, але лише наприкінці роботи і в окремих учнів [3, с. 118].

Цього ж року в сільських і міських трудшколах м. Одеси та дитячому містечку ім. Комінтерну використовувалися тести як форма оцінювання навчальних досягнень учнів. За допомогою них перевірено успішність із суспільствознавства в дітей одеських трудових шкіл. Тестовим контролем було охоплено 60 шкіл. Найбільше перевірено знання з даного предмета учнів українських шкіл – 5086 (дітей російських шкіл – 4793; єврейських – 1754). Відповідно до результатів тестів, міські діти українських шкіл виявили (особливо діти Одеського містечка ім. Комінтерну) високу успішність із суспільствознавства [8, с. 137, с. 139].

У загальноосвітніх навчальних закладах 20-х років ХХ ст. використовувалася чотирибальна система оцінок у словесній формі: “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”. Оцінка навчальних досягнень учнів ґрунтувалася на точному фактичному матеріалі, на конкретних даних із діяльності школяра. Проте способи оцінювання знань учнів мали певні недоліки: відсутність точності в оцінці й визначенні навчальних досягнень школярів; невизначеність змісту педагогічних оцінок; односторонній підхід до обліку знань учнів, що ігнорував урахування різних сторін діяльності школярів, коли, наприклад, оцінювалася якість роботи, але не оцінювалася швидкість виконання [14, с. 579, с. 581, с. 582].

У школах використовувався такий спосіб оцінювання, як письмові характеристики на кожного учня. Так, в Одеському дитячому містечку ім. ІІІ Інтернаціоналу для педагогічно занедбаних дітей застосовувався індивідуальний підхід, що здійснювався через запровадження щоденників і характеристик. У “Щоденник чергового вихователя” записувалися всі події, що відбулися в групі за цілий день, із зазначенням позитивного й негативного в житті всієї групи й кожної дитини. Крім того, щомісяця складалася “індивідуальна характеристика” кожного вихованця, де

засначалася, який із заходів виховного впливу є для нього найбільш ефективним [20, с. 271].

У Київському дитячому містечку ім. В. І. Леніна основною була виробнича школа, яка містила дві складові: загальноосвітню й виробничу. У шкільній практиці застосовувалися іменні марки як спосіб оцінювання знань і поведінки учнів. “У дитмістечку існувала цікава система контролю за відвідуванням і роботою дітей у майстернях. Після завершення роботи діти отримували звітні іменні марки трьох кольорів: учні, які працювали успішно, без зауважень, але запізнилися, – червоного кольору; ті, хто порушував трудову дисципліну, отримували зауваження, – зеленого кольору; учні, які запізнилися на роботу не більше ніж на 10 хвилин без поважної причини, – білу марку; учні, які запізнилися з поважної причини, отримували синю марку. Щодня на окремі дошки у виробничому відділі, а також у майстернях вивішувалися зелені й білі списки учнів, які отримали відповідні марки, що засвідчувало загальний стан роботи дітей у майстернях” [19, с. 235, с. 236].

У 1934 р. було запроваджено єдину структуру загальноосвітньої школи трьох типів: початкова (чотирирічне навчання), неповна середня (семирічне) й середня (десятирічне). Почалося масове будівництво шкіл [12, с. 15].

У згадуваний період, відповідно до нормативних документів, у загальноосвітніх навчальних закладах проводилися перевідні екзамени й практикувалися словесна форма оцінювання. При переведенні з класу в клас дітям видавали учнівські картки. Наприклад, у Завалійській школі Волочиського району, де в словесній формі представлено оцінки з навчальних предметів (за 4 квартали, рік і за річні іспити), за відвідування уроків і виділено окремо графу для відмітки за свідому дисципліну учня (в ній записувалися слова “дисциплінований” і “недисциплінований”) [22, арк. 20].

Слід зазначити, що здійснювалися перевірки (у формі усного опитування й письмової роботи) знань учнів із навчальних предметів, зокрема з мови. Наприклад, у 1935 р. за результатами такої перевірки було виявлено, що учні Гоголівської школи (Київська область) не засвоїли правопису звуків і-и всередині і в кінці слова, дзвінких приголосних перед глухими. У школі практикувалися такі методи оцінювання навчальних досягнень учнів, як диктант і переказ. Школярі отримували незадовільні оцінки за письмові роботи – диктант і переказ. Подібна ситуація була в Бердичівській № 7, Жашківській (Київська область), Полтавській № 5, Харківській № 10 школах, Барбарівській, Юзефівській неповній середній школах (Вінницька область) [11, с. 26].

