

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF
UKRAINE IN THE CONTEXT OF
INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

V (12)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 10 від 24 листопада 2008 р.

Рекомендовано до друку Рішенням вченої ради факультету психології
Київського національного Університету імені Тараса Шевченка
Протокол № 5 від 18 листопада 2008 р.

Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Губерський Л.В. Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І.,
Мадзігон В.М., Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Скопенко В.В., Степко М.Ф.,
Невмержицький О.А., Євтух В.Б., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І.,
Онкович Г.В., Корсак К.В., Бобров В.Я., Левшин М.М., Чуйко О.В.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України - Додаток 3, том V (12) - 2008 р. - Тематичний випуск
"Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього
простору - 660 с.

У тематичному випуску часопису "Вища освіта України" вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.

Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2008.12.00>

© Інститут вищої освіти АПН України, 2008 р.

© Факультет психології, Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, 2008 р.

© Видавництво "Гнозис", 2008 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія KB No 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 3, том V (12), 2008 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 3, том V (12), 2008 р.

Тематичні рубрики випуску:

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Психологічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої
освіти в Україні

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби
реалізації в Україні, Європі та світі

**Новітні засоби
навчання:
проблеми
впровадження
та стандартизації**

АБЛАЕВ Э.А.,

доктор педагогических наук, профессор,
академик Академии педагогических и
социальных наук России,
зав. кафедрой филологии МСУ,
Симферополь

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В НАСЛЕДИИ ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО

В. О. Сухомлинський про педагогіку - науку для всіх

На думку Василя Олександровича Сухомлинського, педагогіка має стати наукою для всіх - і для вчителів, і для батьків. І необхідно намагатися дати кожному з батьків мінімум педагогічних знань. Для цього існувала батьківська школа, в яку батьки записувалися за два роки до вступу їх дитини в школу і відвідували потім заняття до закінчення нею середньої школи. Курс психології та педагогіки в батьківській школі було розраховано на 250 годин. (До речі, це значно більше, ніж інший інститутський або університетський курс...)

Принцип народности воспитания в наследии Василия Сухомлинского складывается из трех решающих компонентов:

1. из приверженности к народным педагогическим традициям;
2. духовной идейности, как концентрированного выражения народности;
3. мастерства человечности.

Настоящий доклад посвящается выявлению фактических материалов, свидетельствующих о верности Василия Сухомлинского, как истинного сына народа, как подлинно народного учителя - гуманиста, демократа - самым лучшим народным педагогическим традициям, гуманистическим идеям и опыту народной педагогики.

Духовное богатство личности, как неразрывная часть духовного богатства народа - предмет особого внимания Сухомлинского, в соответствии со сформулированным им принципом народности духовное обогащение личности должно стать основной задачей воспитания. Он и воспитание определяет, как постоянное духовное обогащение-обновление. Книга "Сердце отдаю детям" с первых страниц захватывает читателя своим особенным вниманием к духовной жизни, духовным богатствам личности. Каждый абзац первой, второй, третьей и четвертой страниц "Школы радости" буквально взывает к совести учителя, обязанного ежеминутно помнить о постоянном духовном общении с детьми, приобретении умения не только проникнуть в духовный мир, но и возвыситься к духовному миру ребенка, укреплении духовных нитей, связывающих педагога и

учеников, об обеспечении воспитанникам богатой духовной жизни... Сухомлинский тут же пишет о многогранной духовной жизни детского коллектива. Определяя воспитание прежде всего, как человековедение, он особо подчеркивает: "Настоящая духовная общность рождается там, где учитель надолго становится другом, единомышленником и товарищем ребенка в общем деле".

Связь школы с жизнью В.А. Сухомлинского представлялась, прежде всего, как передача из сердца народного в сознание и сердца детей великих святынь - любви к Родине и ненависти к ее врагам. Видя в этом исходные начала духовного богатства личности, выдающийся педагог в практической деятельности стремился к тому, чтобы "переложить в юные сердца нравственные ценности, созданные и завоеванные человечеством на протяжении многих веков". Для него важно передать, как эстафету, "память человеческой совести всем грядущим поколениям". Ценна его мысль об умении связать свою мысль с жизнью народа. Он говорит не о близости детей народа к народу, а о слиянии их с народом. Поэтому принцип народности у Сухомлинского немыслим без глубокого знания жизни родного народа. Сам он не просто призывает к внимательному отношению к народной педагогике, а подает пример в этом. У него заветная мечта - написать труд об украинской народной педагогике; собранный для книги материал использовался в практической деятельности и входил в его сочинения...

Педагогический прогресс Сухомлинский ставил в зависимость от изучения и освоения сокровищ народной педагогики: "О народной педагогике никто до сих пор серьезно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике. Я уверен, что народная педагогика - это средоточие духовной жизни народа. В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа". Он с особой убежденностью подчеркивал актуальнейшую из задач педагогов-теоретиков и практиков: "Уверен, что сохранение, развитие, углубление традиций народной педагогики - наша большая задача". Выдающийся педагог размышлял о роли народных педагогов в становлении педагогики будущего, о взаимном обмене духовными ценностями.

Народный учитель - это учитель, верный принципу народности, это выходец из народа, служащий народу. О себе Сухомлинский писал: "Я - чернорабочий в педагогике, и им останусь. Откровенно говорю Вам, что отношусь с пренебрежением и негодованием к тем, кто стремится получить звание, но ничего не делает и не сделает для школы. Мне смешно это стремление, как смешно оно каждому учителю, а я прежде всего народный учитель". Принцип народности в педагогике - это по мнению Сухомлинского, служение педагогов и педагогики делу народного образования и народного воспитания, делу духовного обогащения народа. Поэтому неудивительно, что успех "школы большого педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского" исследователями связывается "с его близостью к природе, народным истокам воспитания, живучим и вечно живущим народным традициям".

Духовное богатство личности, как полагает Сухомлинский, - это прежде всего част духовного богатства народа, к которому непременно принадлежит человек, являющийся полноценной личностью, а таковой, в свою очередь, может быть только подлинный сын народа. Применяя к воспитанию мысль о том, что умы людей всегда связаны невидимыми нитями с телом народа, он приходит к главной сущности обосновываемого им принципа народности: "Ум формирующегося человека впитывает в себя идеологию и психику народа, его убеждения, традиции, интеллектуальную, моральную и эстетическую культуру". Он решительным образом требует самого бережного отношения к духовным сокровищам народа, решающими из которых считает традиции воспитания подрастающих поколений.

В последних книгах Сухомлинского, во всех его последних статьях красной нитью проходит мысль о необходимости возрождения прогрессивных педагогических традиций народа, о широком внедрении их в школу, о мудром наслаждении их в семьях. Он рассказывает детям сказки, вместе с ними поет народные песни, он возрождает в своей школе многие народные праздники, его ученики сами придумывают сказки, пишут сочинения по пословицам, решают народные задачи-загадки. Он культивирует народные трудовые традиции, пользуется намеками в целях воспитательного воздействия, пропагандирует народное искусство, вносит народную обрядность, дорожит народными правилами приличия и хорошего тона. Обстановку, в которой общаются дети вне школы, он максимально приближает к той, в какой играли, трудились, развлекались и развивались дети народа. Его ученики в теплые осенние дни ходят в школу босиком, совсем, как в старину до возникновения школ, - крестьянские дети. Его "школа радости" во многом воспроизводит народные формы, содержание и методы воспитания с учетом, разумеется, тех больших перемен, которые произошли и происходят в стране.

Без духовных сокровищ народа Сухомлинский не мыслит духовного богатства личности, в этой связи он видит патриотическую, духовную связь сынов народа с породившим и воспитавшим их народом.

Василий Сухомлинский - истинный демократ, он подлинный народный педагог. Он подает пример в переосмыслении великих ценностей, созданных народом в течение многих веков в сфере воспитания детей. Им указывается верная, проверенная народом дорога к сердцу ребенка, это - сказки, игра, фантазия, детское творчество. "Сказка, - пишет он, - это, образно говоря, свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи". Духовная жизнь ребенка, по его мнению, может быть полноценной лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, народной музыки, фантазии, творчества. Сказку Сухомлинский именует животворным источником детского мышления, благородных чувств и устремлений. Он считает ее благодатным и ничем не заменимым источником воспитания любви к Родине: "...Созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к

сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она - творение народа. Сказки, - подчеркивает педагог, - это духовные богатства народной культуры, познавая которые, ребенок познает сердцем родной народ.

В сфере трудового воспитания для Сухомлинского главным является также народные традиции. Исходным для полноценного трудового воспитания, по его мнению, является утверждение в детском сердце "народного отношения к труду". "Труд для народа, - особо отмечает педагог, - является не только жизненной необходимостью, без которой немислимо человеческое существование, но и сферой многогранных проявлений духовной жизни, духовного богатства личности. В труде раскрывается богатство человеческих отношений... Без труда человек становится пустым местом, - говорят в народе".

Важно иметь ввиду, что в принципе народности воспитания у Сухомлинского родное слово сохраняет свое центральное место. Этот компонент народности, берущий свое начало в трудах Коменского, получает дальнейшее развитие и обоснование в трудах украинского педагога. "Язык - духовное богатство народа, - поет гимн родному слову Сухомлинский в духе идей педагогов-классиков. - "Сколько я знаю языков, столько я человек", - говорит народная мудрость. Но богатство, воплощенное в сокровищах языков других народов, остается для человека недопустимым, если он не овладел родной речью, не почувствовал ее красоты". По его мнению, речевая культура человека - это зеркало его духовной культуры. "Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживания его чувств, души, мыслей, переживаний, - утверждает педагог-мыслитель, - являются красота и величие, сила и выразительность родного слова".

В трудах Сухомлинского получили всестороннее развитие идеи классиков педагогики о родном языке. Он постоянно внушал учителям и родителям: "Словом своим деды и прадеды наши передавали нам свои заповеди, свою любовь к родному краю и прежде всего - любовь к родному языку". Духовное единство подрастающего поколения с народом обеспечивается посредством родного языка: "...От каждого детского сердца протягиваются нити к тому великому и вечному, имя которому - народ, его неумирающий язык, его культура, слава его многочисленных поколений, которые почивут на кладбищах, и будущее тех, которые родятся. Через посредство слова ребенок становится сыном народа..."

Сухомлинский с огромной любовью писал о русском, белорусском и других языках как родственных языках и как языках родственников. Как гуманист и демократ, он хотел расцвета всех народных языков, ценил их своеобразие. По мнению Сухомлинского, самая высокая и святая миссия народного педагога - научить молодое поколение уважать все созданное поколениями предшественников, каждое из которых влило свою каплю в тот океан, который представляет собой народная духовная культура.

Благоговение перед гениальностью народа сочеталось у Сухомлинского с творческим отношением к его духовному богатству. Он и его ученики создавали сказки и загадки по образцу народных, улучшали народные игры, принимали участие в народных празднествах и др. Настолько восторженным было его отношение к народным пословицам как к педагогическим миниатюрам, что по их образцам он создавал свои афоризмы. Он считал эффективными народные формы сохранения и распространения педагогической мудрости. Вот некоторые из благопожеланий и назидательных советов Сухомлинского: "В какой бы далекий уголок нашей Родины ни забросила тебя судьба, не забывай своей колыбели", "Подлинная свобода сына или дочери - быть послушными детьми", "Храни и почитай память об умерших. У кого нет в душе прошлого, не может быть и будущего", "Старые люди имеют право поучать, советовать. Умей уважать это моральное право".

Верность Сухомлинского народным традициям подчеркивается и тем, что в ряде его заповедей исходным положением оказывается народная пословица. Так, например: "Три бедствия есть у человека - смерть, старость и плохие дети", - говорит украинская народная мудрость. Старость неотвратима, смерть неумолима - перед ними никто не может закрыть двери своего дома. А от плохих детей дом можно уберечь, как и от огня. И это зависит не только от родителей, но и от самих детей. Или еще: "Береги честь смолоду. Не разбрасывай по мелочам силы своей души. Если будешь разбрасываться в ранней юности, если будешь без конца увлекаться - вступишь в зрелую жизнь человеком с пустой душой". В соответствии с гуманистическими и демократическими идеалами, максимально удовлетворяющими интересы народа, Сухомлинский определяет сущность подлинно народной школы: "Школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда, когда в ней царят 4 культа: культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова".

Сущность принципа народности педагогики Сухомлинского, конечно, не исчерпывается изложенным. Но это - главное из главного, к чему нельзя не привлечь внимания педагогов.

Народные традиции воспитания были в прошлом и остаются в настоящем важнейшими элементами демократической педагогической культуры народов. Пример жизни и дел педагогов-демократов всех народов мира подтверждает мысль о величии народа как педагога и народности великих педагогов. Именно в творчестве педагогов-демократов прослеживается преемственность народных традиций воспитания и педагогической науки, именно в их творчестве наблюдается перманентность педагогического развития человечества, виден прогресс педагогики - дела и мысли, практики и теории. Наилучшее подтверждение находит это в наследии Василия Сухомлинского.

Литература:

1. Волков Г.Н. "Этнопедагогика", Чебоксары, стр. 160. 1974.
2. Сухомлинский В.А. "Радянська освіта", 1962, 19 сентября, №74.
3. Сухомлинский В.А. "Сердце отдаю детям", Клев, 1969, стр. 20, 135, 154, 160, 175, 176.
4. Тамыс, стр. 6, 192.
5. Письмо В.А. Сухомлинского Г.Н. Волкову, от 6 февраля 1967.
6. Сухомлинский В.А. "Живая вода", "Литературная газета" №44, 28 октября 1970.
7. Сухомлинский В.А., "Стать человеком", "Комсомольская правда", 7 октября 1970, №270.
8. Сухомлинский В.А., "Духовный мир школьника", Москва, 1961, стр. 182-183.

АЗАРОВА Н.В.,

старший викладач

кафедри українознавства,

Запорізький юридичний інститут

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню інноваційних технологій навчання. Проаналізовано дидактичні технології, що використовуються при навчанні риторики у вищих юридичних закладах освіти, з'ясовано їх роль у формуванні комунікативної компетенції курсантів-правників.

Ключові слова: інновації, інноваційні технології, комунікативна компетенція, модульна технологія, інтерактивна технологія, ігрова технологія.

Статья посвящена исследованию инновационных технологий обучения. Проанализированы дидактические технологии, которые используются при обучении риторики в высших юридических учебных заведениях, определена их роль в формировании коммуникативной компетенции курсантов-правоведов.

Ключевые слова: инновации, инновационные технологии, коммуникативная компетенция, модульная технология, интерактивные технологии, игровые технологии.

The article is devoted to the research of innovative teaching technologies. Didactic technologies used while teaching rhetoric in law institutions of higher learning are analyzed, their role in forming of communicative competency of cadets is elucidated.

Key-words: innovations, innovative teaching technologies, communicative competency, module technology, interactive technology, play technology.

Останніми роками в Україні відбуваються величезні зміни як у політичному, економічному, культурному житті, так і в освітній сфері. У матеріалах нормативно-правової бази, зокрема у Законі України "Про вищу освіту", "Національній доктрині розвитку освіти", "Концепції державної програми розвитку освіти на 2006-2010 рр." розкрито стратегію держави щодо розбудови національної системи освіти, адаптації її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції у європейське та світове співтовариство у відповідності до вимог Болонського процесу.

Підготовка студента як діяльної, творчої особистості, фахівця зі сформованими професійними, духовними, соціальними позиціями викликає необхідність

упровадження в навчально-виховний процес нових форм, методів, технологій навчання, побудованих на засадах інноваційно-педагогічної діяльності. Через це істотних змін потребує й мовна освіта майбутніх фахівців, зокрема правознавців.

Професія юриста - надзвичайно багатопланова й включає в себе кілька складових, до яких належать ведення юридичних справ, укладання юридичних документів, усні виступи у відповідних органах (наприклад, суді), консультування громадян тощо. Діяльність правника найтісніше пов'язана з людьми, реалізується у процесі міжособистісної комунікації та належить до галузей підвищеної мовленнєвої відповідальності, оскільки володіння усною і писемною мовою стає істотною ознакою фахової кваліфікації правознавця. Тому особливій актуальності набуває розробка і впровадження у навчальний процес тих технологій, що сприятимуть формуванню комунікативної компетенції майбутнього фахівця.

Проблеми педагогічної інноватики, досвід упровадження інноваційних технологій навчання фахової мови у полі зору багатьох науковців, зокрема Н.Артикуци, Т.Балихіної, Т.Гусейнової, Л.Даниленко, О.Канарської, З.Каспришин, І.Кочан, М.Криськів, О.Лясковської, Г.Онуфрієнко, В.Паламарчук, О.Пилипів, Є.Полат, І.Прадіда, Л.Романової, О.Семеног, О.Сербенської, С.Сисоевої, А.Соловова, Л.Струганець, А.Токарської та ін.

Проте пошуки дієвих технологій навчання мови правників, дослідження їх упровадження у викладання мовних дисциплін курсантам та студентам вищих навчальних закладів для формування комунікативних навичок є цілком актуальними й потребують детального вивчення.

Мета нашого дослідження - розгляд і аналіз інноваційних технологій навчання, обґрунтування доцільності їх застосування при викладанні дисципліни "Риторика" у вищих юридичних закладах для формування комунікативної компетенції курсантів.

Визначальною особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання - традиційної та інноваційної. Термін "інновація" вперше з'явився у дослідженнях культурологів XIX століття, де ним позначали введення деяких елементів однієї культури в іншу. Тривалий час інновації розглядали лише в системі економічних досліджень. Педагогічні інновації стали предметом спеціального розгляду вчених у 50-х роках XX століття на Заході і в останні два десятиліття в нашій країні. Відповідно почала формуватися нова галузь знань - педагогічна інноватика.

Для педагогіки, особливо вітчизняної, термін "інновація" лишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Так, педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створення, поширення й використання нових засобів (Ю.М. Краснобокий, В.Ф. Мішкурова, Найхоф, М.І. Пашенко, В.М.Лапін, Є.І.Огарьов, В.Г.Онушкін), іншими - як результат (продукт) діяльності, процесу створення нового (А.В. Васильєв, П.Н. Завлін, Л.В.Буркова).

І.М.Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку дослідниці, "інновація - нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях" [3,21].

І.Підласий та А.Підласий зазначають, що "інновації - це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи" [5,3].

Більшість авторів, даючи визначення педагогічних (освітніх) інновацій як ключову їх ознаку називають істотну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

На основі понять "інновації" й "технології" можна визначити сутність терміна "інноваційна педагогічна технологія". Це є цілеспрямоване, систематичне та послідовне втілення на практиці прийомів, способів і педагогічних стосунків та засобів організації навчально-виховного процесу, починаючи від мети до одержання результату спроектованого навчально-виховного процесу [2, 18].

Варто зазначити, що "інноваційна освіта в цілому - це не якась певна модель (краща чи гірша), а принцип адекватного використання потенційних можливостей, що знову відкриваються, відомих елементів системи навчального процесу, й інноваційний підхід в освіті відзначається не через використання якоїсь однієї моделі, а через здатність проектувати й моделювати необхідний для вищого навчального закладу навчальний процес з використанням різноманітних моделей (схем) [6, 12].

Як зазначає академік І.Зязюн, одним із аспектів модернізації вітчизняної освіти є побудова її на основі компетентності. Такий вид змісту освіти не зводиться до орієнтації лише на знання, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій і багатьох соціальних ролей. Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми [5, 15].

У структурі професійної компетентності юриста можна виокремити як одну з найголовніших комунікативну компетенцію, яка охоплює мовленнєву, мовну і соціокультурну компетенції.

Перед сучасним випускником ставиться ряд вимог, орієнтованих на формування комунікативної компетенції: вміння вільно послуговуватися українською мовою в усіх сферах діяльності, користуватися різними типами монологу, діалогу й полілогу, брати участь у бесідах, дискусіях, здійснювати реалізацію комунікативних намірів для встановлення та підтримання контакту, обґрунтовано оцінювати прослухану інформацію тощо. Все це й зумовлює пошуки й впровадження відповідних технологій навчання.

У практиці викладання україномовних дисциплін у вищих навчальних закладах, крім традиційних, можна виділити широкий спектр інноваційних технологій, що вирізняються своєю спрямованістю на модернізацію традиційної системи навчання, виховання та розвитку курсантів: модульні технології, інтерактивні технології,

технології проблемного навчання, діалогові технології, ігрові технології, технології створення комунікативних ситуацій тощо.

Серед низки мовних навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток комунікативної компетенції, у відомчих закладах освіти особливе місце належить риториці, що акумулює найважливіші здобутки цілого комплексу гуманітарних наук, які в діалектичній єдності зорієнтовані на формування й розвиток комунікативної культури, вдосконалення й оптимізацію нормативного мовленнєвого спілкування.

Організація навчально-виховного процесу з риторики відбувається за принципами модульного навчання: системності й послідовності, доступності й дохідливості, модульності, індивідуалізації навчання, орієнтації на майбутній фах, динамічності, гнучкості, паритетності. Весь навчальний матеріал розподіляється на 2 завершених модулі з чітко окресленими цілями, завданнями й формами контролю. Вибір методів та прийомів навчання залежить від мети, організаційної форми заняття, його змісту: ділова гра, проблемна ситуація, колективне й індивідуальне навчання тощо.

Програмою навчальної дисципліни передбачено лекційно-семінарську форму проведення занять. Основне завдання лектора полягає не тільки у переданні нової інформації, а й у залученні студентів до наукових пошуків. Незважаючи на монологічний характер лекції, важливим методом взаємодії викладача й курсантів є застосування діалогічного спілкування. Здійснити таке спілкування допомагає проблемна лекція або евристична бесіда, під час якої викладач створює ситуацію, що стимулює курсантів до необхідності отримувати нові знання, логічно розмірковувати й шукати нові способи її розв'язання. При цьому спілкування викладача й курсантів може набувати як форми живого діалогу під час проведення лекції, так і внутрішнього діалогу, що сприятиме подальшому самостійному й колективному пошуку відповідних рішень, обговорення їх на семінарських заняттях чи в позааудиторному спілкуванні.

Основною метою семінарських занять є активізація самостійної роботи курсантів у процесі навчання, поглиблене вивчення теоретичних проблем і застосування отриманих знань на практиці, розвиток навичок аналізу й синтезу інформації, ведення дискусії, діалогу. На заняттях з риторики доцільно використовувати семінарські заняття різних типів: семінар-дискусія, семінар-ділова гра, семінар-доповіді, семінар-повідомлення, семінар - "мозковий штурм" тощо.

Досвід викладання риторики у Запорізькому юридичному інституті ДДУВС переконує, що доцільним під час проведення семінарських занять є використання як активних, так й інтерактивних прийомів, методів і технологій навчання, спрямованих на розвиток і вдосконалення культури писемного (складання тексту промови, різних видів планів до публічного виступу) й усного (виступ з доповіддю, обговорення висловів, використання риторичних прийомів, аргументація або контраргументація тверджень тощо) мовлення.

Досить поширеною інтерактивною технологією, що часто застосовується нами на семінарських заняттях з риторики, є "мозковий штурм". Мета цієї технології - всебічно обговорити певні питання, поміркувати, висловитися, якнайповніше розв'язати проблему. Так, наприклад, можна скористатися цією технологією для активізації роботи курсантів з теми заняття "Основи полемічного мистецтва". Для цього наводимо групу запитань: Як Ви можете розтлумачити поняття "мовленнєва агресія"? Який різновид спору найбільш використовуватиметься в Вашій майбутній професійній діяльності? Які особливі вимоги висуваються до особистісних якостей полеміста? Чи є можливим на сьогодні "безконфліктне спілкування"? Що таке "ораторський талант"? Дієюю технологією є й робота в малих групах, що передбачає певну послідовність дій курсантів: інструктаж (розподіл ролей у групах), подання завдань кожній групі, презентація роботи, підбиття підсумків.

Система високоефективних прийомів і методів навчання з розвитку комунікативних навичок курсантів передбачає й такі: постановка проблемних питань й обговорення їх, творчі завдання, публічні виступи, моделювання мовленнєвих ситуацій і коментування дій їх учасників, аналіз достоїнств і вад промови, рольові ігри.

Процес формування комунікативних умінь полягає в оволодінні як зовнішньою, так і внутрішньою сторонами комунікативної діяльності. А це означає, що перш ніж досягти певної комунікативної мети, виробивши комунікативну стратегію й тактику, слід вибудувати усвідомлений намір, який визначить внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення.

Одним із важливих комунікативних умінь майбутнього юриста, необхідним для ведення діалогу та дискусії, є вміння ставити запитання й давати на них вичерпні відповіді, адже спілкування - двосторонній процес, що передбачає зворотній зв'язок. Від правильного формулювання запитань й умілої відповіді на них багато в чому залежить ефективність публічного спору, а в подальшому й ведення судочинства. Формуванню комунікативних умінь щодо ставлення запитань приділяється увага на кожному семінарському занятті з риторики.

Присвячено цьому й окрему тему курсу "Правила вербального спілкування". Семінарське заняття доцільно проводити у формі рольової гри. Всі курсанти взводу розподіляються на 3 групи: 1) ті, хто ставлять запитання, 2) ті, хто на них відповідають, 3) судді. Тема для обговорення може бути запропонована викладачем заздалегідь або поставлена безпосередньо на початку заняття. Завдання учасників I групи - коректно, логічно правильно поставити запитання, використовуючи при цьому різні їх види (прості, складні, закриті, відкриті тощо). Учасники II групи повинні подати на поставлені запитання вичерпні відповіді. Судді оцінюють уміння ставити запитання й відповідати на них як з урахуваннями законів логіки, так і з точки зору етики й мовної грамотності. Впродовж заняття учасники змінюють ролі. Функція викладача в цьому виді завдань зводиться до коригуючої. Спостерігаючи за перебігом полілогу, викладач може ставити додаткові запитання, доповнювати навчальний матеріал новою інформацією.

Підвищенню мотивації спільної навчально-пізнавальної діяльності курсантів сприяють ігрові технології. Різноманітні модифікації ділової гри (імітаційні, операційні, рольові, психодрами тощо) надають можливість сформувати вміння й навички поведінки в різних ситуаціях життя, в тому числі професійного, зрозуміти психологію людей, специфіку їх діяльності, виробити власну мовленнєву поведінку, виконати певну комунікативну роль тощо. "Комунікативна роль формується із сукупності дій, мовленнєвих вчинків, жестів, міміки, фраз, інтонації, зовнішності, одягу. Вміння "зіграти" її є чи не найважливішою складовою вдалого спілкування, досягнення предметної та комунікативної мети" [1, 109].

Викладач має створити таку систему співробітництва, відтворити в умовах занять фрагменти професійної діяльності, змодельовати навчання, близьке до умов комунікативної діяльності в різних сферах суспільного життя. Важливим кроком у цьому напрямку, на нашу думку, може стати використання на заняттях комунікативних тренінгів - ситуативних занять, спрямованих на формування й розвиток комунікативних умінь та навичок (говорити, слухати, ставити запитання, відповідати на них, аргументувати, переконувати), тобто на розвиток комунікативної компетенції.

Тренінг як соціально-психологічний різновид ділової гри відкриває значні можливості для формування на основі отриманих знань як з риторики, так і з фахових дисциплін умінь шляхетної поведінки, ведення діалогу чи дискусії, правильного поведінки себе в конкретній ситуації. Подібні завдання сприяють підвищенню мотивації та інтересу до навчання, вдосконаленню мовленнєвих навичок, розвивають творчу фантазію. Тематику ситуативних занять можуть бути такі: "Влаштування на роботу", "На прийомі у юрисконсульта", "Ділова телефонна розмова", "Проведення допиту".

Вкрай необхідно як під час проведення семінарських занять, так і в період самопідготовки розвивати у курсантів навички аналізу й самоаналізу інформації. З цією метою серед курсантів обирається експерт або експертна група, завданнями якої є слідкувати за ходом обговорення питань, якістю виконання завдань, повнотою відповідей, швидкістю реакції, а головне - не тільки виправленням допущених мовцями помилок, а поданням рекомендацій щодо вироблення шляхів для вдосконалення своєї ораторської майстерності. Кожен публічний виступ оцінюється за критеріями: зміст промови, методика викладу матеріалу, мова і стиль промови, техніка мовлення.

Для самоперевірки набутих знань курсантам пропонуються завдання й запитання, наприклад: 1) Схарактеризуйте найтипівші помилки слововживання під час виступу і складіть рекомендації щодо їх уникнення; 2) Якою Ви бачите свою культуру мовленнєвої поведінки як судового оратора? 3) Назвіть і проаналізуйте форми мовленнєвого контакту; 4) Які правила спілкування Ви найбільше використовуєте у професійній діяльності і чому?; 5) Сформулюйте власні секрети професійного спілкування.

Якісне проведення семінарського заняття неможливе без ретельної самостійної підготовки курсантів до нього, організація і контроль якої є важливою умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Модульний підхід у навчанні дозволяє курсантові розвивати навички самоорганізації, самопідготовки, творчого підходу до навчання, що забезпечує якісну самоосвіту й застосування одержаних знань у майбутній практичній діяльності. Невід'ємними складовими самоорганізації навчання є робота з різними джерелами (підручниками, словниками, працями відомих вітчизняних і зарубіжних ораторів), завдяки якій активізується пошуково-пізнавальна діяльність курсантів, збагачується їх світогляд, розкривається творчий потенціал, розвиваються навички аналізу й синтезу інформації.

Отже, досвід упровадження інноваційних технологій навчання у процес викладання риторики у вищих юридичних закладах освіти свідчить про значне підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу курсантами порівняно з використанням традиційних технологій. Особливістю розглянутих у роботі технологій є особистісно-орієнтований характер навчання. Використання в комплексі різних технологій сприяє активній участі кожного у навчальному процесі, підвищенню інтересу до навчання, надає можливості для самореалізації, творчого розвитку, пошуку нестандартного розв'язання проблем, активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності курсантів, розвитку їх мовленнєвої культури, комунікативних навичок, а як наслідок - формуванню комунікативної компетенції як складової частини професіоналізму правника.

Предметом подальших наукових досліджень можуть стати інформаційні технології та специфіка їх упровадження у навчально-виховний процес курсантів

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник.-К.: Видавничий центр "Академія", 2004.-344с.
2. Богданова І.М. Концепція оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах впровадження інноваційних технологій // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика. - Одесса: ЮУТПУ, 1996. - С. 17-20.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник.-К.: Академвидав, 2004.-352с.
4. Зязюн І. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія.-К.: Глухів: РВВГДПУ, 2002.-234с.-С.10-18.
5. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа.-1998.-№12.-С.3-17.
6. Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании.-2006.-№ 1.-С.5-14.

АРТЕМЕНКО В. Б.,

кандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних
систем у менеджменті
Львівської комерційної академії

МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розглядається досвід організації дистанційного навчання в українських ВНЗ та пілотні проекти, спрямовані на впровадження дистанційних освітніх технологій (e-Learning) у вищій школі на прикладі Львівської комерційної академії. Висвітлюються підходи до організаційної і нормативно-правової підтримки дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційні освітні технології, нормативно-правова підтримка дистанційного навчання.

Рассматривается опыт организации дистанционного обучения в украинских ВУЗах и пилотные проекты, которые направлены на внедрение дистанционных образовательных технологий (e-Learning) в высшей школе на примере Львовской коммерческой академии. Предлагаются подходы к организационной и нормативно-правовой поддержке дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, нормативно-правовая поддержка дистанционного обучения.

Experience of organization of the controlled from distance learning in Ukrainian Institutes of higher and pilot projects which are directed on introduction of the controlled from distance educational technologies (e-Learning) at higher school on the example of the Lvov academy of commercial is examined. Light up going near organizational and normatively-legal support of the controlled from distance learning.

Keywords: distance educational technologists, normatively-legal support of distance learning.

Вступ

Загальновідомо, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) роблять величезний вплив практично на всі аспекти нашого життя. Широке використання ІКТ у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є необхідною умовою виходу вищої освіти в Україні на рівень міжнародних стандартів. Нині покращилися засоби створення і поширення інформації та знань. Якість підготовки фахівців усе більше обумовлена вміннями і навичками використовувати ІКТ для здобуття потрібних знань і реалізації принципів "освіта для всіх", "освіта через усе життя". Тому актуальними є питання:

"Які нові теми і напрями повинні бути досліджені, щоб підвищити ефективність і забезпечити адекватними знаннями розробку нових політик і програм трансформації системи підготовки і перепідготовки фахівців (у т.ч. і викладачів) упродовж усього життя?". Серед них як інновація ключове місце посідає електронне дистанційне навчання (e-Learning). Її реалізація ґрунтується, зокрема, на розробці системи дистанційного навчання (СДН) на рівні держави і відповідних центрів дистанційного навчання (ЦДН) [1], виконанні Державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006 - 2010 роки" [2].

Мета статті - розглянути досвід роботи та пілотні проекти, спрямовані на впровадження дистанційного навчання (ДН) у Львівській комерційній академії (ЛКА) на засадах обраного віртуального середовища, проілюструвати результати апробації цих проектів на прикладах організаційної і нормативно-правової підтримки ДН.

Аналіз організації дистанційного навчання в українських ВНЗ

Проаналізувавши досвід упровадження дистанційних освітніх технологій та курсів у провідних вищих навчальних закладах України [1, 3-9], можна зробити такі висновки:

- 1) ефективність СДН, як правило, визначається реаліями поставлених цілей з урахуванням існуючих обмежень і можливостей, обраною платформою підтримки ДН, апробацією нових методик організації дистанційного навчання;
- 2) у цій сфері маємо значне коло проблем, які вимагають негайного вирішення. Насамперед, удосконалення законодавчої бази впровадження дистанційної форми навчання, позаяк є багато аспектів не підкріплених відповідними нормативно-правовими актами. Наприклад, це право власності та захист авторських прав у сфері дистанційного навчання, нормування роботи професорсько-викладацького складу при створенні та використанні дистанційних курсів (ДК) і т.ін.

Відповідно до Положення [1] керівники ВНЗ, що створюють у своїх закладах центри СДН, повинні забезпечувати:

- прийняття рішень щодо входження навчального закладу до складу СДН і проведення необхідних заходів, які дають право здійснювати дистанційне навчання за обраними напрямами (спеціальностями);
- підготовку персоналу для впровадження ДН;
- науково-методичну та системотехнічну підтримку ДН;
- контроль якості ДН на базі впровадження в практику експертизи курсів і дистанційних освітніх технологій.

При формуванні системи ДН у будь-якому ВНЗ можна використовувати також наступні пункти Положення [1]:

5.7. Навчальні заклади з метою апробації дистанційної форми навчання або ДК, які розробляються, можуть самостійно організовувати ДН з будь-яких дисциплін.

6.1.5. Робочий час науково-педагогічних працівників, що забезпечують ДН, для виконання навчально-методичних, наукових, організаційних, інших робіт не повинен перевищувати річний робочий час, визначений Кодексом законів України про працю.

Враховуючи підвищену складність науково-методичного забезпечення ДК, керівникам дозволяється перерозподіляти час між методичними та навчальними роботами у бік зменшення останніх.

6.1.10. Перелік навчальних дисциплін та форм організації навчання, за якими може бути забезпечене ДН або використання його елементів, визначає ВНЗ.

Таким чином, у будь-якому ВНЗ можемо вже відтепер створювати системи ДН і впроваджувати їх у навчальний процес.

Підходи до впровадження дистанційних освітніх технологій в ЛКА

Сьогодні в ЛКА на базі філії кафедри ЮНЕСКО "Нові інформаційні технології в освіті для всіх", яка є структурним підрозділом Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій і систем НАН України та Міністерства освіти і науки України, діє локальний центр дистанційного навчання - Веб-центр ЛКА [10]. Він створений на основі такої системи управління навчанням (Learning Management Systems - LMS), як MOODLE (в англomовній термінології Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Модульне динамічне об'єктно-орієнтоване навчальне середовище). LMS MOODLE є програмним комплексом для організації дистанційного навчання в мережі Internet, розповсюджується безкоштовно як Open Source-проект, дозволяє використовувати, змінювати програмний код і має такі ключові риси:

- в основу покладені філософія педагогіки соціального конструктивізму та прогресивні теорії педагогічних вимірювань;
- придатна як для дистанційного, так і для очного навчання;
- має "легкий", ефективний, сумісний веб-інтерфейс;
- проста установка на будь-яку платформу, що підтримує PHP, для роботи необхідна тільки одна база даних;
- підтримує такі бази даних, як MySQL, Oracle, Interbase та ін.

В сучасних умовах існує величезна розмаїтість форм і організаційних моделей дистанційного навчання, що використовуються в освіті, включаючи і вищу школу. Класифікація цих моделей описана в матеріалах аналітичного дослідження Інституту ЮНЕСКО [11].

У ЛКА застосовується проектна модель упровадження дистанційних освітніх технологій. Ця модель, як правило, використовується для реалізації проекту в рамках державних освітніх або науково-дослідних програм. У такому проекті провідна роль приділяється науково-методичному центру, в якому збираються кваліфіковані кадри для розроблення дистанційних освітніх технологій. Дистанційні курси, створювані в центрі, транслиуються на визначену аудиторію того або іншого ВНЗ (спеціальності). Навчання носить тимчасовий характер і припиняється тоді, коли проект вважається завершеним і таким, що виконав своє призначення.

Впровадження дистанційних освітніх технологій в ЛКА передбачає на сьогодні реалізацію проекту, який складається з 3-х субпроектів:

- Розробка та запровадження кафедрального навчального середовища для комп'ютерної підтримки самостійної роботи студентів (лютий 2004р. - січень 2005р.);
- Розроблення сучасних інформаційних технологій та розвиток освітньої діяльності Львівської комерційної академії (квітень 2005р. - квітень 2006р.);
- Розробка дистанційних технологій та курсів для підтримки і розширення функцій Веб-центру ЛКА (січень 2007р. - червень 2008р.).

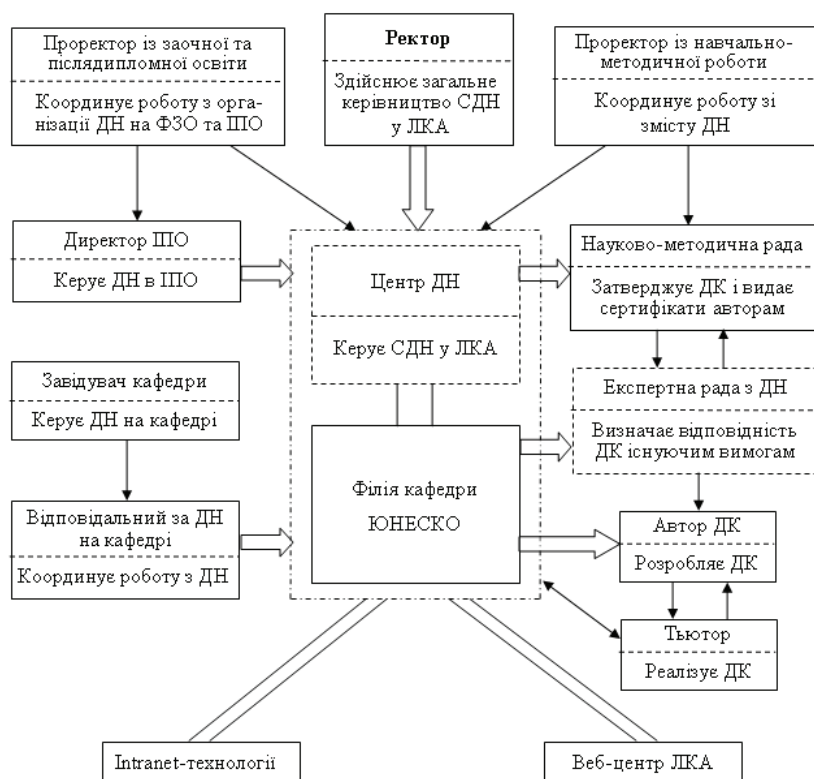
Основні результати проектної моделі організації дистанційного навчання в ЛКА:

- створені при випускних кафедрах академії 5 навчальних центрів для комп'ютерної підтримки самостійної роботи студентів і розроблення е-матеріалів як складових елементів у прототипах дистанційних курсів;
- створено Веб-центр ЛКА і розроблені рішення з адаптації системи Moodle в ОС Linux;
- розроблені як методика організації проведення семінарів-тренінгів, так і дистанційні курси, спрямовані на підвищення кваліфікації викладачів і співробітників академії;
- створено два банка ДК: спеціалістів і магістрів за фахом "Економічна кібернетика" (більше 50% дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня) і прототипів ДК учасників семінару-тренінгу;
- проведено апробацію дистанційних освітніх технологій для бакалаврів, спеціалістів і магістрів "Економічної кібернетики" очної та заочної форми навчання;
- розроблені внутрішні регламентуючі документи, спрямовані на нормативно-правову підтримку дистанційного навчання.

На рис. 1 подається загальна схема оргструктури СДН академії. Вона нагадує "трансформер", який має голову, тулуб, руки і ноги. Ліві руки формують проблеми (завдання), вирішення яких відбувається в ЦДН або філії кафедри ЮНЕСКО. Праві руки презентують рішення, спрямовані на підвищення якості навчання на підставі впровадження дистанційних освітніх технологій. З наведеного рисунку видно, що система управління дистанційним навчанням у ЛКА, насамперед, має займатися організаційним і науково-методичним забезпеченням, а не тільки системотехнічною та матеріально-технічною підтримкою дистанційного навчання.

Зазначимо, що нині в ЛКА такі підрозділи, як ЦДН та експертна рада (комісія) з ДН (на рис. 1 обведені пунктиром), не діють. Однак, за необхідних умов є всі передумови для розгортання цих структурних підрозділів у системі дистанційного навчання. Важливу роль у реалізації цього завдання відіграє кадрове забезпечення. Воно вирішується на підставі дистанційного семінару-тренінгу по роботі у Веб-центрі ЛКА, спрямованого на підвищення кваліфікації викладачів і співробітників академії.

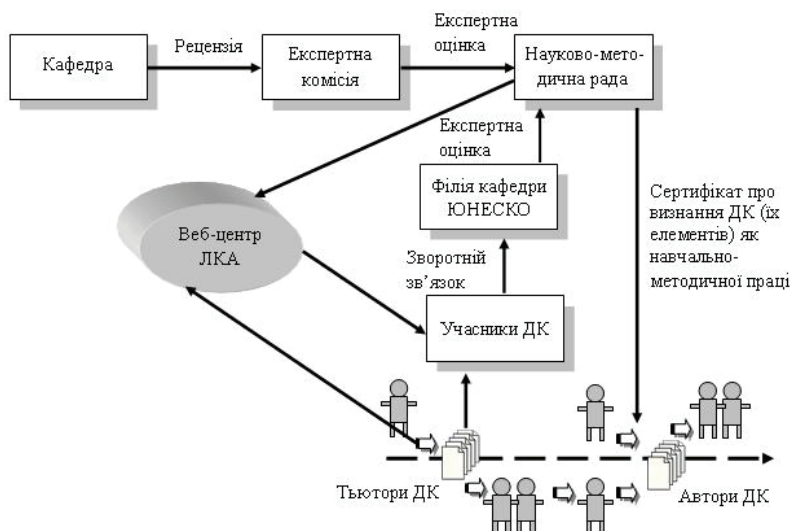
Рис. 1. Загальна схема оргструктури СДН ЛКА



На рис. 2 відображено технологію підтримки взаємодії учасників дистанційних курсів у Веб-центрі ЛКА. З цього рисунку видно, що базові підрозділи СДН повинні, насамперед, виконувати функції організаційного і науково-методичного забезпечення дистанційного навчання, а не тільки займатися системотехнічною та матеріально-технічною підтримкою.

Зазначимо також, у представленій технології підтримки важливе місце і роль належить експертній комісії, що визначає відповідність створюваних дистанційних курсів уніфікованим вимогам.

Рис. 2. Технологія підтримки взаємодії учасників ДК у ЛКА



Експертні оцінки ДК використовуються для формування банку атестованих дистанційних курсів академії та мотивації їх авторів. Зокрема, передбачено включити до "Положення про порядок кількісної оцінки роботи професорсько-викладацького складу ЛКА і розрахунку коефіцієнта надбавки до посадового окладу" такий вид роботи, як "Розробка і розміщення ДК у Веб-центрі ЛКА (за категоріями)":

- **Категорія А.** ДК є атестованим експертною комісією при Координаційній раді з питань розвитку ДН у порядку, що визначається Міносвіти і науки. Курс є включений до Банку атестованих дистанційних курсів української системи ДН і Веб-центру ЛКА, впроваджений в учбовий процес академії. (Якщо цей ДК створений колективом авторів, то кількість можливих балів - 200 - ділиться за домовленістю між співавторами).
- **Категорія Б.** Дистанційний курс є атестованим експертною комісією ЛКА і філією кафедри ЮНЕСКО "НІТ в освіті для всіх", включеним у Веб-центр ЛКА. ДК апробований в навчальному процесі. (Якщо ДК створений колективом авторів, то кількість балів - 100 - ділиться між ними за домовленістю).

Категорія В. Дистанційний курс є атестованим експертною комісією ЛКА і філією кафедри ЮНЕСКО "НІТ в освіті для всіх" як прототип (вимагає подальшого вдосконалення). Прототип є включеним у Веб-центр ЛКА і апробованим з науково-

методичного забезпечення. (Якщо прототип створено колективом авторів, то можлива кількість балів - 50 - ділиться між ними за домовленістю).

Висновки та перспективи подальших розвідок

Отже, викладене вище дозволяє зробити наступні висновки та узагальнення щодо перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі.

1. Дистанційне навчання - це інновація, що потребує наукових досліджень у галузі використання ІКТ і готовності викладачів та студентів до запровадження дистанційної форми навчання, великих зусиль для просування ДН на ринок освітанських послуг. Формування системи ДН у будь-якому ВНЗ має враховувати обмеження, результати моніторингу розвитку ІКТ і готовності суспільства до запровадження дистанційного навчання.

2. Дистанційна форма навчання є надзвичайно гнучкою та передбачає індивідуальний підхід до студентів, особливо заочників і тих, які працюють (магістрів і спеціалістів) або здобувають другу вищу освіту. Враховуючи на те, що освіта в дистанційному режимі здійснюється з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, слухач будь-якого дистанційного курсу має вміти працювати з різними службами Internet: всесвітньою "павутиною" (WWW), групами новин (Usenet), електронною поштою (E-mail), службою інтерактивних бесід (Chat) та ін. А це передбачає вивчення студентами ВНЗ на першому курсі цих Інтернет-послуг або краще навчальної дисципліни з основ дистанційної освіти.

3. Організаційна структура СДН будь-якого ВНЗ має займатися, насамперед, організацією навчального процесу та його методичного забезпечення, а не лише технічними аспектами. Важливість такого підходу пов'язана з тим, що управління дистанційним навчанням залишається нині ще невідпрацьованою справою через певне зменшення вагомості адміністративної компоненти і зростання мотиваційної.

4. Необхідною умовою щодо впровадження дистанційних освітніх технологій є наявність у ЛКА фахівців із дистанційного навчання, розуміння та сприйняття основних принципів ДН професорсько-викладацьким складом. Саме це можна реалізувати через постійно діючий дистанційно семінар-тренінг, спрямований на підвищення кваліфікації та перепідготовку викладачів і співробітників академії. Вони мають опанувати базові підходи до конструювання ДК у системі Moodle: знати і вміти застосовувати необхідні інструменти для поділу дисципліни на модулі, різні форми контролю, такі як практичні роботи, індивідуальні завдання, тестування чи контрольні роботи.

5. Структура ДК у Веб-центрі ЛКА може мати 3 формати - щотижневий (формат-календар), тематичний (формат-структура) і соціальний (формат-форум). Перший з них розподіляє заняття по тижнях, із завданнями, дошками дискусій, тестами і т.д., усі вони належать до щотижневого блоку. Другий формат усе розподіляє за темами, незалежно від їх тривалості. Соціальний формат (або формат-

форум) будується навколо форумів, що активізує потрібні взаємодії між учасниками ДК. На нашу думку, щотижневий і тематичний формати мають більше можливостей.

6. Використання дистанційних освітніх технологій вимагає перегляду навчальних планів з урахуванням підсумкового контролю рівня знань і наступних видів діяльності: самостійне вивчення навчального матеріалу, практично-лабораторні заняття та домашні завдання для перевірки набутих практичних навичок, семінар, дискусія тощо. На наш погляд, авторизацію результатів тестування у дистанційному курсі можна ефективно перевіряти засобами системи OpenTEST, яка викладена на веб-сайті її розробника [5] і використовується нами у кафедральному комп'ютерному класі під час іспитів.

7. Організація робіт з впровадження дистанційного навчання неможлива без визначення зрозумілого механізму нормування та стимулювання науково-методичної роботи викладачів, захисту їх авторських прав, створення фонду е-матеріалів і банку атестованих дистанційних курсів. А тому для підтримки впровадження дистанційних освітніх технологій в ЛКА необхідно затвердити на Вченій раді пакет створених регламентних документів.

8. Необхідно суттєво змінити роль кафедр та їх завідувачів, які повинні стати ключовими фігурантами з організації впровадження дистанційних освітніх технологій у Львівській комерційній академії. Такий підхід передбачає розроблення планів роботи з упровадження ДН на кафедрах на рік і на перспективу до 2011 р., включати заходи щодо впровадження цих освітніх технологій в індивідуальні плани роботи викладачів.

9. Впровадження дистанційних освітніх технологій у вищих навчальних закладах, у т.ч. і в ЛКА, дозволяє реалізувати парадигму "від освіти - до самоосвіти", що передбачає як тісний зв'язок між ними, так і поступову зміну акцентів з першого на друге. Вона ґрунтується на взаємодії певних суб'єктів і об'єктів освіти: студент - віртуальне навчальне середовище - тьютор. Ключову роль у цій тріаді відіграє другий компонент, який доцільно створювати на основі стандартних і "безкоштовних" інструментів, інтегрованих у локальну комп'ютерну мережу ВНЗ. Ефективність такої політики можна пояснити прискореним запровадженням дистанційних освітніх технологій на базі використання відкритих інструментальних засобів, перевірених світовою і вітчизняною практикою.

Література:

1. Положення про дистанційне навчання (Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 21.01.2004 №40) / Сайт Українського інституту інформаційних технологій в освіті НТУУ "Київський політехнічний інститут" - <http://udec.ntu-kpi.kiev.ua/>
2. Про затвердження Державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006-2010 роки" / Постанова Кабінету Міністрів України

(07.12.2005р., № 1153) - <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/>

3. Сайт Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій і систем НАН України та Міністерства освіти і науки України - <http://learn.dlab.kiev.ua/>

4. Сайт Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут" - <http://dl.kpi.kharkov.ua/>; <http://cde.kpi.kharkov.ua/>

5. Сайт Харківського національного університету радіоелектроніки - <http://virt.kture.kharkov.ua/>

6. Сайт Київського національного економічного університету ім. В.Гетьмана - <http://www.kneu.kiev.ua/ua/89.htm>

7. Сайт Київського національного торговельно-економічного університету - <http://www.knteu-elearning.kiev.ua/>

8. Сайт Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка - <http://www.do.ipolg.ua/>

9. Сайт Сумського державного університету - <http://dl.sumdu.edu.ua/>

10. Сайт Веб-центру Львівської комерційної академії - <http://virt.lac.lviv.ua/>

11. Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development / Web-site The UNESCO Institute for Information Technologies in Education - <http://www.iite.ru/>

БАБЕНКО Н. А.

викладач,

Харківський національний педуніверситет

ім. Г. С. Сковороди,

кафедра англійської філології

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ТА МОВЛЕНЕВИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Автор статті ставить вопрос об обучении младших школьников иностранному языку с учетом их психологических особенностей и развитием их речевой деятельности.

Автор статті ставить запитання про навчання молодших школярів іноземній мові з урахуванням їх психологічних можливостей та розвитку їх мовленнєвої діяльності.

The author puts a question about teaching the young pupils a foreign language, their psychological abilities and the development of their speech.

У ваш час у зв'язку зі змінами, які відбуваються у сучасному суспільстві, різко зріс інтерес до вивчення іноземних мов. Виникла необхідність вивчення їх дітьми, починаючи з дошкільних дитячих закладів. Багато вчених займалися проблемою навчання дітей рідній мові, а саме Т. А. Зимня, А. П. Міньова, І. В. Дубровін, В. І. Кіриленко, А. Анастасі, Є. Стоунс та ін. Ними був визначений ряд її важливих аспектів. Було встановлено, що одним із важливіших факторів підвищення якості навчання мовам є психологічна культура педагога, котра включає знання психології засвоєння мови учнями, знання природи психологічних механізмів як одного з найважливіших компонентів, у результаті роботи яких відбувається оволодіння мовою як засобом спілкування.

В навчанні іноземній мові психологи та лінгвісти виділяють такі компоненти, як психологічний, лінгвістичний та методологічний, серед яких найголовніше посідає психологічний. Виявити зміст навчання іноземній мові неможливо без психології - науки про закономірності психічного відображення дійсності у свідомості людини, яка вивчає душевний стан людини, мислиневу діяльність та стан індивіда, що залежить від умов, у яких вони виявляються, що вивчає побудову та формування усіх видів діяльності людини.

Мовлення, у тому числі й на іноземній мові, є один з видів діяльності людини. Психолінгвістика як галузь психології вивчає мовленеву поведінку людини, описує моделі мозкових процесів, операцій, дій, які посідають важливе місце у процесі слухання та мовлення. Психолінгвістик намагаються встановити, які мовні одиниці та

в якій послідовності приймають участь у кодуванні (мовленні) та декодуванні (слуханні) речень, вивчають єдність та різницю між лінгвістичною граматикою та граматиною, яка формується в учня при навчанні його іноземній мові в початковій школі, як проходить засвоєння іноземної мови та як вона функціонує.

В результаті здійснення мовленнєвої діяльності формуються засоби мовлення, які забезпечують сприймання при аудіюванні та читанні, а також народження мовленевих структур (мовлене письмо).

Навчання іноземній мові у молодшому шкільному віці допомагає становленню та формуванню учбової діяльності, коли учні засвоюють мову, в них формуються механізми мовлення і комунікативна діяльність.

Мова використовується як засіб спілкування та відбиття думок. Як і усяка інша діяльність, мовлене ва також має свій предмет (думку) або змістовий план вираження. Діяльність знаходить реалізацію у конкретних днях та операціях, які забезпечують роботу відповідних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, читання та письмо.

Об'єктом навчання при комунікативному підході та при комунікативній орієнтації виступає мовленнєва дія. У психології мовленнєва дія є процес взаємодії його компоненту (учасників спілкування комунікативного наміру або мети, предметного змісту); який спрямований на породження висловлювань у конкретній ситуації спілкування.

Мовленеві дії можливі у тому випадку, коли володіння мовою та мовленнєвим матеріалом у ході навчально-виховного процесу доведено до рівня навичок та вмінь. С. Л. Рубінштейн [7, с. 461] визначає навички як автоматизовані компоненти свідомо виконаної діяльності, які формуються засобом вправ та тренувань. Фізіологічною основою навичок за І. П. Павловим виступає динамічний стереотип. О. О. Леонтьєв [5, с. 9] вважає мовленевими навичками мовленеві операції, здійснювання яких доведено до ступеня досконалості; а володіння іноземною мовою - це володіння системою мовленевих навичок, які можуть поступово реалізуватися у процесі формування учбової діяльності на початковому етапі навчання.

Психолінгвістика дозволяє виділити особливий психологічний компонент навчання англійській мові на навчальному ступені - це формування в учнів навичок та вмінь користування мовою, що вивчається з комунікативною метою.. Як основний компонент змісту навчання мови виступає також лінгвістичний компонент, який запроваджує мовний матеріал : суворо відібраний фонетичний граматичний, лексичний мінімум та речовий матеріал, зразки речових висловів різної протяжності, ситуаційно-тематично обумовлені. Відбір, послідовність та дозування формальних (мовних) засобів вираження пояснюються потребою спілкування. Вивчення граматики, лексики, фонетики обумовлені комунікацією, що повинно вести до порушення традиційної черговості розгортання мовної системи. Спілкування учнів обмежується рамками учбового реєстру, коли податок нового матеріалу суворо дозований. Це може

бути мовлене вий зразок, типові речення, діалог-зразок, зразок монологічного мовлення більшої протяжності ніж речення за темою або ситуацією, висловлювання (позитивні), негативні, окличні, питальні. Робота з подібними мовленнєвими одиницями сприяє збереженню структурно-семантичних схем у свідомості учнів і, як слідство, формуванню системи мови. Учбові одиниці являють собою речення, які співвідносні конкретними ситуаціями. Висловлюються вони з відповідною інтонацією залежно від комунікативного наміру згідно з мовними нормами, граматичним та лексичним оформленням. Для навчання іноземній мові важливим є розрахування на мову та мовлення. Сучасна лінгвістика під мовою розуміє соціально значущий код та правила його функціонування, які закріплені у свідомості людини, тобто мова - це система мовних засобів, необхідних для спілкування і правил користування під мовленням розуміють реалізацію мовної системи у конкретних актах спілкування. Поняття мовлення включає як процес, так і продукти цього процесу - мовленеві висловлювання. Мова та мовлення хоч і є двома сторонами одного явища, єдине ціле, і характеризується якостями, які не є контрастуючими, а взаємодоповнюючими, які оперують одиницями, специфічними для кожної із сторін. В психологічній літературі розрізняють одиниці мови та одиниці мовлення. До одиниць мови відносять: фонему, морфему, слова, фразеологічні сполучення (речення), мікро або макротексти. Це елементи мови, організовані за формально-семантичною ознакою, тобто одиниці мовлення співвідносяться з конкретною ситуацією спілкування. Це може бути і слово, і словосполучення, і повідомлення, і діалогічна єдність, і діалог у конкретній ситуації спілкування. Психолінгвісти вважають, до починаючи навчання нерідній мові треба з навчання мовленню, тобто навчати спочатку розумінню та відтворенню, а також породженню елементарних мовленевих висловлювань, які залежать від ситуації спілкування та можливі за умови вивчення іноземної мови на початковому етапі середньої школи. Тобто, вивчення мови як лінгвістичного феномену може забезпечити знання системи мови, але воно не веде до користування цією системою з метою спілкування, що підтверджується практикою навчання англійській мові в школі. Коли приділяється багато уваги навчанню мовної системи, його фонетиці, граматиці, лексиці окремо, учні не вміють користуватися засвоєними граматичними правилами і словами при вирішуваних простих комунікативних завдань.

Навчання готовим фразам, які співвідносяться з конкретними ситуаціями, також не може забезпечити володіння іноземною мовою, оскільки оволодіння мовою можливо, якщо засвоєння мовленевого матеріалу веде до формування в учнів системи мови, якщо він вміє будувати висловлювання за правилами цієї мови щодо граматичного оформлення, так і до слово користування в акті спілкування.

Таким чином, у навчанні нерідній мові у середній школі на початковому етапі слід дотримуватися послідовності від мовлення до мови, інакше кажучи навчати мовної системи за допомогою мовлення у процесі організованого цілеспрямованого спілкування.

Лінгвістичний компонент навчання у сукупності із психологічним здатний забезпечити лінгвістичний (мовний) та екстралінгвістичним здатний забезпечити лінгвістичний (мовний) та екстралінгвістичний (немовний) зміст навчання цієї дисципліни тої ситуативний зміст, у якому виникає мовлення вже на початковому етапі навчання дітей нерідній мові.

Розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку на початковому етапі навчання в школі залишається однією з найважливіших проблем в сучасній віковій та педагогічній психології. Адже в цьому віці відбувається засвоєння ними учбової діяльності, формується створення (підвищення) психічних функцій, виникає рефлексія, самоконтроль, розвивається внутрішній план дії.

Такі досягнення пов'язані із змінами у потрібно-мотиваційній сфері учнів, розвитком їх психічних процесів (особливо у інтелектуально-пізнавальній сфері), з розвитком мовної діяльності.

Відомо, що в момент вступу до школи дитина, яка ще не навчалася рідній мові, на практиці повністю володіє його граматичними формами, тобто у своїй мовній практиці досконало (цілковито) правильно відмінює та узгоджує слова у реченні. За думкою А. А. Леонтьєва, дитина починає володіти цими мовними операціями у процесі "фактичного прилаштування своєї мовної діяльності до тих мовних умов, яких вона діє, тобто в процесі "прилаштування", "імітації"". Їх використання не контролюється свідомістю.

Коли дитина вступає до школи, вона суттєво включається до систематичних занять мовою, у роботу по формуванню її мовної діяльності, тобто послідовне оволодіння конкретними мовними засобами: фонетичними, граматичними, лексичними в результаті чого у дитини формується розуміння мови як особової знакової системи.

Психологи-лінгвісти вважають, що як і інша діяльність людини, мовна діяльність молодшого школяра визначається цілим рядом характеристик, наприклад:

- 1) структурною (зовнішньою та внутрішньою організацією);
- 2) предметним (психологічним змістом);
- 3) загально функціональним психологічним механізмом;
- 4) єдністю зовнішньої та внутрішньої структури;
- 5) єдністю змісту та форми реалізації цієї діяльності.

На думку О. М. Леонтьєва, мовна діяльність відмічається трьохважністю, до структури якої входять:

- а) спонукально-мотиваційна;
- б) орієнтовно-досліджувана;(аналітико-синтетична);
- в) здійснювальна.

Перша фаза - це складник взаємозв'язок у всіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба, цілей та мотивів діяльності як майбутнього її результатах.

Джерелом мовної діяльності в усіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба, яка є внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності.

Друга фаза - аналітична, яка передбачає вибір та організацію засобів та способів здійснювання діяльності.

Вчені вважають, що на цій фазі мовної діяльності реалізується відбір засобів та способів формування та формулювання своєї або чужої думки у процесі мовного спілкування. Це фаза планування, програмування та внутрішньої мовної організації мовної діяльності за допомогою її засобів та способів.

Третя фаза - здійснювальна, реалізуюча, яка може бути зовнішньо вираженою та зовнішньо невираженою. Наприклад, здійснювальна фаза слухання зовнішньо не виражена, у той час як здійснювальна моторна частина діяльності мовлення очевидна, вона зовнішньо яскраво виражена в артикуляційних порухах руки того, хто пише, а потім у акустичному (графічному) ефекті. О. М. Леонтьєв підкреслює, що така динамічна система, яка є операціональним механізмом дії, обумовлює в значній мірі швидкість, автоматизму, виконанню будь-якого її виду, у тому числі і мовного. Доскональність цієї системи означає сформованість мовних навичок.

Процес формування мовної діяльності молодших школярів відбувається на уроках читання, розвитку мовлення російської та української мов. У зв'язку з цим важливо відмітити яку роль у розвитку мовлення дитини, грає засвоєння нею іноземної мови.

У методичній та психолого-педагогічній літературі розрізняють дві основні форми оволодіння іноземною мовою: організовану і стихійну відрізняють процеси формування білінгвізму в умовах систематичного навчання у немовному середовищі та в умовах мовного.

До вивчення нерідної мови дитина приступає вже знаючи рідну, засвоєння якої внесло значні зміни у розвиток її психіки і формування особистості. Саме тому стратегія оволодіння іноземною мовою відрізняється від стратегії оволодіння рідною мовою. Навчання нерідній мові повинно мати іншу методику, ніж рідній, оскільки відсутнім є мовне середовище.

Дослідники вважають, що оволодіти нерідною мовою значить пристосуватися у процесі мовного спілкування з іншими людьми іншомовними засобами. Мовлення на іноземній мові відрізняється суттєво складною психологічною структурою, розпадається на різноманітні види та процеси та буває неадекватною в залежності від того як саме (активно чи пасивно) фактично дитина користується мовними засобами.

Навчання нерідній мові дітей слід розглядати як навчання їх іноземній мовній діяльності. Але для того, щоб успішно діяти в цьому напрямку, слід дотримуватися основних психологічних засобів, особливостей та законів мовлення людини.

Спілкування людей за допомогою мови може відбуватися у двох основних формах: у формі усної мови та у формі письмової. Як усне, так і письмове мовлення може бути як пасивною, так і активною мовною діяльністю.

Кожний фактичний акт мовної комунікації припускає того, хто пише, та того, хто говорить, або того, хто слухає та того, хто читає. Якщо перший активно та творчо підходить до свого мовлення (усного або письмового), в якій відображає ті чи інші власні думки, то інший пасивно сприймає, коли слухає або читає це мовлення, розуміючи висловлені в ній чужі думки.

У зв'язку з цим у мовній діяльності розрізняють чотири основних процеси: слухання та мовлення - щодо усної практики читання та письмо - щодо письмової практики. Деякі дослідники і методисти розглядають переклад з однієї мови на іншу, як один із засобів усної та письмової мовної діяльності при слуханні та мовленні людина сприймає готову мовну продукцію, яка утворюється не ним, а іншими людьми. Таке володіння мовою звичайно називають рецептивним. При мовленні чи письмі методика створює певні змістовні формулювання, які він може чи відтворити по пам'яті, тоді мова є репродуктивною, чи створити самостійно і тоді мовлення буде носити продуктивний характер.

Важлива потреба у спілкуванні, необхідність вирішувати комплексні комунікативні завдання є двигуном який запускає процеси, які спонукають дитину з усіх звуків, які він слухає, відбирати як важливі тільки фонематичні, змістовні. Аналогічна психологічна ситуація виникає, коли друга мова виконує у житті дитини ті ж соціальні функції, що і перша, наприклад: необхідність грати з іншомовним партнером, спілкуватися з членами сім'ї, які говорять лише на іншій мові, та психологи наполягають на тому, що будь-яка мова повинна засвоюватися дитиною усвідомлено, навчання іноземній мові, як засобу спілкування та всі компоненти навчання необхідно підпорядковувати комунікативній меті.

Література:

1. Выготский А. С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., Педагогика, 1982. - т.2.
2. Гальперин П. Я. К психологии изучения иностранного языка. - М., 1967. - с.60-63.
3. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Ин. Яз. В школе. - 1965. - №4.
4. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Ин. Яз. В школе. - 1973. - с.69.
5. Леонтьев А. А. Методика. - М., 1982.
6. Пассов Е. М. Основы методики обучения иностранным языкам. - М., 1977.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М., 1940.
8. Palmer H/ The Scientific Study and Teachin of Languages. - London, 1922.
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. - М., 1974. - с.418.

БАЛАБАНОВА К. Є.,
аспірантка відділу ТМГО Інституту вищої
освіти АПН України, м. Київ

ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ - ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджено складний процес формування мовної особистості, розкрито поняття "мовна особистість", звернено увагу на теоретичні передумови трактування проблеми формування мовної особистості у різних науках.

В статье рассматривается сложный процесс формирования языковой личности, понятие "языковая личность", обращено внимание на теоретические предпосылки трактовки проблемы формирования языковой личности в разных науках.

In the article explored difficult process of forming of linguistic personality, a concept is exposed "linguistic personality", appeal attention on theoretical pre-conditions of interpretation problem forming of linguistic personality in different sciences.

Сьогодні ознакою освіченості та інтелігентності кожного громадянина України є досконале володіння державною літературною мовою, високою культурою спілкування на різних рівнях та у багатьох сферах, зокрема в науковій, офіційно-діловій, навчальній, виробничо-професійній, тому мовна освіта є надзвичайно важливою. Відомі вчені (К.Ушинський, О.Потебня, Б.Грінченко та інші) у своїх працях переконливо доводили, що нормальний розвиток культури народу може відбуватися лише на основі національної мови. Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багаті мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно користуватися засобами рідної мови. За словами К.Ушинського, у мові одухотворюється весь народ і вся його батьківщина [2, 131].

Формування особистості сьогодні - складний процес підготовки вірних і відданих громадян України. Особливістю сучасного стану розвитку особистості є духовна криза. Цьому сприяла нестабільність, відсутність упродовж тривалого часу чітко окресленої національно-державної політики, програм політичних та економічних перетворень. Адже саме від розвиненості кожної особистості залежить доля держави і нації.

У процесі розвитку сучасної науки про мову відбувається своєрідний поділ її на дві сфери, що мають різні об'єкти та предмети вивчення. Так, традиційне мовознавство і надалі вбачає своє завдання в описі та вивченні мовної структури. Антропоцентрична (або антропологічна) лінгвістика (розглядає явища мови у тісному

зв'язку з людиною, її мисленням та духовно-практичною діяльністю) в центр уваги ставить інший об'єкт - **мовну особистість**, тобто людину в її здатності здійснювати мовленнєві вчинки. І хоча обидва напрями у просторі мовознавства не існують ізольовано один від одного, кожний все більше починає усвідомлюватись як самостійна наукова галузь [6].

Мовна особистість перебуває в центрі інтересів багатьох учених гуманітарної сфери (А. Грищенко, С.Єрмоленко, Л. Мацько, О. Потебня, О. Семенов), часто розуміється як професіограма працівника в тій або іншій галузі. Розвиток особистості конкретної людини як носія свідомості обов'язково пов'язаний і з розвитком її мовної особистості, з розвитком її здібностей до розуміння.

Формування мовної особистості - складний і довготривалий процес, який потребує ґрунтовного вивчення, адже йдеться про стиль поведінки індивіда з індивідуально-своєрідними розумовими, емоційними, мотиваційно-вольовими властивостями.

Мовна особистість - це, насамперед, інтелект, що найінтенсивніше проявляється у мові і досліджується через мову. Інтелектуальні ознаки виявляються після встановлення ієрархії значень і цінностей у моделі світу особи, в її словниковому запасі. Останній визначається національно-культурними традиціями та ідеологією, що панує в суспільстві.

Національно-культурні традиції становлять базу особистості. Це комплекс структурних рис загальнонаціонального - українського - мовного типу, той не розчинений в історичних перетвореннях залишок у фонології, морфології, синтаксисі, стилістиці, лексиці, семантиці, який можна виділити з урахуванням добре вивчених історичною граматикую та історичною лексикологією перебудов, що відбулись у мові. Саме ця загальнозначуща частина в структурі мовної особистості має виразний відбиток національного колориту. Однак для "добудови" мовної особистості від базових її складових до конкретно-індивідуальної реалізації необхідно врахувати змінні частини структури індивідуума і включити: 1) соціальні і соціолінгвістичні характеристики мовної спільноти, до якої належить ця особистість; 2) психологічні характеристики, обумовлені належністю особистості до вужчої групи чи мовного колективу, що визначає ті ціннісні критерії, які створюють унікальний, неповторний естетичний і емоційно-риторичний колорит мови [1].

Теоретичні передумови трактування проблеми формування мовної особистості створюють різні науки ? психологія, етнографія, лінгвістика, педагогіка тощо. Психологи розглядають особистість як духовний суб'єкт аксіогенезу (В. Штерн, О.М.Леонтьєв, Е.Гуссерль та ін.). Лінгводидактика зосереджує увагу на побудові моделі навчання особистості на мовленнєво-діяльнісному принципі. Для історичної науки завжди було і залишається важливим формування особистості на усвідомленні культурно-економічних цінностей, зв'язків між культурою і соціально-економічним ладом суспільства, що мотивують моральні, емоційно-світоглядні засади поведінки

людини від найдавніших часів, а також у конкретну історичну епоху життя того чи іншого етносу.

У мовознавстві поняття мовної особистості окреслено і описано досить виразно (Ю. Караулов, Л. Мацько, В. Карасик, С. Єрмоленко, Л. Струганець та ін.). Дослідження стосуються рівневої структури формування мовної особистості, яку умовно можна розшарувати на: лексичні і граматичні засоби, якими мовець створює тексти; тезаурус особистості ? відображення світу у її свідомості; діяльнісно-комунікативні потреби особистості, система її цінностей [3, 123].

Особистість сучасної людини формується переважно засобами мови і на прикладах мови, на її лексично-понятійному арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність також через мову [7, 8]. Як зазначив Олександр Потебня: "Мовна індивідуальність виділяє людину як особистість і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає якості суспільства" [8, 98].

Вихованню мовної особистості, як вже зазначалося, сприяє вивчення української літературної мови - "унормованої мови суспільного спілкування, зафіксованої в писемній та усній практиці" [11, 239]. Цей процес відбувається поступово і не обмежується хронологічними рамками. Він починається в сім'ї, триває в школі, а поглиблюється - у вищому навчальному закладі. Мова - як фундамент, на якому побудовано суспільні відносини, "один із факторів самоорганізації нації, є важливим критерієм духовності, культури, освіченості народу і студентської молоді зокрема" [4]. Вивчення літературної мови, її норм, опанування майстерного володіння мовою в усіх актуальних для спеціаліста сферах спілкування - це невід'ємна частина професійної підготовки сучасної молоді до майбутньої діяльності. За умов інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу, який постійно насичує професійне мовлення новими поняттями й термінами, основним критерієм визначення рівня культури професійного мовлення є ступінь оволодіння професійною термінологією і лексикою.

Формування рівня загальної і мовленнєвої культури особистості визначається обсягом та якістю засвоєних особистістю текстів із накопичених суспільством духовних багатств. "Межі моєї мови - суть межі мого світу", - наголошував філософ Людвиг Вітгенштейн. Таким чином, рівень зростання навичок і поведінки мовленнєвого спілкування відбувається поступово й неухильно, якщо молода людина свідомо ставиться до вдосконалення своєї мовленнєвої особистості, щоразу підіймаючись на вищий рівень мовної культури.

Перший рівень - це рівень мовної правильності. Його здобувають мовною освітою, тобто вивчаючи правила користування мовою, її лексикою, граматичними формами, фонетичним ладом. Тут виробляються орфоепічні й орфографічні, пунктуаційні навички, уміння будувати речення, користуватися ними. Цього рівня мають досягати учні за час навчання в основній ланці середньої школи. Проте, це

далеко не так, тому проблема переноситься у вищу школу. Оскільки це базовий рівень, то практично на ньому і зосереджується все викладання.

Другий рівень - це рівень інтеріоризації, який має засвідчити вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану, вміння творити себе засобами мови і виражати свою особистість. Цей рівень також має забезпечувати шкільна мовна освіта.

Третій рівень мовної особистості вчені називають рівнем насиченості. Мовець уже володіє багатством і різноманітністю мовних засобів: вільно почувається у мовній стихії, має багатий лексикон, опанував жанри і стилі.

Наступним вважають рівень адекватного вибору. Він характеризується вмінням говорити правильно, на кожную мовну ситуацію відгукуватися точною мовною реакцією. Це рівень мовної освіти вищої школи.

Найвищими рівнями формування мовної особистості й виявами мовної культури є рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державця, керівника, ученого).

Осягнення названих рівнів володіння державною мовою - одна з основних умов фахового зростання, успішної діяльності в суспільному житті.

Мова як компонент досліджуваного поняття мовної особистості розглядається як не лише сукупність знаків, підпорядкованих мовним законам фонології, лексики, граматики, прагматики, а, передусім, як засіб психічного відображення, узагальнення і перетворення дійсності, що має як колективне, так й індивідуальне начало.

В колективному розрізі мова відтворює особливості філогенетичного розвитку людства та віддзеркалює сукупність здійснених ним доцільних перетворень у ході суспільно-історичного розвитку. В індивідуальному аспекті мова слугує важливим чинником та знаряддям соціалізації особистості, адже входження в соціум та комунікація передбачає інтеріоризацію колективного з метою формування індивідуального і своєрідного. Та колективне ? це не лише загальнолюдське, а й національно специфічне, що слугує ґрунтом для національної ідентичності людини. Саме через мову людина розвивається, пізнає навколишнє середовище, спілкується, формується як особистість. Мова є засобом формування та існування думки, засобом мислення, бо людина мислить у мовних формах, оперує мовним матеріалом. Отже, мовна особистість - людина, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про її збереження і розвиток.

Найголовніше завдання сучасної науки, освіти - модернізація навчання з тим, щоб якомога повніше передати майбутнім поколінням культурні надбання і досвід попередників. І головне - створення найкращих умов для самопізнання, саморозвитку і самореалізації кожної особистості. Багатогранне, багатомірне

психологічне поняття людської особистості має завдячувати за свою феноменальність мові. Відомий психолог О.О. Леонтьєв місце особистості визначив як неунікний констант людського буття: "Між образом світу і реальною людиною стоїть особистість" [5, 280]. Зв'язок між мовою і особистістю О.О. Леонтьєв визначив так: "... мова є перш за все мова особистості, тобто без мови немає особистості, як і мова не існує поза особистістю. Особистість себе не може пізнати і зрозуміти без мови, а відповідно ? й реалізуватися".

Вивчення рідної мови є одним із визначальних засобів формування особистості, що включає опанування усного та писемного мовлення як засобу професійного спілкування і висококваліфікованої діяльності. Сьогодні використання української мови не тільки на розмовно-побутовому рівні, але й у професійній діяльності, у найрізноманітніших сферах функціонування є обов'язком кожної людини.

Література:

1. Грицева А. Мовна особистість, шляхи її формування// <http://ukrlife.org/main/prosvita/griceva.htm>
2. История педагогики / Под ред. М.П. Шабаевой. - М., 1961.
3. Караулов Ю. М. Русский язык и языковая личность. - М., 1987. - 264с.
4. Кравчук О., Клішова О. Культура мовлення - одна з ознак справжнього українця //Педагогіка і психологія професійної освіти - Львів, 1998. - № 4. - С. 77-86
5. Леонтьев А. А. Психолінгвистика и личность // Основы психолінгвистики. М.; С. - П., 2003.
6. Литвиненко Н. Дискурсивна діяльність медика // Інститут журналістики.- <http://journalib.univ.kiev.ua>
7. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу//Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів. - Рівне, 2006 - 344с.
8. Науменко Г. Г. Окремі роздуми стосовно статусу української мови// <http://www.vox.com.ua/data/publ/2006/03/13/okremi-rozdumy-stosovno-statusu-ukrain-skoj-movy.html>
9. Потебня А. Мысль и язык. - К., 1993.
10. Сагач Г. Становлення духовно-інтелектуальної особистості студентів гуманітарного профілю засобами красномовства//Педагогіка і психологія професійної освіти - Львів, 1998. - № 4. - С. 77-86
11. Українська мова. Енциклопедія. - К., 2000. - 750с.

БЕНЬКОВИЧ Є.Р.

аспірант Інституту вищої освіти
АПН України, м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС СПЕЦКУРСУ "ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СТАТИСТИКЕ"

У статті показаний підхід до інформаційної освіти студентів економічного ВНЗ, а також роль навчального курсу "Інформаційні технології в статистиці" в професійній підготовці студентів.

В статье показан подход к информационной подготовке студентов экономического ВУЗа, а так же роль учебного курса "Информационные технологии в статистике" в профессиональной подготовке студентов.

In clause the approach to information preparation of students of economic high school, and as a role of a training course is shown "Information systems in statistics" in vocational training students

Вступ

Сучасна тенденція інтенсифікації життєдіяльності, виникнення нових реалій ринку праці потребують розробки освітніх моделей професійної підготовки фахівців, здатних забезпечити сталий розвиток суспільства. Проблема якості освіти набуває значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Існує велика потреба у кваліфікованих спеціалістах економічної галузі, які готові використовувати придбані знання на практиці, мають творчий підхід до роботи, самостійно приймають творчі нестандартні рішення, використовують наукові досягнення у професійній діяльності. В матеріалах колегії Міністерства освіти і науки, яка проходила в Харкові 1-2 березня 2007 року, звертають увагу на актуальність проблеми якості вищої освіти в Україні, ця проблема ніколи ще не мала такого серйозного ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як зараз [3].

Проблема якості освіти тісним чином пов'язана з інформатизацією вищої освіти, яке має багато напрямків розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій

Інформатизація освітнього процесу протягом декількох років є найважливішою проблемою досліджень вітчизняних та світових науковців.

Застосовуванню сучасної комп'ютерної техніки, комп'ютеризованих систем і технологій, адаптації програмних і методичних розробок до безпосереднього їх

використання у підготовці майбутніх фахівців присвятили свої праці В. Ю. Биков, В. Ф. Верлань, В. М. Глушков, В. І. Гриценко, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, О. М. Довгялло, М. І. Жалдак, М. З. Згуровський, В. І. Клочко, Т. В. Крилова, І. І. Мархель, Ю. І. Машбиць, В. С. Михалевич, А. О. Стогній, М. І. Шкіль та ін.

Проблемам використання комп'ютерних технологій при вивченні дисциплін математичного циклу присвятили свої праці М. І. Жалдак, К. Х. Зеленський, Н. В. Крачевська, І. Е. Теплицький та ін.

Загалом, проблемами використання комп'ютерних технологій під час вивчення різних навчальних дисциплін займалися у своїх дослідженнях вітчизняні вчені З. В. Данилова, Н. С. Завізіна, Л. В. Занкова, Т. Б. Захарова, А. А. Зернецька, О. А. Кузнєцова, Н. В. Морзе, В. М. Монахова, Н. І. Муліна, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, В. Г. Розумовський, Ю. В. Триус та ін. Ці науковці обґрунтували концептуальні засади процесу інформатизації системи освіти.

Питанням впровадження в навчальний процес комп'ютеризованих технологій обробки ділової інформації присвячені праці Г. О. Козлакової [1]. Велика увага приділяється інформатизації суспільства, а також розглядається практичне використання сучасних комп'ютерних засобів.

При використанні комп'ютерних програм у підготовці спеціалістів економічного напрямку широко використовуються практичні розробки О. В. Ананьїна, В. В. Барковського, Н. В. Барковської, С. В. Знахур, М. В. Костикова, Т. Г. Кузьмичова, А. І. Левтерова, О. К. Лопатіна, С. В. Савотченко, І. В. Скріпіна, Р. Н. Чен та ін. Ці вчені-практики представили розробки спецкурсів та практичних занять з використанням комп'ютерних програм математичного циклу.

Технології проведення практичних занять присвячені праці Л. М. Новікової [4], в яких концентрується увага на необхідності розробки нових засобів інтенсивної подачі навчального матеріалу, приділяється особлива увага розвитку практичних навичок у студентів, надання прикладного характеру вітчизняній системі вищої економічної освіти без зниження якості теоретичної підготовки студентів.

Основна частина

Особлива увага інформатизації навчального процесу приділяється у Західнодонбаському приватному інституті економіки і управління (м. Павлоград). Важливою складовою цього процесу є впровадження спецкурсів з використанням комп'ютерних програм загального та професійного призначення.

Ми використовуємо різноманітні комп'ютерні системи як при вивченні фундаментальних дисциплін, так і в професійному навчанні, демонструючи перевагу використання та ефективність професійних комп'ютерних систем.

Наведемо таблицю, яка відображає яким чином впроваджуються різноманітні курси з використанням ПК у нашому навчальному закладі:

№ з/п	Назва курсу	Курс	Примітка
1.	Економічна інформатика	I	Фундаментальний курс призначений для формування загальної інформаційної культури студентів. Він показує деякі аспекти використання комп'ютерних систем в економіці, але на цей час у студентів недостатньо професійних знань та навичок.
2.	Вища математика	I	Фундаментальний курс, який є основою математичної складової освіти майбутнього економіста. Цей курс допомагає вперше ознайомити студентів з професійними математичними пакетами: в рамках курсу розроблено декілька практичних занять з використанням пакету MatCad.
3.	Обчислювальний практикум на ПЕОМ	II	Спецкурс для студентів всіх спеціальностей. Призначений для більш детального ознайомлення з використанням програм загального призначення у професійної діяльності. Розроблені практичні роботи з використанням програми Microsoft Excel: вирішення завдань вищої математики, статистики, математичного програмування, бухгалтерського обліку та ін. Досягається мета використання студентом знайомого програмного засобу для вирішення прикладних професійних завдань.
4.	Економіко-математичне моделювання	II	Фундаментальний курс, який в повному обсязі викладається за допомогою програми Microsoft Excel. Досягається ефект розв'язання завдань прикладного характеру за допомогою комп'ютерних систем.
5.	Інформаційні технології в статистиці	III	Спецкурс, який допомагає покращити математичну та інформаційну підготовку студентів
6.	Інформаційні технології в окремій галузі	IV	Використання інформаційних технологій в галузі (в обліку, економіці підприємства, у фінансах, маркетингу). Допомагає ознайомити студентів з технологією вирішення виробничих завдань за допомогою професійних комп'ютерних систем.
7.	Інтернет-технології в бізнесі	IV	Спецкурс, який покликаний допомогти студентам використовувати ресурси глобальної мережі, та ознайомитись з засобами сучасної електронної комерції.
8.	Комп'ютерне моделювання	IV	Спецкурс, який викладається студентам спеціальності „Маркетинг”. В цьому курсі студентів знайомлять з сучасними пакетами обробки комп'ютерної графіки та засобами розробки різноманітних рекламних матеріалів.