З 1937 р. Наркомос УСРР запровадив у середніх навчальних закладах (у 5-10 класах) екзаменаційні білети. Урок був поширеною формою оцінювання знань учнів. У 30-х роках ХХ ст. навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах мав ідеологічне забарвлення. Набуває поширення соціалістичне змагання. Окремі учні, цілі класи, вчителі школи, районні та обласні відділи освіти брали зобов'язання досягти високої, а іноді навіть стовідсоткової успішності. Таке змагання призвело до низки негативних моментів у професійній діяльності педагогів, які стосувалися оцінювання знань неуспішних школярів.

Так, у 1938 р. у Київській школі № 101 вчителі практикували різні способи оцінювання навчальних досягнень учнів: критерії оцінювання за

предметами; в оцінювальних судженнях процесу й результатів навчальної діяльності. Виставляли у спеціальну книгу оцінки, також у класах на стендах розміщували таблиці із соцзмагання з оцінками з усіх навчальних предметів [23, арк. 133].

Наприклад, у 1939 р. у Київській середній школі № 3 соціалістичне змагання одночасно розгорталося як серед учителів, так і серед учнів. Облік такого змагання проводився щодня, за шестиденку й за квартал. Щоденний облік на уроці в кожному класі вів староста й ланкові піонерських загонів. Бралися до уваги такі види оцінювання – успішність і поведінка учнів. У кожного старости й ланкового був зошит, в якому записувалися оцінки, одержувані учнями (після опитування вчитель завжди оголошував оцінки, які він виставив). Разом із старостою ланковий виставляв оцінки в зошит для учнів своєї ланки, якщо їх опитували. Щоденно після уроків староста класу записував оцінки в таблицю обліку соцзмагання по класу. Коли з успішності й поведінки ланка здобувала перше місце, вона одержувала маленький червоний прапорець, який прикріплювали на дошку обліку. За цей приз боролися всі учні ланки, це стимулювало їх до кращої навчальної діяльності. Після уроків останнього дня шестиденки керівництво школи разом з учнівською організацією підводило підсумки соцзмагання за шестиденку [13, с. 25].

Директор Київської школи № 5 Ц. Бердичівська поставила перед колективом школи головне завдання – добитися стовідсоткової успішності, зокрема, дати найбільшу кількість відмінних та добрих оцінок. У школі була така форма обліку, як класний журнал, де виставлялися оцінки з навчальних предметів. Вживалися заходи щодо ліквідації поганих і посередніх оцінок. Значну увагу звертали на такий вид оцінки, як за поведінку учнів [1, с. 17].

Учителі загальноосвітніх навчальних закладів, щоб покращити успішність школярів з навчальних предметів, практикували різні види роботи на уроці. Наприклад, учитель географії Вінницької середньої школи № 14 О. Тиманівська на уроці під час вивчення навчального матеріалу використовувала різні методи оцінювання знань учнів, зокрема такі: карткові завдання, самостійні, поточні, контрольні письмові роботи тощо. Застосовувала нову форму контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів – тестові завдання. Відповідно впроваджувалися такі види оцінювання знань учнів: поурочне, за самостійні (карткові, тестові завдання) та контрольні письмові роботи. Слід підкреслити, що О. Тиманівська керувалася критеріями оцінювання навчальних досягнень школярів: міцність, глибина, правильність, узагальненість, грамотність (яка була дуже низькою), системність, виконання за зразком. Вчителька практикувала різні форми перевірки – індивідуальну, групову, в парах, фронтальну [17, с. 80-81].

Зазначимо, що постановами РНК УРСР (від 10 січня 1944 року) словесну систему оцінювання успішності й поведінки замінено на цифрову – п'ятибальну, також вводились обов'язкові випускні іспити для учнів після закінчення початкової та семирічної школи (21 червня 1944 року).

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів у шкільній практиці в досліджуваний період часто змінювалося. У 20-х роках ХХ ст. оцінка нотувалася педагогами у формі усних і письмових характеристик, які доводилися до відома батьків. У практиці загальноосвітніх шкіл використовувалися тести як форма оцінювання навчальних досягнень учнів.

Для перевірки успішності учнів з читання й письма поширеними були американські тести Кортіса, а з математики – тести Вуді. У 30-х роках ХХ ст. в усіх школах запроваджувалася словесна п'ятиступенева система оцінювання успішності учнів.