З цієї таблиці видно, що у нашому навчальному закладі студенти на протязі всього терміну навчання працюють з різними комп'ютерними системами, набуваючи практичних професійних навичок роботи на персональному комп'ютері.

Особливе місце в цьому процесі займає спецкурс "Інформаційні технології в статистиці". Він викладається тільки для студентів спеціальності "Маркетинг" і дозволяє:

- 1) систематизувати знання студентів з дисципліни "Теорія ймовірностей та математична статистика", що необхідно при здійснюванні різноманітних

маркетингових досліджень;

- 2) здійснювати навчання комп'ютерним програмам на протязі всього періоду навчання;
- 3) придбати студентами практичні навички в роботі з професійними комп'ютерними системами;
- 4) придбати студентами навички самостійного вивчення нових комп'ютерних систем з метою використання у професійній діяльності.

Таким чином, метою цього курсу є оволодіння студентами вміннями та навиками проведення статистичних досліджень та обробки й аналізу даних за допомогою професійних комп'ютерних систем.

Навчальний курс з цієї дисципліни складається з лекційного курсу (8 годин) та практичних занять у комп'ютерному залі (12 годин).

Виконуючи вхідний контроль якості знань студентів з використання методів теорії ймовірностей та математичної статистики відмічаємо, що студенти в недостатній мірі володіють понятійним апаратом, що обумовлено низьким рівнем професійної мотивації при навчанні цієї дисципліни; малою кількістю навчальних годин, які виділяються на вивчення курсу, значним відривом в часі між вивченням основ теорії ймовірностей та математичної статистики (1 курс) та професійних технологій (3-4 курс). Для вирішення означених проблем в лекційному курсі представляється необхідним довести студентам мету курсу, основні поняття статистики, необхідні для практичної роботи та ознайомити студентів з дидактичними та технічними характеристиками найбільш популярних пакетів обробки статистичної інформації ("STATISTICA", "Stadia", "Spss", "Statgraphics", "Systat").

Для вирішення питань, які ставляться перед студентами на практичних заняттях використовуються такі професійні прикладні пакети програм: STATISTICA, безкоштовна комп'ютерна система, орієнтована на студентів MYSTAT 12 [6], яка є прообразом програми Systat та програма Stadia [5], яка є розробкою російських вчених і має безкоштовну версію призначену для навчання студентів.

Всі ці програми мають зручний інтерфейс, довідкову систему, дозволяють користувачу аналізувати данні та представляти їх в графічному або аналітичному виді. Крім того, ці програми мають добрі дидактичні характеристики [2].

Однчасне використання декількох комп'ютерних систем дозволяє студенту зробити порівняльну характеристику програм при вирішенні різних завдань.

На практичних заняттях розглядаються такі питання:

1. Інтерфейс програм, засоби вводу даних.
2. Кореляційний аналіз і множинна регресія.
3. Організація даних вибіркової сукупності.
4. Графічне представлення розподілів вибіркової сукупності.
5. Обчислення, пов'язані з законами розподілу випадкових величин.

Результатом виконання практичних робіт повинні стати знання студентами методів статистичного моделювання й прогнозування, а також вміння користуватися пакетами обробки та аналізу даних.

Висновки

Використання на протязі всього терміну навчання у вищому навчальному закладу різних комп'ютерних систем допомагає підготувати фахівця, який володіє сучасними методами обробки та аналізу інформації, має знання різних професійних комп'ютерних систем, що робить його більш потрібним на ринку праці.

Розробка та використання різноманітних навчальних курсів з використанням професійних комп'ютерних систем дозволяє вирішити цю проблему, актуалізувати та систематизувати знання студентів, придати освіті прикладний характер.

Результати вхідного та підсумкового аналізу знань студентів показують, що впровадження в навчальний процес дисципліни "Інформаційні технології в статистику" дозволяє досягнути кращих результатів в математичній та інформаційній підготовці студентів та досягає мети цього курсу.

Література:

1. Козлакова Г.О. Комп'ютеризовані технології обробки ділової інформації: Навчальний посібник/ За ред. В.І. Костюка. - Київ, Рівне: РДТУ, 2001. - 233 с.
2. Лотюк Ю.Г. Застосування математичних пакетів у навчанні математики у вищому навчальному закладі // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2001. №3. - С. 21 - 24.
3. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнка на підсумкової колегії Міністерства освіти і науки з питання "Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства" м. Харків 1-2 березня 2007 рік.
4. Новикова Л.М. Сучасні технології практичних занять в системі вищої освіти: Навчальний посібник. - Павлоград: ЗПІЕУ, 2005. - 73 с.
5. www.exponenta.ru
6. www.systat.com

БІЛИК О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету по роботі з іноземними
громадянами Харківської державної
академії культури

СУХОРУКОВА О.М.,

викладач української мови підготовчого
відділення для іноземних громадян ХДАК

БІЛОГУБ О.А.,

старший викладач
кафедри телебачення ХДАК
м. Харків

ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Стаття присвячена актуальним проблемам використання відеоматеріалів на заняттях з української мови як іноземної. Розкриваються питання вивчення закономірностей організації навчального процесу з урахуванням дидактичних особливостей відеоматеріалів та їх впливу на формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Досліджується процес формування комунікативної компетенції засобами відео.

Статья посвящена актуальным проблемам использования видеоматериалов на занятиях по украинскому языку как иностранному. Раскрываются вопросы изучения закономерностей организации учебного процесса с учетом дидактических особенностей видеоматериалов и их влияния на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов. Исследуется процесс формирования коммуникативной компетенции средствами видео.

The article is dedicated to the actual problems of using videomaterials at the lessons of ukrainian as foreign language. The topic of the article is the organization of educational process taking into account didactic peculiarities of videomaterials and their influence on the formation of communicative skills of foreign students. The process of formation of communicative skills with the help video materials is also discussed in this article.

Інформаційні технології стали на сьогодні невід'ємною частиною всіх сфер діяльності людини, а оволодіння певним обсягом знань у цій галузі - необхідною умовою її розвитку та подальшого самовдосконалення. Мас-медіа зайняли одну з

провідних позицій в освіті. До мас-медіа відносять різноманітні засоби масової комунікації, але особливе місце серед них посідає відео. За сучасними визначеннями відео - це запис аудіовізуальної інформації з метою її відтворення. Відео належить до технічного класу, типу "фільм", виду "аудіовізуальні засоби". Разом із кіно, телебаченням і комп'ютером відео відносять до екранних засобів. Відео існує як самостійний засіб масової комунікації, а у сукупності з кіно та телебаченням є їхнім технічним засобом [6].

Як відомо, навчання української мови як іноземної в першу чергу передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, яка включає власне лінгвістичний, професійний та національно-культурний аспекти. Раціональне поєднання цих аспектів за тих чи інших умов навчання обумовлює створення мотиваційної основи - одного з головних чинників успішного оволодіння іноземною мовою.

Формування на різних етапах навчання комунікативної компетенції студентів у лінгвістичному та національно-культурному аспектах передбачає використання різноманітних дидактичних засобів, серед яких важливе місце може посісти також відео.

Актуальність дослідження проблеми формування комунікативної компетенції іноземних студентів засобами відео на заняттях з української мови як іноземної на підготовчому факультеті обумовлена низкою факторів: розвитком сфери інформаційного виробництва, посиленням інтеграції національних масово-комунікативних мереж в транснаціональні, зростанням уваги певних соціальних груп та окремих індивідуумів до циркуляції відеоінформації, розгалуженням зв'язків людини з людиною та народу з народом, тобто розвитком процесів соціальної комунікації, в яких усе більш значущими стають уміння спілкуватися, здійснюючи змістові взаємодії не лише на рівні міжособистісного, а й на рівні "медіатизованому", тобто через посередництво технічних засобів, спробами адаптувати раніше створені моделі навчання іноземної мови до розвитку сучасних інформаційних умов, зростанням цікавості до медіапедагогіки як у світі в цілому, так і в Україні зокрема.

Мета статті - дослідження особливостей використання відео в процесі викладання української мови як іноземної та визначення передумов формування комунікативної компетенції іноземних студентів засобами відео на заняттях з української мови як іноземної.

Вивчення стану практики навчального процесу в сучасних освітніх закладах, які займаються підготовкою іноземних студентів, показує, що відео як один з найпопулярніших серед молоді засобів масової комунікації здебільшого ігнорується, відсутнє цілеспрямоване педагогічне керівництво в царині використання відео з метою формування комунікативної компетенції, викладачі не завжди підготовлені до використання відеофрагментів у навчальному процесі, відсутня система використання відеоматеріалів на заняттях з української мови як іноземної.

Аналіз наукової літератури за темою свідчить, що проблеми медіаосвіти хвилювали педагогів ще з початку XX століття. Психологія сприйняття фільмів учнями, питання використання фільмів на заняттях у 20-30 роки XX століття розглядалися в роботах А.М. Гельмента, М.І. Жинкіна, М.Ф. Познанського та ін. Пізніше у своїх дослідженнях А.С. Карасик-Строева, С.І. Архангельська, О.А. Баранов звернули увагу на особливості педагогічного керівництва в царині екранних мистецтв як складової частини загальної системи педагогічного впливу, як частини роботи з естетичного виховання, як засобів гармонічного емоційного розвитку учнів. Потім з'явилися роботи Д.І. Полторак, Л.П. Прессмана, А.А. Степанова, присвячені використанню телебачення в навчально-виховному процесі [1; 9; 10].

Питанням аналізу кіно як форми аудіовізуального мислення, проблемам цілісного сприйняття, аналізу художньої структури фільму, оцінці авторської концепції присвятили свої дослідження І.В. Вайсфельд, Ю.І. Божков, Л.М. Трофимова. У їхніх дослідженнях стверджувалося, що аналіз візуальної інформації, розвиток її сприйняття повинні підпорядковуватися завданням удосконалення критичного ставлення до екранних мистецтв, виховання самостійної оцінки фільму [2].

На сучасному етапі розвитку науки увага до теорії медіаосвіти не зменшується. Медіатизація освіти, розвиток критичного мислення по відношенню до різних медіатекстів, визначення загальної стратегії навчально-виховного процесу в умовах світової інформаційної структури, інтегрування нової методології інформаційного навчання в традиційні методики викладання, засвоєння понять "медіа-комунікативні здібності", "комунікативна особистість", "інформаційна культура", "інформаційна картина світу" перебувають у центрі уваги не лише педагогів (Н.В. Гутової, Л.С. Зазнобіної), але й філософів (Л.В. Крапивської, Т.В. Воробйової) та психологів (Б.Ф. Ломова, К.М. Дудкіна).

Особливу увагу привертають публікації професора Таганрозького державного педагогічного інституту О.В. Федорова, який у системі медіаосвіти виділяє декілька моделей, серед яких моделі розвивального навчання, де основний наголос робиться на розвитку сприйняття, уяви, критичного мислення щодо медіа-текстів будь-якого типу [13].

Н.Б. Кириллова пропонує десять теорій медіаосвіти. Це - теорії: розвитку критичного (демократичного) мислення; культурологічна; соціокультурна; семіотична; естетична (художня); практична; ідеологічна; "вживання та задоволення"; ін'єкційна (превентивна); етична [5].

У Росії в 1990-х рр. розроблено Концепцію медіа-освіти у другому ступені середньої загальноосвітньої школи, Стандарти медіа-освіти, інтегрованої в гуманітарні й природничо-наукові дисципліни тощо. Отже, як бачимо, нині в різних країнах швидко розвивається медіапедагогіка й медіаосвіта.

Останніми роками медіаосвіта й стан її в різних країнах світу стали предметом розгляду й українських науковців. Ці проблеми порушуються в роботах Г.В. Онкович, Б. Потятинник, І.Чемерис, В. Робака, Ю. Чернявської, В. Фатиміної [7; 12; 15].

Серед педагогічних досліджень особливо вартісними для нас є роботи вчених, які розглядали мету медіаосвіти в аспекті використання екранно-звукових засобів навчання в навчально-виховному процесі, розробляли освітні програми, методики, моделі на матеріалі екранних мистецтв.

У нашому дослідженні ми спиралися на провідні ідеї педагогів, які займалися проблемами медіаосвіти - А.А. Брагіної, Г.Г. Городилової, В.Т. Логінової, Л.Л. Вохміної, В.Д. Шершавицької, О.В. Федорова, І.В. Челишевої, С.М. Пензіна, М.Ф. Хилька, Ю.М. Усова, Н.Б. Кириллової, О.В. Шарікова, Х.М. Фазиліянової та ін. [8; 11; 13; 16].

Багато висновків та ідей згаданих вчених виступають як вихідні теоретичні положення цієї статті.

Проведений аналіз наукової літератури, зіставлений з даними педагогічної практики, дозволяє зробити висновок, що в дослідженні проблеми медіаосвіти й застосування екранних ЗМК у навчальному процесі й, зокрема, у процесі вивчення іноземної мови, зроблено немало. Але дослідженню проблеми використання аудіовізуальних засобів під час навчання української мови іноземних студентів належної уваги не приділялось. Це питання залишається недостатньо дослідженим.

До сьогодні не розроблена методика формування комунікативної компетенції іноземних студентів на матеріалі відео в процесі вивчення української мови як іноземної, не визначені умови ефективності її формування, методи та прийоми цієї роботи, які б відповідали етнічним та психологічним особливостям різних груп іноземних студентів.

Відео, як відомо, є природним нащадком кіно і телебачення. У відео закладені ті ж можливості, що в кіно та телебаченні - передавати та сприймати інформацію через різні канали, впливати одночасно на різні органи чуття, крім того відео використовує вже розроблену мову кіно. Тому під час роботи з відео на заняттях цілком обґрунтованою виглядає можливість спиратися на ті методичні моделі та дидактичні принципи, які вже розроблено сучасною методикою.

Але відео має й свої принципові відмінності від інших екранно-звукових засобів. Вони полягають, по-перше, у мобільності відео (можливість багаторазового повторення окремих сцен, перегляд відеофільму по кадрах, використання стоп-кадру, перегляд лише відеоряду або прослуховування лише аудіоряду, можливість переглядати відеоматеріали з пропусками чи працювати з окремими сценами та діалогами); по-друге, у простоті включення в навчально-виховний процес; по-третє, у можливості інтерактивного спілкування, включення самих студентів у процес створення відеофільму.

У сучасній методиці висвітлено можливості відео та вивчено їх резерви з точки зору навчання іноземної мови. Відзначається, що відео повинно служити посібником, спрямованим на досягнення основної мети навчання іноземної мови - формування комунікативної компетенції іноземного студента. Висуваються такі провідні можливості відео на заняттях з іноземної мови: сприяння інтенсифікації процесу навчання, збільшення ефективності засвоєння лінгвокраїнознавчих аспектів, невербальних засобів вираження, характерних для країни мови, що вивчається; наочність та переконливість навчального процесу; відтворення реальної ситуації спілкування носіїв мови; часткова компенсація відсутності природного мовного середовища на всіх етапах навчання.

Аудіовізуальні засоби, маючи на меті інтенсифікацію навчального процесу, повинні, перш за все, відтворити на занятті об'єктивну дійсність, компенсувати її відсутність, стимулювати мовленнєву діяльність учнів. Підтримуючи живе спілкування, заміщаючи деякі аспекти діяльності педагога, вони покликані зробити самого студента активним учасником процесу навчання мови, будити його комунікативну активність, заохочувати до мовленнєвої діяльності, включати в безпосередній акт спілкування для вирішення життєво важливих проблем, які виникають у ході комунікації.

Ми вважаємо, що можливості відео полягають не лише в розвитку й корекції мовлення, компенсації відсутнього мовного середовища, але й, значною мірою, у формуванні комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція в сучасній науковій літературі визначається як здатність розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки адекватно меті, сфері та ситуації спілкування. Вона базується на лінгвістичній та мовленнєвій компетенціях. Важливе місце в комунікативній компетенції посідають власне комунікативні вміння та навички: обрати потрібну мовну форму, спосіб вираження залежно від умов комунікативного акту, тобто вміння та навички мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації.

Відеоматеріали створюють на заняттях кероване мовленнєве середовище, яке перевищує за своїми дидактичними параметрами природне середовище, таким чином сприяючи формуванню комунікативної компетенції іноземних студентів.

Відео має значні дидактичні можливості в навчанні української мови як іноземної на підготовчому факультеті. Воно дозволяє репрезентувати усне мовлення в усіх його формах одночасно з динамічним зображенням різних життєвих ситуацій, у яких це мовлення реалізується. Відео дає можливість демонструвати екстралінгвістичні компоненти та паралінгвістичні явища, відсутність яких робить мовлення штучним.

Реалізуючи принципи зорово-слухового синтезу, відео забезпечує введення та опрацювання мовленнєвої інформації, інформаційно та пізнавально впливаючи на органи чуття.

З використанням відео суттєво змінюється процес сприйняття інформації. Можливість використання крупного плану як акценту та загального - як контексту, а також принцип переносу екранної ситуації на свою особисту включають емоційно-чуттєву сферу реципієнта. Ситуація "тут і зараз" та особистісність активізують процес сприйняття інформації, перетворюючи студента із спостерігача на учасника, партнера, співучасника, тобто трансформуючи його пасивний стан на активний та перетворюючи об'єкт навчального процесу на суб'єкт. Пізнавальна діяльність, таким чином, органічно переплітається з емоційною діяльністю, зростає пізнавальна активність студентів, що знаходить своє вираження в значній концентрації і стійкості перцептивної уваги, в наслідок чого виникає пізнавальний інтерес до теми, який реалізується в обговоренні цієї теми під час занять та після них.

Відео є ефективним засобом стимуляції мовленнєвої та мислетворчої діяльності студентів. Його використання підвищує мотивацію навчання, дозволяє розв'язати широке коло дидактичних завдань безпосередньо на основі матеріалу, що моделюється, і в процесі роботи з ним. За допомогою відео викладач може більш повно реалізувати основні принципи дидактики: науковість, наочність, доступність навчального матеріалу, свідомість та самостійність студентів.

У викладанні іноземних мов провідну роль відіграє комунікативна компетенція, яка підпорядковує собі лінгвістичну та мовленнєву компетенції. У викладанні української мови як іноземної кінцева мета навчання - формування комунікативної компетенції, якій і підпорядковується весь процес навчання.

Виходячи з викладеного та зважаючи на відсутність відеоматеріалів з української мови як іноземної, які б допомогли інтенсифікувати навчальний процес на підготовчому факультеті, виникає необхідність створення відеокурсу з української мови як іноземної "Українська мова: перші кроки". Сподіваємося, що зазначений відеокурс, робота над створенням якого триває, допоможе в досягненні основної мети мовної підготовки іноземців та сприятиме формуванню комунікативної компетенції під час вивчення української мови як іноземної на підготовчому факультеті.

Таким чином, теоретичне вивчення можливостей відео в медіаосвіті іноземних студентів на заняттях з української мови як іноземної, а також можливості самого курсу української мови дають підстави стверджувати, що відео має необхідні можливості для формування комунікативної компетенції, які зростають під час цілеспрямованого використання відеоматеріалів на заняттях з української мови як іноземної.

Література:

1. Баранов О.А. Кино во внеклассной работе школы. - М. : СК СССР, 1980. - 46 с.
2. Вайсфельд И.В. Искусство в движении / Вступ. статья В.Б. Шкловского. - М. : Искусство, 1981 - 240 с.
3. Гинзбург С.С. Очерки теории кино. - М. : Искусство, 1974. - 264 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М. : Наука, 1982. - 159 с.
5. Кириллова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. - 2005. - № 5. 6. Кузнецова О.Д. Засоби масової комунікації. - Львів: ПАІС, 2005. - 200 с.
7. Онкович Г.В. Пресодидактика: Читаймо газету разом! - К., 1993. 8. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1987. - 175 с.
9. Полторак Д.И. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л. , 1980. - 19 с.
10. Прессман Л.П. Основы методики применения технических средств обучения: Экран.-звуковые средства. - М. : Просвещение, 1988. - 191 с.
11. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств: Кн. для старшеклассников: По результатам работы мастерской киноведов-педагогов сред. школы-кинолицея N 1057 г. Москвы. - М. : SvR-Аргус, 1995. - 224 с.
12. Фатиміна В. Журналістська освіта в Німеччині в ХХІ столітті: проблеми й перспективи // Медіакритика. - 2005. - Ч. 10. 13. Федоров А., Чельшева И. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. - 2004. - № 8. 14. Чемерис І.М. Медіа-освіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України. - 2006. - № 3. 15. Чернявська Ю. Медіа-освіта у Великій Британії та Канаді // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. - К., 2005. - С.163-175 16. Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. - Москва, 1991.

БЛАЖУК О. А.,
викладач, кафедра зв'язку та
інформатизації,
Національна академія Державної
прикордонної служби України
ім. Б. Хмельницького

СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ

У статті здійснено дослідження сутності наукової категорії "інформаційні технології", проаналізовано основні підходи до його тлумачення; обґрунтовано необхідність використання інформаційних технологій під час підготовки нової генерації майбутніх офіцерів-прикордонників. Основну увагу зосереджено на аналізі значення інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, сутність інформаційної технології, значення інформаційної технології, інформаційна складова.

В статье осуществлено исследование сути научной категории "информационные технологии", проанализировано основные подходы к его интерпретации; описано необходимость использования информационных технологий во время подготовки новой генерации будущих офицеров-пограничников. Основное внимание уделено анализу значения информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, сущность информационных технологий, значение информационных технологий, информационная составляющая.

The article examines the essentials of the scientific category "information technologies", analyses the main approaches to its interpretation and grounds the necessity of the usage of information technologies in the training of a new generation of future frontier guard officers. The article puts an emphasis on the analysis of importance of information technologies.

Key words: information technologies, the essentials of information technology, the importance of information technology, information component.

Інформатизація та комп'ютеризація усіх сфер людської діяльності стали провідними тенденціями світового розвитку. Інформаційні технології все більше проникають у різні сфери життя, науки, освіти, виробництва, професійної діяльності,

що вимагає відповідних знань та вмінь щодо їх застосування та використання. Процес підготовки нової генерації офіцерів потребує не лише зростання якості теоретичних знань, але й суттєвого удосконалення методики використання засобів навчання, якими виступають інформаційні технології. У зв'язку з цим необхідно приділити належну увагу інформаційній складовій фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання у ВВНЗ. Аналіз практичної діяльності показав що впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій потребує постійного розвитку, вдосконалення, набуття нових навичок у цій сфері. Стрімкий розвиток та активне використання у військовій сфері сучасних інформаційних та телекомунікативних технологій вимагає суттєвих змін у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Зазначимо, що у сучасному інформаційному суспільстві оволодіння інформаційними технологіями та використання комп'ютеризації як прикладного інструмента стає невід'ємною складовою підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, що працюватимуть у системі зв'язку. Формування інформаційної складової у майбутніх офіцерів-прикордонників лише частково відбувається під час фахової підготовки у ВВНЗ, коли розглядаються задачі загального характеру. У повсякденній діяльності на кожного майбутнього офіцера-прикордонника буде покладена велика відповідальність при роботі з спеціальним програмним забезпеченням, що вимагатиме від спеціалістів ефективного та раціонального підходу до: забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів; швидкого створення і правильності оформлення даних; занесення отриманих даних до центральної бази; обслуговування і підтримка працездатності роботи системи у цілому. Такий підхід вимагає від майбутніх офіцерів-прикордонників глибоких теоретичних знань у зазначеній галузі, оволодіння практичними вміннями та навичками роботи з спеціальним програмним забезпеченням, яке використовується в професійній діяльності для забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів.

Ми переконані, що активне застосування сучасних інформаційних технологій навчання стає потребою, що зумовлена особливостями нового етапу науково-технічної революції. Встановлено, що найдоцільніше використовувати обчислювальну техніку при розв'язанні певного кола педагогічних проблем, зокрема для формуванні спеціальних умінь. Отже, широке застосування інформаційної діяльності зі збору, опрацювання, використання, передачі інформації актуалізує проблему формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, які забезпечуватимуть високий ступінь забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів. Багатоаспектність означеного кола питань зумовлює науковий пошук шляхів його вдосконалення. Додатковими чинниками, які зумовлюють актуальність нашого дослідження виступають швидкий розвиток інформатики та інформаційних технологій, необхідність формування комп'ютерної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника, орієнтація на

детальне та ґрунтовне забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів. Проведене Р.С. Гуревичем дослідження дає підстави стверджувати що "використання інформаційних технологій під час викладання різних дисциплін у професійних навчальних закладах України порівняно з досвідом педагогів інших країн, і насамперед, високорозвинених, свідчить про те, що проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розроблені недостатньо" [40, с. 12]. Усі вище зазначені проблеми потребують суттєвих змін окремих положень традиційної педагогіки щодо підготовки офіцерів-прикордонників у цьому напрямку.

Отже, **мета** нашої статті полягає у теоретичному аналізі сутності інформаційних технологій, які використовуватимуться під час підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. У відповідності до мети, було поставлено наступні **завдання**: дослідити зміст поняття "інформаційна технологія" та визначити основні підходи до його трактування, а також проаналізувати роль інформаційних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників.

Зазначимо, що останніми роками було проведено ряд ґрунтовних досліджень у зазначеній галузі, зокрема теоретико-методологічні основи інформаційних технологій розкрито у роботі Ю.І. Машбіца [1]; питання, пов'язані із використанням інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ, висвітлені у роботах Р.С. Гуревича [6], В.М. Монахова [2]; наукові основи технології навчання з використанням інформаційних технологій розглядались у дослідженнях А.М. Білоруса [3], І.М. Богданова [3], Л.Ф. Панченко [4].

Беручи до уваги вагому роль інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників доцільно більш глибоко дослідити сутність та зміст цієї наукової категорії. У новому "Тлумачному словнику української мови" терміну "технологія" трактується як "сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь, а також навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості" [10, с. 529]. Термін "технологія" грецького походження: *techné* - мистецтво, майстерність; *logos* - наука. "У процесуальному розумінні технологія відповідає на конкретне запитання: "Як зробити (з чого і яким способом)?" [11, с. 7]. До визначення цього поняття фахівці підходять з різних позицій. У наукових джерелах його трактують як: проведення різних операцій, що здійснюються певним способом і в певній послідовності; технологічний процес; сукупність знань, відомостей про послідовність виконання певних операцій; сукупність способів і прийомів, що використовуються у будь якій справі; різні методи, матеріали, словом, все, що бере участь в навчальному процесі та сприяє у роботі.

За визначенням М.І. Жалдака "інформаційна технологія - це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, обробки, передачі, подання інформації, які розширюють знання людей і розвивають їх можливості управління технічними і соціальними процесами" [8, с. 4]. Ми повністю підтримуємо думку І.Є.

Булах, у тому, що "інформаційна технологія являє собою систему засобів та методик, що забезпечують оптимізацію роботи з інформацією на базі комп'ютерної техніки" [7, с. 26]. І.В. Соколова під інформаційними технологіями навчання майбутніх фахівців розуміє "систему загально-дидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців" [9, с. 213]. Таким чином, у науковій літературі до розуміння сутності "інформаційних технологій" науковці використовують два підходи: загальнотехнічний (І.Є. Булах, М.І. Жалдак) та педагогічний (І.Є. Булах, І.В. Соколова).

Ми вважаємо, що з огляду на предмет нашого дослідження більш доцільно розглядати інформаційні технології у загальнотехнічному значенні, а саме як способи оптимізації інформаційних процесів. Отже, під інформаційними технологіями навчання ми розуміємо такі способи, які суттєво оптимізують інформаційні потоки у педагогічній системі.

Зупинимось коротко на висвітленні ролі та значення інформаційних технологій. Ми повністю поділяємо думку С.О. Сисоевої у тому, що одним із важливих завдань сучасної професійної освіти є "адаптація у цифровому світі" [12, с. 196], саме у цьому і полягає визначальна роль інформаційних технологій. Сьогодні бути обізнаним у сучасних інформаційних технологіях - нагальна вимога до випускника ВНЗ.

Р.С. Гуревич [6] виділяє такі педагогічні цілі застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі: розвиток творчого потенціалу студентів, розвиток здібностей до комунікативних дій, розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності; інтенсифікація усіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; реалізація соціального замовлення, яке обумовлене інформатизацією сучасного суспільства (підготовка спеціалістів у галузі інформатики, підготовка користувачів засобів нових інформаційних технологій). Автор вважає, що названі цілі визначають основні напрями впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, а саме: як засобу подання інформації і засобу, що вдосконалює процес викладання, підвищує його ефективність і якість; з метою формування культури навчальної діяльності; як інструмента пізнання; для віртуальних лабораторних експериментів; як об'єкта вивчення у курсі "Інформатика і комп'ютерна техніка"; з метою керівництва навчальним процесом та навчальними закладами; як засіб поширення передових педагогічних технологій (регіонального, а в перспективі - глобального масштабу).

Т.І. Коваль зазначає, що застосування нових інформаційних технологій у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах дозволяє змінити стару парадигму *викладач → студент → підручник* на нову: *студент → засоби професійної підготовки → викладач* [13, с 61].

Отже, ми вважаємо, що розробка та впровадження нових інформаційних технологій спричинить суттєві зміни у розумінні особливостей пізнавальних процесів

особистості, свідомості та у міжособистісних стосунках. Зазначимо, що спілкування "людина - людина" залишається переважачим, тобто комп'ютеризація не пригнічує, а ,навпаки, розкріпає особистість. Як показують результати наукових досліджень [3; 4], інформаційні технології сприяють зміцненню соціального єднання і розширенню можливостей саморозвитку не тільки окремих особистостей, а й цілих груп у рамках кожного колективу. В цілому, ми визначаємо наступну роль інформаційних технологій у навчальному процесі:

- інтенсифікація процесу навчання і підвищення його ефективності за рахунок можливості опрацювання більшого обсягу навчальної інформації;
- розвиток пізнавальної активності, самостійності, підвищення інтересу до навчальних дисциплін на яких використовуються інформаційні технології;
- встановлення чіткого зворотного зв'язку, необхідного для керування навчальним процесом;
- систематичний контроль знань, навичок та вмінь за допомогою інформаційних технологій;
- удосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів;
- індивідуалізація процесу навчання.

Як зазначає А.М. Білорус [3], інформаційні технології у процесі підготовки офіцерів-прикордонників мають суттєве значення. Зокрема, автор наголошує, що аналіз сучасних інформаційних технологій дозволяє вже сьогодні виділити основні шляхи їх використання для підвищення якості служби й управління органами та підрозділами Державної прикордонної служби України. До цих шляхів автор відносить створення: єдиного інформаційного простору Державної прикордонної служби України, де ключову роль відіграє створення єдиної ГАІС; корпоративних автоматизованих інформаційних систем; функціональних автоматизованих підсистем; відомчої Інтранет-мережі; єдиних засобів адміністрування; єдиного інтерфейсу користувача для всіх складових ГАІС; засобів взаємодії із зовнішніми стосовно ГАІС інформаційними системами. Ми повністю поділяємо думку автора про те, що дуже важливою складовою підготовки до використання сучасних інформаційних технологій органами та підрозділами охорони державного кордону є розробка й оптимізація навчальних планів програм, тематичних планів і розкладів занять з використанням ПЕОМ.

Отже, сьогодні інформаційні технології є невід'ємною частиною організації навчального процесу. На сьогоднішній день ще не вироблено єдиного підходу до розуміння сутності "інформаційні технології". Виділяють два підходи до розуміння сутності цієї наукової категорії: загально технічний та педагогічний. Із загально технічної точки зору під інформаційними технологіями навчання ми розуміємо такі способи, які суттєво оптимізують інформаційні потоки у педагогічній системі. Вважаємо, що майбутні офіцери-прикордонники повинні не тільки володіти знаннями у галузі інформаційних технологій, а й бути фахівцями із застосування інформаційних технологій у своїй професійній діяльності.

Література:

1. Білорус А.М. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників: Автореф. дис...кан. пед. наук: 13.00.04 - Хмельницький, 2007. - 21 с.
2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...докт. пед. наук: 13.00.04. - К., 1999. - 392 с.
3. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. - К., 1995. - 430 с.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти - Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2004. - 365 с.
5. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис... в форме науч. доклада д-ра пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. - М., 1989. - 48 с.
6. Коваль Т. І. Вимоги до особистісно-орієнтованої професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів // Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць. - Випуск 1. - Київ: Видавництво П/П "ЕКМО", 2004. - С. 51 - 66.
7. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. -М.: Знание, 1986. - 80 с.
8. Момот Л. Творчо - розвивальні технології та їх реалізація в середній школі // Біологія і хімія в школі - 2003. - №1. - С. 7 - 8.
9. Монахов В. Концепция создания и внедрения новой информационной технологии // Сб. Проектирование новых информационных технологий обучения. - М., 1991. - С. 4 - 30.
10. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах, 3 том П-Я, видання друге, виправлене. - К.: Видавництво "Аконіт", 2001. - 862 с.
11. Панченко Л.Ф. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: Автореф. дис...кан. пед. наук: 13.00.01 - Харків, 1994. - 22 с.
12. Сисоева С.О. Сучасні інформаційні технології в освіті дорослих // Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць. - Випуск 2. - Київ: Видавництво П/П "ЕКМО", 2004. - С. 194 - 199
13. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. - 2004. - Випуск 2. - С. 209 - 225.

БОГИНЯ Л.В.,

старший викладач, завідувач підготовчого відділення для іноземних громадян Вищого державного навчального закладу України "Українська медична стоматологічна академія"

МАКСИМЕНКО Н.В.,

викладач мови підготовчого відділення для іноземних громадян Вищого державного навчального закладу України "Українська медична стоматологічна академія"

ТРУСОВА Л.В.,

викладач мови підготовчого відділення для іноземних громадян Вищого державного навчального закладу України "Українська медична стоматологічна академія"

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ - ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ - У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

Входження України до європейського освітнього простору передбачає не лише стандартизацію освіти, а й перегляд форм і методів організації навчання, його змісту. Впевнено крокуючи до нового, на нашу думку, не маємо права забувати про кращі традиційні педагогічні методики, які давали прекрасні результати навчання. Поєднання новітніх технологій з традиційними - єдиний шлях якісної освіти, який дає змогу нашим студентам отримати знання, стати висококваліфікованими конкурентоспроможними фахівцями в тій чи іншій галузі.

Вхождение Украины в европейское образовательное пространство предусматривает не только стандартизацию образования, но и пересмотр форм и методов организации учебы, ее содержания. Уверенно шагая к новому, по нашему мнению, не имеем права забывать о лучших традиционных педагогических методиках, которые давали прекрасные результаты обучения. Сочетание новейших технологий с традиционными - единственный путь качественного образования, который дает возможность нашим студентам получить знания, стать высококвалифицированными конкурентоспособными специалистами в той или иной отрасли.

Including of Ukraine to European educational space foresees not only standardization of education but also revision of forms and methods of organization of studies, its maintenance. Confidently stepping the new, to our opinion, does not have a right to forget about the best traditional pedagogical methods which gave the wonderful results of studies. Combination of the newest technologies with traditional is the unique way of high-quality education, which enables our students to get knowledge, become highly skilled compatitantly able specialists in that or other field.

Приєднання України до Болонського процесу вимагає вдосконалення системи навчання у вищій школі на основі підвищення наукового рівня освіти, поглиблення знань студентів і на цій основі формування клінічного мислення майбутнього лікаря і стійких практичних навичок.

Підготовче відділення для іноземних громадян - це перша ланка у системі вищої освіти для громадян різних країн, що прагнуть здобути фахову освіту в Україні. А вдале поєднання традиційних та новітніх форм і методів організації навчального процесу, на нашу думку, є підґрунтям і запорукою досягнення мети навчання.

Поруч із традиційними формами навчання (практичними заняттями, лекціями, лабораторними роботами) широко використовуються останнім часом і елементи таких новітніх педагогічних технологій як

- Ситуаційне та проблемне навчання,
- Ігрові технології, навчальні екскурсії, засідання мовного клубу,
- Модульні технології.

Разом з тим значна увага приділяється

- Індивідуалізації та диференціації навчання,
- Здійсненню контролю зі зворотнім зв'язком,
- Посиленню мотивації навчання,
- Міжпредметній координації тощо.

Якісне використання цих технологій можливе лише тоді, коли студенти проявлять зацікавленість у тій чи іншій дисципліні, у самому процесі навчання. Тому роль викладача стає досить складною, бо потрібно вирішити проблему - як викладати часто досить складний для сприйняття на нерідній мові матеріал не тільки дохідливо, а й цікаво.

Лише щира зацікавленість викладача у результатах навчання, знання етичних норм поведінки різних етнокультурних груп, релігійних та національних особливостей студентів сприяє формуванню мотивації до оволодіння мовою та основами наук, посилює взаємодію викладача та студента, які працюють на засадах співробітництва, співтворчості тощо. Тому однією з інноваційних технологій у роботі колективу підготовчого відділення вважаємо технологію коучингу, ідея якого полягає в розвитку професійних умінь у підлеглих та виховання умінь працювати у команді. Ця

технологія передбачає дотримання 4 компонентів:

1. безпосередня взаємодія між керівником і підлеглими,
2. використання керівником психологічних прийомів та методів у роботі з підлеглими,
3. необхідність досягнення взаємно визначених цілей для удосконалення професійної діяльності та самозадоволення,
4. досягнення спільної мети колективу.

За умови такої побудови навчально-виховного процесу та взаємовідносин у педагогічному колективі викладачі прагнуть удосконалити свої професійні вміння, підвищують працездатність, якість викладання предметів; зростає вмотивованість праці та рівень молодих викладачів, а у досвідчених з'являється можливість і потреба у передачі свого досвіду.

Під час викладання мови на практичних заняттях застосовуються дидактичні та рольові ігри. Так, під час вивчення граматичного курсу використовується візуально-мовний тренажер, що містить на різнокольорових картках словосполучення чоловічого, жіночого та середнього роду однини та множини, які студент, вивчаючи дієслова та відмінкові форми, повинен використати у реченні. Рольові ігри широко використовуються під час формування навичок діалогічного мовлення у ситуаціях "Знайомство", "На прийомі у лікаря", "В магазині, на базарі", "В бібліотеці" тощо. Крім того, укладений посібник "Навчальні вірші", який дає змогу студентам вивчати різноманітні мовні засоби у цікавій формі. У другому семестрі про формуванні навичок читання та переказу текстів використовуємо елементи розігрування ролей діючих осіб. У слабких групах після домашньої підготовки, у більш сильних - під час аудиторного заняття після читання тексту. Студентам, що виявляють цікавість до вивчення мови, пропонуємо за допомогою пошукової системи Google знайти тексти пісень за назвою чи поданим рядком, перекласти їх на рідну мову. Такі завдання сприяють активному вивченню лексики, розумінню образності мови, підготовці слухачів до сприймання історичних та культурних реалій українського народу. Велику ефективність мають комп'ютерні навчальні та контролюючі програми, але вони не можуть замінити усного спілкування при вивченні мови.

Викладанню загальноосвітніх дисциплін передуює проведення вступного тестового контролю з математики, хімії, фізики, біології.

5 років тому викладачами відділення були складені тести з урахуванням майбутнього фаху студентів. Ці тести містять завдання зі шкільного курсу, володіння яким, на нашу думку, є необхідною умовою подальшого успішного навчання не лише на підготовчому відділенні, а й на основних факультетах.

Тестові завдання пропонуються майбутнім студентам англійською, французькою, арабською та перською мовами. Оцінювання відбувається за 100-бальною шкалою. Результати тестування аналізуються, обговорюються на засіданні підготовчого відділення. Ця робота спрямована перш за все на виявлення слабо

засвоєного матеріалу з того чи іншого предмету, а значить на подальшу диференціацію навчального матеріалу під час пояснення та індивідуалізацію завдань для закріплення вивченого.

Останні два роки в навчальному процесі використовуються елементи модульного навчання. Так, робоча програма з ввідного курсу НСМ розділена на 4 модулі, кожен з яких відповідає одній із ЗОД, що викладаються на ПВ. Вивчаючи модуль, студенти на кожному занятті набирають певну кількість балів, виконують самостійну роботу, скеровану викладачем, а після вивчення модуля пишуть підсумковий контроль.

Одним із найефективніших методів організації навчального процесу, на нашу думку, є міжпредметна інтеграція, яка сприяє результативному процесу формування знань, умінь та навичок. На відділенні створено навчальний комплекс, оснований на інтеграції таких дисциплін як науковий стиль мовлення, математика, хімія, фізика, біологія. Інтегратором, або єдиним стержнем, є мова, так як її вивчення є основою для одержання інформації за майбутнім фахом. В інтегрованих дисциплінах використовуються схожі методи дослідження, спільні теоретичні концепції, закономірності та мовні моделі. Така міжпредметна координація та інтеграція сприяють підвищенню мотивації до вивчення ЗОД, а поглиблені зв'язки між навчальними дисциплінами, коли поняття та ідеї, одержані з одного предмету, розвиваються в іншому, сприяють створенню у студентів загальних синтезованих понять, умінь та навичок.

Підвищенню мотивації навчання, як показує досвід, сприяє й проведення щомісячних атестацій з визначенням середнього балу та рейтингу студентів. Результати атестацій оприлюднюються на дошці інформації відділення, жваво обговорюються і стимулюють студентів у дусі змагання підвищувати свій рейтинг, щоб довести викладачу, друзям свою спроможність до отримання високих результатів навчання.

На відділенні розроблені сценарії 9 навчальних екскурсій та 8 засідань мовного клубу, що безумовно, як одні із технологій навчання, сприяють активному формуванню комунікативних навичок та соціокультурній адаптації іноземців у новому етнокультурному соціумі.

Однією з важливих технологій навчання є об'єктивний контроль зі зворотнім зв'язком, який проводиться у вигляді тестових завдань. На наш погляд, для підготовчого відділення для іноземних громадян оптимальними є

- початковий - для визначення базової підготовки,
- тренувальний - для самостійної роботи над матеріалом та його закріплення,
- діагностичний - для виявлення проблем у засвоєнні окремих розділів,
- тематичний - для контролю засвоєння знань матеріалу з теми,
- " підсумковий - проводиться в кінці семестру.

Різноманітні варіанти тестів дають можливість, перевіривши рівень підготовки студента та давши йому оцінку, запропонувати ще раз підготувати тестований матеріал та повторити тест з метою самоконтролю.

Однією з вимог сьогодення є збільшення часу на самостійну роботу студента, розвиток у нього здатності до самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення.

Специфіка навчання на підготовчому відділенні полягає в тому, що значну частину основного матеріалу студент закріплює лише при самостійній роботі. На підготовчому відділенні організація самостійної роботи - це пошук взаєморозуміння різних народів, різних освітніх систем, це встановлення зв'язків між свободою і відповідальністю, це узгодження прагнень викладачів і інтересів слухачів, це побудова "освітньої зустрічі", в якій формується самостійність як головна мета, як особлива якість професійної свідомості майбутнього спеціаліста. Для самостійної роботи пропонуються такі форми як підготовка до диспутів "Проблеми збереження миру, оточуючого середовища та здоров'я людини", "Національні свята України та батьківщини студента", "Дотримання гігієни - запорука здоров'я" тощо; розучування ролей для спектаклю, підбір ілюстративного матеріалу до занять з анатомії (через Інтернет) і т.ін.

Працюючи за викладеною системою, маємо позитивні результати навчання, швидку адаптацію іноземних громадян до нових умов навчання та проживання, достатню підготовку до навчання на основних факультетах за базовими спеціальностями.

БОСІН М. Є.,

доктор фізико-математичних наук,
професор кафедри математики і фізики,
Харківський гуманітарно-педагогічний
інститут, м. Харків

РИКОВА Л. Л.,

старший викладач кафедри
інформатики,
Харківський гуманітарно-педагогічний
інститут, м. Харків

ТРИ ХАРАКТЕРНІ РИСИ ДИДАКТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРИРОДОЗНАВСТВІ

У статті розглядаються три характерні риси дидактичних моделей, які є наслідками сучасних методик навчання й сучасної системи освіти.

Ключові слова: дидактична модель, природничі науки, ступінчастість освіти.

В статье рассматриваются три характерные черты дидактических моделей, которые являются следствиями современных методик обучения и современной системы образования.

Ключевые слова: дидактическая модель, естественные науки, ступенчатость образования.

This article deals with the three characteristic features of didactic models that are the consequences of modern methodologies and the contemporary system of education.

Key words: didactic model, natural sciences, levels of education system.

1. Введення

Будь-який процес або явище, реально спостережуване в рамках фізики, хімії, біології, астрономії, інших природничих наук разом з комплексом причинно-наслідкових зв'язків і наслідків назвемо оригіналом. Під моделлю звичайно розуміється деяке наближення до оригіналу, що дозволяє в доступній формі "висвітити" яку-небудь грань оригіналу (або кілька граней). Нагадаємо, що модель найчастіше перебуває за межами тієї науки, у рамках якої вивчається дане явище-оригінал (наприклад, моделі-аналоги). Як приклад можна привести механічні моделі електричних явищ і навпаки.

Незважаючи на те, що в педагогічній літературі опубліковано досить велику кількість робіт, присвячених моделюванню [1, 2, 3, 4], строгого визначення терміну "дидактична модель" ніхто з авторів не наводить. Визначення навчальних моделей

наведено в Українському педагогічному словнику С. Гончаренко [5:272]. Тому обмежимося чисто філософським змістом цього поняття: дидактичними моделями будемо називати будь-які моделі, що використовуються у викладанні. Природно, що й метою створення таких моделей є поліпшення якості навчання на відміну, наприклад, від моделей у науці, які створюються для підготовки чергового стрибка, що наближає дослідників до більш повного розуміння досліджуваного процесу або явища (оригіналу). Моделі в науці можуть бути помилковими й навіть "тупиловими", якимись були, наприклад, модель теплороду у вченні про теплоту, а також деякі моделі Всесвіту в астрономії. Дидактичні моделі не можуть бути помилковими або "тупиловими", тому що в навчальну літературу попадають тільки ті моделі, які у відповідному розділі науки підтверджені великою кількістю експериментальних даних. Дидактичні моделі обов'язково повинні правильно відбивати окремі властивості (грані) оригіналу, хоча можуть у цілому істотно від нього відрізнятися. Інакше кажучи, дидактичні моделі мають свої відмінні риси, нерозривно зв'язані як з їхнім створенням, так і з впровадженням у процес навчання. Вивченню цих індивідуальних особливостей дидактичних моделей і присвячена дана робота.

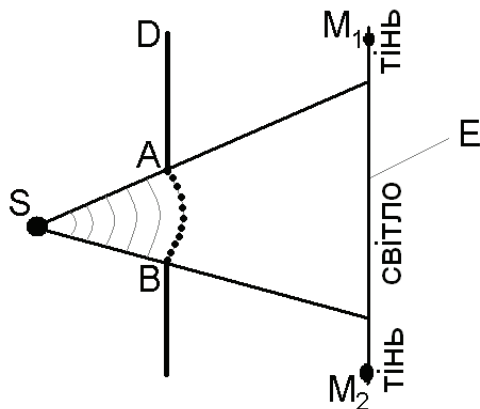
2. Основні особливості дидактичних моделей

Процес навчання в рамках будь-якої науки природознавства (без винятку) побудований таким чином, що одне й те ж коло явищ вивчається кілька разів: спочатку споглядально (не вдаючись у причинно-наслідкові зв'язки), потім - усе більш й більш глибоко. Така "ступінчастість" процесу навчання диктується (особливо на ранніх стадіях) принципом "від простого до складного" [6:], а також ступінчастістю як самої освіти, так і системи освіти: початкова школа, середня школа, вища школа. Остання ділиться ще на кілька сходів, починаючи від бакалаврату, і закінчуючи магістратурою.

Розглянемо як приклад таке чудове й важливе в житті людини явище, як світло. У початковій школі світловий промінь асоціюється із прямою лінією: діти за допомогою вчителя переконуються, що тінь, що відкидає будь-який предмет на екран, має лінійні розміри, що відповідають геометрії прямих ліній. Тут найбільш природною моделлю світлового променя є пряма лінія. До речі кажучи, у геометрії найпоширенішою моделлю прямої лінії є світловий промінь. У фізиці 8-9 класів, коли учнів знайомлять із декількома новими для них явищами, наприклад, з явищем переломлення світла при переході з одного середовища в інше, в методичній літературі з'являється так звана "модель веза". Учні легко уявляють собі, як і чому вез, що з'їжджає з асфальтованої дороги на ґрунті, змінює напрямок свого руху за умови, що вона перетинає границю розділу під кутом. "Модель веза" знімає подив учнів із приводу того, що світло може поширюватися по кривих лініях у неоднорідному середовищі. У старших класах, коли в оптиці розглядаються такі явища, як інтерференція й дифракція світла, необхідна модель, що зняла б подив із приводу того, що світло може попадати в область геометричної тіні (при проходженні, наприклад, через вузький отвір), поширюючись при цьому в однорідному середовищі. Таку модель створили Гюйгенс і Френель (незалежно один від одного), у фізиці вона зветься "принцип Гюйгенса-Френеля". Відповідно до цієї моделі всі точки фронту хвилі

можна розглядати як самостійні точкові когерентні джерела світла ("лампочки"). Звернемося до рис. 1. Через S на ньому позначене джерело світла, Д - діафрагма з отвором АВ, Е - екран. Якщо ділянку фронту хвилі, що укладається в отвір АВ, представити як "гірлянду" лампочок, то ніякого подиву із приводу того, що світло може потрапити в точки або , які перебувають у зоні тіні, не виникає.

Рис. 1.



Далі виникає більше складне питання: чому світло попадає не в усі точки геометричної тіні, а лише в деякі, утворюючи так звані дифракційні кільця (у випадку круглого отвору). Дифракція як явище демонструється вже в старших класах середньої школи, однак пояснення цьому явищу дається тільки у вищому навчальному закладі (на бакалаврському етапі). Модель, що дозволяє не тільки пояснити природу утворення дифракційних максимумів, але й розрахувати їхнє положення (без складної математики), була запропонована Френелем і зветься методом зон Френеля. Метод зон Френеля геніальний у своїй простоті й по праву може бути названий "радзинкою" у фізичному модельному світі.

Істотні складності в модельних поданнях світлових явищ виникли з появою зовсім очевидного квантово-хвильового дуалізму природи світла. Такі явища, як фотоефект, френелевські моделі не могли пояснити. Проте, подолання цих складностей сталося завдяки роботам Н. Бора, Л. Д. Ландау, Р. Фейнмана й інших видатних фізиків. Відповідні моделі докладно розглядаються вже на заключній освітній сходинці - в магістратурі.

Таким чином, на даному конкретному прикладі, що цікавий не тільки в плані узагальнень, але й сам по собі (у силу особливої значимості в житті людей цього чудового явища - світло!), добре проглядається ланцюжок дидактичних моделей: пряма лінія, модель воза, принцип Гюйгенса-Френеля, зони Френеля, моделі Бора тощо. Ці моделі є сходами на шляху вивчення світла; кожний наступний щабель наближає тих, кого навчають, до розуміння "оригіналу", тобто наближає до істини. Підкреслимо, що наведені

вище моделі світлових явищ є "реперними", тобто такими, що завершають освітні етапи: початкова школа, середня школа, вища школа - бакалаврат, вища школа - магістратура. У проміжках між реперними моделями, як правило, існують й інші моделі, які практично завжди "пофарбовані" індивідуальністю педагога. Наочність і результативність проміжних моделей цілком визначаються методичною майстерністю викладача, його педагогічними технологіями. Підкреслимо, що "реперні" моделі не повинні містити тих нюансів, які відбивають особисті наробітки викладача, тому що звичайно при зміні освітнього щабля міняється й педагог, що починає навчання в рамках свого щабля й з тієї реперної моделі, який закінчувався попередній щабель. У нового викладача не повинно бути складностей, пов'язаних з тією реперною моделлю, що закладалася його колегою на попередньому освітньому етапі.

Отже, ступінчастість моделювання є не просто важливою, а необхідною рисою саме в дидактиці в силу, по-перше, ступінчастості системи освіти, по-друге, неможливості якісного навчання без проходження тих модельних "сходів", приклад яких наведений вище. Зрозуміло, що в науковій діяльності така ступінчастість втрачає сенс, тому що вчений у будь-якій області природознавства відірваний від самого останнього модельного щабля: він, як правило, перебуває в процесі наповнення або узагальнення нових експериментальних і теоретичних даних, тобто в процесі пошуку нових моделей, які могли б об'єднати ці дані по можливості без шкоди для тих моделей, які поєднували результати, отримані раніше. Ці нові моделі можуть бути помилковими, тупиковими, геніальними - все це бувало й буває в науці. Яка з нових моделей буде обрана для чергової публікації, обговорення з колегами, подальшого розвитку? Поза сумнівом, ця модель не повинна руйнувати той попередній модельний ланцюжок, завдяки якому вчені прийшли до плану наступних експериментів і теоретичних робіт: нові моделі повинні доповнювати й уточнювати попередні моделі, тільки тоді вони стають у ті сходи дидактичних моделей, підйом якими і є процесом навчання.

Таким чином, другою характерною рисою дидактичних моделей є наступність: кожна наступна модель є уточненням попередньої, яке розкриває нові грані досліджуваного явища. Адже борівська модель атома не знищила резерфордівську планетарну модель, але внесла істотні зміни, щоб пояснити ряд очевидних фактів, наприклад, чому електрон не падає на ядро.

Нарешті, третьою характерною рисою дидактичних моделей є їхня відносна віддаленість від оригіналу. Це пов'язане з тим що, по-перше, моделі, використовувані на ранніх щаблях освіти, по суті є історією розвитку науки, що дуже грубо описує істину (оригінал), по-друге, моделі починають використовуватися в навчальному процесі тільки після того, як вони відшліфовані, апробовані й злегка огрублені для кращого сприйняття. Зрозуміло, що ці моделі істотно віддалені від оригіналу в порівнянні з моделями, контури яких зріють у вчених, що перебувають у науковому пошуку. Тому можна привести багато прикладів з різних областей природознавства. Сюди можна віднести в порівнянні дидактичні й сучасні наукові моделі атома, всесвіту, процесу пластичної деформації кристалів, природу "чорних" дір, моделі електричних солітонів у

твердих тілах, моделі генетичних "збоїв" в "живих" клітинах і багато чого іншого. У всіх випадках дидактичні моделі більш віддалені від оригіналу, ніж сучасні наукові моделі.

3. Висновок.

Природа, мета й завдання дидактичних моделей зв'язані винятково із процесом навчання. Процес навчання апіорі вважається стадійним (східчастим) процесом. Іншим його сучасна педагогіка не представляє. Саме тому системи освіти у всіх цивілізованих країнах мають східчасту структуру, що, у свою чергу, визначає східчастий характер вивчення будь-якого процесу або явища. На шляху вивчення будь-якого явища в природознавстві завжди знаходиться ланцюжок дидактичних моделей, що наближає нас до істини; це їхня особливість, це їхня суть. При цьому кожна наступна модель у цьому ланцюжку "відштовхується" від попередньої, узагальнюючи при цьому результати нових досліджень, тобто наступність тут не просто спостерігається, вона перетворює модельний ряд у єдиний організм.

У наукових дослідженнях учені, відштовхуючись від останньої сходинки дидактичного модельного ряду, переходять в область ще непізаного, тобто в область гіпотез, узагальнень результатів нових досліджень, спроб створення нових моделей. Останні можуть бути помилковими й відкидатися у зв'язку із цим, але можуть бути й продуктивними, що заслуговують подальшої еволюції. Проходить, як правило, значний час, поки нова модель займе лідируюче місце в ланцюжку дидактичних моделей.

Таким чином, дидактичні моделі виявляють три основних особливості: ступінчастість, наступність і більша віддаленість від оригіналу в порівнянні з науковими моделями.

Ще раз підкреслимо, що ми взяли на себе сміливість визначити дидактичні моделі як моделі, що використовуються в процесі навчання, тобто в педагогічних технологіях. Ми керувалися при цьому чітким визначенням поняття "дидактика". Можливо, інші авторикладають у поняття "дидактична модель" і які-небудь інші нюанси.

Література:

1. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. - М.: Знание, 1984.
2. Моделирование и познание. Мн., М.: Наука и техника", 1974. Ред. д.ф.н. В.А.Штофф.
3. Теплицький О.І. Об'єктно-орієнтоване моделювання в методичній системі навчання майбутніх вчителів інформатики. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проектування освітніх середовищ як методична проблема". - Херсон: Вид. ХДУ, 2008. - 232с.
4. Бахвалов Л. Компьютерное моделирование - долгий путь к сияющим вершинам? Изд. дом "Компьютерра". М.: 1997, <http://www.computerra.ru/offline/1997/217/814/>.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 376с.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. Держ. Пед. Ун-т ім. Г. С. Сковороди. -Харків: "ОВС", 2002.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається поняття професійної компетентності, як інтегральної професійно-особистісної характеристики, що включає в себе теоретичну і практичну готовність фахівця туристичної сфери до виконання професійних функцій.

В статье раскрывается понятие профессиональной компетентности, как интегральной профессионально-личностной характеристики, включающей в себя теоретическую и практическую готовность специалиста туристической сферы к выполнению профессиональных функций.

The concept of professional competence opens up in the article, as integral professionally personality description which includes for itself theoretical and practical readiness of specialist of tourist sphere to implementation of professional functions.

Специфіка соціально-економічного розвитку України створює умови для жорсткої конкуренції на ринку праці, які стають причиною підвищених вимог до підготовки фахівців різних галузей. В освітньому середовищі України відбувається постійне вдосконалення професійної освіти, спрямоване на підготовку компетентних спеціалістів, зокрема, працівників туристичної сфери.

Туризм як сфера економічного і соціокультурного життя суспільства охоплює широкий діапазон різновидів продуктивної діяльності. Тому на початку третього тисячоліття туризм перетворюється на одну з найбільш прибуткових і динамічних галузей економіки в світі. За даними Всесвітньої туристської організації, світова туристська індустрія випередила за темпами розвитку автомобілебудування та нафтовидобуток і вийшла на перше місце серед інших галузей світової економіки. На туризм припадає 7% загального обсягу інвестицій, 11% світових споживчих витрат, 5% усіх податкових надходжень і третина світової торгівлі послугами. В галузі туризму зайнято понад 260 млн. осіб, тобто кожен десятий працівник у світі [4, с. 102].

Для успішного вирішення проблем розвитку туристичного бізнесу необхідно активно формувати кадровий потенціал, проводити підготовку кваліфікованих працівників, які володіють необхідними знаннями, вміннями і навичками відповідно до вимог ринку. Значущість проблеми підготовки компетентного спеціаліста для сфери туризму актуалізує дослідження професійної компетенції та її складових, які

формують конкурентно- спроможного фахівця туристичної галузі.

Аналіз праць науковців з цієї проблеми показав, що зміст професійної підготовки фахівців сфери туризму досліджували Ю.Земліна, Л.Польова, В.Федоренко, Н.Фоменко; пропонували інноваційні підходи до навчання майбутніх працівників туристичної галузі Л.Поважна, П.Олійник, Г.Цехмістрова; аналізували зміст поняття "професійна готовність" як результат підготовки до професійної діяльності Н.Кузьміна, В.Моляко, Д.Узнадзе, Г.Балл та ін. Деякі автори визначають компетенції, які формують майбутнього фахівця, складовими його професійної готовності [4]. Результатом набуття компетенцій є "компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності" [5, с. 409].

У словнику іншомовних слів під компетентністю розуміють поінформованість, обізнаність, авторитетність. Якщо говорити про професійну компетентність фахівця сфери туризму, то ця ознака є передумовою високого рівня професіоналізму за умови цілеспрямованості й активності працівника. Таким чином, навчальна діяльність у кінцевому результаті має не просто дати студентові певну суму знань, умінь і навичок, а належить до складних умінь і якостей особистості.

У літературі виокремлюють такі основні групи компетенцій:

1) соціальні, які залежать від сформованої готовності брати на себе відповідальність, виявляти активність у прийнятті рішень, у суспільному житті;

2) полікультурні, які стосуються розуміння несхожості людей за ознаками релігії, мови, національності, культури, що необхідно враховувати у професійній діяльності майбутнім працівникам соціальної сфери;

3) комунікативні, що передбачають опанування важливими в роботі й суспільному житті різними видами спілкування у міжособистісних взаєминах;

4) інформаційні, що зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вмінням здобувати, критично осмислювати і використовувати інформацію у професійній діяльності;

5) компетенції саморозвитку та самоосвіти, що пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому і суспільному житті [2, с. 140]. Адже той фахівець, який постійно поповнює знання набуті під час навчання у професійній школі, розвиває вміння і навички роботи в туристичній сфері, підвищує свій фаховий рівень, розширює практичний досвід, швидко пристосовується до нових вимог у професійній діяльності і досягає високого рівня професійної компетентності.

З початку 90-х років професійна компетентність розглядається за процесуальними і результативними показниками. Якщо проаналізувати деякі тлумачення професійної компетентності, які пропонуються у відношенні до педагогів [1], то слід зазначити, що цей феномен має в своїй основі таку загальну характеристику: він відображається в стійкому, ефективному характері праці,

здатності в умовах труднощів об'єктивного і суб'єктивного характеру знаходити адекватне, раціональне вирішення проблем [1, с. 83].

Тому професійну компетентність працівника сфери туризму можна розглядати як сукупність наступних структурних компонентів:

- професійно-змістовий (базовий) компонент, який передбачає наявність у працівника теоретичних знань з основ тих наук, що забезпечують усвідомлення змісту його професійної діяльності;
- професійно-діяльнісний (практичний) компонент, який включає професійні знання і вміння, апробовані в дії, засвоєні майбутнім фахівцем як найбільш ефективні;
- професійно-особистісний компонент, який відображає ті професійні й особистісні якості майбутнього фахівця, що визначають позицію і спрямованість менеджера туризму як особистості і суб'єкта професійної діяльності.

Формування професійної компетентності передбачає здатність і готовність майбутнього працівника орієнтуватися і діяти у професійній сфері, моделювати і вирішувати певні проблеми та прогнозувати результати їх вирішення. Необхідно зазначити, що сьогодні існує потреба у фахівцях нового типу, які володіють, крім високих професійних якостей, такими властивостями, як вміння працювати в новому інформаційному середовищі. Відтак набуває актуальності формування професійної компетентності майбутніх працівників сфери туризму за допомогою використання сучасних засобів навчання, наприклад, інформаційних технологій. Потрібно підготувати такого фахівця, який відповідав би європейському та світовому рівню компетентності учасників ринку праці, що зумовлено інформатизацією суспільства і високим рівнем використання засобів інформаційних технологій.

Провідною умовою впровадження інформаційних технологій у навчальний процес підготовки фахівців сфери туризму є перехід до інформаційного суспільства, яке має наступні характерні ознаки:

- створення й розвиток інформаційної інфраструктури, що забезпечує умови для оптимальної життєдіяльності людини в усіх соціальних сферах;
- інформатизація суспільних процесів, що має на меті задоволення інформаційних потреб суб'єктів виробництва й управління;
- інтелектуалізація праці, що передбачає здобуття, опрацювання та підготовку нової інформації у процесі діяльності фахівця;
- використання інформаційних ресурсів із застосуванням обчислювальної та комунікаційної техніки;
- впровадження інформаційних технологій Інтернет в галузі туризму;
- формування інформаційних та вдосконалення соціально-комунікаційних відносин у процесі спільної діяльності людей.

Вважається, що активне застосування сучасних інформаційних технологій у

навчанні фахівців стає потребою, що зумовлена особливостями нового етапу науково-технічної революції. Встановлено, що найдоцільніше використовувати обчислювальну техніку для формуванні спеціальних умінь майбутніх фахівців [3, с.23].

В умовах демократизації освіти, коли в ринок освітніх послуг включаються різні навчальні заклади, доцільно розвивати та створювати методики і технології, які сприятимуть гуманізації процесу навчання, спрямованому на максимальний розвиток здібностей особи, розкриття її потенційних можливостей і таланту.

Традиційна освітня технологія вже не може повною мірою сприяти вирішенню цих завдань, оскільки вона була зорієнтована на виконання замовлень індустріального суспільства, а не суспільства інформаційного. Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес підготовки фахівців є складовою Національної програми інформатизації країни і ґрунтується на положенні, що освіта й інформатика в Україні є важливим компонентом загального процесу інформатизації українського суспільства. Урядом України визначені основні напрями Національної Програми інформатизації нашої держави, що вимагає підготовки майбутніх фахівців до ефективного використання сучасних інформаційних технологій і прийняття відповідних міжнародних стандартів. Метою інформатизації освіти в Україні визначається підвищення ефективності навчання шляхом збільшення обсягу інформації для вивчення та удосконалення методів її подання і перетворення для професійного і навчального застосування.

Перспективами подальшого дослідження ми вбачаємо розробку методики використання інформаційних технологій навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної сфери.

Література:

1. Берина А. П. Формирование профессиональной компетентности педагога-географа в классическом университете / Берина А. П. // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. - 36. статей: Вип.15. Ч.І. - Ялта: РВВ КГУ, 2007. - С. 82 - 87.

2. Брикіна О. М. Професійна компетентність особистості у контексті безперервної освіти / Брикіна О. М. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Київ-Запоріжжя, 2004. - Вип.35. - С. 138 - 142.

3. Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Подоляк В. О. Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання / За ред. проф. Р. С. Гуревича - Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 1999. - 324 с.

4. Земліна Ю. В. Професійна готовність фахівця туристичної сфери як складова його життєвого успіху / Земліна Ю. В. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. - Запоріжжя. - 2008. - Вип. 48. - С. 101 - 108.

5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.

БУЖИКОВ Р.П.,
кандидат педагогічних наук,
Миколаївський державний університет
ім. В.О.Сухомлинського.
БУЖИКОВА Р.І.,
викладач Миколаївського
міжрегіонального інституту розвитку
людини ВНЗ ВМУРОЛ "Україна"

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТА ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються дидактичні ознаки застосування інноваційно-комунікаційних та Інтернет технологій у навчальному процесі студентів економічних спеціальностей.

В статье рассматриваются дидактические признаки использования инновационно-коммуникационных и Интернет технологий в учебном процессе студентов экономических специальностей.

In the article the didactic signs of the use of innovation communicational and Internet technologies in educational process of students of economic specialties are viewed.

Як зазначає В.Андрущенко [1], змінюючись під впливом глобалізаційних та інформаційних технологій, система освіти набуває нових контурів, щоправда, далеко не однозначних і в контексті їхнього сьогоденного значення, й у віддаленішій перспективі. У зв'язку з цим виникає необхідність розбудови процесу навчання у вищих навчальних закладах як чинника розвитку й прогресу, зорієнтованого на особистість студента, його індивідуальність, знання і самосвідомість. Отже, нагальною є потреба осучаснення технологій формування у вищій школі спеціалістів нової генерації, що передбачає зміни у меті, змісті, методах і формах організації навчання, а також його контролі й результативності.

Розвиток інноваційно-комунікаційних технологій і залучення їх до процесу навчання і виховання значно активізували дослідницьку діяльність педагогів у багатьох країнах. Багато дослідників вивчали роль інноваційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі (А. Довгялло [4], М. Жалдак [5], В. Зінченко [6], Г. Козлакова [7-9], Ю. Машбиць [12-14], В. Редько [18], І. Тесленко [21]).

Дослідники зазначають, що комп'ютеризоване навчання професійно орієнтованого мовлення має цілий ряд переваг. Зокрема автори науково-методичного збірника "Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України" О.Кужель та Т.Коваль [11] виділяють такі:

- варіативність застосування на різних етапах навчання;
- можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті;
- навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;
- економне використання навчального часу;
- індивідуалізація навчання, визначення глибини послідовності засвоєння, темпу роботи;
- збір та опрацювання статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів;
- скорочення видів роботи, що викликають стомлювання;
- використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу;
- розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента;
- адаптація наявних навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання;
- створення комфортного середовища навчання;
- впровадження експериментальних досліджень;
- активізація навчальної діяльності студента;
- інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації;
- формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи.

Усі перелічені переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти - формувати у студентів мовну компетенцію. З огляду на те, що цей процес відбувається в ВНЗ - йдеться й про підвищення фахової підготовки через залучення до процесу навчання професійно орієнтованих джерел іноземною мовою.

Протягом останніх років спостерігається зростання інтересу викладачів до використання Інтернет-технологій у навчально-виховному процесі. Ми згодні з думкою дослідників, що з підключенням до Інтернету ми отримуємо безмежний доступ до будь-якої автентичної інформації [www](#) [3]. Адже отримана у такий спосіб інформація завжди актуальна, автентична за змістом, формою і функцією, підготовлена професіоналами, високої якості, кольорова, з фотокартками, графіками і діаграмами (навіть мультимедійна), відповідає індивідуальним інтересам студентів.

Педагогічна наука на очах збагачується новими термінами: "інноваційно-комунікаційні технології", "Інтернет-технології". Отже, на часі вести мову про Інтернет-дидактику.

Ми підтримуємо В. Коломієць [10] в тому, що Інтернет допомагає здійснювати перебудову методів та організаційних форм у навчально-виховному процесі

відповідно до вимог "інформаційного суспільства", реалізовувати нові форми самоосвіти з урахуванням можливостей глобальної комп'ютерної комунікації, обговорювати та вирішувати актуальні питання незалежно від відстаней. Останнє особливо важливо на сьогодні, оскільки залишилися у минулому єдині програми та підручники, існує багато проблем із забезпеченням навчальною літературою. Розділ "Інтернет" дозволяє швидко отримувати адреси бібліотек світу, де можна знайти оригінальні, наукові чи художні тексти. Однак серед названих переваг є й певні недоліки, (наприклад, великий обсяг інформації та її складність), тому необхідно навчати студентів користуватися інформацією з Інтернету, оцінювати її, відбирати необхідний мінімум для використання у своїх цілях. І це - завдання міжпредметної координації, коли викладачі різних дисциплін орієнтують студентів на Інтернет-спілкування у професійно визначеному напрямку.

Слід відзначити: завдяки Інтернету збільшується ступінь відкритості й доступності, що не обмежує студентів тільки вивченням пропонованого в підручнику. Отож і викладачам доцільно вивчати, розробляти, апробувати й застосовувати нові прийоми і форми роботи з використанням матеріалів служби Інтернет.

Комп'ютерні технології не "усувають" викладача, не знижують його впливу на навчальний процес, а навпаки, вимагають працювати над створенням системи запитань і завдань, що передбачає конструювання варіантів відповіді, оскільки саме це сприяє розвитку умінь аналізу та дослідження. За таких умов викладач може більш активно впливати на хід навчального процесу, успішніше здійснювати індивідуальний підхід у навчанні.

Отже, з використанням комп'ютерних технологій значно розширюється та урізноманітнюється навчальний процес у ВНЗ, надається доступ до різноманітних автентичних матеріалів (комп'ютерне подання мовного матеріалу на основі художньої літератури, статей, матеріалів інформаційних сайтів; робота зі словником, ін.), що спонукає студентів до вивчення мов, розширює мотивацію навчання, надає можливість працювати у зручному для них темпі. Вище сказане сприяє індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню предметом. Водночас це чудовий засіб підвищення кваліфікації викладачів.

Готуючи молодь до включення у складну мережу численних соціальних, політичних, етнічних, культурних, психологічних, побутових, особистісних та інших зв'язків у суспільстві, освітяни мають враховувати індивідуальність кожного студента і формувати творчу, активну особистість, здатну до самовиявлення, до самовдосконалення, з почуттям власної гідності, толерантну, з розумінням цінності іншої людини, умінням спілкуватися не лише рідною мовою, а хоча б ще однією з іноземних мов [15]. Налагодження міжнародного співробітництва в усіх суспільно важливих сферах життя потребує висококваліфікованих фахівців, які б могли вільно здійснювати ділове спілкування з представниками інших країн. Для досягнення вагомих результатів у будь-якій сфері замало лише читати і розуміти будь-яку

іншомовну літературу, сприймати інформацію іноземною мовою. Важливим є ще й уміння спілкуватися, складати ділові документи, користуватися комп'ютерною технікою.

Володіння іноземною мовою - вкрай важливе для підготовки молоді до самостійного життя у цивілізованому суспільстві. Особливість опанування іноземної мови полягає в тому, що студенти формують уміння та навички користування нею як засобом спілкування.

В. Редько вважає, що спілкування є надто складним процесом, і, як засвідчує практика, сформованість мовних навичок ще не забезпечує його успішної реалізації. Це лише частина необхідної навчальної діяльності. Уміння адекватно використовувати ці навички у мовленнєвій діяльності є важливим етапом у навчальному процесі, одним із компонентів якого є психологічна готовність/неготовність співмовця до усно-мовленнєвої комунікації. Отже, успішне розв'язання питання навчання професійно-орієнтованого мовлення залежить від низки факторів. Серед них чільне місце належить формуванню у молоді психологічної готовності до такого мовлення. А це ще раз підкреслює тезу про необхідність вчити спілкуватися, визначаючи для цього відповідні вправи й завдання (у тому числі й для формування психологічної готовності до спілкування), які мають репрезентуватись у змісті підручника і раціонально використовуватись викладачами в навчальному процесі [18].

У ході експериментальної роботи ми виявили, що процес розвитку професійно-орієнтованого мовлення у студентів буде успішним за умови впровадження в навчальний процес активних методів та прийомів, нестандартних вправ, цілеспрямованої організації мовленнєвої взаємодії, врахування психолого-педагогічних особливостей кожного та застосування інноваційно-комунікаційних технологій.

Спілкування - це не просто обмін будь-якою інформацією, а більш широке і багатопланове поняття. Психологи зазначають, що процес спілкування виникає тоді, коли у людей з'являється необхідність щось сказати одне одному. На думку О.Столяренко [20], щоб відбувся процес спілкування і його перебіг був ефективним, необхідно викликати потребу і мотив спілкування, тобто зробити так, щоб учасники комунікації володіли якоюсь новою для інших співрозмовників інформацією, яку необхідно передати своїм партнерам зі спілкування. С. Ніколаєва [16] впевнена, що для навчання професійно-орієнтованого мовлення необхідно створити такі мовні ситуації, які б спонукали до мовних дій. Ще на початковому етапі вивчення іноземної мови потрібно навчати вести бесіду, керувати подачею інформації, закінчувати процес комунікації. Головне завдання - навчити студентів вільно користуватись розмовними формулами, характерними для тієї чи іншої мови. Вони повинні знати: якщо висловлювання не зовсім зрозуміле, то можна використати мовну формулу перепитування, прохання повторити сказане. У випадку, коли інформація не зовсім

точна, можна поставити уточнювальні запитання, а якщо повідомлення є несподіваним, то слід уміти висловити здивування, радість, захоплення. Багато з цих настанов збігаються з вимогами навчання рідної мови за професійним спрямуванням.

Проблема оволодіння професійно орієнтованим мовленням особливо гостро стоїть в умовах дистанційного навчання. Дистанційне навчання - це особлива індивідуальна форма навчання, яка базується на використанні інформаційно-телекомунікаційних технологій з метою організації повноцінного навчально-виховного процесу незалежно від того, на якій відстані знаходяться суб'єкти навчання. Таке навчання створює дистанційне навчальне середовище, в якому відбувається процес навчання за допомогою комп'ютера та комп'ютерних технологій, в основі яких лежить інтерактивний взаємозв'язок між викладачем та студентами [17].

Інтеграція ДН у заочну форму навчання і розвиток професійно орієнтованого мовлення - це насамперед моделювання іншомовного середовища завдяки використанню інформаційних та телекомунікаційних технологій.

ДН передбачає використання суб'єктами навчання інтернет-технологій, завдяки яким уможливорюється організація міжособистісного спілкування. Інтернет створює умови суб'єктам навчання як для індивідуального спілкування, так і для спілкування у групі. До таких служб інтернету належать електронна пошта, телеконференції, чатові технології [22].

Чатова технологія - це спосіб організації дистанційного навчання, який базується на використанні мережевої технології з метою створення віртуального навчального середовища для комунікації двох або більше партнерів по спілкуванню у реальному часі. Немає сумніву в тому, що використання чатових технологій оптимізує навчальний процес з метою розвитку і професійно орієнтованого мовлення. Проте висвітлення процесу організації навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей з боку викладача у разі впровадження ДН, взагалі, та використання чатових технологій, зокрема, з метою розвитку професійно орієнтованого мовлення є недостатнім [17].

Н.Бориско відмічає, що до складу ДН, в основі якого лежить використання інформаційних ресурсів, зокрема дистанційних курсів, входить навчання студентів у синхронному режимі, що утворює віртуальне дистанційне навчальне середовище. Завдяки йому уможливорюється формування навичок і вмінь читання і письма у формі непідготовленого діалогічного мовлення. Таку комунікацію можна створити завдяки чатовим технологіям, одним із засобів яких є chatroom (chatroom у перекладі з англійської мови - кімната для дружньої бесіди). Мета застосування зазначеної технології в умовах дистанційного навчання полягає в організації групової роботи у реальному часі, яка забезпечує насамперед консультативну діяльність студентів економічних спеціальностей у міжсесійний період. Крім того, навчання організоване

таким способом створює позитивні умови для інтенсифікації навчального процесу з метою формування та розвитку професійно орієнтованого мовлення студентів економічних спеціальностей [2].

Як показує реальна практика, одним із недоліків дистанційного навчання і розвитку професійно орієнтованого мовлення за традиційною системою є недостатність спілкування викладача із студентами, що сповільнює навчальний процес. ДН із використанням чатів інтенсифікує процес оволодіння професійно орієнтованим мовленням. Крім того, віртуальні заняття у chatroom у позааудиторних умовах є одним з оптимальних засобів навчання з метою компенсації відсутності реальних занять у міжсесійний період.

До переваг "чатових технологій" слід віднести й те, що кожен студент може використовувати його й самостійно: спілкуватись у зазначений час із тьютором/партнером по спілкуванню, якого пропонують організатори chatroom. Крім цього, за його допомогою як викладач, так і студент можуть скористатися такими послугами, як підбір навчального матеріалу, текстів або відеофільмів.

На наш погляд чатові технології мають такі дидактичні ознаки для здійснення навчального процесу:

- реєстраційний список співбесідників у віртуальній аудиторії;
- віртуальну дошку, куди надходять для перегляду та опрацювання питання і відповіді тих, хто спілкується;
- педагогічний взаємозв'язок між суб'єктами навчання;
- навчальні пропозиції з боку розробників chatroom, наприклад, вибір текстів, розмовних тем, відеофільмів [19].

Навчання у віртуальній аудиторії вимагає швидкої реакції від студента, яка проявляється у сприйнятті й розумінні поставленого завдання та у друкуванні/написанні відповіді. Тому викладачеві слід бути толерантним та терплячим, очікуючи правильну відповідь від студента.

Велику роль у будь-якому навчальному процесі відіграє контроль з боку викладача та його підтримка комунікативного процесу. На віртуальній дошці чату всі студенти читають інформацію-відповіді, на поставлене викладачем завдання. Якщо у реченні студента є помилка, викладач посилає скориговане речення на ім'я того студента, який допустив її. Мета такого контролю є виправити співрозмовника та сприяти запобіганню помилок іншими студентами.

Отже, віртуальна аудиторія уможливорює спілкування викладача і студентів та створює іншомовне середовище, де студенти можуть творити у реальному часі; формувати, розвивати та удосконалювати професійно орієнтоване мовлення.

Організація навчання із розвитку професійно орієнтованого мовлення у чаті може компенсувати студенту малу кількість реальних аудиторних занять для розвитку професійно орієнтованого мовлення та стимулювати самостійну навчальну діяльність.

Із викладеного вище можна зробити такі висновки. Застосування чату у навчальному процесі з метою розвитку професійно орієнтованого мовлення сприяє:

- оволодінню навчальним матеріалом за участю викладача;
- розвитку та удосконаленню комунікативних вмінь як за допомогою викладача, так і партнера по спілкуванню з тієї країни, мова якої вивчається;
- отриманню автентичного матеріалу для навчання і оволодіння професійно орієнтованим мовленням;
- ознайомлення із соціокультурними особливостями спілкування через Інтернет [19].

Література:

1. Андрущенко В. Стратегія освіти (За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) // Вища освіта України. - 2006. - №3. - С. 5-9.
2. Бориско Н.Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет)// Иноземні мови. - №3. - 2001. - С.19-21.
3. Бужиков Р.П. Texts and exercises in business English (adopted from Internet) / Тексти та вправи з ділової англійської (за матеріалами Інтернет-сайтів): навчальний посібник. - За науковою редакцією д-ра пед. наук, професора Онкович Г.В. - Миколаїв: РВЦ MMI ВМУРЛ "Україна", 2005 - 72 с.
4. Довгялло А.М. Диалог пользователя и ЭВМ. - К., 1981. - 232 с.
5. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис... в форме науч. доклада д-ра пед. наук / АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. - М., 1989. - 48 с.
6. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. - М.: Тривола, 1995. - 64 с.
7. Козлакова Г.О. Зміна діяльнісної парадигми викладача при дистанційному навчанні // Вища освіта України. - 2003. - №4. - С. 91-95.
8. Козлакова Г.О. Інформаційне програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід. Монографія. - К.: Просвіта, 2002. - 231 с.
9. Козлакова Г.О. Комп'ютеризовані технології обробки ділової інформації: Навч.посібник / Г.О.Козлакова. - К.; Рівне: РДТУ, 2001. - 233 с.
10. Коломієць В. Служби Інтернету в неперервній освіті вчителів англійської мови // Рідна школа. - К., 2005. - № 2. - С. 42-44.
11. Кужель О.М., Коваль Т.І. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник: - Вип. 8: Педагогіка / Редкол.: 1.1. Мархель (гол. ред.). та ін. - Одеса: Друк, 2001. - 242 с.
12. Машбиц Ю.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. - М.: Знание, 1986. - 80 с.