Проте критичне переосмислення навчання без оцінок поставило педагогів перед необхідністю повернення спочатку до екзаменів для всіх учнів у кінці кожного року, а потім до запровадження диференційованої шкали оцінок знань учнів (у 1944 році була введена цифрова п'ятибальна шкала оцінок).

У практиці загальноосвітніх навчальних закладів окресленого періоду використовувалися різні види (оцінки поточні, семестрові, річні), форми (урок, екзамен – у 1917–1944 рр., тести – у 20-х рр.), критерії (міцність, повнота, глибина, системність, творчість, виконання за зразком), способи (у балах – в 40-х рр.; критерії оцінювання за предметами; виставлення оцінок за 5-бальною шкалою – у 1917–1944 рр.; в оцінювальних судженнях (письмові характеристики на кожного учня, “індивідуальна характеристика”, записи в щоденник); звітні іменні марки, записи на дошці (у дитмістечках, де основною була виробнича школа) – в 1917–1920 рр., 30-х рр.) та методи (усні й письмові відповіді, самостійні й контрольні роботи, твори, диктанти, перекази) оцінювання навчальних досягнень учнів. При переведенні з класу в клас використовувалися учнівські картки, де виставлялися з навчальних предметів річна й екзаменаційна оцінки, а також за поведінку. У 30-х роках ХХ ст. поширеним стає соціалістичне змагання. Відповідно в школах вчителі практикували різні способи (екзаменаційний білет, запис оцінки в таблицю обліку соцзмагання, класний журнал, зошит, учнівський стенд) оцінювання знань учнів.

В окреслений період негативним аспектом оцінювання навчальних досягнень школярів було навчання заради оцінок, односторонній підхід до визначення рівня знань дітей. Позитивним – використання різних способів і методів оцінювання навчальних досягнень учнів, що можуть застосовуватися в сучасній школі.

Оскільки у своїй статті ми розкрили не всі аспекти досліджуваної проблеми, потребує вивчення зарубіжного досвіду оцінювання знань школярів, що й розглядатиметься в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердичевська Ц. Я. Моя боротьба за високу успішність / Ц. Я. Бердичевська // За високу успішність. Обмін досвідом учителів-відмінників м. Києва; відп. ред. Л. У. Лінійчук. – Київ : Друж. вид-ва “Пролетар. правда”, 1939. – С. 14–18.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
3. Василенко І. Спосіб тестування з геометрії в трудшколах / І. Василенко, М. Третьяков // Укр. вісн. експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – Вип. 3. – С. 111–125.
4. Ващенко Г. Наслідки математичних тестів Вуді, переведених в школах Полтавської округи / Г. Ващенко // Шлях освіти. – 1928. – № 11. – С. 153–160.
5. Волобуїв П. Вивчення досягнень школи в галузі правопису / П. Волобуїв // Шлях освіти. – 1926. – № 11. – С. 69–74.
6. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гур'янова Оксана Віталіївна; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 255 с.
7. Гур'янов Е. Стандартизація шкільної успішності / Е. Гур'янов // Нар. учитель. – 1926. – № 6. – С. 15–22.