13. Машбиць Ю.І. Теоретичні основи проектування нових інформаційних технологій Ін-ту психології // Актуал. пробл. психології: Зб. наук, праць Ін-ту психології/ Акад. пед. наук України. - К., 1999. - Вип. 19. - С. 137-146.
14. Машбиць Ю.І., Гокунь О.О., Жалдак М.І., Комісаров О.Ю., Морзе Н.В. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України; Інститут змісту і методів навчання. - К., 1997. - 260 с.
15. Мирошніченко Э.В. Обучение профессиональной лексике студентов-экономистов при устноречевом общении в непрофессиональных сферах коммуникации: (начальный этап, английский язык): Дис... канд. пед. наук / Киевский гос. лингвистический ун-т. - К., 1996. - 318с.
16. Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування. - К.: Ленвіт, 1997. - С. 19-33.
17. Полат Е.С. и др. Интернет в гуманитарном образовании: Учеб.пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред.Е.С.Полат. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. - 272 с.
18. Редько В.Г. Карп С.І. Дидактико-методичні підходи до конструювання зміста електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / Комп'ютер у школі та сім'ї. - 2004. - №2. - С. 7-10.
19. Свиридюк В.П. Інтернет-технології у процесі оволодіння студентами-заочниками вищих мовних навчальних закладів іншомовним писемним спілкуванням // Іноземні мови. - 2006. - №4. - С. 22-25.
20. Столяренко О. Комунікативна активність і практика опанування іноземної мови старшокласниками // Рідна школа. - К., 2004. - № 4. - С. 21-22.
21. Тесленко І.Ф. Формування комп'ютерної грамотності учнів // Зб. статей. - К.: Радянська школа, 1987. - 157 с.
22. Helmut Brammerts Fremdsprachen mit neuen Technologien. Didaktische Überlegungen. In: Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung: Stuttgart, Ernst Klettverlag, 1999. - S.32-43; Margit Gröner, Timm Hassert Computer im Deutschunterricht. - Berlin ...:Langenscheidt, 2000. - 194 S.

ВЕРЕЩАГІНА Т.О.,
аспірантка кафедри зв'язків
з громадськістю,
педагогіки та психології, НаУКМА

МІЖКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано поняття міжкультурної підготовки проблему та формування міжкультурної компетентності у студентів вищих навчальних закладів у контексті навчального та виховного процесу.

В статье проанализировано понятие межкультурной подготовки и проблему формирования межкультурной компетентности у студентов высших учебных заведений в контексте процесса обучения и воспитания.

The problem of intercultural training is and intercultural competence developing while teaching and educating students at the universities is analysed in the article.

Постановка питання у загальному вигляді. Міжкультурна компетенція як синтез комунікативної, соціокультурної, предметної компетенцій[1], набуває все більшого і більшого значення у сучасних умовах. Зростають вимоги не просто до володіння іноземною мовою, а до здатності будувати комунікативні стратегії у відносинах із представниками іншої культури. Основна мета міжкультурного навчання підготувати індивіда до міжкультурного спілкування, сформувавши у нього кроскультурну (міжкультурну) компетентність. Таким чином, міжкультурне навчання не обмежується проблемою вивчення іноземної мови, комунікації, психолінгвістики, соціальної психології чи педагогіки, воно знаходиться на стику цих сфер дослідження і використовує, з однієї сторони, їхню методологію, технології тощо, а з іншої сторони, техніки міжкультурного тренінгу можуть бути корисними для педагогів на заняттях із вищезгаданих курсів. На нашу думку, міжкультурна компетентність необхідна майбутнім фахівцям, котрі матимуть досвід роботи з іноземцями і варто звертати увагу на міжкультурне тренування (або навчання) під час підготовки студентів до професійної діяльності.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема міжкультурної комунікації і міжкультурної компетентності як предмет її дослідження в українській науковій думці досліджений надзвичайно мало. Проаналізувавши українські та зарубіжні джерела, ми виділяємо такі підходи до вивчення проблеми підготовки до міжкультурного спілкування. Т. Левченко, С. Ніколаєва, С. Сисоєв, Н. Складенко досліджують формування іншомовної комунікативної компетентності та підготовку до

міжкультурної комунікації студентів-філологів та майбутніх викладачів іноземної мови. Науковці Е. Гірш, Р. Гришкова, В. Сафонова виділяють проблему формування іншомовної соціокультурної компетентності студентів. Процес міжкультурного навчання досліджують зарубіжні науковці, такі, як М. Фавлер, К. Коронен, Р. Пейдж, М. Мамфорд, С. Тер-Мінасова, М. Авдєєва, С. Смірнова тощо.

Метою наукової розвідки є дослідити особливості формування міжкультурної компетентності у студентів вищих навчальних закладів в процесі навчання та виховання студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Міжкультурне навчання у контексті педагогіки гуманізму орієнтується в першу чергу на особистість студента, його бачення світу і себе у цьому світі. Особистісно-зорієнтована педагогіка вводить студентів у розуміння різних сторін нашого життя у тих аспектах, які є дослідженими. Це та сама традиція про яку говорить Ясперс [цит. за Сидоровим 2]. Така освітня система не відкидає необхідності дати нові знання, але акценти ставить по-іншому. Викладачем передається традиція світобачення, але при цьому залишається свобода світосприйняття. Гуманістична педагогіка, запропонована Роджерсом, це система наукових теорій, що утверджує виховання в ролі активного свідомого учасника навчально-виховного процесу[3]. Гуманізацію навчально-виховного процесу слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки і її тиску на особистість. Практика гуманістичної школи вже виробила конкретні форми і методи інноваційної діяльності. Серед них є необхідно виділити створення сприятливих умов для розвитку схильностей і здібностей кожного студента або учня, а це, на нашу думку, означає, що потрібно створити комфортні освітні умови для усіх, незалежно від раси, національності, гендеру, віку тощо. Гуманістична система освіти передбачає виховання, з однієї сторони почуття неповторності, індивідуальності, незалежності, а з іншої сторони, толерантності, взаємоповаги у стосунках між викладачем і студентом, у відносинах міжособистісних та міжкультурних, про що свідчить зростаюча кількість методик діагностики та розвитку формування міжкультурної компетентності у студентів та фахівців. Світова спільнота глобалізується, розсуває кордони, прагне до співпраці. Майбутньому фахівцеві вже не достатньо мати лише сформовану **комунікативну компетентність** - комплекс знань, вмінь і навиків спілкування індивіда з оточуючими людьми [4]**соціокультурну компетентність** - знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і уміння користуватися тими елементами соціокультурного контексту, котрі релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної певної лінгвокультурної спільноти [1] чи **предметну компетентність** - знання (розуміння) учасниками міжкультурної комунікації притаманної конкретній лінгвокультурній спільноті онтології зовнішнього і внутрішнього світу та способів категоризації ідіоетнічною мовою, якою ведеться спілкування[1]. Майбутній фахівець повинен бути готовим до діалогу із суспільством.

О. Леонтвич акцентує увагу на формуванні **міжкультурної компетентності**[6]. Словник термінів міжкультурної комунікації за редакцією Ф. Бацевича виділяє поняття **міжкультурної компетентності** як поєднання **комунікативної** (або **прагматичної**) - уміння користуватися правилами, максимами і конвенціями спілкування, законами рольової комунікації та іншими прагматичними складовими міжособистісної інтеракції всередині конкретної національної лінгвокультурної спільноти), **культурної** (зокрема соціокультурної) та **предметної** або **феноменологічної компетентностей**[1]. Необхідно зазначити про **міжкультурну комунікативну компетентність** як основну складову комунікативної компетентності індивіда взагалі та професійної компетентності фахівця. Міжкультурна комунікативна компетентність - це *уміння користуватися правилами, максимами і конвенціями спілкування, притаманними тій лінгвокультурній спільноті, мовою котрої ведеться комунікація* [1].

Формування міжкультурної компетентності надзвичайно важливе у процес глобалізації у системі освіти і сприяє формуванню у студентів глобального мислення (усвідомити себе як частину людства). Глобальне мислення засновується на ідеях гуманізму та культурного самовизначення і зорієнтоване на критичний аналіз вище зазначених процесів. Основним принципом глобального мислення є збереження багатоманітності культур при збереженні універсальних норм та цінностей. Формування глобального мислення відбувається в процесі міжкультурного діалогу, котрий дозволяє включати у свою систему орієнтації уявлення про цінності і норми інших народів.. Тенденції глобалізації, які охоплюють культурну, політичну та соціальну сфери зумовлюють наявність міжкультурної складової у вимогах до професійної кваліфікації.[5]

Комунікація як реальність існування в умовах глобалізації суспільства є одночасно і метою і засобом будь-якої діяльності. Основою міжкультурної компетентності все-таки залишається знання іноземної мови. Окрім того, що процес викладання мови, відповідно до новітніх цілей навчання, супроводжується вивченням соціокультурного аспекту[7], змінилися також підходи до вивчення і оволодіння іноземними мовами. Відповідно до задекларованих Радою Європи загальноєвропейських компетенцій володіння іноземними мовами, вивчення мови на рівні носія вже не є метою. Метою стає розвиток усього лінгвістичного репертуару, де мають місце всі мовленнєві уміння. Викладачі мов повинні сприяти розвитку багатомовної особистості[8]. Студент не повинен вивчити мову (або мови) досконало, він повинен вивчити її на рівні достатньому для спілкування у іншому лінгвосоціумі.

Звернемося до історії міжкультурного навчання. Перед тим як бути впровадженим у систему освіти досліджувалось психологами. Власне кажучи, проблема підготовки індивідів до міжкультурного спілкування почала розроблятися досить давно. У США вже у 60-х роках 20 ст. було створено професійну асоціацію, яка

називається *Організація з міжкультурної комунікації, навчання та дослідження* (Society for Intercultural Communication Training and Research (SIETAR)); 3 1977 р. при ЮНЕСКО видається журнал "Міжкультурний журнал міжкультурної комунікації".[9] Згодом було утворено *Скандинавську мережу міжкультурного спілкування* (Nordic Network for Intercultural communication (NIC)) та Організацію між культурних і транс культурних зв'язків (Communication in Intercultural and Transcultural Relations). [1] У 1994 році в Німеччині було засновано "Товариство міжкультурної освіти, тренінгу та дослідження" - аналог SIETAR, членами котрого наразі є 30 країн і регіональних груп. Завдання товариства - сприяти обміну між теорією практикою міжкультурного діалогу[5]

На сьогодні у США є популярними такі спеціальності як "Міжкультурна комунікація", "Міжкультурна освіта", у місті Портленд (штат Орегон) щоквартально відбуваються семінари з підготовки фахівців у сфері міжкультурної комунікації та міжкультурного навчання. В Російській федерації в систему вищої філологічної освіти введена нова спеціальність - "Лінгвістика і міжкультурна комунікація"[1].

У Німеччині наразі функціонує велика кількість тренінгових компаній. Різноманітні види міжкультурних тренінгів проводяться на підприємствах спеціальними відділами, котрі займаються підвищенням міжкультурної компетентності співробітників, готуючи їх до перебування за кордоном. К. О'Рейлі стверджує, що попит на тренінги як всередині великих підприємств, так і на зовнішньому ринку за останні роки значно зріс [цит. за Смірноюю 5]. Оскільки мова це - не тільки засіб спілкування, а й спосіб бачення світу, то надзвичайно важливим стає створення проєктів Лінгвауні та Лінгвалекс (LINGUAPAX та LINGUAUNI) [10;11]. ЮНЕСКО створила проєкт Лінгвауні для формування міжнародної мережі університетів, які повинні стати базою підготовки і перепідготовки студентів, викладачів і аспірантів з одночасним викладанням декількох іноземних мов[12]. Однак під час реалізації цієї глобальної мети необхідно мати на увазі, що у проблеми є дві принципово різні сторони: навчання іноземній мові лінгвістів, володіючих мовою на професійному рівні та широкого кола не філологів. При підготовці спеціалістів-нефілологів зміст предмету "Іноземна мова" повинен змінюватися в залежності від професії спеціаліста, так як юрист, політолог менеджер, хімік, інженер, окрім загально мовленнєвих навиків повинен мати ще й навички професійного іншомовного спілкування [12], адже міжкультурне спілкування це не тільки полілог у сфері туризму мистецтва, побуту тощо, а ще й комунікація на певному професійному рівні. Саме тому покращивши іншомовну комунікативну компетентність ми покращуємо й професійну компетентність. Одним із ключових принципів "Лінгвауні" є принцип реалізації даних підходів до формування знань, практичних умінь і навиків, які є необхідними для досягнення професійної компетентності. Лінгвалекс - це організація, створена ЮНЕСКО для збереження та розвитку мовної різноманітності. Їхня мета об'єднати мовні спільноти усього світу навколо ідеї невіддільності мови від

прагнення до миру та міжкультурного взаємопорозуміння[11].

Освіта не може стояти осторонь процесів глобалізації, вона не може уникнути міжкультурної взаємодії між студентами та університетами. Вищі навчальні заклади повинні реагувати на зміни у суспільстві і готувати компетентних у сфері міжкультурних зв'язків фахівців. Саме тому, європейські освітяни ще у 1954 році минулого століття уклали Європейську культурну конвенцію, що стала передісторією Болонської декларації. "Держави-члени Ради Європи, котрі підписали цю Конвенцію, враховуючи, що метою Ради Європи є досягнення більшого єднання між її членами для, крім іншого, збереження та втілення в життя ідеалів і принципів, які є їхнім спільним надбанням, вважаючи, що досягненню цієї мети може сприяти поглиблення взаєморозуміння між народами Європи, вважаючи, що для цього доцільно не тільки укладати двосторонні культурні конвенції між членами Ради, але й проводити політику спільних дій, спрямованих на збереження європейської культури та заохочення її розвитку, вирішивши укласти загальну європейську культурну конвенцію з метою заохочення громадян усіх держав-членів та громадян інших європейських держав, котрі можуть приєднатися до неї, до вивчення мов, історії та культури інших країн і загальної для них усіх культури"[14]. Велика Хартія, проект якої був створений у січні 1988 року у Барселоні, була підписана всіма ректорами, що зібралися у Болоні **18 вересня 1988 року** для відзначення 900-ї річниці Болонського університету, що вважається найстаршим університетом Європи. *"Європа вже існує, її мешканці поділяли спільні інституції, до яких належать і університети, протягом століть. Університети є інтелектуальними центрами минулого та майбутнього, що мають спільні цілі та методологію здобуття знань - чи то практичних, чи теоретичних",* - з такою промовою виступили представники Болонського університету на святкуванні[15]. Отже, у контексті Болонського процесу підготовка студентів повинна проводитися в межах транскультурної взаємодії між університетами, що сприяє підвищенню професійної мобільності і гнучкості мобільності майбутніх фахівців.

На нашу думку елементи міжкультурного навчання можна і потрібно та використовувати у процесі виховної роботи зі студентами, що є реалізацією особистісно-формуючої цілі формування міжкультурної комунікативної компетентності[16]. Власне кажучи, виховний аспект є невід'ємним елементом кожного навчального курсу, тому виховання толерантності та поваги до своєї культури і культур інших народів варто синтезно включати у навчальний процес. Ми вважаємо, що процес виховання студентів і формування у них міжкультурної компетентності - речі взаємопов'язані.

Формуванням міжкультурної компетентності повинно корелюватися із здійсненням доктрини національного виховання. Українські педагоги досліджують сув'язь виховання, культури народу, патріотизму. З. Курлянд акцентує на вихованні як насамперед "вбиранні в себе" кожною особистістю культури рідного

краю, що допомагає використовувати досвід попередніх поколінь, творить із вихованця людину епохи[17]. О. Вишневський звертає увагу на виховання молоді на ідеї національного патріотизму. На його думку, в основі виховання будь-якого народу міститься природна потреба у самозбереженні, самовдосконаленні, самоствердженні шляхом розбудови власної держави. Через це будь-яке виховання має бути національним[19]. Вчений акцентує увагу на ідеалі українського виховання, розробленому Г. Ващенком, тобто поєднання у процесі виховання вселюдського і національного, але національне має займати перше місце. [цит. за О. Вишневським 19, 276]. Тут варто враховувати історично-зумовлені особливості становлення української нації. У комуністичній ідеології єдиним поняттям, яке було близьким до міжкультурної взаємодії був інтернаціоналізм, що з англійської означає міжнаціональний, але насправді в радянській інтерпретації мало значення "безнаціональний"[19]. Тому довгі роки про національне виховання не могло йти мови. Відповідно у нашому суспільстві і в освіті зокрема, ще більше поглиблюється суперечність існуюча у міжкультурному спілкуванні: суперечність між глобальним і локальним, що означає набуття ознак громадянина світу без втрати власного коріння. Українські педагоги 21 століття, повинні намагатися подолати цю суперечність, поєднавши загальноосвітні прагнення до взаємодії спілкування і діалогу та збереження національної ідентичності. Отже, процес міжкультурної підготовки є пов'язаним навчанням та вихованням студентів.

У процесі міжкультурного навчання необхідно враховувати психологічні особливості сприймання іноземної культури. Власне, процес підготовки до сприймання нового лінгвокультурного оточення відбувається через призму мови та культури, що не може не впливати на ментальні та психічні процеси особистості. В процесі міжкультурної комунікації відбувається освоєння національного характеру, образу іншого народу, формується вторинна мовна особистість. Міжкультурна комунікація не потребує повного білінгвізму. Значно важливішим є когнітивна гнучкість та вивчення способів подолання міжкультурних дисонансів. Існують такі стадії трансформації особистості [6] :

1. формування поваги до іншої культури
2. адаптація
3. інтеграція.

На нашу думку, виходячи зі сказаного вище, лише інтегрована особистість може комфортно існувати у інокультурному просторі. Всі проміжні стадії трансформації мовної особистості можна назвати перехідними.

Сучасні вчені поряд з термінами мовна особистість та міжкультурна особистість також часто використовують терміни мультикультурна особистість або медіатор, а також транснаціоналізм як глобальна форма ідентичності та транснаціональна самосвідомість[6].

Ми вважаємо, що, техніки, якими користуються фахівці міжкультурного спілкування для формування міжкультурної компетентності можна використовувати у процесі навчання студентів. Вони, на нашу думку, можуть бути корисними для педагогіки, зокрема для курсів "іноземна мова", "психологія", "етнопсихологія" тощо.

Перед тим як перейти до розгляду власне засобів здійснення формування міжкультурної компетентності, варто зазначити про цілі міжкультурного навчання. Авдеєва М. у своєму дисертаційному дослідженні виділяє такі цілі формування міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців [16].

- 1) **Комунікативно-зорієнтовані** (передбачають набуття знань, відношень і практичних умінь необхідних і достатніх для комунікації у ситуаціях побутового, професійного, педагогічного, політичного та соціально-політичного спілкування і розвитку здатностей та якостей необхідних для комунікативного та соціокультурного саморозвитку особистості.)
- 2) **Особистісно-формуючі** (котрі в типологічному плані об'єднують виховні (гуманізація освіти в дусі діалогу культур),
- 3) **Освітньо-розширюючі** (розширення мовного, емоційного, інтелектуального горизонту.))
- 4) **Професійно-зорієнтовані** (підготовка фахівців до міжкультурного спілкування, розширення їхніх кваліфікаційних можливостей)

Такі цілі визначають якість функціонування і розвитку професійної освіти і є відповіддю на соціальне замовлення суспільства на формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Ми звертаємо увагу на цілі формування міжкультурної комунікативної компетентності, а не міжкультурної компетентності взагалі, оскільки комунікативна компетентність в українській педагогічній думці є складовою професійної компетенції фахівця. Тому підготовка до міжкультурної комунікативної компетентності в контексті професійної освіти все-таки займає домінуючу позицію у процесі формування міжкультурної компетентності.

Перейдемо до засобів формування міжкультурної компетентності. Перш за все, розглянемо **культурний асимілятор**. Вчений Г. Тріандіс створив перший культурний асимілятор (**Culture-General Assimilator**) - техніку когнітивного орієнтування, де завдання студентів - вибрати ту інтерпретацію кожної ситуації взаємодії представників двох культур, яка відповідає думці члена чужої групи, тобто вибрати ізоморфну атрибуцію в середині 20-го століття [21]. Вже у 60-х роках ним було запропоновано використовувати комп'ютерні технології під час міжкультурного тренінгу. К. Кронен у своїй доповіді в шведському університеті у Гетеборзі презентував результати дослідження стосовно міжкультурної компетентності студентів політехнічного університету. Засобами міжкультурного навчання був асимілятор, створений на основі мультимедійних засобів, наприклад, гіпермедіа. Частиною гіпермедіа є гіпертекст, що передбачає спеціальною системою посилань, якими

студент може самостійно керувати. За допомогою комп'ютерних програм можна також створити реальні життєві ситуації, котрі студент повинен вирішити. Свою мультимедійну програму міжкультурного навчання або культурний асимілятор вчений назвав *The Same but Different* (Такий самий, але інший). Провівши експеримент, автор прийшов до висновку, що завдяки культурному асимілятору студенти, по-перше, поступово підвищили свою міжкультурну компетентність, а, по-друге, вважають міжкультурну компетентність важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця [29].

Інший засіб підвищення міжкультурної компетентності - **тренінг** (комплекс вправ, котрі здійснюються за спеціальною методикою, розробленою на певній основі) [5].

Міжкультурні тренінги відрізняються один від одного своїми цілями, змістом, методами, тривалістю, дидактичними цілями. Вони направлені на формування міжкультурної компетентності, яка підвищує ефективність міжкультурної взаємодії. В залежності від цілей тренінги розрізняються на [5]:

- афективні (атрибутивні) - формують здатність до самоконтролю у стосунках із представниками інших культур
- когнітивні (поведінкові) - передають знання про систему орієнтації у чужій культурі та про поведінкові моделі представників інших культур.

Смирнова Н. під міжкультурним тренінгом також розуміє спеціальну або додаткову освіту, метою якої є навчання людей властивостям та компетенціям, необхідним для успішної та ефективної комунікації між представниками різних культур [5].

Висновки. Міжкультурне навчання є надзвичайно важливою частиною сучасного освітнього процесу як у сфері навчання так і в сфері виховання. Формування міжкультурної комунікативної компетентності стає однією із основних цілей підготовки майбутніх фахівців. Культурний асимілятор та міжкультурний тренінг є основними техніками підвищення міжкультурної компетентності та засобами формування патріотично налаштованої, але толерантної у стосунках з представниками інших культур особистості.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. - К.: Довіра, 2007. - 205с.
2. Сидоров Н. Р. Философия образования. Введение. - СПб.: 2007. - 304с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: уч. пособ: в 2 кн./ И. П. Подласый - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - Кн. 1. Педагогика. - 456с.
4. Большая психологическая энциклопедия. - М.: Эксмо, 2007. - 544с.
5. Смирнова Н. С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии: диссертация ... кандидата

- философских наук : 09.00.11 / Смирнова Наталья Сергеевна; Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова - Архангельск 2007- 230с.
6. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: Учебн. пособ. - М.: Гнозис, 2007-386с.
7. Гришкова Р. О. Соціокультурний компонент у навчанні іноземної мови//Вересень. - 2002. №1. - С. 18-22
8. Концепция многоязычия и Европейские компетенции владения иностранным языком в пересказе материалов монографии "Общеввропейские компетенции владения иностранным языком". Изучение, преподавание, русский перевод. Московский государственный лингвистический университет, 2003. режим доступу до сайту МДПУ <http://www.linguanet.ru>
9. Links - intercultural communication Organisations режим доступу до сайту <http://www.immi.se/intercultural>
10. Implementation of 28 C/Resolution 1.15 Concerning Reform And Renewal of Education in Central and Eastern Europe// United Nations Educational,
11. Scientific and Cultural Organization executive board Hundred and fifty-first Session. - Paris. 1997. 151 EX/7
12. Рябов Г. П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции //Зусман В., Фролов А. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. - Нижний Новгород, 2001. - 320 с.
13. <http://www.iecat.net> UNESCO Chair on Languages and Education (інформація взята із офіційного сайту)
14. Європейська культурна конвенція // із сайту <http://osvita.org.ua>
15. Передумови виникнення Болонського процесу// із сайту <http://osvita.org.ua>
16. Авдеева М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 - Москва 2007 - 255с.
17. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. [З.Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова]; за ред. Курлянд З. - [3-тє вид.].- К.: Знання, 2007. - 495с.
18. Вишневський О. Теоретичні основи учасної української педагогіки: Навч. посіб. - К.: Знання, 2008. - 556с.
19. Kaisu Korhonen Developing Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment// The 10th NIC Symposium on Intercultural Communication. - Department of Linguistics, Göteborg University, Sweden, - 2003
20. Стефаненко Т. Д. и др. Адаптация к новой культурной среде и пути её оптимизации// введение в практическую социальную психологию: Учебн. пособ / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. М.: Смысл, 1996. С. 167-174.

ВИНОСЛАВСЬКА О.В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
і педагогіки НТУУ "КПІ"

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СВІТОВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ

У статті наведено приклади застосування західних освітніх стандартів при підготовці іноземних студентів в технічному університеті, а також методичні рекомендації для викладачів щодо урахування мовних особливостей іноземних студентів у процесі викладання гуманітарних дисциплін. Представлено результати порівняльного аналізу особливостей психологічної культури китайських та українських студентів. Розкрито національні і крос-культурні ґендерні відмінності в їхніх культурно-психологічних прагненнях.

В статье приводятся примеры применения западных образовательных стандартов при подготовке иностранных студентов в техническом университете, а также методические рекомендации для преподавателей по учету языковых особенностей иностранных студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Представлены результаты сравнительного анализа особенностей психологической культуры китайских и украинских студентов. Раскрыты национальные и кросс-культурные гендерные отличия в их культурно-психологических стремлениях.

In article the examples of application of the western educational standards in teaching foreign students at technical university, and also methodical recommendations for teachers about taking into consideration the language features of foreign students in teaching them to humanitarian disciplines are resulted. The comparative analysis of features of psychological culture of the Chinese and Ukrainian students is lead. Gender differences in cultural-psychological aspirations of the Chinese and Ukrainian students are revealed national and cross-country-cultural.

Трансформаційні процеси в українському суспільстві сприяли притоку іноземних громадян у вищі навчальні заклади України. Так, у Національному технічному університеті України "Київський політехнічний інститут" сьогодні навчається понад 500 іноземних студентів, переважно з країн Близького та Далекого Сходу, таких як Китай, В'єтнам, Туреччина, Арабські країни. Є також студенти з Росії. Результати проведеного серед них соціально-психологічного дослідження показали, що провідними мотивами прийняття іноземними громадянами рішення про

отримання вищої освіти в Україні є наступні:

- визнання дипломів провідних вищих навчальних закладів України в інших країнах, що відповідно, підвищує їхні шанси щодо працевлаштування як у себе вдома так і на Заході;
- приєднання України до Болонського процесу, що гарантує студентам мобільність;
- достатньо висока якість освітніх послуг;
- прийнятна вартість навчання.

Виправдання очікувань іноземних студентів щодо отримання в Україні якісної вищої освіти, яка відповідає світовому рівню, вимагає від викладачів імплементації у навчальному процесі світових освітніх стандартів.

Оскільки іноземні студенти є представниками різних культур зі своїми культурними цінностями, релігійними переконаннями, настановленнями, патернами поведінки, викладання їм гуманітарних дисциплін набуває особливого значення.

Кафедра психології і педагогіки НТУУ "КПІ" викладає іноземним студентам загальнонаукові гуманітарні дисципліни "Психологія" (бакалаврат) і "Педагогіка вищої школи" (магістратура), а також дисципліни вільного вибору студентів "Ділові комунікації" та "Людські стосунки". В контексті імплементації важливо зазначити, що зміст та методику викладання дисципліни "Людські стосунки" О.В.Винославська досліджувала під час стажування у США (1994). Це дозволило підготувати і видрукувати навчальний посібник з грифом Міністерства освіти та науки України та зошит з тест-вправами для практичних занять студентів [4].

Викладання здійснюється англійською, українською або російською мовами, залежно від комплектації груп і бажань студентів. Для усіх вищезазначених дисциплін розроблене методичне забезпечення і комплекти роздавальних матеріалів трьома мовами.

У процесі викладання названих дисциплін викладачі кафедри широко використовують такі види активного навчання як соціально-психологічний практикум, відео тренінг, рольові та ділові ігри, аналіз конфліктних ситуацій тощо. Такі форми, з одного боку, тісно пов'язані зі змістом лекційних занять і служать їх своєрідним практичним "підкріпленням". З іншого боку, завдяки їхньому використанню у певній ієрархичній послідовності, вони орієнтовані на формування у студентів комунікативних умінь і навичок різного рівня складності.

Розгляд теоретичних питань доповнюється відразу ж на лекційних заняттях проведенням спеціального соціально-психологічного практикуму. Такий практикум дозволяє студентам визначити в себе в первісному, озайомлювальному вигляді наявність тих чи інших психологічних властивостей і якостей, що сприяють здійсненню ефективних комунікацій. Імплементація соціально-психологічного практикуму орієнтує студентів на процес самопізнання, здійснення самоаналізу, актуалізує потребу в самовдосконаленні, розширенні своїх творчих можливостей у професійному і особистісному спілкуванні.

Використання такої форми як аналіз конкретних професійних ситуацій дає можливість творчо застосовувати отримані на лекціях знання для вирішення конкретних питань життєдіяльності трудового колективу, сприяє розвитку пізнавальної активності фахівців.

Проведення в групі іноземних студентів відеотренінгу дозволяє відпрацювати у студентів уміння і навички, необхідні для здійснення публічних комунікацій, зокрема, виступів на семінарах та конференціях, читання лекцій та ін.

Важливе значення у формуванні комунікативних умінь та навичок іноземних студентів мають рольові та ділові ігри, спрямовані на формування у фахівців психологічної готовності до здійснення професійних комунікацій у будь-яких нестандартних умовах з різними (за посадою, статтю, віком, національністю тощо) категоріями працівників організації. При цьому особливо важливим є те, що пошук нестандартних рішень у навчальних ігрових ситуаціях здійснюється шляхом групової творчої діяльності. Це дозволяє поряд із закріпленням теоретичних знань і формуванням комунікативних умінь розвивати у студентів навички соціальної взаємодії, у тому числі, в багатонаціональному трудовому колективі.

У той же час рівень мовної підготовки іноземних студентів у більшості випадків не є достатнім. В останні роки викладачі часто поміж себе говорять про недостатній рівень мовної підготовки іноземних студентів, але "маємо те, що маємо". Тому вважаємо за потрібне проаналізувати психологічні ресурси підвищення ефективності навчання за таких умов. Зокрема, цілком можливим є вивчення окремих тем гуманітарних дисциплін рідною для іноземних студентів мовою. Нами практично доведено, що застосування таких видів активного навчання як дослідження провідних модальностей спілкування, тренінги "Розвідка" та "Несправний телефон", відеотренінг публічного мовлення стає набагато ефективнішим, коли здійснюється рідною мовою студентів: китайською, арабською, турецькою тощо. Наприклад, коли китайський студент, не володіючи досконало мовою, намагається на лекції або практичному занятті щось перекласти із словником, він витрачає так багато часу, що власне на навчання його майже не залишається. У той же час, китайці миттєво перетворюються на звичайних у нашому розумінні студентів, як тільки усвідомлюють завдання, що сформульоване рідною мовою, і починають із зацікавленням виконувати запропоновану викладачем вправу. Зрештою, ми вважаємо, що наше завдання при навчанні іноземних студентів дисциплін "Ділові комунікації" та "Людські стосунки" полягає у першу чергу в тому, щоб навчити їх практичних знань в галузі ділових комунікацій, сформулювати навички ефективного ділового спілкування, які вони у подальшому будуть здійснювати переважно рідною мовою (якщо іншої не знають). При такій організації роботи з іноземними студентами в процесі практичного заняття акцент робиться на оволодінні змістом навчальної дисципліни і не витрачається час на надолуження мовних пробілів.

З 2006-2007 навчального року до викладання в групах китайських студентів, що вивчають дисципліни "Ділові комунікації" та "Людські стосунки", залучаються магістранти з Китаю, які навчаються за спеціальністю 8.000009 - Управління навчальним закладом і проходять педагогічну практику на кафедрі психології і педагогіки. Вони перекладають складні моменти з пояснень викладача під час лекцій та практичних занять. Завдяки їх допомозі перекладено на китайську мову ряд діагностичних методик та тестів з дисциплін "Психологія" [1], "Ділові комунікації" та "Людські стосунки" [3]. Така співпраця сприяє реалізації запропонованого нами підходу на практиці.

Слід також висловити декілька міркувань щодо формування навчальних груп з іноземних студентів [2].

Найбільш поширеними є три варіанти комплектації:

- всі студенти з одної країни;
- всі студенти з різних країн;
- включення іноземних студентів у звичайні академічні групи.

У першому варіанті - бар'єрів у спілкуванні між студентами майже не виникає, проте оволодіння ними будь-якою іноземною мовою (англійською, українською, російською) гальмується.

У другому варіанті - рівень мовної підготовки усіх іноземних студентів, з яких складається академічна група, приблизно однаковий. Вони спілкуються між собою одною зрозумілою для всіх мовою (англійською, українською, російською), і це сприяє усуненню психологічних бар'єрів щодо спілкування іноземною мовою. Якщо спільна мова є українською або російською, формування навичок ділового спілкування на практичних заняттях розширює можливості ефективного здійснення ділових комунікацій і неформального спілкування з українськими студентами.

У третьому варіанті - сприймання іноземної мови покращується завдяки повному зануренню у мовне оточення, але розвиток мовленнєвих навичок може уповільнюватися у випадку, коли інтеграція іноземних студентів у колектив української академічної групи є ускладненою.

Зазначені особливості комплектації академічних груп з іноземних студентів вимагають пошуку нових форм роботи з ними і мають враховуватися викладачами при доборі методів активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Для успішної імплементації світових освітніх стандартів викладачі українських ВНЗ мають не тільки творчо застосовувати у навчальному процесі зарубіжні методики, що позитивно себе зарекомендували, але й бути обізнаними з проблемами етнокультурної психології [7], зокрема, з особливостями психологічної культури іноземних студентів, загальними і відмінними її характеристиками порівняно з українськими студентами.

Оскільки найбільшу частку контингенту іноземних студентів в Україні складають громадяни Китаю, наша увага зосередилася на дослідженні особливостей

психологічної культури китайських та українських студентів, а також на їх порівняльному аналізі.

Актуальність дослідження проблеми особливостей психологічної культури китайських і українських студентів обумовлена провідною роллю цієї якості в процесах життєдіяльності людини, її спілкування, соціальної адаптації, продуктивного особистісного розвитку (А.Маслоу [8], Д.Мацумото [9; 12], Л.С.Колмогорова [5; 6], О.І.Мотков [10; 11], В.В.Рибалка [13], Е.Шираєв, Д.Леві [14] та ін.). Щоб вирішити проблему підвищення ефективності крос-культурних комунікацій між китайськими студентами та українськими студентами і викладачами у вищих навчальних закладах України необхідно досліджувати значимі відмінності в психологічній культурі китайських і українських студентів, а також ґендерні відмінності в їхніх культурно-психологічних прагненнях

У дослідженні, що проводилося в 2007-2008 навчальному році в Національному технічному університеті України "Київський політехнічний інститут", взяли участь 50 українських студентів (22 чоловіки й 28 жінок) і 30 китайських студентів (18 чоловіків й 12 жінок). Китайські студенти, що брали участь у дослідженні, були типовими представниками різних районів Китаю. Те ж саме можна сказати і про українських студентів: 90% опитаних українців - типові представники різних регіонів України. Тому ми маємо підставу вважати дану вибірку репрезентативною. Крім того, наявність у вибірці однакової кількості жінок і чоловіків (50% й 50% відповідно) дозволило виявити національні, крос-культурні й ґендерні відмінності в співвіднесеності між актуальною потребою студентів у психологічній культурі та реальним ступенем її здійснення.

Для вимірювання потреб у психологічній культурі та ступенів їхньої реалізації було використано методику О.І.Моткова "Психологічна культура особистості" [10]. Вибір цієї методики був обумовлений тим, що вона дозволяє вимірювати не тільки актуальну потребу особистості в психологічній культурі у вигляді шести основних культурно-психологічних прагнень, але й реальний ступінь їхньої реалізації.

До культурно-психологічних поведінкових проявів відносяться [5; 10]:

- *регулярне здійснення самопізнання*, самоаналізу своїх особистісних і поведінкових особливостей, у результаті якого починають усвідомлюватися свої життєві призначення, утворюються та підтримуються конструктивне само відношення і самооцінка, що реально допомагають жити, ставити здійсненні цілі та завдання, спрямовувати конкретні зусилля у напрямку, що відповідає своїм нахилам і перевагам, бути самим собою;
- *конструктивне спілкування* з близькими та далекими людьми, що допомагає продуктивному вирішенню особистих, ділових і громадських питань;
- *хороша саморегуляція* своїх емоцій, дій і думок - розвинені прагнення й уміння підтримувати переважно позитивний емоційний тон, зберігати

спокій у стресових ситуаціях, створювати й підтримувати позитивні особистісні установки і ставлення, зберігати здоровий глузд і мудрість у конфлікті з людьми, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних завдань, підтримувати гармонічний, різноманітний й адаптивно необхідний спосіб життя, тощо;

- достатньо гармонійно організована творчість - наявність своєї цікавої творчої справи, що виконується найчастіше в ігровому та процесуальному стилі, з помірним вкладенням зусиль і часу (адже є й інші важливі й адаптивно необхідні види діяльності);
- конструктивне ведення своїх справ, для якого характерним є реалістичне планування, доведення, як правило, початої справи до кінця, уміння відмовитися від нереальної мети в умовах, що змінилися, та сформулювати нову, більш здійсненну мету, уміння працювати систематично, а не імпульсивно, з відпочинком і переключенням на інші види діяльності тощо);
- саморозвиток, що гармонізує, - наявність цілей і діяльності із самовиховання особистісних установок і поведінки, які гармонізують бажання, емоції, думки й уявлення про себе, інших людей, навколишній світ, природу, а також ставлення до них, що, зрештою, поліпшує весь наш спосіб життя.

У цілому, говорячи про національні особливості психологічної культури китайських та українських студентів, слід зазначити, що в українській групі респондентів потреба в психологічній культурі по культурно-психологічних прагненнях до самопізнання, конструктивного спілкування і здійснення гармонічного саморозвитку виражена сильніше, а до конструктивного ведення справи - слабше, ніж у китайській. Збіглися тільки рівні культурно-психологічних прагнень до психічної саморегуляції й творчості. Ця ж тенденція практично збереглася при порівнянні потреби в психологічній культурі в українських і китайських студентів-чоловіків. Однак при порівнянні потреби в психологічній культурі в українських і китайських студентів-жінок був виявлений збіг по культурно-психологічних прагненнях до самопізнання, творчості, конструктивного ведення справи і здійсненню гармонічного саморозвитку, а по культурно-психологічних прагненнях до конструктивного спілкування та психічної саморегуляції китайки виявили більш високий рівень, аніж українки.

У таблиці 1 представлені співвідношення потреб китайських та українських студентів у психологічній культурі із ступенями її реалізації, наведені показники гармонійності психологічної культури по окремих культурно-психологічних прагненнях, а також її інтегральні показники.

Ступінь реалізації потреби в психологічній культурі в групі китайських респондентів виражений сильніше, аніж в українській по таких культурно-психологічних прагненнях як самопізнання, конструктивне спілкування й творчість. В

українських студентів-чоловіків ступінь реалізації потреби в психологічній культурі є вищою, аніж у китайських студентів-чоловіків по культурно-психологічних прагненнях до творчості та здійснення гармонічного саморозвитку. В українських і китайських студентів-жінок ступінь реалізації потреби в психологічній культурі збіглася по всіх культурно-психологічних прагненнях, крім культурно-психологічного прагнення до психічної саморегуляції - в українок вона є вищою.

Таблиця 1. Співвідношення потреби китайських та українських студентів у психологічній культурі із ступенем її реалізації

Культурно-психологічні прагнення	Потреба в психологічній культурі		Ступінь реалізації потреби в психологічній культурі		Гармонійність психологічної культури	
	КИТАЙ	УКРАЇНА	КИТАЙ	УКРАЇНА	КИТАЙ	УКРАЇНА
1. У самопізнанні	Н	В	С	В	С	В
2. У конструктивному спілкуванні	Н	С	С	В	С	В
3. У психічній саморегуляції	С	С	С	С	С	С
4. У творчості	С	С	Н	С	Н	С
5. У конструктивному веденні справи	С	Н	С	С	С	С
6. У здійсненні гармонічного саморозвитку	Н	С	С	С	С	С
7. Інтегральний показник	С	С	С	С	С	С

П р и м і т к а. Рівень потреби китайських та українських студентів у психологічній культурі, ступінь реалізації потреби в психологічній культурі та її гармонійність визначалися за допомогою спеціальних таблиць [10]. При цьому використовувалися умовні позначення: "В" - високий ступінь; "С" - середній ступінь; "Н" - низький ступінь.

Підсумкові інтегральні показники потреби в психологічній культурі й ступені її здійснення мають середнє значення у всіх групах респондентів (китайські студенти, китайські студенти-чоловіки, китайські студенти-жінки, українські студенти, українські студенти-чоловіки й українські студенти-жінки). У той же час підсумковий інтегральний показник гармонійності психологічної культури має середнє значення у всіх перерахованих групах респондентів крім китайських студентів-жінок, які мають низький ступінь гармонійності психологічної культури.

Аналіз ґендерних характеристик потреби в психологічній культурі дозволив виділити ряд національних особливостей. У цілому можна сказати, що рівні потреби в психологічній культурі в китайських студентів-чоловіків і студентів-жінок збігаються по трьох культурно-психологічних прагненнях (до психічної саморегуляції, творчості та конструктивного ведення справи), а в українських - тільки по одному (до

конструктивного спілкування). Ступінь реалізації потреби в психологічній культурі в китайських студентів-чоловіків і студентів-жінок збігається по п'ятьох культурно-психологічних прагненнях (до самопізнання, конструктивного спілкування, творчості, конструктивного ведення справи та здійснення гармонічного саморозвитку), однак гармонійність психологічної культури в чоловіків має середній рівень, а в жінок - низький. Ступінь реалізації потреби в психологічній культурі в українських студентів-чоловіків і студентів-жінок збігається по чотирьох культурно-психологічних прагненнях (до самопізнання, конструктивного спілкування, психічної саморегуляції та конструктивного ведення справи), при цьому гармонійність психологічної культури й у чоловіків й у жінок має середній рівень.