8. Елькін Д. Тестовий облік успішності з суспільствознавства в трудшколах м. Одеси / Д. Елькін, І. Лециньський // Укр. вісн. експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – Вип. 3. – С. 137–140.
9. Мухина Е. Опыт применения тестов успешности в школе соцвоса / Е. Мухина // Путь просвещения. – 1925. – № 7/8. – С. 145–153.
10. Петухова І. О. Тестування в освіті України крізь призму розвитку психолого-педагогічної науки (кінець XIX – перша третина XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петухова Ірина Олександрівна: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2013. – 220 с.
11. Про стан успішності з орфографії: наказ наркома освіти УСРР В. П. Затонського від 27 груд. 1935 р. № 18 // Комуніст. освіта. – 1936. – № 1/2. – С. 26–33.
12. Про початкову та середню школу // Постанови партії та уряду про школу / упоряд. О. Г. Сивець. – Київ: Рад. шк., 1947. – С. 10–19.
13. Прокопенко Г. І. Соціалістичне змагання в 43 школі м. Києва в 1938/39 навчальному році / Г. І. Прокопенко // За високу успішність. Обмін досвідом учителів-відмінників м. Києва / відп. ред. Л. У. Лінійчук. – Київ: Друк. вид-ва “Пролетар. правда”, 1939. – С. 19–40.
14. Пчелко А. Учет работы в школе и оценка результатов педагогических воздействий / А. Пчелко // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. – М.: Работная просвещения, 1929. – С. 579–586.
15. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – Київ: Грамота, 2012. – 504 с.
16. Скалужуб В. О. Історія розвитку оцінювання навчальних досягнень школярів / В. О. Скалужуб // Пост-Методика. – 2000. – № 3. – С. 12–13.
17. Тиманівська О. Як я домогалася високої успішності учнів з географії / О. Тиманівська // Комуніст. освіта. – 1940. – № 9. – С. 75–81.
18. Тригубенко В. Від кульки – до бала / В. Тригубенко // Учитель. – 1998. – № 7/8. – С. 61–63.
19. Філімонова Т. В. Київське дитяче містечко ім. В. І. Леніна / Т. В. Філімонова // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – С. 224–248.
20. Філімонова Т. В. Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу / Т. В. Філімонова // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – С. 249–275.
21. Яценко В. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Історичний аспект / В. Яценко // Географія та основи економіки в шк. – 2002. – № 6. – С. 31–33.
22. Державний архів міста Києва (Держархів м. Києва), ф. Р-1, оп. 1, спр. 1384, 52 арк.
23. Держархів м. Києва, ф. Р-1, оп. 1, спр. 11607, 418 арк.
24. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 2582, оп. 1, спр. 45, 174 арк.

Анотація

У статті розкрито види, форми, критерії, способи та методи оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України в 1917 – 1944 роках. Розглянуто систему оцінювання у загальноосвітній школі досліджуваного періоду.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень учнів, екзаменаційні оцінки, форми оцінки, способи, методи, система оцінювання знань.

Аннотация

В статье раскрыты виды, формы, критерии, способы и методы оценивания учебных достижений учащихся в общеобразовательных учебных заведениях Украины в 1917 – 1944 годах. Рассмотрена система оценивания в общеобразовательной школе исследуемого периода.

Ключевые слова: оценивание учебных достижений учащихся, экзаменационные оценки, формы оценки, способы, методы, система оценивания знаний.

Summary

Types, forms, criteria, ways and methods of students' knowledge achievements assessment in Ukrainian general education schools in 1917 – 1944 are discovered in the article. It is considered the assessment system in general education school of the envisaged period.

Key words: assessment of student achievements, test scores, assessment forms, methods, assessment methods, knowledge assessment system.

ВИМОГИ ДО НАПИСАННЯ СТАТЕЙ

Статті, що надаються до наукового відділу БДПУ, мають відповідати вимогам ВАК України “**ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ, ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ**” **ПОСТАНОВА ПРЕЗИДІЇ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ ВІД 15.01.2003 Р. №7-05/1 (БЮЛЕТЕНЬ ВАК УКРАЇНИ, №1, 2003, С. 2).**

*Наукова стаття **об’єктивно** повинна мати у своїй структурі такі елементи (виділяються жиром на початку абзацу):*

- Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
- Формулювання цілей статті (постановка завдання).
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

1. Один примірник **роздрукованого тексту** у форматі Microsoft Word (*.doc) обсягом 8-10 сторінок **формату А4 комп’ютерного тексту без переносів.**

1.1. **Поля:** ліве, зверху та знизу – 2,0 см, праве – 1,5 см.

1.2. **Абзац:** – 1,0 см.

1.3. **Шрифт:** Arial, розмір шрифту 14.

1.4. **Міжрядковий інтервал** – 1,5.

1.5. **Мова** – українська.

2. Стаття подається на електронному носії або електронною поштою у форматі Microsoft Word (*.doc) **формату А5 комп’ютерного тексту без переносів** (14,8*21,0 – розмір аркуша)

2.1. **Поля:** ліве – 1,5 см, верхнє – 1,5 см, нижнє – 2,0 см, праве – 1,5 см.

2.2. **Абзац:** – 1,0 см.

2.3. **Шрифт:** Arial, розмір шрифту 10.

2.4. **Міжрядковий інтервал** – одинарний.

2.5. **Мова** – українська.

2.6. **Лапки мають бути такими – “ ”.**

3. У лівому куті – шифр УДК. У правому – ініціали та прізвище автора, науковий ступінь, вчене звання, у дужках – навчальний заклад. Через інтервал великими літерами напівжирним шрифтом по центру подається назва статті. Через інтервал – текст статті. Через інтервал – по центру великими літерами та напівжирним шрифтом **ЛІТЕРАТУРА.**

Наприклад:

УДК 123.456:789

В. П. Котляр,

кандидат педагогічних наук, професор

(Бердянський державний педагогічний університет)

ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій.

Мета статті.

текст

Висновки.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1.

2.

4. Список літератури подається в кінці статті під назвою **ЛІТЕРАТУРА** (нумерувати джерела за абеткою). Список літератури оформлюється за новими вимогами ВАК України (Бюлетень ВАК України, № 5, 2009 р.). **Список** нумерується **не автоматично!!!**

Наприклад:

1. Зубова Н. С. Особливості суспільно-політичної лексики та її місце в лексичній системі французької мови та української / Н. С. Зубова // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2004. – № 3. – С. 32-41.

5. Посилання на літературу в тексті робляться в квадратних дужках (перша цифра означає позицію цитованого видання у списку літератури, друга – сторінку) [2, с.10] або [2; 3] (два джерела без указівки сторінок).

6. У статті використовується 1 ініціал науковців: К. Ушинський замість К. Д. Ушинський. Після ініціалу і крапки ставиться нерозривний пробіл ("Shift" + "Ctrl" + "Пробіл").

7. Після статті обов'язково додаються **резюме** (не менше 5 рядків) та **ключові слова** українською, російською та англійською мовами (4-6 слів).

В українському та російському варіантах вказати в такому порядку повністю: **прізвище, ім'я, по батькові та повну назву статті напівжирним шрифтом.**

В англійському варіанті – **ім'я, прізвище та повну назву статті напівжирним шрифтом.**

Наприклад:

Котляр Володимир Пилипович. Проблема здібностей: стан і перспективи розвитку.

Характеризуються різні підходи до визначення сутності здібностей, представлені у психологічній і педагогічній літературі. Обґрунтовується перспективність ідеї рішення проблеми здібностей за умови їхнього визнання як зорієнтованих дій.

Ключові слова: здібності, зорієнтовані дії, самооцінка, психологічний стан особистості.

Котляр Владимир Филиппович. Проблема способностей: состояние и перспективы развития.

Характеризуются различные подходы к определению сущности способностей, представленные в психологической и педагогической литературе. Обосновывается перспективность идеи решения проблемы способностей при условии определения их как ориентационных действий.

Ключевые слова: способности, ориентационные действия, самооценка, психологическое состояние личности.

Vladimir Kotlyar. Problem of abilities: condition and perspective of solution.

Different approaches to the definition of essence of abilities in psychological and pedagogical literature are considered in the article. Perspective of ideas of solving problem of abilities under condition of their recognition as a oriented acts is grounded in the article.

Key words: abilities, oriented acts, self, psychological condition of person.

8. До матеріалів обов'язково додається переклад статті англійською мовою

(статті, перекладені автоматичним перекладачем, до друку не приймаються!!!)

9. Рецензія на статтю за підписом доктора або кандидата наук (крім статей докторів наук) – обов'язково!

10. На останній сторінці **обов'язково** подати відомості про автора із зазначенням прізвища, ім'я, по батькові (повністю), посади, наукового ступеня, вченого звання, домашньої адреси та контактних телефонів.

Сторінки статті не нумеруються!!!

Матеріали, оформлені з порушенням вказаних вище вимог, не будуть прийняті до друку. Автор несе відповідальність за зміст та літературну редакцію статті.

1 сторінка у форматі А4 коштує 30 грн. та 10 грн. за пересилання збірника (у разі потреби). Кошти пересилати на адресу університету:

Денисова Анжеліка Сергіївна, науковий відділ БДПУ, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71112.

Адреса редакції: Бердянський державний педагогічний університет

Науковий відділ, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71112

Контактний телефон: (06153) 35257.

E-mail: nauka_bdpu@mail.ru

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 3

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB №20510-10310P.

Головний редактор – **Богданов** Ігор Тимофійович, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний редактор – **Попова** Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доц. каф. педагогіки Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Технічний редактор та комп'ютерна верстка – Анжеліка Денисова.

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 01.12.2015 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,9. Обл.-вид. арк.20,2.
Наклад 300 прим. Вид. № 172. Зам. № 203

Видавництво та друк Ткачук О.В.
71100, Запорізька обл., м. Бердянськ, вул. Кірова, 52/49, 53
Тел. (097) 918-66-41, (066) 106-29-93; e-mail: Tizdat@gmail.com
<http://izdatelstvo.at.ua>

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 3377 від 29.01.2009 р.