Узагальнюючи вище викладене, можна зробити наступні висновки:

1. Імплементация освітніх стандартів країн Заходу у просторі вищої освіти України тісно пов'язана із широким впровадженням у навчальний процес ВНЗ традиційних для них методів активного навчання.

2. В процесі навчання іноземних студентів гуманітарних дисциплін слід застосовувати такі методи активного навчання, які сприяють ефективному опануванню іноземними студентами змістом навчальної дисципліни, незважаючи на їх недостатню мовну підготовку.

3. При доборі методів активного навчання іноземних студентів слід виходити з особливостей комплектації академічної групи і обраної студентами мови викладання.

4. Дослідження особливостей психологічної культури іноземних студентів та наступне урахування цих особливостей під час імплементации у їхню підготовку світових освітніх стандартів слід розглядати як необхідні умови підвищення ефективності цього процесу. У випадках низького ступеня гармонійності психологічної культури студентам рекомендується участь у розвивальних психологічних заняттях.

5. Ознайомлення викладачів вищих навчальних закладів із загальним та відмінним в психологічній культурі українських і китайських студентів буде сприяти поглибленню взаєморозуміння й підвищенню ефективності взаємодії між китайськими студентами й українськими викладачами й студентами.

Література:

1. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнєцов О.А., Мелашенко О.М., Андрійченко Н.Г. Психологія: Зошит для самостійної роботи студентів усіх інж. спеціальностей денної та заочної форм навчання. - К.: ВПІ ВПК "Політехніка", 2005. - 60 с.
2. Винославська О.В., Ковальчук О.С. Психологічні особливості викладання гуманітарних дисциплін іноземним студентам / Матеріали Міжнародної наукової конференції "Імплементация західних освітніх стандартів в пострадянських країнах" (21-22 квітня 2008 р., Київ, Україна). - С. 24-26.
3. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: Зошит для практичних

- занять для студентів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання. - 2-е видання, виправ. і допов. - К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2007. - 40 с.
4. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: навчальний посібник. - 2-е вид., перероб. і доповн. - Київ: Центр навчальної літератури, 2006. - 142 с.
5. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: Практик. пособие для шк. психологов. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 360 с.
6. Колмогорова Л.С. Понятие общей психологической культуры личности: структура, функции, факторы становления, генезис // Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. - С.14-34.
7. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 1997. - 432 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. - СПб.: "Евразия", 1999. - 478 с.
9. Мацумото Д. Психология и культура. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. - 416 с.
10. Мотков О.И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. - 1999. - №15. - С.8-9.
11. Мотков О.И. Психология самопознания личности: Практическое пособие. - М.: Треугольник, 1993. - 96 с.
12. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. - СПб.: Питер, 2003. - 718 с.
13. Рибалка В.В. Методологічні засади розвитку психологічної культури особистості майбутнього професіонала // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 р. / За ред. Акад. С.Д.Максименка. - К.: "Нора-прінт", 2005. - С.564-569.
14. Shiraev E., Levy D. Introduction to Cross-Cultural Psychology: Critical Thinking and Contemporary. - Needham Heights, Minnesota: Pearson Education Company, 2001. - 401 p.

ВІЄВСЬКА М.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький економічний інститут ДВНЗ
"Київський національний економічний
університет ім. Вадима Гетьмана"

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

В статті розглядається особистісно-орієнтований підхід як засіб формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів. Представлено аналіз наукової літератури з проблеми формування відповідальності у школярів та студентів, розкриваються аспекти формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів.

В статье рассматривается личностно-ориентированный подход как средство формирования социальной ответственности будущих менеджеров.

In the article the analysis of scientific literature is presented on issue of forming of responsibility for schoolboys and students, and also the certain aspects of research of forming of social responsibility are introduced for future managers in professional training.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Участь України з листопада 2007 року в розробці міжнародного стандарту із соціальної відповідальності ISO 26000 потребують перегляду освіченості майбутніх менеджерів з означеного питання, формування готовності нести соціальну відповідальність за діяльність організації. В той же час аналіз практики діяльності управлінців свідчить про те, що значна їх частина не вміє враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, місцеві громади, суспільство тощо. Причини означених явищ ми вбачаємо в недооцінці значущості такої важливої професійної якості особистості менеджера, як соціальна відповідальність, і недостатній роботі вищих навчальних закладів з її формування в процесі фахової підготовки студентів.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ. Проблема реалізації особистісно-орієнтованого підходу у практиці середньої та вищої школи стала предметом наукових досліджень багатьох науковців: П.Ф. Алексеєва, Г. М. Анохіна, К. А. Балтремус, І.Д. Бежа, Є.В. Бондаревської, В.Й. Бочелюк, О. Василенко, О. Виговської, А.Л. Дзеранової, Б. Житник, Л. Зламанюк, І.А. Зязюна, О.Л. Іпатової, Е.С. Казанцевої, І.Климченко, О. Ковальчук, Л.В. Кондрашової, А.А. Коробченко, З. Кривицької, Г. Ю. Ксензової, С.В. Кульневич, Г.Г. Мафтей, А.А. Плігіна, С.І. Подмазіна, В.В. Серікова, А.В. Хуторського, О. М. Шевлюкової, І.С. Якиманської та інших.

Формуванню відповідальності у студентів та школярів присвячені праці Н.В. Антіпіної, К.Є. Байбекова, О.М. Бобкової, С.М. Васильєва, О.Р. Кривошеєвої, Р.К. Малінаускаса, Н.М. Огреніч, Р.В. Солншкіної, В.І. Тернопільської та інших. В той же час, переважна кількість робіт розкриває окремі аспекти відповідальності. Основна дослідницька робота проводилась на базі дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах, ліцєях, коледжах, фізкультурних та військових вузах. Таким чином, проблема соціальної відповідальності студентів вищих економічних навчальних закладів не знайшла свого відображення у наукових дослідженнях. Тобто проблема формування соціальної відповідальності як показника його професіоналізму, не одержала належного теоретичного обґрунтування, не розкриті можливості особистісно-орієнтованого підходу у вирішенні означеної проблеми.

ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ СТАТТІ. Метою статті є розкриття можливостей особистісно-орієнтованого підходу як засобу формування соціальної відповідальності менеджерів з економіки.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Аналіз поняття "особистісно-орієнтований підхід" почнемо з його тлумачення. У російській педагогічній енциклопедії зазначається, що особистісний підхід це послідовне відношення педагога до вихованця як до особистості, до самостійного, відповідального суб'єкта власного розвитку та до суб'єкта виховної взаємодії[2]. Представлена характеристика означеного підходу є і у підручниках з педагогіки. Так, на думку Т.А. Стефановської [4]особистісний підхід - базова орієнтація педагога, який визначає свою позицію у взаємодії з кожною дитиною та колективом. Ми погоджуємось з авторкою, що особистісний підхід передбачає фасилітацію на рівні самореалізації та самоствердження кожної окремої особистості. У підручнику за редакцією С.О. Смирнова [3]зазначається, що особистісний підхід в педагогіці затверджує уявлення про соціальну, діяльнісну та творчу сутність людини як особистості. Визнання особистості як продукту суспільно-історичного розвитку та носія культури не припускає зведення особистості до натури людини, а тим самим до речі серед речей, до автомату, що навчається. Особистісний підхід означає орієнтацію при конструюванні та реалізації педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат та головний критерій його ефективності. Він наполегливо потребує визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. У рамках даного підходу передбачається опора у вихованні на природний процес саморозвитку задатків та творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Необхідно зазначити, що у науковій літературі використовуються терміни: особистісно-орієнтована освіта, особистісно-орієнтована система навчання, особистісний та особистісно-орієнтований підхід, особистісно-орієнтовані технології, особистісно зорієнтоване виховання тощо. Різноманітність термінології потребує розкриття сутності поняття "підхід". Філософи трактують його як орієнтацію людини у пізнавальній або перетворюючій діяльності та містить наступні компоненти: основні поняття, що використовуються у процесі пізнання або перетворення; принципи як

вихідні положення чи головні правила діяльності, що здійснюється; принципи та методи побудови процесу пізнання чи перетворення. Враховуючи означене, науковці вважають[1], що особистісно-орієнтований підхід це методологічна орієнтація у педагогічній діяльності, що дозволяє через систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток неповторної індивідуальності.

Аналіз публікацій дозволяє стверджувати, що сьогодні значно підвищився інтерес науковців до проблеми реалізації особистісно-орієнтованого підходу в практику роботи середньої та вищої школи, останнім часом були захищені кандидатські дисертації:

- Особистісно-орієнтований підхід в адаптивній системі навчання рішенню навчально-пізнавальних завдань (на прикладі шкільного курсу фізики) (А.Л. Дзеранова, 2005р.);
- Особистісно-орієнтований підхід до навчання учнів проектній діяльності у багатопрофільних центрах освіти (П.Ф.Алексеев, 2006р.);
- Особистісно-орієнтований підхід до організації навчально-дослідницької діяльності студентів вузу (К.С. Казанцева, 2006р.);
- Особистісно-орієнтований підхід як умова оптимізації міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у середній школі (О.М. Шевлюкова, 2006р.);
- Особистісно-орієнтований підхід до організації контролю на мовному факультеті педвузу (О.Л. Іпатова, 2007р.);
- Особистісно-орієнтований підхід в управлінні полікультурною школою (Г.Г. Мафтей, 2007р.)

Оскільки предметом нашого дослідження є навчально виховний процес вищої економічної школи, ми звернулись до аналізу реалізації особистісно-орієнтованого підходу у практиці роботи вищих навчальних закладів. Аналіз дисертаційних досліджень з педагогічних наук, навчальних посібників, статей свідчить, що науковцями розроблялись переважно теоретико-методологічні аспекти проблеми, узагальнювався досвід його реалізації у педагогічних ВНЗ, майже залишаючи поза увагою економічні.

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати сутність, особливості означеного підходу та переконатися у необхідності його реалізації у практиці роботи вищої економічної школи.

До проблеми відповідальності звертаються представники різних наук, як закордонних, так і вітчизняних. Серед філософів потребують уваги дослідження наступних науковців: Е. Фромм, 1964, Є.І. Рудковський, 1979, М.М. Бахтін, 1986, Т.В. Розова, 1988, Ю.О. Кладов, 1989, В.В. Шаповалова, 1989, І.М. Мішуров, 1991, О.І. Коломак, 2006, В.А. Купцов, 2006 та інші, які розглядають сутність людини та співвідношення між її свободою і відповідальністю. Значний внесок зроблено психологами: А.І. Крупнов, 1987, К.А. Абульханова-Славська, 1995, А.В. Брушлінський, 1995, В.П. Прядеїн, 1995, С.В. Баранова, 2004, О.В. Мухлихіна, 2007

та інші. У психологічній літературі відповідальність виступає як психічний стан особистості (Б.Г. Ананьев, І.Л. Божович, О.Г. Ковальов, О.М. Леонтьев, В.М. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе). Психологи (К. Абульханова-Славська, І. Бех, С.В. Баранова, Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьев, К. Муздибаєв, М. Савчин, А. Маслоу, Ж.Піаже, К. Роджерс, Дж. Роттер, Л. Колберг, К.Хелкома та ін.) кваліфікують відповідальність як одну із генералізованих якостей особистості, як результат інтеграції всіх її психічних функцій та об'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, вольового ставлення до обов'язку.

Проблема відповідальності розглядається в ряді робіт учених, як соціальна категорія (С.Ф. Анісімов, Л.М. Архангельський, С.О. Болотов, Л.І. Грядунова, В.І. Ігнатовський, О.Ф. Плахотний, О.Л. Слобідський, І.П. Торунцова, Н.І. Фокіна, М.Ф. Цвітаєва, Б.С. Яковлев).

У юриспруденції її досліджували: Н.П. Дубінін, В.Н. Кудрявцев, 1989, Е.В. Родіонова, 2007 та інші, у соціології: Л.С. Шихова, 1986, Є. Мусаєв, 1988, Б.Л. Цветкова, 2005, О.К. Будкіна, 2006, І.А. Абрамян, 2007 та інші.

Серед педагогів значний внесок зробили: Р.І Хмелюк, 1978, Т.Ф. Лисенко, 1983, Л.Ф. Паштов, 1984, А.П. Медведиків, 1985, О.А. Петрухіна, 1987, Н.А. Мінкіна, 1990, П.П. Дворов, 1992, Н.М. Огреніч, 1997, О.А. Шушеріна, 1999, Р.В. Солнишкіна, 2002, В.І. Тернопільська, 2003, Н.В. Антіпіна, К.Є. Байбеков, О.М. Бобкова, 2004, С.М. Васильєв, О.М. Шахова, 2006, О.Р. Кривошеєва, Т.І. Радикова, 2007 та інші.

Формуванню відповідальності у студентів та школярів присвячені праці Н.В. Антіпіної, К.Є. Байбекова, О.М. Бобкової, С.М. Васильєва, О.Р. Кривошеєвої, Р.К. Малінаускаса, Н.М. Огреніч, Р.В. Солнишкіної, В.І. Тернопільської та інші).

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що переважна кількість робіт присвячена окремим аспектам відповідальності. Основна дослідницька робота, як ми вже зазначали, проводилась на базі різноманітних навчальних закладів, окрім економічних. Це підтверджує і тематика захищених кандидатських дисертацій:

- Педагогічні умови формування соціальної відповідальності учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт (Н.М. Огреніч, 1997, Миколаїв);
- Формування соціальної відповідальності у дітей-сиріт (Р.В. Солнишкіна, 2002, Якутськ);
- Формування соціальної відповідальності старшокласників у поза навчальній діяльності (В.І. Тернопільська. 2003, Київ);
- Педагогічні умови виховання соціальної відповідальності у старших школярів(О.М. Бобкова, 2004, Кострома);
- Формування соціальної відповідальності у професійному самовизначенні старшокласників (Н.В. Антіпіна, 2004, Калінінград);
- Формування соціальної відповідальності у спортсмена: на прикладі командних видів спорту (К.Є. Байбеков, 2004, Тамбов);

- Формування соціальної відповідальності у курсантів військового вузу (С.М. Васильєв, 2006, Кострома);
- Формування соціальної відповідальності студентів фізкультурного вузу (О.Р. Кривошеева, 2007, Омськ).

Таким чином, проблема соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки не знайшла свого відображення у наукових дослідженнях а ні російських, а ні українських науковців. Аналіз програм підготовки менеджерів в Росії виявив розповсюдження курсів "Корпоративна соціальна відповідальність", "Соціальна відповідальність бізнесу", "Етика бізнесу та корпоративна соціальна відповідальність" та інші. На відміну від російських вузів, в Україні, незважаючи на актуальність проблеми, питання соціальної відповідальності та етики бізнесу вивчаються у курсі "Менеджмент". Окремою дисципліною у вітчизняних навчальних закладах майже не викладається. Винятком є Львівський інститут банківської справи НБУ, який першим розробив навчальний курс з корпоративної соціальної відповідальності. виправити означене становище намагаються і у нашому навчальному закладі, через введення дисципліни за вибором навчального закладу для бакалаврів "Соціальна відповідальність менеджерів з економіки", а для магістрів "Соціальна відповідальність у промисловому бізнесі".

Метою вивчення дисципліни "Соціальна відповідальність менеджерів з економіки" є отримання студентами знань про забезпечення етичного походження продукції/послуг та потенційних вигодах організації в результаті реалізації програм соціальної відповідальності та сприяння розвитку професійних якостей, що забезпечують формування соціально відповідальної поведінки.

Завдання означеної дисципліни полягають в оволодінні майбутніми менеджерами знаннями про соціальну відповідальність як професійно значущу якість менеджера з економіки та складову його професійної діяльності; форми соціальної відповідальності бізнесу, ступінь інтеграції концепції соціальної відповідальності у стратегію компанії, соціальну звітність (основні стандарти звітності та аудит соціальної звітності), поняття етичного бізнесу та про основні ініціативи в області корпоративної соціальної відповідальності. прав людини та стійкого розвитку.

Предмет дисципліни: діяльність менеджерів з економіки із реалізації програм соціальної відповідальності.

Організація вивчення дисципліни передбачає ознайомлення з трьома модулями:

- соціальна відповідальність як професійно значуща якість менеджера з економіки;
- соціальна відповідальність як складова професійної діяльності менеджера;
- етика бізнесу як підґрунтя соціальної відповідальності менеджера з економіки.

Після опанування курсу "Соціальна відповідальність менеджерів з економіки" студенти мають знати: місце соціальної відповідальності в системі професійно-особистісних якостей менеджера з економіки; основні поняття та визначення

соціальної відповідальності; еволюцію концепцій соціальної відповідальності; місце соціальної відповідальності у структурі системи загальних видів (економічна, юридична тощо); соціальну звітність та соціальний аудит; основні ініціативи у галузі соціальної відповідальності та стійкого розвитку; основи бізнес етики; кодекс відповідальної поведінки. Окрім того, студенти повинні вміти: враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві громади, суспільство; вирішувати загальні соціальні проблеми захисту довкілля, прав громадян, інтересів споживача, охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; дотримуватися етики ділового спілкування; реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку; нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї організації; проводити соціальний та етичний аудит; приймати управлінські рішення з питань соціального партнерства та соціальної відповідальності бізнесу.

Методика викладання означеного курсу спирається на особистісно-орієнтований підхід, реалізацію його принципів самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, вибору, творчості та успіху, довіри та підтримки. Методи та прийоми, що використовуються викладачами, відповідають наступним вимогам: діалогічності, діяльнісно-творчому характеру, спрямованості на підтримку індивідуального розвитку студента, надання йому свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів навчання.

Під час викладання курсу "Соціальна відповідальність менеджерів з економіки" нами використовуються: інтерактивні та імітаційні ігри, методи проектів і направляючих тестів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти тощо, семінари дискусії, проблемне навчання, когнітивне консультування, когнітивні карти тощо.

ВИСНОВКИ.

Отже, у педагогічній теорії проблема використання особистісно-орієнтованого підходу як засобу формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів ще недостатньо вивчена, тому подальшу роботу ми бачимо саме в узагальненні досвіду його реалізації при викладанні курсів "Соціальна відповідальність менеджерів з економіки" та "Соціальна відповідальність у промисловому бізнесі"

Література:

1. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности//<http://pedtech.fizikam.ru/3/69.htm>
2. Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993. Т.1. С. 522.
3. Смирнов С.А. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии. - М : Академія, 1998.- С15-16.
4. Стефановская Т. Педагогика: наука и искусство/Татьяна Стефановская. - Москва: Совершенство, 1998. - 368с.

ВОЛИК Л.В.,

докторантка Харківського національного
педагогічного університету імені
Г.С.Сковороди, кафедра теорії
і методики професійної освіти

ПЕДАГОГІЧНА АНІМАЦІЯ: АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЙ У ФРАНЦІЇ

В статье исследуются исторические предпосылки развития концепции - педагогической анимации. Выявлены основные характерные формы профессиональной подготовки аниматоров во Франции, охарактеризовано поле деятельности французских аниматоров.

У статті досліджуються історичні витоки розвитку концепції - педагогічної анімації. Виявлені основні характерні форми професійної підготовки аніматорів у Франції, охарактеризовано поле діяльності французьких аніматорів.

In the article the author gives his ground of historical evolution of the concept pedagogical animation and characteristic of the forms of professional education and activity animators in France.

За останні десятиліття дидактика зазнала суттєвих змін, що пов'язані з посиленням ролі особистості в освіті. Новітніми досягненнями можна вважати стійкі педагогічні тенденції такі, як: особистісна орієнтація навчання, введення профільного навчання та індивідуальних освітніх траєкторій, евристична спрямованість навчання, інформатизація навчального процесу, використання Інтернет-технологій та ресурсів. Всі ці зміни зумовили внесення до дидактики нових понять, принципів, форм та методів навчання, тому педагогу необхідно володіти дидактичними системами і технологіями, які направлені, насамперед, на розвиток особистості, її творчу самореалізацію.

Актуальність проблеми. Демократизація соціально-політичних відносин, виникнення нових структур влади відкривають широке поле діяльності для вільного прояву різноманітних інтересів соціальних груп та окремих індивідів. Справедливо підкреслити, що суттєві зміни відбулися відповідно і у сфері дозвілля, з'явилися його нові форми та види, змінилась інфраструктура закладів культури. Вільний час поступово стає широким "полем" для реалізації плюралізму як нової моделі соціокультурного життя.

Процеси модернізації охоплюють усі сфери суспільства, надаючи можливості для прояву свободи, ініціативи, творчості. Відповідно, у суспільній свідомості поступово долаються ідеологічні догми і директиви, підвищується інтерес до нових

взірців і стилю життя, що характеризуються прагненням до успіху, прагматизмом. Закономірно, що у сфері виховання та соціалізації особистості теж відбуваються зміни від керованої, директивної педагогіки до стратегії педагогічної анімації. Для останньої характерними є добровільність участі, широкий вибір ціннісних переваг та сприяння їх реалізації.

Незмінно актуальною залишається проблема кардинальних реформ і змін у системі професійної освіти, яка орієнтується на світовий досвід, де основою педагогічної діяльності є допомога особистості у визначенні та реалізації численних інтересів, запитів та форм дозвілля. На думку польського дослідника Р.Костецкі, "фахівець повинен бути готовим до зміни професії, проявив особистої активності, виконання функції "вільного носія" соціальних послуг" [1, с.3].

Убачаємо за необхідне зазначити наступні світові тенденції у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері дозвілля:

- зростає кількість навчальних програм з дозвілля (переважно в розвинутих ринкових країнах - США, Франції, Німеччині) і, відповідно, збільшується потреба у фахівцях у сфері дозвілля, особливо в соціальних педагогах та менеджерах;
- суттєвою є диференціація навчальних планів, як вміщують навчальні курси у напрямку дозвілля: від короткотривалих курсів до вищої та післядипломної освіти (тривалістю від кількох місяців до 2-х до 5-ти років);
- збільшення кількості навчальних програм пов'язаних зі зміною функції дозвілля, виникненням нового ринку послуг;
- збільшення освітніх пропозицій у напрямку інтеграції підвищення кваліфікації в галузі менеджменту соціокультурної сфери та педагогічного підготовкою кадрів.

Проблемне поле дослідження визначається взаємодією теоретичних та експериментальних досліджень процесу модернізації у сфері дозвілля, об'єднанням соціокультурних процесів у локальних спільнотах та духовному світі майбутнього фахівця. Відзначимо, що вартісними у контексті дослідження є дисертаційні роботи Н. Цимбалюк "Інституціональна модернізація культурно-дозвіллевої сфери в Україні", О.Чуланової "Виховання життєвих перспектив старшокласників у позанавчальній діяльності", І.Максимова "Професійна підготовка студентів туристського вузу до організації культурно-масових заходів у полікультурному середовищі" та ін.

Однак слід підкреслити, що на сучасному етапі проблема професійної підготовки педагогів-аніматорів не стала предметом прискіпливого педагогічного аналізу вітчизняних науковців. Але для вирішення вище окресленої проблематики, на наш погляд, склались певні наукові передумови і сформувалась практична потреба для розробок концепції підготовки майбутніх педагогів до анімаційної діяльності. Саме ці обставини визначили напрямок нашого наукового пошуку: теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогів до анімаційної діяльності.

У даній публікації маємо на меті розкрити концепцію педагогічної анімації, яка сприяє поясненню розуміння і підвищення професійної ролі педагогів у сфері дозвілля. Підкреслимо, що провідні завдання ми вбачаємо в аналізі світового досвіду підготовки фахівців у сфері дозвілля, у розробці концепції підготовки педагогів до анімаційної діяльності, визначенні, відповідно, основних педагогічних та соціально-психологічних умов у їхній підготовці, зокрема у Франції.

Нерідко "аніматори" тлумачаться як "артисти, які виконують на святах певні ролі", це - клоуни, відомі персонажі з мультиплікаційних та художніх фільмів, які включають глядачів до участі в анімаційних програмах на основі інтерактивних методів [2]. Вочевидь, що нині варто долучитись до більш ширшого визначення поняття "аніматори" - це педагоги, психологи, артисти, які мають відповідну професійну підготовку до реалізації анімаційної діяльності. Наприклад, навчаються протягом року у так званій "школі аніматорів". Одна з перших таких шкіл на пострадянському просторі відрита в м. Новосибірську (Росія), де майбутні аніматори оволодівають знаннями та уміннями таких дисциплін, як: психологія, акторська майстерність, хореографія, методика соціокультурної діяльності, основи екскурсійної справи, ігротехніка (ігрові практикуми), сценографія.

Звернімося до генезису терміну "аніматор", який був запроваджений уперше у Франції для характеристики організаторів позаурочної діяльності дітей, і характеризував специфіку роботи такого керівника (фр. "animer" - надихати, стимулювати до певного виду діяльності). Аніматор покликаний створювати умови для самореалізації особистості, стимулювати інтерес дітей до творчої діяльності й ініціювати нею займатися. Педагог-аніматор сприймається як член групи (бере активну участь у груповій роботі), у той же час він є відповідальним за соціальне та культурне удосконалення членів групи. Його ключові професійні завдання полягають в тому, щоб:

- створити умови, у ході яких діти прагнули до культури;
- допомогти встановити доброзичливі стосунки в групі;
- стимулювати дітей до творчої діяльності.

Анімаційна діяльність вибудовується за двома напрямками: перший носить загальний характер, а другий - спеціалізований. До першого напрямку відноситься діяльність працівників профспілок, асоціацій, рухів, суспільно-виховних культурних закладів і т.п., до другого - вожаті дитячих таборів, тренери спортивних клубів, керівники художньої самодіяльності і т.п. У першому випадку педагог-аніматор займається координуючою діяльністю, загальним керівництвом колективу, можливо, більше враховуючи потреби колективу. У другому - педагог, який здійснює анімаційну діяльність, має конкретну кваліфікацію, спеціалізацію. Відповідно, діяльність колективу може бути відкрита для мешканців, наприклад, кварталу, а може бути спрямована лише на певну групу дітей.

Термін "анімація" у тому смислі, в якому він зараз уживається у французькій педагогіці, з'явився у зв'язку з розробкою проблеми динаміки групи та вільного виховання. Педагогічна анімація сприяє вільному та автономному самовизначенню груп.

Підкреслимо, що вільне виховання - концепція в буржуазній педагогіці другої половини XIX - початку XX ст., для якої характерні крайня індивідуалізація виховання, категоричне заперечення виховання і систематичного навчання, що базується на придушенні особистості дитини, регламентація усіх сторін її життя та поведінки. Ідеї вільного виховання невідривно пов'язані з педагогічними поглядами Ж.Ж.Руссо.

Одним із перших пропагандистів вільного виховання стала шведська письменниця Е.Кей, яка у своїй праці "Вік дитини" (1900 р.) закликала до надання прав дитини на вільний розвиток, позбавлення їх від гніту дорослих, навчання лише тому, що необхідно у повсякденному житті.

Німецькі педагоги Г.Шаррельман, Ф.Гансберг, Л.Гурлітт та ін. виступали за надання учителю та учням прав на вільну творчість і вільний вияв своєї індивідуальності. На їх думку, не повинно існувати ніяких педагогічних систем, оскільки вони перетворюють учителя у ремісника.

Ідеї вільного виховання знайшли відображення й у педагогічних поглядах та діяльності прихильників анархізму - П.Кропоткіна, П.Робена та ін. Розвиваючи в подальшому думки щодо інтегральної освіти, П.Кропоткін доводив, що саме вільне виховання здатне перетворити дитину в гармонійну, самостійно мислячу особистість, яка готова до активної діяльності у суспільстві. На відміну від німецьких педагогів-індивідуалістів, педагоги-анархісти робили акцент на соціально-трудовому аспекті.

Наголосимо на тому, що Л.Толстой в 1859 році zorganizував першу школу в Росії, яка функціонувала на засадах вільного виховання. Надалі ці погляди розвивали С.Шацький, К.Вентцель, С.Русова, О.Духнович та ін. Сутнісно важливим є той факт, що прихильники цієї концепції приділяли значну увагу добровільній співпраці дітей, розвитку у них прагнення до взаємодопомоги. В основу практики шкільної справи були покладені наступні принципи:

- школи організуються за участі дітей та їх батьків;
- навчальні заняття базуються на інтересах дітей і повністю індивідуалізовані;
- всі відносини учителів та дітей необхідно будувати на взаємодовірі та симпатії.

Вище розглянуті ідеї вільного виховання розробляв на початку XX ст. Костянтин Вентцель. На засадах педоцентризму (культу особистості вихованця) працював створений ним у Москві з 1906-1909 рр. "Будинок вільної дитини" (у вигляді самоуправляючої громади дітей 5-10 років, батьків та вчителів). Саме К. Вентцель опублікував одну з перших праць "Декларація прав дитини" (1917 р.), в якій обстоював рівні з дорослими права дітей: право на свободу і розвиток своїх здібностей, на вільний обмін думками, створення дитячих організацій та об'єднань, право виборювати собі вихователя, не відвідувати у примусовому порядку школу і т.д. [3].

Не менш вартісними є погляди Ю.Азарова, Г. Ващенко на колектив. як інструмент тиску на особистість, засіб нівелювання особистості. Для доказу

позитивної ролі колективу у вихованні, необхідно звернутися до витоків соціального гуманізму, або, так званого, колективного виховання, яка розкрита у працях Ю.Волкова, В.Гінзбурга, В.Коротова, О.Мудрика, Р.Немова, І.Фролова, Н.Щуркової та ін. Ці дослідження особливо є значущими в умовах запровадження соціального гуманізму, який позбавився ідеологічного, соціалістичного компоненту, вивчення та узагальнення прогресивного досвіду виховання у спільноті.

У контексті висвітлених нами ідей, звернімося до проблематики динаміки групи - соціально-психологічних процесів, які приводять групу у певні стани за допомогою групових механізмів, що забезпечують її формування, функціонування та розвиток. Засновником даного напрямку можна вважати американського психолога К.Левіна. У руслі розробки напряму "групова динаміка" вивчаються групові процеси та стани, ефекти, рівні розвитку груп тощо.

У свою чергу, визначаючи педагогічну анімацію як концепцію, що базується на основі плюралізму думок та позицій, її можна розглядати як основу гуманізації особистості. Прислухаємось до думки дослідника С.Клепка, який у монографії "Інтегративна освіта і поліморфізм знання", розглядав плюралістичну освіту як механізм і процедури, які дають можливість інституціоналізувати плюралізм і різноманітність у соціокультурних системах, з одного боку, а з іншого - це різноманітність освітніх моделей в суспільстві [4].

На думку французького вченого Р.Торая, педагогічна анімація охоплює не лише позашкільну та позаурочну діяльність, але й активно запроваджується у навчально-виховний процес. На противагу нівелюючи-пригноблюючим особистість процесам у суспільстві, педагогічна анімація стимулює в індивіда віру у свої сили та можливості, активізує процес спілкування, самопізнання, установлює новий стиль людських відносин, які відповідають за потреби людини у прояві власної творчості у різних видах діяльності.

Педагогічна анімація знаходиться у тісній взаємодії з вихованням у широкому розумінні, оскільки мова йде про виховання, яке має на меті всесторонньо формувати особистість не лише в межах школи, але й протягом її життєдіяльності в межах вільного часу. Таким чином, анімація стає невід'ємною частиною виховання. При цьому завданням аніматора є не лише передача знань та умінь, але, насамперед, установлення між членами групи атмосфери співпраці, взаємної поваги, творчого пошуку. Доцільно враховувати й те, що педагог, який здійснює анімаційну діяльність, виступає у ролі консультанта, радника чи помічника і допомагає створювати умови для пробудження думок, прийняття рішень та реалізації дій особистості.

Діяльність аніматора має соціальний та виховний характер, а педагогічна анімація має переваги у тому, що забезпечує процес розвитку групи, колективу на рівні суспільних відносин та соціокультурного формування. Під суспільними відносинами ми маємо на увазі встановлення міжособистісних відносин між

індивідами та суспільних зв'язків з різними соціальними інститутами. Відповідно, під соціокультурним формуванням розуміється залучення до нових культурних цінностей, соціальних та культурних норм, які не входять до шкільної програми.

Отже, як відзначалося вище, педагог-аніматор покликаний стимулювати творчі здібності особистості. У світлі даної перспективи соціальні та культурні функції аніматора зближуються, і він повинен ефективно реалізувати процес соціалізації дитини, його гармонійної інтеграції з суспільством та світом.

Поле діяльності французьких аніматорів доволі широке. Умовно в ньому можна виділити чотири напрями:

- діяльність аніматорів, які контактують з численними асоціаціями та об'єднаннями;
- діяльність аніматорів у відкритих для населення об'єднаннях в житлових кварталах (суспільні, виховні, культурні, сільські центри, муніципальні відділи у справах з молоддю, сімейні асоціації тощо);
- діяльність аніматорів у спеціальних об'єднаннях для окремих категорій населення, а точніше при гуртожитках молодих працівників, будинках престарілих, дитячих будинках, приватних та громадських клубах потужних підприємств і т.д.;
- діяльність аніматорів у сфері організації туризму та відпочинку, а саме при туристських літніх базах, будинках відпочинку тощо.

Відзначимо, що останній напрямок найбільш розроблений російськими дослідниками І.Булигіною, Л.Горбенко, Т.Михайловою, К. Приєзжаєвою та ін. й визначається ними як один із найперспективніших.

Для координації зусиль усіх місцевих інститутів виховання, до їх штату введені спеціальні штатні муніципальні співробітники, за ініціативою яких створюється і функціонує робоча група, що складається з педагогів, аніматорів, батьків, які спільно визначають програму роботи в мікрорайоні, її зміст, цілі, ключові напрямки. У свою чергу, муніципалітет регулярно організовує відповідні зустрічі, семінари.

Професійна підготовка аніматорів здійснюється як у державних, так і в приватних спеціальних навчальних закладах, зокрема при Лізі народної освіти, Центрі з підготовки активних методів виховання.

У Франції також широко представлена мережа центрів з підготовки і перепідготовки кадрів (центр стажування Міністерства національної освіти з питань виховання, центри підготовки учителів, аніматорів та батьків, стажування організаторів дитячих та молодіжних організацій та асоціацій, центрів дозвілля та спорту і т.п.). Звернемо увагу на те, що підготовці аніматорів приділяється значна увага і з боку чисельних громадських, державних та освітніх закладів та центрів.

Педагогічна анімація активно розвивається в культурно-дозвіллевих центрах молоді. Широке визнання отримали Будинки культури молоді, де молодь має змогу орієнтуватися на заняття в клубах за інтересами, в них представлені різні види

культури та мистецтва. Вельми популярними у Франції є Центри канікул та дозвілля, які забезпечують повноцінний відпочинок і виховання учнів у межах вільного часу.

Центри канікул та дозвілля, наприклад, включають: дошкільні табори для 4-6-ти літніх дітей; 6-14 -ти літніх дітей; центри спільних канікул для підлітків 13-18 років; місця сімейного відпочинку з організованим дозвіллям; центри дозвілля під відкритим небом, які приймають дітей від 16-ти років під час шкільних канікул.

Основа мета діяльності таких центрів - фізичний, моральний та естетичний розвиток дитини у різних видах діяльності: туризм, відвідування історичних місць, ночівлі на природі, спортивні ігри тощо. У розпорядженні дітей знаходяться художні салони, гімнастичні зали, басейни, бібліотеки, ігрові майданчики, ігротеки, спеціально обладнані кухні для вивчення кулінарного мистецтва. Відповідно при таких центрах готують аніматорів, організаторів дозвілля молоді.

Отже, у нових освітніх і соціокультурних умовах для вітчизняної вищої школи, набуває особливої значимості розробка теоретико-методичних засад педагогічної анімації, вироблення та запровадження позитивного досвіду, накопиченого в цій галузі. Вбачаємо за доцільне в подальшому розкрити особливості підготовки майбутніх педагогів до анімаційної діяльності у вищих навчальних закладах, деталізувати об'єкти анімаційної діяльності.

Література:

1. Костецки Рышард. Социально-педагогическая стратегия подготовки специалистов сферы досуга в условиях модернизации польского общества: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 : СПб. - 1997.- 534 с.
2. Кто такие аниматоры? [www.knyazev.ru/ article/prazdnik/anymatory.html](http://www.knyazev.ru/article/prazdnik/anymatory.html)
3. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад, 4 изд. - М.: "Русь" , 1923.- С.18-23.
4. Клепко С.Ф. "Інтегративна освіта і поліморфізм знання": Монографія. - Київ-Полтава-Харків: АСМІ, 1998. -357 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИКО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Високий рівень творчих здібностей як необхідну умову успішної соціалізації та професійного становлення. Встановлено, що для розвитку творчих здібностей інженерів-аграрників в процесі вивчення фізики та математики важливим є проведення роботи за такими напрямками, як забезпечення мотиваційної готовності інженерів до роботи з розвитку творчих здібностей, удосконалення змісту навчального матеріалу з фізики і математики та вибір відповідних методів та форм навчання.

Ключові слова: розвиток, творчі здібності, мотиваційна готовність, форми і методи навчання.

Высокий уровень развития творческих способностей инженеров-аграриев автор рассматривает как необходимое условие их успешной социализации и профессионального становления. Определено, что развитие творческих способностей инженеров является необходимым проведение работы за такими направлениями, как обеспечение мотивационной готовности курсантов к работе по развитию творческих способностей, усовершенствование содержания учебного материала с английского языка, и отбор соответственных методов и форм обучения.

Ключевые слова: развитие, творческие способности, мотивационная готовность, формы и методы обучения.

The author considers that the high level of engineer-agrarian creative ability is a prerequisite of successful socialization and professional formation. It has been established that to develop engineer-agrarian creative ability while learning mathematics and physics the improvement of content of mathematics and physics material, the ensuring of engineer-agrarian motivational readiness for the work at the development of the creative abilities and the selection of suitable methods and forms of teaching are very important.

Key words: development, creative ability, motivational readiness, teaching forms and methods.

Нині в суспільстві визначається соціальне замовлення на творчу особистість, яка здатна думати по-новому, самостійно ставити перед собою завдання, цілі, пропонувати нестандартні, нетривіальні рішення, орієнтуватися більше на майбутнє,

ніж на минуле. Виникає об'єктивна потреба розвитку творчих здібностей кожної людини, а саме: чим вища творча активність кожного члена суспільства, тим вище його розвиток.

Свого часу Фергюсон наголошував, що "творчі здібності не створюються, а вивільняються". Усе залежить від того, які можливості надає оточення для реалізації творчого потенціалу, який тією чи іншою мірою притаманний кожному із нас [3]. Адже творчий потенціал визначає позицію країни на світовому ринку. Тому так необхідно формувати ті якості майбутнього спеціаліста, який в першу чергу потрібний зараз, слід створити умови для його особистісного розвитку та творчих здібностей, загальнокультурного та професійного рівнів.

Без творчості неможливий прогрес людської діяльності як у виробництві, науці, мистецтві, так і в побуті та міжособистісному спілкуванні. До того ж, без творчого ставлення до життя також неможливе існування людини як особистості. В навчанні повинен реалізовуватись принцип послідовного і системного введення людини в позицію першовідкривача. Розвиток цього почуття, його культивування повністю залежить від майстерності педагога, від того, як він проводить заняття (репродуктивними чи проблемно-пошуковими методами, використання елементів самостійної роботи творчого характеру).

Розвитком творчості й взагалі творчим процесом керувати важко. Впливати на організацію такої діяльності можна, лише за створення для цього відповідних умов. Насамперед слід:

- 1) проводити навчання в атмосфері взаєморозуміння, співтворчості, сприймаючи кожного студента як особистість;
- 2) пріоритетною має стати діалогічна форма ведення занять, коли студенти мають змогу самостійно мислити, вносити пропозиції, набувають навичок відстоювати свою думку;
- 3) на заняттях доцільно створювати ситуації вибору і давати можливість студентам здійснювати цей вибір.

Наголошуючи на формуванні та розвитку творчості, ми передусім звертаємо увагу на здібності, про наявність яких у людини свідчать такі ознаки: швидкість опанування певним видом діяльності; якість досягнення. Але будь-яка діяльність вимагає від людини прояву не однієї здібності, а кількох. Пропонуючи студентам різні види діяльності, контролюючи якість та аналізуючи рівень виконання цих завдань, ми розвиваємо різні види розумових дій. Адже в основу розвитку творчих здібностей покладено діяльнісний підхід. Здібності розвиваються в процесі навчальної діяльності за умови, коли студент сам пізнає, спостерігає, робить висновки, аналізує на основі своєї діяльності. Вони також взаємопов'язані із знаннями, вміннями та навичками. Проблема розвитку творчих здібностей особистості є однією з основних у педагогіці, прогрес суспільства - це шлях постійної творчості, подолання нестандартних, несподіваних ідей, оригінальних підходів до розв'язання проблеми.

Створюючи сприятливі, але в жодному разі не тепличні умови для розвитку творчих здібностей особистості, формування її творчого потенціалу, вищий навчальний заклад одночасно формує ті проблеми, на розв'язання яких будуть спрямовуватися творчі зусилля студентів. Розвиток творчих здібностей особистості і проблемне поле їх застосування виступають як необхідна і достатня умова ефективного творчого розвитку індивідуума, реалізації його сутності. Проблема застосування творчих здібностей особистості актуальна ще й з тієї причини, що люди, особливо підлітки, які позбавлені можливості самовиразитися, вдаються до вживання наркотиків і алкоголю. Отже, створюючи творчу атмосферу в студентському житті, вищий навчальний заклад не тільки формує творчий потенціал особистості, а й стає на захист її духовних і фізичних сил, оберігає підрастаюче покоління від моральної деградації.

Варто урахувати зв'язок між здібностями і потребами, інтересами і іншими мотивами діяльності особистості. Спроможність особистості успішно виконувати всяку діяльність не існує поза зв'язком з тим, що спонукає її до цього, від сили спонукань в значній мірі залежить енергія і продуктивність всякої роботи людини. Бо спроможність домогтися успіху залежить від мотивації, але в навчанні і праці вони будуть неоднаковими.

Найважливішою педагогічною умовою визначено забезпечення мотиваційної готовності інженерів-аграрників до розвитку творчих здібностей. Психологи наголошують, що предметом втілення потреби є мотив. Найбільш плідним, на нашу думку, з різних точок зору на мотивацію є таке розуміння мотиву, за якого він розглядається як відображення і виявлення потреб. Мотиви досліджуються, головним чином, у зв'язку з діяльністю (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Шадриков та ін.). Важливим показником мотиваційної сформованості та активності особистості є її ціннісна зорієнтованість. Проведені нами дослідження дають змогу виділити з мотиваційної сфери особистості три провідні види спрямованості - на себе, на спільні дії і завдання, які по-різному впливають на активність особистості, а, отже, і на розвиток особистості. Найвищий вплив на розвиток здібностей має визначення досягнень студентів, що створює позитивний емоційний мікроклімат творчого процесу. Адже мотивація досягнень сприяє розвитку таких якостей особистості як усвідомлення власних здібностей, розвиток наполегливості, самостійності, проєкції на майбутнє.

Так С.У. Гончаренко визначає мотив як спонукальну причину дій і вчинків людини. Засадою мотиву діяльності людини є її різнобічні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб природжених і матеріальних та духовних у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Особливо важливе значення мають моральні мотиви поведінки. Саме вони надають морального чи аморального сенсу діям і вчинкам [4]. Розглянемо класифікацію мотивів діяльності людини, а саме:

А. Маркова розглядає види, рівні й етапи мотивів. До видів мотивів вона відносить соціальні та пізнавальні мотиви, які в свою чергу мають різні рівні: широкі

пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви самоосвіти, широкі соціальні, вузькі соціальні, мотиви соціального співробітництва, визначаючи мотив як спрямованість студента на окремі сторони навчальної роботи, що пов'язана з внутрішнім відношенням студента до неї [6]. У даній класифікації враховується розвиток мотивів, і їх структурування, але дуже слабо простежується формування мотивів на основі діяльності.

Погляди А. Маркової підтримав С.Д. Максименко, який зазначав, що як пізнавальні, так і соціальні мотиви розрізняються за змістовними характеристиками. До змістовних характеристик мотивів, на думку С.Д.Максименка, належать наявність або відсутність особистісного смислу учіння - коли мотив не лише виконує спонукальну функцію, а й має особистісне значення, виражає внутрішнє ставлення до учіння. Такий мотив вчений називає "смыслеобразующим". Дійовість такого мотиву виявляється в реальному впливі на наявний процес учіння, в самостійності у виникненні й функціонуванні мотиву, який може виникнути як результат самостійної роботи - внутрішній мотив, або за допомогою викладача, дорослого - зовнішній мотив [10].

Таким чином, до мотивів учіння належить широкий спектр пізнавальних та соціальних мотивів, які в своїй єдності та взаємодії утворюють внутрішню мотивацію учіння студентів. Рівень сформованості пізнавальних та соціальних мотивів учіння у студентів є необхідною умовою успіху в навчальній діяльності.

Заслугує на увагу класифікація мотивів навчання, запропонована М. Матюхіною, яка розглядає мотиви, закладені в самій навчальній діяльності (мотиви, пов'язані зі змістом навчання та процесом навчання), та мотиви, пов'язані з тим, що перебуває поза навчанням (широкі соціальні мотиви, вузькоособистісні мотиви, негативні мотиви) [7].

У своїй монографії І.С. Волощук виділяє мотиви доцільності розвитку творчих здібностей студентів, а саме:

- залучення студентів до творчої праці - це той факт, що творча діяльність є найефективнішим стимулом і засобом розвитку усіх без винятку психічних якостей особистості;
- реалізація одного з основних аспектів гуманістичного принципу організації освіти - свобода індивідуума;
- зацікавленість держави у творчому розвитку своїх громадян.

Створюючи творчу атмосферу в студентському житті, вищий навчальний заклад не тільки формує творчий потенціал особистості, а й стає на захист її духовних і фізичних сил, оберігає підрастаюче покоління від моральної деградації [2, с. 78 - 79].

Детальніше до вирішення даної проблеми підходить В. Ковальов, пропонуючи класифікувати мотиви за видами діяльності людини (мотиви суспільно-політичної діяльності, професійної діяльності, навчально-пізнавальної діяльності); за часом виявлення (постійні, довгострокові і тимчасово діючі мотиви); за силою виявлення мотиви поділяються на сильні, помірні та слабкі; за стійкістю на сильнотійкі, середньотійкі та слабкотійкі [5, с. 29 - 44].

Орієнтуючись на такі підходи до мотивації, слід зазначити, що залежно від змісту і сутності мотивів, які спрямовують діяльність людини, є різні форми мотивації. Зумовлюються вони насамперед видами діяльності. Знання якісних змін, що відбуваються в мотивації навчально-пізнавальної діяльності студента, мають велике значення у розв'язанні проблем формування особистості майбутнього інженера-аграрника.

У ході нашого дослідження було визначено, що мотивацію навчання мобілізує організація навчального процесу відповідно до практичних цілей, тобто підбір навчального матеріалу з урахуванням актуальної для інженерів-аграрників тематики, цільової установки, професії, віку, загальних знань. Для організації роботи з розвитку творчих здібностей важливим є відповідне використання конкретних форм і методів навчання, створення розвиваючого середовища, сприятливої доброзичливої атмосфери на заняттях для творчих пошуків, належне стимулювання навчальної діяльності.

Одним із мотивів доцільності розвитку творчих здібностей сучасної молоді, залучення студентів до творчої праці є той факт, що творча діяльність є найефективнішим стимулом і засобом розвитку всіх без винятку психічних якостей особистості [11].

Наступною педагогічною умовою було визначено удосконалення змісту навчального матеріалу в даному випадку з фізико-математичних дисциплін. Теоретичний аналіз літератури показав, що зміст навчального матеріалу є одним з основних засобів навчально-виховного впливу на інженерів-аграрників, при цьому цей зміст повинен відповідати як загально дидактичним, так і специфічним критеріям. Зокрема, було з'ясовано, що найголовнішими загальнодидактичними критеріями, на які доцільно опиратися у доборі змісту навчання з фізико-математичних дисциплін при організації роботи з розвитку творчих здібностей, є значущість матеріалу для формування і розвитку особистості, відповідність навчального змісту рівню сучасних наукових знань; достатність; перспективність з точки зору розвитку науки та практики; інформативна вагомість; відповідність віковим особливостям інженерів-аграрників. Було враховано, що крім зазначених загальнодидактичних та методичних критеріїв у роботі з розвитку творчих здібностей важливо також використовувати специфічний критерій, безпосередньо пов'язаний із завданнями розвитку творчих здібностей. Таким критерієм є повноцінне забезпечення можливостей для розвитку всіх компонентів творчих здібностей інженерів-аграрників при вивченні фізико-математичних дисциплін.

У ході нашого дослідження було визначено, що навчальний матеріал з фізико-математичних дисциплін в аспекті проблеми розвитку творчих здібностей потребує вдосконалення, зокрема:

- урізноманітнення матеріалу, тобто розширення можливостей навчального предмета у творчому розвитку, що передбачає збагачення його змісту новими знаннями;

- упорядкування та структурування змісту на основі пошукової концепції навчання;
- запровадження інтегративних тем у навчанні для формування в інженерів-аграрників адекватного сучасному рівневі знань світогляду;
- збагачення предмета емоційним, особистісно значущим матеріалом.

Важливою педагогічною умовою є також вибір основних методів і форм роботи з розвитку творчих здібностей інженерів-аграрників в у процесі навчання математики та фізики. Було з'ясовано, що ця робота повинна передбачати передусім використання таких форм і методів навчання: репродуктивного, частково-пошукового (реконструктивного) та творчого. Особливе значення в роботі з розвитку творчих здібностей має розробка системи вправ та творчих завдань як навчально-пізнавального, так і навчально-дослідницького характеру. Необхідним є також врахування можливостей, які надає для розвитку творчих здібностей інженерів-аграрників їх участь у позанавчальній науковій роботі, створення належних умов для ефективної самостійної роботи інженерів-аграрників, раціональна організація навчального процесу у аграрному вузі.

Важливу роль у розвитку здібностей відіграє оволодіння технікою роботи, вироблення умінь самостійно працювати і переборювати труднощі, впевненість у своїх силах та вимогливість до себе. Працьовитість, любов до праці, самостійне подолання посильних труднощів - необхідна умова розвитку творчих здібностей особистості.

Щодо самостійної роботи, то вона розглядається нами як вид навчальної діяльності, яка підпорядкована двом основним завданням: засвоєння знань, формування професійних умінь та навичок; розвиток самостійності як результату самостійної навчальної діяльності. Високо оцінюючи роль самостійної роботи у навчальному процесі, Я.А. Коменський наголошував: "...Альфаю та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б вчителі менш навчали, а учні більше б вчилися" [1, с. 433].

Практика свідчить, чим більше студенти були залучені до самостійної роботи у студентські роки, тим краще вони проявляють себе в дії після закінчення вищого навчального закладу. Вони успішніше вирішують виробничі, технічні, фінансові, науково-дослідні проблеми, ніж ті, хто в студентські роки формально відносився до навчання у вузі [8].

Суттєвим є те, що оволодівши досвідом самостійної діяльності, майбутній спеціаліст зможе постійно поглиблювати знання, формувати уміння і навички творчої діяльності не тільки у вищому закладі освіти, а й у подальшій самостійній роботі.

Дослідження, проведені вітчизняними чи зарубіжними науковцями, свідчать, що студенти першого курсу добре вміють запам'ятовувати і переказувати почуте і записане, але вони не виходять за межі тієї інформації, яку отримують безпосередньо від викладача [9, с. 146 - 147]. Коли ж вони самі опрацьовують матеріал, то часто

губляться в ньому, намагаючись однаковою мірою опанувати суттєве і несуттєве стосовно даної теми. В таких випадках зазначають, що матеріал "веде" суб'єкта. Все йому хочеться прочитати, запам'ятати. Матеріал так поглинає студента, що він губиться в ньому, не може сконцентрувати увагу на важливих моментах, зробити відповідні висновки.

У результаті не досягається першочергова мета, коли студент під час самостійної роботи сам приймає рішення, узагальнює отриману інформацію, перетворюючи її на системні знання відповідно до своїх власних творчих здібностей. Це буде успішно відбуватись, коли студент свідомо підходить до вирішення навчально-пізнавальних завдань, є активним у процесі навчання і прагне сформулювати відповідні вміння і навички [8, с. 164 - 166].

За нашими дослідженнями майже половина (48,5 %) студентів на запитання, що їм заважає вчитись, відповіли: невміння самостійно працювати з програмним матеріалом. Низький рівень умінь самостійно працювати не дає змогу студентам засвоїти навіть досить простий матеріал. Зважаючи на наведене, слід зазначити, що самостійна робота повинна бути керована та спрямована в певне русло.

Якщо студент багато читає, він володіє величезним інформаційним матеріалом, але часто не може його застосувати. Ще давньогрецький мислитель Геракліт наголошував: "багатознайство не є мудрістю". Мудрість дають знання, приведені в логічну систему, коли студент дане положення може пов'язати з іншим, застосувати його на практиці та співвіднести з реальними умовами, зробити висновки. Щодо викладача, то він повинен акцентувати увагу молодшої людини на найбільш нез'ясованих питаннях, допомагати студентові заповнити прогалини в його знаннях [9, с. 146].

Доречно навести такі приклади.

Під керівництвом викладача на практиці студентам була поставлена колективна задача, а вирішення конкретних питань мало самостійний характер: забезпечити освітлення корівника лампочками 36 В від місцевої лінії електропередач з напругою 220 В. Аналізуючи дану задачу, в студентів виникали питання, на які вони самі ж давали відповіді. В першу чергу було встановлено, що для освітлення корівника за даних умов необхідно понижуючий трансформатор; що загальна потужність усіх лампочок не повинна перевищувати потужності трансформатора; що кількість лампочок визначається на основі співвідношення загальної потужності і потужності кожної лампочки, висоти підвішування і раціональної схеми їх розміщення; що перетин і матеріал проводів визначають не тільки величину струму, а й величину падіння напруги в проводах; що розрахунок запобіжників виробляється за величиною струму на даній ділянці ланцюга і вираховується виходячи з відношення потужності спожитого струму по відношенню до його напруги.

Ми спробуємо розв'язати наступну задачу і всі запропоновані розв'язки перевірити на практиці, тим самим вибравши найпродуктивніший метод. Розв'яжемо задачу так щоб продуктивність праці була максимальною, а витрати часу

мінімальними. На поле для збирання урожаю виїхало шість комбайнів, урожайність зерна (без соломи) 12 ц/га. Час заповнення бункера кожного комбайна 25 хв. Зерно з поля вивозять автомобілями ГАЗ 53, для заповнення кузова автомобіля необхідно три бункера зерна, час повернення кожної машини до комбайна 1 год 15 хв, час тривалість вантаження зерна 5 хв. Необхідно знайти ефективний варіант розподілу автомобілів під комбайнами, при цьому кількість автомобілів невідомо і не обмежено.

Слід зазначити, що самостійна робота студентів сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів, які повинні мати високий рівень теоретичних та практичних знань, а також здатні до самовдосконалення і творчого пошуку, систематичного підвищення кваліфікації.

Запорукою ефективного розвитку творчих здібностей інженерів-аграрників є побудова навчально-виховного процесу відповідно до педагогічних умов організації їх діяльності:

- до творчої діяльності інженерів-аграрників залучають лише через деякий час, протягом якого вони "звикають" до даної галузі знань і практики в результаті репродуктивної діяльності;
- інженери активно включаються в творчу діяльність у тому випадку, якщо їм необхідно вирішувати проблему, сформульовану самостійно;
- творча діяльність інженерів-аграрників обов'язково спирається на наявні у них знання, які доповнюються в процесі цієї діяльності;
- розвиток творчих інженерних здібностей студентів ґрунтується на врахуванні їх інженерних інтересів і розумових можливостей;
- пропагування творчого підходу до розв'язання інженерних проблем і спрямована на розв'язання творчих інженерних задач;
- ефективність розвитку творчих інженерних здібностей студентів значною мірою визначається рівнем забезпеченості вікової наступності їх інженерних ідей;
- комплексний підхід в організації інженерної творчості, що передбачає залучення інженерів-аграрників до всіх існуючих її форм;
- організація творчого змагання в студентському колективі;
- організовуючи творчу інженерну діяльність інженерів-аграрників, викладач виходить з того, що їх творча думка зигзагоподібна: діставши матеріальне підкріплення на певному етапі свого розвитку, вона нерідко звертає в бік від накресленої мети.

Отже, в навчально-виховному процесі необхідно сформувати систему цінностей і методологію діяльності, а також якості фахівця, які в конкретних виробничих умовах втілювали б вимоги гармонійного розвитку природи та суспільства, забезпечували б ефективну професійну діяльність у межах морального та екологічного імперативів з пріоритетом загальнолюдських цінностей. В цьому полягає сутність і основна мета принципу підготовки інженерів-аграрників, втілення якого передбачає формування

глобального мислення фахівців, усвідомлення ними своєї ролі та відповідальності за наслідки технологічної діяльності.

Звідси випливає, що формування майбутнього професіонала, здатного самостійно і творчо працювати в нових умовах є головною метою педагогічного процесу. Таким чином, було визначено педагогічні умови роботи з розвитку творчих здібностей інженерів-аграрників при навчанні фізико-математичних дисциплін, що дозволило в подальшій нашій роботі здійснити цілеспрямований вплив на інженерів-аграрників з метою розвитку їх творчих здібностей. Концепція підготовки фахівців нового типу вимагає оволодіння наскрізним багатоваріантним циклом творчої праці від пошуку нових принципів та ідей до розробки і впровадження в життя і виробництво нової техніки і нових технологій на основі максимальної автоматизації процесів обробки інформації та їх практичної реалізації.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія, теорія : Підруч. / А.М. Алексюк - К. : Либідь, 1998. - 560 с.
2. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. / І.С. Волощук - К. : Педагогічна думка, 1998. - 160 с.
3. Воробьев Н.Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе) : Монография. / Н.Е. Воробьев, Э.Ю. Мизюрова - Волгоград : Перемена, 2001. - 183 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
5. Ковалев В.И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. - Т.2. - 1981. - № 1. - С. 29 - 44.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : Книга для учителя. / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. - М. : Просвещение, 1990. - 192 с.
7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. / Матюхина М.В. - М. : Просвещение, 1984. - 169 с.
8. Навчальний прогрес у вищій педагогічній школі : Навч. посіб. ; за ред. акад. О.Г. Мороза. - К. : НПУ ім. Драгоманова, 2001. - 337 с.
9. Палеха Ю.І. Основи психології та педагогіки : Навч.-метод. посібн. / Палеха Ю.І., Герасимчук В.І., Шиян О.М. - К. : Вид-во Європ. у-ту фінансів, інформ. систем, менеджменту і бізнесу, 1999. - 154 с.
10. Педагогічна психологія : Навч. посіб. / Проколієнко Л.М., Боришевський М.Й., Моляко В.О. та ін. ; за ред. Л.М. Проколієнка, Д.Ф. Ніколенка. - К. : Вища шк., 1991. - 183 с.
11. Daszkiewicz T. Praca tworcza i jej wartosci społeczne: Uwagi o filozofii pracy tworczej / 7 Humanizacja pracy, 1984. - 4. - S. 3 - 13.

ГОРДІЙЧУК Г.Б.,

доцент кафедри інформаційних

технологій в освіті,

Вінницького державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються можливості педагогічних програмних засобів з трудового навчання як засобу активізації пізнавальної активності учнів середніх загальноосвітніх шкіл.

В статье осуществляется анализ педагогических программных средств по трудовому обучению как способа активизации познавательной активности учеников средней общеобразовательной школы.

The article analyzes pedagogical software tools on working education as a method of cognitive activities stimulation for secondary school pupils.

Постановка проблеми. Нині пріоритетом розвитку освіти є впровадження в навчальний процес закладів освіти сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІТКТ), які забезпечують доступ до високоякісних баз даних, розширюють можливості учнів і студентів у сприйнятті і засвоєнні інформації. Шляхами здійснення інформатизації освіти є, на нашу думку, створення єдиного освітнього інформаційного простору країни, використання можливостей мережі Інтернет, впровадження дистанційної форми навчання, створення й використання у навчально-виховному процесі педагогічних програмних засобів (ППЗ) тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розробки і використання ППЗ у навчальному процесі середньої загальноосвітньої школи присвячені роботи Є.В. Ашкінuze, Б.Б. Беседіна, Ю.В. Горошко, Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, І.Г. Захарової, Гжегожа Кедровича, Н.В. Морзе, А.В. Пенькова, Є.С. Полат, О.С. Пехоти, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, В. М. Сумського та ін.

Невирішені питання проблеми. Незважаючи на значну розробленість даного питання, все ще залишається поза увагою методика застосування ППЗ навчального призначення у навчальних закладах різних рівнів акредитації для формування теоретичних знань, практичних умінь, підвищення пізнавальної і самостійності діяльності учнів і студентів тощо.

Метою даної статті є аналіз можливостей сучасних ППЗ з трудового навчання в контексті активізації пізнавальної діяльності учнів середньої загальноосвітньої школи (СЗШ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури переконує, що проблема активізації пізнавальної діяльності учнів була актуальною ще за часів античності й залишається такою й досі. Думки про необхідність цілеспрямованого розвитку пізнавальної активності учнів (студентів) у процесі навчання, їх суттєву роль у засвоєнні знань, умінь і навичок можна знайти в працях Платона, Аристотеля, М.Ф. Квінтіліана, Ф. Рабе, Т. Мора, М. Монтеля, Т. Кампанели, Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, А. Дистервега, К.Д. Ушинського та багатьох інших.

Проте особливого значення проблема активізації пізнавальної активності набуває в умовах сьогодення, коли обсяг знань значно збільшився, а інформативна модель навчання втрачає свою актуальність.

Як засвідчує аналіз літературних джерел, сьогодні в педагогіці широко застосовуються як синоніми поняття "пізнавальна активність", "активність", "пізнавальна самостійність" тощо. Отже, самостійність і активність у навчанні учнів (студентів) є взаємопов'язаними поняттями, що мають багато спільного, але водночас повністю не співпадають, бо кожне з них наділене власними суттєвими ознаками. Так, наприклад, у навчальній діяльності самостійність виявляється в активності, спрямованій на набуття, вдосконалення знань і умінь й оволодіння прийомами роботи [4, с.26]. На думку І.А. Лернера, активність є умовою самостійності, бо неможна бути самостійним, не будучи активним [2]. У деяких психолого-педагогічних дослідженнях стверджується, що активність - це такий психологічний прояв особистості, який характеризує ступінь участі учня (студента) в тій або іншій діяльності, тоді як самостійність указує на ступінь цієї участі [3]. Отже між поняттями "активність" і "самостійність" існує взаємозв'язок.

З упровадженням комп'ютера у заклади освіти, появою на ринку ПКТ усе більш перспективним є використання у навчально-виховних закладах освіти для реалізації різноманітних цілей навчання й виховання педагогічних програмних засобів, в тому числі і з трудового навчання. Такий підхід передбачає використання комп'ютера як потужного засобу навчання, що може у наочній формі подати будь-яку інформацію та "засобу керування навчальною діяльністю, що забезпечує підвищення ефективності навчального процесу" [1, с.28].

Проведене дослідження переконує, що значна кількість програмних засобів надають учасникам навчального процесу можливості самостійно формулювати й розв'язувати за допомогою комп'ютерів досить широкого кола завдань різних рівнів складності. В зв'язку з цим визначаємо шляхи застосування комп'ютерів для програмної підтримки навчального процесу з трудового навчання у СЗШ: ілюстрація й візуалізація навчальної інформації; демонстрація застосувань математичних, фізичних, технічних методів дослідження різноманітних процесів і явищ; формалізація знань про

предметний світ; розвиток просторового мислення; створення й вивчення технологічних моделей процесів і явищ; полегшення і поглиблення розуміння методів; забезпечення практичної спрямованості навчального матеріалу тощо.

За принципом роботи розрізняють такі педагогічні програмні засоби: навчальні, моделюючі, інструментальні, інтегровані навчальні програми. Усі типи ППЗ доцільно застосовувати в навчальному процесі залежно від конкретних умов і мети навчання.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що останнім часом акцент у застосуванні ППЗ зміщується у бік тих, які спрямовані на інтенсифікацію спілкування у системах "вчитель - учень", "учень - учень" за рахунок ефективного використання ПКТ (експертних систем, інтелектуальних навчальних систем, систем машинної графіки, інструментальних педагогічних засобів тощо).

Програмним засобом навчального призначення є такий засіб, у якому відображено деяку предметну галузь, певною мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності [5, с.218].

Педагогічні програмні засоби - прикладні програми, призначені для організації та підтримки навчального діалогу користувача з комп'ютером. Мета використання ППЗ - забезпечення учня навчальною інформацією, спрямування його діяльності в потрібне русло, врахування його індивідуальних особливостей і нахилів. Як правило, ППЗ передбачають зворотній зв'язок програм з користувачем.

Враховуючи, що навчання в СЗШ повинно мати активний характер, цілком природним є використання на уроках трудового навчання комп'ютера в ролі допоміжного інструмента. Повністю виключити з дидактичного процесу педагога та замінити його комп'ютером неможливо, проте можна підготувати заняття таким чином, щоб комп'ютер разом з відповідною дидактичною програмою сприяв активізації і візуалізації процесу навчання, реалізації практичної спрямованості навчального матеріалу, забезпечував наступність у формування понять, властивостей, зв'язків, позначень, процесів тощо.

На сьогодні розроблено значну кількість програмних засобів з трудового навчання, що надають учасникам навчального процесу можливості самостійно формулювати та розв'язувати за допомогою комп'ютерів досить широке коло навчальних задач різних рівнів складності. Коротко проаналізуємо їх у контексті теми даного дослідження.

ППЗ з трудового навчання¹ для хлопчиків і дівчат, розроблені ТОВ "Карвалі" у 2007 році - це електронне видання, що містять:

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Бібліотека електронних наочностей 5-9 класи", CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання 1-4 класи". DVD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Хлопчики 5 клас". CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Хлопчики 6 клас". CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Хлопчики 7 клас". CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Дівчатка 5 клас". CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Дівчатка 6 клас". CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

Педагогічний програмний засіб "Трудове навчання. Дівчатка 7 клас". CD-ROM. - К.: ТОВ "Карвалі", 2007.

- набір мультимедійних компонентів, що відображають об'єкти трудового навчання, що вивчаються у відповідних класах СЗШ;
- програвач мультимедійних компонентів;
- простий у використанні редактор, що дозволяє вчителю формувати набори необхідних наочних і роздаткових матеріалів.

Мета використання даних ППЗ полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх самостійності в опануванні знань, формуванні інформаційної та інших базових компетентностей особистості, посиленні позитивної мотивації до вивчення курсу трудового навчання.

Ці ППЗ містять тексти та ілюстрації, відеоматеріали та аудіосупровід, анімаційні фрагменти, завдання для програмованого контролю рівня навчальних досягнень учнів, інтерактивні ресурси тощо.

ППЗ має широкий спектр демонстраційних можливостей:

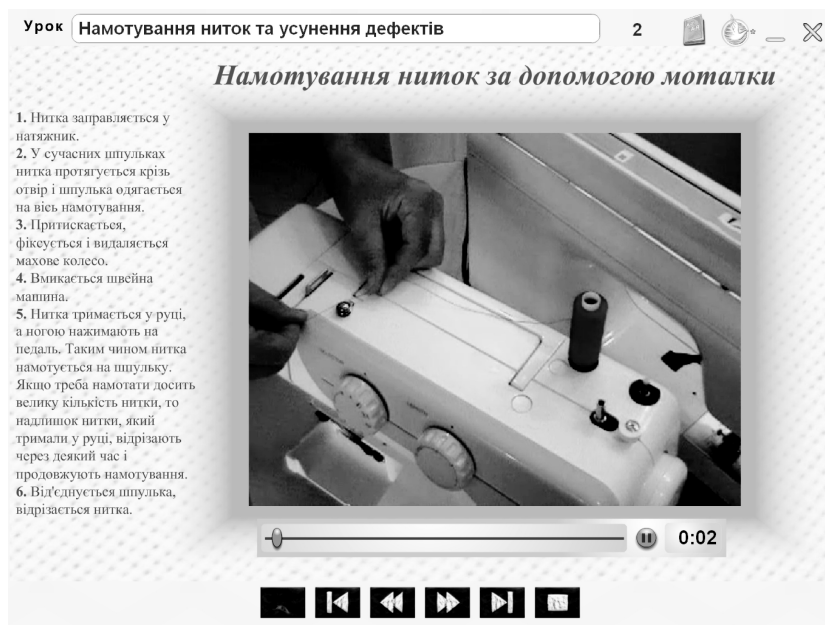
- анімація процесів, які складно або й неможливо спостерігати у природному середовищі;
- мультиплікація технологічних процесів та явищ, моделювання небезпечних ситуацій без ризику для здоров'я дітей;
- збільшення або зменшення зображень, їх переміщення, зміна напрямку спостереження тощо.

Разом з цим ППЗ забезпечують можливості для індивідуалізації та диференціації навчання, контролю та самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів. Вони містять інформаційно-довідкову систему для самостійного пошуку учнем необхідної інформації та систему діалогового режиму. Зміст ППЗ узгоджується з підручниками та навчально-методичними посібниками з трудового навчання СЗШ.

Зміст і структуру ППЗ зорієнтовано на розв'язування навчальних завдань через впровадження сучасних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивних форм та використання варіативної методики проведення уроків. Це може бути шкільна лекція з ілюстраціями, самостійна групова чи індивідуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки повторення й узагальнення знань, виконання завдань творчого характеру. ППЗ унаочнює як теоретичну, так і практичну частини навчальної програми.

Цілком зрозуміло, що під час вивчення нового матеріалу та контролю навчальних досягнень учнів засобами ППЗ необхідно проводити заняття у комп'ютерному класі навчального закладу. Якщо є можливість окрім комп'ютера використовувати мультимедійний проектор для демонстрації на екран або інтерактивну дошку, то ППЗ можна використовувати і з метою фронтального вивчення навчального матеріалу. Простий інтерфейс ППЗ робить цей мультимедіа ресурс незамінним у самостійній підготовці учня (рис. 1).

Рис. 1. Вікно ППЗ "Трудове навчання" 6 клас" (для дівчаток)



Плануючи проведення уроків з використанням ППЗ, учитель має враховувати зміст кожної теми, мету уроку, стан забезпечення засобами навчання, вікові та індивідуальні особливості учнів. Так наприклад під час вивчення теми "Технологічні процеси розмічання та різання матеріалів" (5 клас) використання ППЗ "Трудове навчання, 5 клас" (для хлопчиків) можна здійснювати на етапі повідомлення теми, мети, завдань уроку і мотивації навчальної діяльності уроку; сприйняття і усвідомлення нового матеріалу (здійснення аналізу нового матеріалу з опорою на малюнки-ескізи та анімації з колекції ППЗ); закріплення вмінь (проходження тесту для контролю знань) тощо.

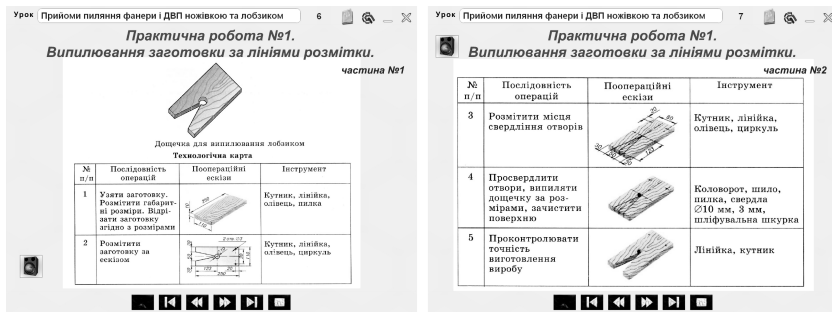
У процесі актуалізації знань учнів та пояснення нового матеріалу можна використати малюнки, таблиці, текстовий матеріал та звукове супроводження. Комплекс цих елементів збільшує ефективність засвоєння нового матеріалу щодо прийомів розмічання заготовки виробу на металі та прийомів різання тонколистового металу ножицями (рис. 2, 3).

Рис. 2, 3. Пояснення нового матеріалу з використанням ППЗ "Трудове навчання, 5 клас" (для хлопчиків)



Під час закріплення теоретичного матеріалу й набуття практичних навичок можна доповнити практичне завдання вчителя докладними таблицями, звуковим супроводженням (рис. 4, 5).

Рис. 4, 5. Таблиці для здійснення практичної роботи "Випилювання заготовки за лініями розмітки"



Цілком зрозуміло, що ППЗ є складовою системи засобів навчання і не виключає застосування інших засобів навчання, доповнюючи і надаючи їм нових можливостей використання.

Таким чином, застосування всіх видів інтерактивних, аудіовізуальних і екранно-звукових засобів навчання спрямовано на підвищення позитивної мотивації учнів до вивчення трудового навчання. Це веде до посилення пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх мислення, формуванню активної позиції особистості в сучасному інформатизованому суспільстві. Використання ППЗ забезпечує розвиток творчих здібностей учнів і бажання займатися самостійною роботою.

Література:

1. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах методичних навчальних закладів): Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - К., 1995. - 430 с. (15)
2. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Дисс. ... д-ра пед. наук. - М, 1981. - 186 с. (108)
3. Очерки педагогики / Под ред. А.Г. Ковалёва и др. - Л.: ЛГУ, 1963. - 328 с. (131)
4. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учня. - К.: Рад. шк., 1974. - 176 с. (169)
5. Чернилевский Д. В., Філатов О. К. Технология обучения в высшей школе / Под ред. Д. В. Чернилевского. - М.: Экспедитор, 1996. - 228 с.

ГОРЧАКОВА И.А.,

кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет
информатики и искусственного
интеллекта

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируются общие психологические подходы к изучению интеллекта с целью выявления психолого-педагогических условий эффективного формирования интеллектуальной деятельности в обучении.

У статті аналізуються загальні психологічні підходи до вивчення інтелекту з метою виявлення психолого-педагогічних умов ефективного формування інтелектуальної діяльності в навчанні.

In the article general psychological approaches are analysed to the study of intellect with the purpose of exposure of psychological-pedagogical terms of the effective forming of intellectual activity in teaching.

Ключевые слова: развитие интеллекта, межличностные коммуникации, операционные компоненты стратегии выполнения и контроля, интенционально-личностные особенности интеллекта.

Предлагаемые в последнее время национальные стандарты акцент в обучении смещают на самостоятельную работу студентов (50 - 60 процентов учебного времени). За последние годы в большинстве вузов Украины уменьшилась часть аудиторных занятий, одновременно выросли объемы индивидуальной и самостоятельной работы студентов. Но следует признать, что уменьшение аудиторных занятий далеко не всегда сопровождалось и сопровождается качественным наполнением содержания самостоятельной работы. Во время самостоятельной работы студенты должны выполнять напряженные индивидуальные задания. Это и подготовка рефератов, эссе, это и выполнение работ расчетного характера, подготовка докладов, реферативных материалов публикаций по тем или иным проблемам и много другого. Однако, как показывают разного рода мониторинги, студенты испытывают значительные трудности в организации и выполнении такого рода деятельности, в которой обязательно присутствует целеполагание и его достижение за счет эффективных технологических схем самообразования. В связи с этим особенной остроты приобретает проблема развития интеллектуальной деятельности, выявление потенциальных возможностей для этого с учетом последних достижений в науке.

Одним из символов научно-технической революции является понятие "искусственный интеллект". Постоянно возрастает и интерес к проблематике естественного интеллекта. Не будет преувеличением сказать, что абсолютное большинство эмпирических исследований в психологии имеет отношение к изучению познавательной сферы личности. Накопленный материал, однако, еще не получил достаточно глубокого теоретического объяснения.

Целью данной статьи является анализ общих психологических подходов к изучению интеллекта с целью выявления психолого-педагогических условий эффективного формирования интеллектуальной деятельности в обучении.

В области исследования интеллекта выделяются две конкурирующие гипотезы - К. Спирмена и Л. Терстоуна. По К. Спирмену интеллект представляет собой "...некоторую характеристику (черту, свойство), которая представлена на всех уровнях его функционирования". По Л. Терстоуну "нет общего начала интеллектуальной деятельности, а есть лишь множество независимых интеллектуальных способностей". Терстоун Л. (1938) отвергает идею общего интеллекта и выделяет 7 "первичных умственных способностей":

S - "пространственную" (оперирование пространственными отношениями)

P - "восприятие" (детализация зрительных образов)

N - "вычислительную" (оперирование числами)

V - "вербальное понимание" (значение слов)

F - "беглость речи" (подбор нужных слов)

M - "память"

R - "логическое рассуждение" (выявление закономерности в ряду цифр, букв, фигур).

Вместе с тем, трудно себе представить, чтобы при выполнении любого из тестов типа S-R испытуемый не генерировал новые для него знания. И действительно, в дальнейшем оказалось, что между этими способностями обнаруживается высокая корреляция и они могут быть объединены в обобщенный, характеризующий интеллект фактор, аналогичный предложенному К. Спирменом.

Итак, казалось бы, противоречащие друг другу точки зрения на интеллект Л. Терстоуна и К. Спирмена, на самом деле, отражают различные и не сводимые друг к другу аспекты функции и структуры единого интеллекта.

В дальнейшем Р. Кеттелл (1971) спирменовский показатель интеллекта (g-фактор) разделил на 2 составляющих:

а) "кристаллизованный интеллект" - запас слов, чтение, учет социальных нормативов;

б) "текущий интеллект" - выявление закономерностей в ряду фигур и цифр, объем оперативной памяти, пространственные операции и т.п.

С точки зрения Р. Кеттелла, кристаллизованный интеллект - это результат образования и различных культурных влияний и его основная функция заключается

в накопленні і організації знань і навчових. С другої сторони, текучий інтелект, по Р. Кеттелу, характеризує біологічні можливості нервової системи і його основна функція - швидко і точно обробляти текущу інформацію.

Особий інтерес представляє тест Дж. Равена (1960). Дж. Равен виділяє дві умовні здібності:

- продуктивність, то єсть здібність виявляти зв'язи і відносини, приходити до висновків, непосредственно не представленим в заданній ситуації;
- репродуктивність, то єсть здібність використовувати минулий досвід і засвоєну інформацію.

Для вивчення продуктивності Дж. Равен створив особий тест ("прогресивних матриць"), орієнтований на діагностику здібності до навчання на основі узагальнення (коцептуалізації) власного досвіду в умовах відсутності зовнішніх вказівок. Так як в житті процес навчання і самонавчання реалізується подібним чином, то не дивно, що "продуктивний" тест дуже добре передбачав інтелектуальні досягнення людини по порівнянню з репродуктивним тестом.

Дж.Кэррол, застосувавши для обробки своїх тестових даних факторний аналіз і опираючись при інтерпретації отриманих результатів на ідеї когнітивної психології (в частині, на положення про вирішальне значення процесу переробки інформації), отримав 24 фактора інтелекту: мисленнєве оперування образами, вербальна беглість, силлогістичні умозаключення, чутливість до супереччю і т.д. (Carroll, 1976).

Р.Мейли, спробувавши зіставити ідеї і методи психологічного дослідження (в частині, "структурну модель інтелекту" Дж.Гилфорда) з теоретичними позиціями гештальт-психології (в частині, положенням про ключову роль процесу структурування образу ситуації), виділив і інтерпретував 4 фактора інтелекту: складність (здібність диференціювати і зв'язувати елементи тестової ситуації), пластичність (здібність швидко і гнучко перестраювати образи), глобальність (здібність з не повного набору елементів вибудовувати цілісний осмислений образ), беглість (здібність до швидкого породженню множини різноманітних ідей відносно вихідної ситуації) (Meili, 1981).

Більш пізні варіанти психологічних теорій інтелекту не привнесли, судячи за всім, яких-небудь принципових змін у систему вихідних психологічних установок. Так, А.Ягер в межах своєї "берлінської моделі структури інтелекту", побудованої на основі дослідження 545 студентів вищої школи з використанням 191 тесту, постулював два виміри інтелектуальної діяльності: операції (в тому числі швидкість, пам'ять, креативність і складні процеси переробки інформації) і зміст (в тому

числе вербальное, цифровое, образно-наглядное). Общий интеллект, по его мнению, есть продукт пересечения всех типов операций и всех типов содержаний (Jager, 1984).

Г.Айзенк разграничил понятия "биологический интеллект", "социальный интеллект" и "психометрический интеллект" (Айзенк, 1995). Психометрический интеллект - это психическое свойство, измеряемое с помощью некоторой системы тестовых заданий.

Ряд исследований психометрического интеллекта, выполненных под руководством В.Н.Дружинина, позволил уточнить его структуру. Были проанализированы соотношения между вербальным (смысловым), пространственным и числовым (знаково-символическим) факторами в структуре психометрического интеллекта, что дало основание предположить существование иерархической очередности формирования этих факторов в онтогенезе: первой ступенью является вербальный интеллект, связанный с усвоением языка, затем на его основе складывается пространственный интеллект и, наконец, последним по времени формирования появляется формальный (или знаково-символический) интеллект. При этом в качестве исходной базы для развития всех трех форм интеллекта выступает "поведенческий" интеллект (Дружинин, 1999).

Есть ряд оснований для критики психометрического подхода. В силу статистического характера парадигмы результаты в значительной мере определяются механизмом факторного или другого вида многомерного анализа: в этот механизм можно "войти" без всяких представлений об интеллекте и личности, а "выйти" с некоторым подобием психологической концепции. Вместе с тем математическая проблема нахождения факторов недоопределена, пока не сделаны явные предположения об отношениях между ними. Факторный анализ выделяет гипотетическую структуру, которая характеризует типы решаемых задач, а не деятельность решающего задачу.

В монографии М.А. Холодной (2002) суммированы следующие ограничения тестов интеллекта: не существует отдельного теста или даже системы тестов, которые могли бы оценить интеллект в целом; результаты тестирования интерпретируются неоднозначно (Анастаси 1982, Howe 1988); тестирование не коррелирует с реальными интеллектуальными достижениями испытуемого (McNeman 1964, Frederiksen 1986); тестирование пригодно лишь для выявления патологически низкого интеллекта, но не пригодно для оценки уровня интеллекта у психически нормальных лиц (Саймон 1958, Фриман 1999).

Тесты интеллекта оцениваются по конечному результату (правильное или неправильное решение человеком задачи, например) и не характеризуют механизмы такого решения. В результате работа интеллекта над задачей исключается из оценки и поэтому тесты интеллекта интеллектуальную деятельность, как таковую, не характеризуют.

Для повседневных жизненных ситуаций, в которых человек должен продемонстрировать свою разумность и интеллектуальные способности, характерно то, что такие ситуации прежде всего частично знакомы субъекту и могут быть отнесены к определенной семантической области. Они никогда не разбиты на дискретные, никак не связанные друг с другом "задачи", имеющие однозначные ответы. Человеку самому приходится выделять проблемы, ставить и корректировать цели, находить средства их достижения, контролировать развитие событий (в особенности отдаленные последствия своих действий и поступков), так как в реальных условиях решение одной проблемы практически всегда порождает несколько новых. Поскольку ситуация обладает собственной динамикой, контроль должен вестись с опережением событий, в режиме антиципации.

Наконец, в жизни не бывает чисто когнитивных проблем: их постановка и процессы решения включены в контекст социальных отношений, взаимодействуя с интересами других людей, социальных групп и общества в целом. Иными словами, мир предстает перед мыслящим и действующим человеком как сложнейшая открытая система.

В одном из экспериментов [1] испытуемые должны были в течение "десяти лет" управлять небольшой административно-хозяйственной единицей - вымышленным городом Лохаузен, который был реализован с помощью ЭВМ как сеть из приблизительно 2400 взаимодействующих экономических, демографических, экологических, политических и психологических переменных. Испытуемые могли вызывать любую исходную информацию о состоянии системы. Они должны были оценить ее и предпринять адекватные действия, направленные на процветание Лохаузена и его жителей. Компьютер моделировал последствия этих действий и по мере необходимости выдавал испытуемому информацию, на основании которой нужно было осуществлять новые управляющие воздействия (собственная динамика системы характеризовалась легкой тенденцией к дестабилизации). Были выявлены, в частности, резкие индивидуальные различия испытуемых, одни из которых очень быстро могли довести подвластную им территорию до экономической и экологической катастрофы, тогда как другие оставляли Лохаузен после "десятилетнего правления" процветающим городом с трудо-устроенной молодежью, решенной жилищной проблемой и т.д.

В чем же причины столь различных успехов? Корреляция с целым рядом хорошо стандартизованных тестов интеллекта оказалась равной нулю. Таким же оказался результат применения тестов креативности. Мотивация испытуемых менялась лишь к концу эксперимента, когда уже совершенно явно намечались контуры успеха или неудачи. Показателем, различавшим две группы, была общая установка на понимание, которое выражалось по числу вопросов о состоянии системы и ее организации. Структуры памяти успешных испытуемых отличались не только большей абстрактностью, но и большей детальностью.

Эффективный метапознавательный контроль за требуемым уровнем концептуального анализа позволял им, с одной стороны, легко "заземлять" представления об адекватных "здесь и теперь" действиях, а с другой - выделять глобальные характеристики ситуации и на основе умозаключения по аналогии осуществлять перенос способов решения на новые предметные области. Концептуальная "конвергенция" и "дивергенция" выступили, следовательно, не как независимые факторы, а как момент единой активности аналитико-синтетического типа [2]. На добротность решений влияли не только когнитивные переменные. Лица, характеризующиеся настойчивостью, уверенностью в своих силах, с хорошими навыками общения справлялись с работой лучше.

Относительно мало разработанной главой психологии познания остается вопрос о механизмах социального интеллекта. Есть все основания считать, что ведущая роль принадлежит метапроцедуре рекурсия, позволяющей осуществлять многократные вложения ментальных пространств друг в друга. Поскольку в ряду таких вложений могут с некоторыми изменениями повторяться образы "Я" и "значимого другого", возникают эффекты стереоскопичности и рефлексивности семантики - мы смотрим на себя "со стороны", оцениваем других в зависимости от того, как они предположительно оценивают нас, пытаемся представить, как бы мы поступили на месте другого либо другой поступил в нашей ситуации и т.п. До недавнего времени эти эффекты описывались лишь в лингвистических и логических исследованиях [3,4].

Эффективность интеллектуальной деятельности определяется и множеством других, еще менее специфичных, чем эвристики мышления, процессов. В ряде исследований подчеркивается значение "интеллектуальной инициативы", понимаемой как нестимулированная извне (следовательно, имеющая внутренний локус контроля) активность [5]. Мыслительные процессы всегда разворачиваются на фоне и под аккомпанемент столь же динамичных, но значительно более глобальных эмоциональных состояний. Отмечая моменты ослабления и восстановления контроля за развитием событий, эмоции выполняют по отношению к интеллектуальной активности важную эвристическую функцию. Включенность эмоциональных состояний в процессы метапознавательного контроля определяет их связь с интеллектуальной организацией личности.

Особую остроту вопросу психологических исследований интеллекта придают утверждения о жесткой наследственной обусловленности интеллектуальных различий. Однако эмпирические данные, на которых строятся подобные представления, вызывают серьезные сомнения.

Значение среды, в особенности эмоциональной и интеллектуальной атмосферы семьи, признается сейчас все большим числом исследователей. Этим объясняется феномен "первого ребенка" - слабое, но достоверное превышение IQ первых в семье детей над следующими. Первый ребенок пользуется

преимуществом исключительного общения со взрослыми, тогда как у следующих детей такая возможность слабеет. Особенно отчетливо роль общения ребенка и взрослого выступает на самых ранних этапах развития, когда по проницательному замечанию Л.С.Выготского, характеризуя личность ребенка, следует говорить, не о "пра-Я", а о "пра-Мы".

Сфера межличностных взаимоотношений является ведущим "центром организации" ментальных пространств. Общение, в особенности речевое, предполагает реконструкцию знаний и интересов партнера. В ситуации значимого общения оказывается необходимым дополнить это ментальное пространство представлением о представлении партнера о наших знаниях и интересах. Возникает трехуровневая структура смысловых контекстов. Ее отличительной особенностью является наличие метапознавательного компонента, причем проявляется он как элемент "вклада" значимого другого.

Выводы. Социальная природа высших символических координаций делает потенциально возможным целенаправленное формирование интеллекта. Исследования по формированию умственных действий свидетельствуют о том, что уже сегодня психология располагает приемами формирования элементарных видов рефлексивного контроля, а также анализа типичных задач "на соображение" [6].

В развитии когнитивной сферы личности можно выделить две стороны. Первая связана с формированием операционных компонентов стратегий выполнения и контроля. Высшие символические координации, лежащие в основе сознания, первоначально формируются в процессах межличностной коммуникации и взаимодействия. Не случайно сознание навсегда сохраняет форму внутреннего диалога. Стратегии рефлексивного контроля позволяют координировать работу специальных познавательных механизмов, менять баланс тонкого и глобального анализа, наконец, продуцировать новые стратегии, что крайне важно в условиях "открытости" повседневных проблемных ситуаций. Наряду с ростом интеграции частных интеллектуальных функций в онтогенезе не менее интенсивно происходит специализация и автоматизация стратегий, их превращение в относительно устойчивые структурные "модули".

Вторая, не менее важная, но, безусловно, менее изученная сторона развития интеллекта - это формирование его интенционально-личностных особенностей. Внутренний диалог сознания разворачивается с интериоризованными образами других людей, определяя значимые для становления личности решения. В.А.Петровский отмечал, что "конкретно охарактеризовать личность - это значит ответить не только на вопрос о том, кто из других людей и каким образом представлен (интериоризирован) в индивиде, но и как он и в ком именно состоит в качестве этого "другого", как бы изнутри определяя чье-либо сознание и поведение" [7]. Свидетельством имплицитной социальной психологии интеллекта служит феномен научной школы.

Литература:

1. Величковский Б.М. Психология познания и кибернетика // Кибернетика живого. Человек в разных аспектах. М.: Наука, 1985. С. 92 - 106. (Кибернетика - неограниченные возможности и возможные ограничения).
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979. 230 с.
3. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 3 - 47.
4. Hintikka J., Hintikka M.B. Sherlock Holmes confronts modern logic // Argumentation: Approaches to theory formation / Ed. E.M. Barth, J.L. Martens. Amsterdam: Benjamin, 1982. P. 75 - 96.
5. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1984. 172 с.
6. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач, // Вопр. психологии, 1980. N 1. С. 37 - 38.
7. Петровский В.А. Предпосылки психологии личности "В свете идей Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М.: ВНИИТЭ, 1981. С. 122 - 124.

ГРИНЕВИЧ М. С.,
магістрант,
КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, Інститут
дошкільної, початкової і мистецької
освіти, кафедра образотворчого
мистецтва та дизайну

МЕДІАОСВІТА МОЛОДІ В РАМКАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Постіндустріальному суспільству необхідні люди, які вміють самостійно мислити, здатні до самореалізації.

В умовах надлишку різноманітної інформації, першочерговим завданням сучасної вищої освіти є виховати культуру сприйняття, розуміння, аналізу інформації, формувати уявлення про механізми й наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів.

Ключові слова: Медіа, медіаосвіта, медіаграмотність, теорії медіа, Болонський процес.

Одним из важнейших положений Болонського процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знание и умение выпускников должны быть применены и практически использованы на пользу всей Европы.

Постиндустриальному обществу необходимы люди, которые умеют самостоятельно мыслить, способные к самореализации.

В условиях излишка разнообразной информации, первоочередной задачей современного высшего образования есть воспитать культуру восприятия, понимание, анализа информации, формировать представление о механизмах и следствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

One of the major positions of the Bologna process is higher educational institutions result orientation: graduates' knowledge and skills should be applied and practically used on advantage of all Europe.

People who are able to think independently, capable to self-realization are necessary for a postindustrial society.

In conditions of the information surplus, the main problem of the modern higher education is to develop culture of perception, understanding, and information analysis, to form knowledge about mechanisms and consequences of its influence on spectators, readers and listeners.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і освіта, особливо вища школа. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Постіндустріальному суспільству необхідні люди, які вміють самостійно мислити, здатні до самореалізації. "Технології та ідеологія потрясають основи капіталізму двадцять першого сторіччя. Технологія робить кваліфікацію і знання єдиним джерелом стійкої стратегічної переваги", зазначає американський економіст Лестер Туроу [41]. Сучасний роботодавець інформаційного суспільства зацікавлений у працівникові, який:

- уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми (тобто застосовувати отримані знання для їх вирішення);
- може критично і творчо мислити;
- володіє значним словниковим запасом, який базується на глибокому розумінні гуманітарних знань.

В умовах надлишку різноманітної інформації, першочерговим завданням сучасної вищої освіти є виховати культуру сприйняття, розуміння, аналізу інформації, формувати уявлення про механізми й наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів. Однобічна або перекручена інформація (яка передається, приміром, телебаченням, що володіє великою силою пропагандистського впливу), безсумнівно, має потребу в осмисленні. От чому вважається корисним, щоб молодь могла розрізнати: розходження між наданими (потребують перевірки) та загальновідомими фактами; надійність джерела інформації; упередженість судження; неясні або двозначні аргументи; логічну несумісність у ланцюзі міркування й т.д.

Візуально-інформаційний простір формує відіграє істотну роль у житті сучасної людини. Будь-яка інформація стає доступною в гранично стислий термін за допомогою Інтернет, телебачення, зовнішньої реклами, і т.д.

Подібна доступність інформації вимагає реакції з боку педагогів, адже можливості технічних засобів, що обслуговують візуально-інформаційний простір надзвичайно широкі, а завдання фахівців, що створюють різного роду медіаповідомлення, полягає в тому, щоб забезпечити певну реакцію суб'єкта на предмет повідомлення, для чого існує цілий арсенал різних засобів і способів, не завжди соціально коректних.

Потенціал медіакультури в сучасному освітньому процесі визначається широким спектром розвитку людської особистості: емоцій, інтелекту, самостійного творчого й критичного мислення, світогляду, естетичної свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу й ін.), активізації знань, отриманих у процесі вивчення традиційних дисциплін гуманітарного циклу.

Сучаний стан інтеграції медіакультури в освітній процес характеризується:

- зростанням інтенсивності інформаційного потоку (насамперед аудіовізуального: кіно, телебачення, відео, Інтернет) і недостатньою технічною оснащеністю багатьох навчальних закладів для його повноцінного освоєння;
- значною роллю медіакультури у формуванні свідомості і світогляду учнів та її незначним місцем у навчальних планах середньої й вищої школи, у сформованій структурі традиційної освіти;
- передумовами до плідного здійснення пошуків нових шляхів у медіаосвітніх методиках, програмах,

"Російська педагогічна енциклопедія" визначає медіаосвіту (англ. media education від лат. media - засобу) як напрямок у педагогіці, що виступає за вивчення "закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео й т.д.). Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів" [Медиаобразование//Російська педагогічна енциклопедія. Т.1/Гл. ред. В.В.Давидов. - М.: Більша російська енциклопедія, 1993. - С. 555.].

Питання про важливість та підтримку медіаосвіти неодноразово висвітлювались у резолюціях та рекомендаціях ЮНЕСКО (конференції ЮНЕСКО в Грюнвальді, 1982; Тулузі, 1990; Парижі, 1997 та інші). Враховуючи той факт, що, звісно, існують розбіжності у підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах було рекомендовано ввести медіаосвіту як у межах національних навчальних планів, так і в рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом всього життя людини [UNESCO, 2002][4].

Серед напрямків медіаосвіти, спрямованих на формування загальної культури особистості, теоретики виокремлюють наступні:

- 1) медіаосвіту як частину загальної освіти школярів, що навчаються в звичайних загальних школах, середніх спеціалізованих навчальних закладах, яка, у свою чергу, може бути інтегрована з традиційними дисциплінами або автономна (спеціальна, факультативна, в гуртках та інша);
- 2) медіаосвіту в закладах додаткової освіти та центрах дозвілля (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного та художнього виховання та інші.);
- 3) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі Internet;
- 4) самостійну/безперервну медіаосвіту (здійснюється протягом всього життя людини в рамках самоосвіти).

Медіаосвіта відіграє вирішальну роль у формуванні так званої "масової культури": шляхом систематичного розповсюдження серед чисельно великих аудиторій

різноманітних інформаційних повідомлень здійснюється ідеологічний, політичний, економічний (наприклад, засобами реклами), організаційний, духовний вплив на значні маси людей. Зміст повідомлень масової комунікації охоплює весь спектр психологічного впливу на аудиторію - від інформування і навчання до переконання і навіювання. Внаслідок отримання однакової інформації (тиражованих знань, духовних цінностей, соціальних норм) стандартизуються, стають стереотипними й уявлення, смаки, поведінка чисельно значних аудиторій або мас, у результаті чого і виникає феномен масової культури. Відповідаючи соціально-психологічним очікуванням масової аудиторії, масова культура задовольняє її потреби не тільки в споживанні промислових товарів, а й у таких специфічних товарах, якими є художня культура та послуги у сферах дозвілля, розваг, спілкування, емоційної компенсації або психологічної розрядки тощо.

Медіаосвіта тісно пов'язана не лише з педагогікою, а й з такими галузями гуманітарного знання, як мистецтвознавство (включно кінознавство, літературознавство, театрознавство), культурологія, історія (історія світової художньої культури та мистецтва), психологія (психологія мистецтва, художнього сприйняття, творчості) та інші, а отже розширює спектр методів і форм проведення занять з учнями. Власне комплексне вивчення преси, кінематографа, телебачення, відео, реклами, Інтернету істотно доповнює традиційну художню освіту, сприяючи взаємointegraції літератури, музики та живопису [4].

Медіаосвіта передбачає методику проведення занять з використанням проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних форм навчання, які розвивають індивідуальність учня, самостійність його мислення і стимулюють його творчі здібності через залучення до творчої діяльності, засвоєння знань про медіакультуру. При цьому медіаосвіта, поєднуючи лекційні та практичні заняття, залучає учнів до культури медійних творів, розширює їх знання з певних предметів і, водночас, формує у них художній смак, естетичну культуру, розвиває їхні творчі можливості. Медіа грамотність передбачає не тільки технічні навички створення медіа повідомлень, а також культуру сприйняття, аналізу та інтерпретації політичної, ідеологічної, економічної, соціокультурної, етичної та естетичної інформації, яку вони несуть.

Бурхливий розвиток медіа, поява нових технологій, постійно зростаюча популярність медіамистецтв серед шкільної та молодіжної аудиторії сприяють стрімкому розширенню спектра наукових досліджень, програм, методичних розробок, що розглядають медіа як комплекс засвоєння школярами та студентами навколишнього світу у різних його проявах [1].

У більшості випадків теорії медіаосвіти підпорядковані головній меті, що відповідає принципам рівності, свободи, взаєморозвитку психологічних взаєминах педагогів та учнів. Так, Л. Джонсон вважає, що базова модель навчання медіаграмотності - це своєрідний перетин трьох кіл: перший - інтеграція у навчальні

плани шкіл і вузів, другий пов'язаний з галуззю терапії і третій - з естетичною сферою. Синтезом цих трьох кіл формується модель навчання медіаграмотності з освітнім центром.

За Дж. Поттером, медіаосвіта - це шлях до досягнення медіаграмотності, яка потребує широкої перспективи, що заснована на розвинутій структурі знань. Ця структура знань складається з використання вмінь відбирати інформацію і синтезувати її[3].

Концептуальною основою моделі Дж. Поттера є синтез культурологічної, естетичної, етичної, семіотичної і практичної теорій медіа освіти, а її метою є розвиток, розуміння медіа та їх повідомлень; посилення контролю над процесом інтерпретації.

Основні завдання медіаосвіти:

- розвиток сприйняття, "декодування", оцінювання, розуміння й аналізу медіатворів;
- розпізнавання соціального, культурного, політичного, етичного, естетичного емоційного та економічного навантаження медіатворів;
- формування критичного мислення;
- розвиток комунікативних здібностей особистості;
- "медіатворчість" - як одна з багатьох можливостей самореалізації особистості..

До таких завдань додаються ідентифікації, інтерпретації медіатекстів, експериментування з різними способами технічного використання медіа та створення медіапродуктів.

Організаційними формами є інтегрована та автономна медіаосвіта у навчальних і позанавчальних закладах різних типів. Методи медіаосвіти класифікують за джерелами отриманих знань:

- словесні (лекція, розповідь, бесіда, дискусія);
- наочні (ілюстрація і демонстрація медіатекстів);
- практичні (виконання різного роду завдань практичного характеру на матеріалі медіа). За рівнем пізнавальної діяльності:
- пояснювально-ілюстративні (повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття і засвоєння цієї інформації аудиторією);
- проблемні (проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту з метою розвитку критичного мислення);
- дослідницькі (організація дослідницької діяльності учнів).

При цьому на заняттях, розроблених Дж. Поттером, переважають практичні і творчі завдання [3].

Серед інших базових медіаосвітніх моделей, що мають безпосередній естетичний компонент, науковці виокремлюють такі:

- освітньо-інформаційні моделі (вивчення теорії та історії, мови медіакультури та ін.), ґрунтуються в основному на культурологічній, естетичній, семіотичній,

соціокультурній теоріях медіаосвіти;

- естетичні моделі (спрямовані перш за все на розвиток художнього смаку та аналіз кращих творів медіакультури), ґрунтуються на естетичній/художній і культурологічній теоріях медіаосвіти;
- соціокультурні моделі (соціокультурний розвиток творчої особистості стосовно сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу, самостійного, критичного мислення стосовно медіатекстів будь-яких видів і жанрів та ін.), ґрунтуються на соціокультурній, культурологічній, семіотичній, етичній, естетичній теоріях медіаосвіти та теорії розвитку критичного мислення [2].

Важливо відзначити той факт, що згадані вище моделі і теорії рідко існують у чистому вигляді, і майже завжди є взаємопов'язаними.

Розповсюдження медіа, поява нових інформаційних технологій дозволяє в сучасних умовах успішно застосовувати і практично розвивати існуючі моделі медіаосвіти, інтегрувати і синтезувати їх.

Медіаосвіта в сучасному світі розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, критичного мислення, здатності повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстов, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехники, реалізації творчого потенціалу.

Медіаграмотність допомагає людині активно використовувати тиможливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає краще зрозуміти мову екранних мистецтв.

Отже, у сучасній соціокультурній ситуації медіакультура відіграє важливу роль в житті людей, у першу чергу - молоді. Популярність медіатекстів - серед молоді визначається багатьма факторами: використанням терапевтичної, компенсаторної, рекреативної, естетичної, пізнавальної, інформаційної, комунікативної, моральної, соціальної, катарсичний й інших функцій культури; опора на видовишно-розважальні жанри (як правило, що базуються на міфології), стандартизацію, серійність, сенсаційність, систему "емоційних перепадів", що дозволяє робити розрядку нервовій напрузі глядачів; гіпноізм, угадування бажань публіки, інтуїцію й т.д.

Література:

1. МЕДІА-АТАКА: Матеріали міжнародної конференції "Медіа-освіта як Частина громадянської освіти". Львів: Західноукраїнський медіа-центр "Нова журналістика", 2002. 56 с. 2. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. - 167 с. 3. Hart, A. Teaching the Media: International Perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. - 208 p. 4. Potter, W.J. Media Literacy. Thousand Oaks - London: Sage Publication, 2001. - 423 p.

ГРИШКОВА Р. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови
Миколаївського державного гуманітарного
університету ім. Петра Могили

ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено виявленню й характеристиці передумов запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей.

Статья посвящена определению и характеристике предусловий внедрения европейских образовательных стандартов в обучение английскому языку студентов нефилологических специальностей.

The article is devoted to finding out and characteristic of preliminary conditions of implementation of European educational standards in the process of teaching English to students of non-philological specialties.

На початку третього тисячоліття Україна переживає складний період трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень європейських та світових стандартів і приєднатись до Болонської конвенції, тому дослідження в галузі педагогічної науки відрізняються спрямованістю на реформування системи освіти в Україні у відповідь на постійно змінювану геополітичну ситуацію в світі, нові виклики ХХІ століття та зміни в житті й свідомості громадян.

Національна система гарантії якості вищої освіти ґрунтується на кращих традиціях і досягненнях вітчизняної науки і практики та враховує вимоги й досвід світової освітньої політики.

Вітчизняна педагогічна наука накопичила чималий досвід в організації навчання й виховання майбутніх спеціалістів різних галузей народного господарства. Водночас слід зазначити, що корінні зміни в житті нашої країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Розширення міжнародних зв'язків, залучення все більшої кількості людей різних професій до міжнародного спілкування й співробітництва висуває нові вимоги до випускника вищої школи, серед яких, зокрема, вільне володіння принаймні однією іноземною мовою. Сучасне розуміння опанування

іноземної мови передбачає сформованість навичок читання, письма, сприйняття мови на слух та здатність спілкуватися іноземною мовою у відповідних ситуаціях академічній, повсякденній та професійній взаємодії.

Питання навчання іноземної мови та формування комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей з урахуванням вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти досліджувались багатьма вченими: В.В.Сафоновою, П.В.Сисоєвим, М.М.Боліною, М.В.Булигіною (Росія), С.Ю.Ніколаєвою, Л.В.Калініною, Т.І.Олійник, Л.Ф.Рудаковою, Н.К.Скляренко, І.Г.Тараненко (Україна) та ін. У дослідженнях В.М.Топалової, Т.М.Корж висвітлено питання навчання професійної англійської мови студентів технічних спеціальностей; у роботах О.Б.Тарнопольського, С.П.Кожушко, П.Ю.Мельник йдеться про іншомовні знання для ведення бізнесу. Вирішення проблеми запровадження європейських стандартів у навчання англійської мови студентів гуманітарних нефілологічних спеціальностей (майбутніх екологів, економістів, політологів, соціальних працівників, правознавців) не може вважатись достатньо розробленим і тому потребує окремих досліджень. З огляду на ситуацію, що склалася, дану статтю присвячено виявленню передумов запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей.

Мета статті: виявити передумови впровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей.

Завданнями статті передбачається:

- здійснити аналіз державних документів стосовно стандартів вищої освіти;
- на основі аналізу державних документів та з урахуванням викладацької практики виявити та охарактеризувати передумови впровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ.

Відповідно до ст.11 Закону України "Про вищу освіту" [1] стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня освітніх та фахових програм підготовки студентів. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форми здобуття освіти. Згідно з Державним класифікатором професій України кваліфікація фахівця визначається рівнем освіти та спеціалізацією [2, с.11]. Таким чином, існує зв'язок між кваліфікацією (рівнем професійної діяльності) і рівнем вищої освіти. Структура стандартів вищої освіти є ієрархічною сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що встановлюють вимоги на рівні держави, на рівні галузі та на рівні вищого навчального закладу.

Сьогодні в Україні встановлено перелік напрямів та спеціальностей фахової підготовки студентів, що налічує 76 програм підготовки бакалаврів і понад 500 спеціальностей у програмах підготовки магістрів [2]. Структури галузей знань та напрямів підготовки певною мірою відповідають наведеному у Міжнародній

Стандартній Класифікації Освіти, що спрощує процес визнання і нострифікації документів про освіту.

Вищі навчальні заклади самостійно встановлюють нормативно-методичні документи, які регламентують навчальну роботу в закладі (навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо) і визначають 30-35% змісту підготовки студентів. Як зазначає В.Г. Кремень, реальний стан соціально-економічних відносин в Україні спонукає систему вищої освіти зайняти активну позицію в суспільстві, адаптуватися до нових умов [3].

Освітньо-професійний розвиток системи вищої школи сьогодні відбувається під знаком інтеграції, що передбачає не предметний, а галузевий принцип побудови навчальних планів. Досліджуючи проблему технологізації освітньої діяльності професійної освіти, С.О.Сисоєва підкреслює, що "розвиток освітніх систем в умовах соціально-економічних перетворень визначається двома провідними тенденціями: гуманізацією і технологізацією освітньої діяльності" [4]. Навчальний план закладу відображає два аспекти його діяльності: можливості, пріоритети та ресурси, якими володіє заклад, і програма чи план їх використання для досягнення поставленої мети - виховання та навчання молодого покоління. Другий - бажані якості та властивості нового покоління молоді, яким повинні відповідати випускники, тобто образ чи модель випускника, яка формується за результатами діяльності закладу.

У сучасних умовах постійного виникнення й закриття вищих навчальних закладів різних форм власності, невизначеності державної політики у сфері вищої освіти, декларативності переходу до європейської системи оцінювання знань студентів тощо першою й найважливішою передумовою запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів-нефілологів у процесі фахової підготовки вважаємо **сталий розвиток системи вищої освіти в Україні**, оскільки всі інші умови базуються саме на ній.

За визначенням О.П.Мещанінова, теоретико-методологічною основою сталого розвитку університетської освіти є концептуальна модель з розширеною можливістю обрання схеми-маршруту для здійснення студентами власного вільного вибору гармонійного, професійного самодослідження, мотивації й саморозвитку ними своїх індивідуальних відмінностей, особливостей та неповторної цінності. Така модель є передумовою й основою організаційно-педагогічного супроводу гармонійної самореалізації як майбутнього фахівця, так і в цілому самої університетської системи освіти, виступає підсистемою підтримки прийняття рішень в умовах невизначеності, багатоваріантності та високого ступеня відповідальності за власний особистий вибір [5, с.16].

Основні принципи університетської освіти полягають у:

1. Органічний єдності наук, які зосереджені в університеті, що забезпечує всебічну професійну підготовку та широту світогляду студента.
2. Поширенні досліджень на міждисциплінарній основі та заснованій на них

комплексній підготовці фахівців (Е.В.Лузік, Е.В.Мірошниченко, В.Г.Пасинок). Комплексність підготовки студента забезпечується органічним поєднанням його фахової спрямованості та формуванням позитивного ставлення як до професійно значущих дисциплін, так і до предметів загальнонаукового циклу, до яких належить іноземна мова. Таким чином забезпечується міжпредметна координація в навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фаховою підготовкою студента.

3. Єдності масового навчання з індивідуалізацією виховання (Г.О.Балл, Р.Бернс, І.Д.Бех). Заняття з іноземної мови за рахунок розподілу академічної групи на підгрупи та випереджаючого навчання створюють найкращі умови для індивідуального підходу до кожного студента, врахування його індивідуальних запитів, інтересів, нахилів, розкриття власного життєвого потенціалу.
4. Поширенні культурних традицій (А.М.Алексюк, В.М.Галузинський, М.Б.Євтух та ін.) Університет у своєму регіоні має стати осередком науки, культури, просвітництва, високих духовних цінностей не тільки нашого народу, але й представників інших культур, зокрема, культури англomовного світу.
5. Толерантності та повазі до культурних відмінностей (А.Л.Бодалев, Г.П.Васянович, Н.Д.Гальскова та ін.) Втіленню цього принципу великою мірою сприяє формування та постійне розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів, оскільки виховання толерантності, порушення негативних стереотипів у сприйнятті інших культур, налаштованість на взаєморозуміння та діалог культур є основними пріоритетами сучасного курсу вивчення іноземної мови.
6. Розширенні ініціативної соціальної діяльності, коли університет створює умови для соціального захисту як студентів, так і викладачів через систему грантів та іменних стипендій, літніх оздоровчих таборів, заохочення до участі в міжнародних програмах, підтримку волонтерського руху тощо.
7. Зміщенні акцентів у навчанні з передачі знань на процес їх породження, що має на меті підготовку студентів до реального життя й прийняття відповідальних рішень у нестандартних ситуаціях.

З огляду на європейську інтеграцію України в процесі навчання англійської мови студентів-нефілологів слід **переосмислити мету іншомовної підготовки випускника ВНЗ**, звернути особливу увагу на формування додаткової мотивації до оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування і послідовно втілювати у навчально-виховному процесі вищої школи принципи, що відображають:

- загальноєвропейські цінності: свободу, демократію, права людини в суспільстві;

- повагу до загальноєвропейських законодавчих актів про права людини;
- прагнення до збалансованості інтересів представників різних країн і народів Європи, до проведення спільних акцій, спрямованих на розв'язання екологічних, економічних, соціальних і політичних проблем сучасної Європи і світу;
- відкритість і толерантність до представників інших культур, готовність вивчати традиції і звичаї інших народів; відмову від упередженого ставлення до іноземців, готовність знайти взаєморозуміння [6].

Одним з найважливіших завдань для України на шляху її інтеграції до Болонського процесу є забезпечення умов для **розширення мобільності студентів та персоналу**. Це стосується українських студентів, викладачів і науковців, яким надається підтримка в рамках міжнародних угод: 86 міжурядових та 46 міжвідомчих угод з 61 країною світу, 17 з них про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені і вчені звання, прямих угод між вищими навчальними закладами і науково-дослідницькими установами та міжнародними програмами, що реалізуються в Європейському регіоні і є доступними для України. Це програми ДААД (Німеччина), ОАД (Австрія), ТЕМПУС (ЄС). такі потужні програми ЄС як Sokrates-Erasmus і Leonardo також дуже важливі для України [2, с.15].

Як зазначається в Основних засадах розвитку вищої освіти України [2], значно сприяє мобільності молодих українців і вивчення європейських мов як в Україні, так і на різноманітних мовних курсах у європейських країнах. Водночас, доступ наших громадян до національних грантів (стипендій), як і в багатьох інших європейських країнах, обмежений. Однією з найбільших перешкод для розвитку мобільності, що певною мірою негативно впливає на її динамічний розвиток, є фінансові й часто мовні проблеми та візова підтримка.

Автономія ВНЗ дозволяє розробляти й реалізовувати власні програми взаємообміну та стажування студентів і викладачів в інших університетах України і світу. До основних факторів, які впливають на мобільність українських студентів, відносяться: надання їм допомоги в отриманні віз для навчання; забезпечення інформацією про умови навчання в університетах України та інших європейських країн; спрощення умов щодо поєднання навчання у ВНЗ з роботою та навчанням в іншому навчальному закладі; узгодження навчальних планів та програм підготовки фахівців відповідних напрямів ВНЗ України та європейських країн; введення короткострокових курсів вивчення іноземної мови; розширення взаємного обміну студентами між ВНЗ України та Європи.

Із зміною пріоритетів розвитку сучасної освіти та зростанням інтересу до міжнародної співпраці лінгвокраїнознавчі та соціокультурні знання відіграють все важливішу роль у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах. З одного боку, це формування в суб'єктів учіння толерантності до інших людей, розуміння їхніх традицій, звичок, особливостей ведення бізнесу,

національних цінностей тощо. З іншого боку, такі знання сприяють формуванню у студентів стійкого позитивного ставлення до іншомовної культури та вивчення іноземної мови.

Водночас **нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування** потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної та іншомовної комунікативної компетенції викладачів, розробки сучасних технологій навчання. Відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування, прийнятої в 2005 році [7], мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному й культурному плюралізмі.

Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти щодо рівнів володіння іноземною мовою студенти вищих навчальних закладів повинні "володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей" [8, с.24]. У контексті Рекомендацій Ради Європи студент розглядається як суб'єкт, який сам ставить собі мету навчання, а викладач вибирає для нього стратегію досягнення цієї мети. В Рекомендаціях підкреслюється, що мовні навички - це тільки база, інструментарій для досягнення позитивного результату на рівні комунікативних дій, і, наприклад, граматики чи лексики не повинні бути ізольованим від комунікативних цілей об'єктом викладання [8, с.20]. Реалізація обраної стратегії досягнення мети вивчення мови кожним студентом можлива за умов кваліфікованого методичного супроводу з боку викладача іноземної мови, що значною мірою залежить від його компетентності та налаштованості на співпрацю.

На думку В.А.Козакова, **компетентність викладача** - це його актуалізована активна спроможність реалізувати всі компоненти спільної діяльності навчання (цілі, мотиви, планування, організація), яка зумовлюється його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами навчання та предмету викладання, а також здібностями та психічними властивостями (темперамент, риси, спрямованість особистості) [9, с.90].

Процеси, що відбуваються в освітньому просторі України, уможливили ситуацію, за якої викладачеві надається право і можливість самостійно обирати модель побудови курсів навчання будь-якого академічного предмета, у тому числі й іноземної мови, вибирати підручники, навчальні посібники та інші засоби навчання. За таких умов викладач справді відчуває себе рівноправним господарем в організації навчального процесу, оскільки, покладаючись на власний професійний досвід і враховуючи об'єктивні та суб'єктивні чинники цього процесу, він сам забезпечує себе всім необхідним, що, як йому уявляється, сприятиме його ефективній діяльності та успішній реалізації поставлених мети і завдань. Саме викладач у нових умовах має адекватно визначитись у розмаїтті методичних концепцій, існуючих підручників та посібників, і обрати ті, що найповніше відповідають сучасним освітнім реаліям та

умовам, у яких здійснюється навчання іноземної мови в даному вищому закладі освіти. Він також має враховувати основні потреби сучасного етапу соціально-історичного розвитку держави і регіону у фахівцях, які досконало володіли б іноземною мовою.

Статус іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування забезпечується комунікативно орієнтованим підходом до її вивчення. У цьому контексті слід зазначити, що навчання мови - це процес систематичного і послідовного передавання викладачем знань, формування умінь і навичок у сфері іноземних мов, процес активного й усвідомленого засвоєння їх студентами, процес утворення та закріплення у студентів тих якостей, які ми намагаємось у них виховати, а саме: стійке позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, толерантність по відношенню до представників чужої мови та культури, віру у власні сили і здатність опанувати іноземну мову. Це стає можливим за умов професійної зацікавленості студента потенційними можливостями покращити свої знання за рахунок вивчення іноземної мови. Дослідниками (С.Г.Заскалета, О.Б.Тарнопольський та ін.) встановлено, що чим доросліше стає студент, тим більше його цікавлять професійні аспекти вивчення англійської мови. Забезпеченню поєднання фахової підготовки студентів та формуванню іншомовної комунікативної компетенції сприяє **міжпредметна координація** у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін.

Під "міжпредметною координацією" мається на увазі постійний динамічний багатосторонній зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчити викладачі на заняттях з іноземної мови. Ми виходимо з того, що, на нашу думку, за умов цілеспрямованої постійнодіючої міжпредметної координації процес засвоєння іноземної мови та формування у студентів-нефілологів іншомовної соціокультурної компетенції відбуватиметься успішніше і швидше за рахунок професійної зацікавленості в оволодінні фаховими знаннями як рідною, так і англійською мовами. Ми розглядаємо міжпредметну координацію як використання фахових знань, набутих студентами в процесі навчання майбутньої професії, у вивченні професійно спрямованої іноземної мови. Міжпредметна координація передбачає співпрацю викладачів іноземної мови з викладачами фахових дисциплін для уникнення дублювання навчального матеріалу, корекції навчальних планів, формування у студентів толерантності до різних точок зору на одну проблему, розвитку продуктивного мислення, утримання стійкого інтересу до вивчення іноземної мови [10].

Вважаємо необхідним зазначити, що існують певні розбіжності у навчанні англійської мови студентів-нефілологів на заході і в нашій країні. Вони полягають у тому, що в нашій системі вищої освіти навчання іноземної мови для спеціальних цілей відбувається на основі програм, навчальних планів і матеріалів, складених

спеціалістами-мовознавцями і методистами (із залученням спеціалістів у відповідній галузі). Думки й побажання конкретних студентів щодо їхніх мовних потреб, перспектив на майбутнє, інтенцій з використання іноземної мови не з'ясовуються й не враховуються. Мета, зміст і методи навчання формуються централізовано, а потім переносяться в аудиторію разом з підготовленими навчальними матеріалами, так що студенти практично не мають вибору: що вчити, для чого, з використанням яких матеріалів. У такий спосіб студенти привчаються до думки, що від них нічого не залежить, вони пасивно погоджуються з усім, що їм пропонується, не роблячи ніяких зусиль для того, щоб їм було цікаво й корисно вивчати іноземну мову.

В англомовних країнах дотримуються прямо протилежного підходу. Західна методика в якості свого провідного постулата вимагає починати навчання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) з learners' needs analysis, тобто з аналізу потреб студентів кожної конкретної групи. Тільки на підставі такого аналізу викладач, який працює в даній групі, повинен скласти (а не отримати централізовано) програму й навчальний план для цієї групи. Такий підхід найбільше відповідає вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, в яких пропонується у навчанні іноземних мов виходити з потреб, мотивів, характеристик і здібностей студентів. Очевидно, процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням потребує значних змін і удосконалення. Ініціаторами таких змін мають виступати викладачі ESP - англійської мови для спеціальних цілей та замовники - керівники фірм, підприємств, агенцій, яким необхідні фахівці з хорошим знанням іноземної мови та розвинутими вміннями професійного міжкультурного спілкування.

Міжпредметна координація вимагає дотримання певних правил і процедур на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів:

- з'ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виділення її міжпредметних аспектів;
- випереджаюче вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою для того, щоб викладачу англійської мови не перебирати на себе функції викладання профільних дисциплін, у чому він не є фахівцем;
- корегування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно значущих тем рідною та іноземною мовами;
- проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін рідною та англійською мовами з використанням видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, дискусії тощо).

У процесі реалізації міжпредметної координації необхідно враховувати особливості навчання іноземної мови студентів різної спеціалізації.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі **висновки**: до основних передумов запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей слід віднести:

- сталий розвиток системи вищої освіти в Україні;
- переосмислення мети вивчення іноземної мови у ВНЗ;
- розширення мобільності студентів та персоналу;
- реалізацію нової мовної політики, що передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування;
- міжпредметну координацію у навчанні фахових дисциплін та професійно спрямованої англійської мови;
- компетентність викладача англійської мови.

У даній статті не вичерпуються всі питання, пов'язані з передумовами запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. Подальших досліджень потребують шляхи реалізації виявлених передумов у навчально-виховному процесі вищої школи.

Література:

1. Закон України " Про вищу освіту" (2984-111).- Київ: АТ "Книга", 2002. - 67 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України. - Частина 3. / За ред. С.М.Ніколаєнка. Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.- Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. - 181 с.
3. Кремень В.Г. Вища освіта і наука - пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті // Вища школа.-2002.- № 4-5.- С. 3-33.
4. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна.- К.: Віпол, 2000.- С.249.
5. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія.- Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005.-460 с.
6. Першукова О.О. Переосмислити мету // Іноземні мови в навчальних закладах.- 2004. - №4. - С.116 -122].
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кол-в авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін. - К.: Ленвіт, 2005. - 119 с.
8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид-ня С.Ю.Ніколаєва // К.: Ленвіт, 2003.- 273 с.
9. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія.- К.: ЗАТ "НІЧЛАВА", 2003.-140с.
10. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей // Монографія. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007.- 424 с.

ГРУШЕВА А.А.,
старший викладач,
Національний університет державної
податкової служби України

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТА-МЕНЕДЖЕРА

В статті на основі теоретичного аналізу соціально-економічного розвитку сучасного суспільства та посилення соціальної значущості менеджменту в різних галузях господарювання обґрунтовано актуальність професійної підготовки економістів до менеджерської діяльності. Висвітлені сучасні підходи формування управлінських умінь у випускників економічних університетів.

Ключові слова: менеджер, підготовка економістів-менеджерів, умови господарювання, менеджерська діяльність

В статье на основании теоретического анализа социально-экономического развития современного общества и возрастания социального значения менеджмента в разных отраслях хозяйствования обоснована актуальность профессиональной подготовки экономистов к менеджерской деятельности. Освещены современные подходы формирования управленческих умений у выпускников экономических университетов.

Ключевые слова: менеджер, подготовка экономистов-менеджеров, условия хозяйствования, менеджерская деятельность

In article on the basis of the theoretical analysis of social and economic development of a modern society and increase of social value of management in different branches of managing the urgency of vocational training of economists to management activity is proved. Modern approaches of formation of administrative abilities at graduates of economic universities are shined.

Keywords: manager, preparation of economists-managers, condition of menage, manager's activity

Постановка проблеми. Надзвичайно динамічні трансформації, що відбуваються в політиці, економіці, суспільному житті, вимагають ефективного керівництва більше, ніж будь коли, в усіх сферах взаємозалежного життя. Україна, яка робить важливі кроки в реформуванні економіки, потребує висококваліфікованих професіоналів у цій галузі, яким належить жити і працювати у суспільстві "знань". Тому природно, що підготовка економістів до діяльності в сучасних умовах вимагає суттєвих реформ у системі освіти, особливо економічної.

Мета. Вивчити вітчизняний та закордонний досвід щодо вдосконалення сучасного процесу підготовки економістів до менеджерської діяльності відповідно до нових умов господарювання.

Основна частина. Процес реформування постсоціалістичної економіки довів необхідність, що випускник вищого навчального закладу економічного профілю має бути підготовленим до вивчення та розв'язання широкого кола проблем, як-то: вирішення відповідних морально-етичних проблем, вивчення взаємозв'язку економіки та екології, розвитку економічної соціології та психології, вдосконалення методів управління тощо. На це вказує стрімкий розвиток ринкової економіки в країні і, відповідно, підприємницької, яка вийшла за суто економічні межі. Підприємництво стало подією не лише економічною і технологічною, а й культурною і психологічною. Ефективність їхньої діяльності дуже часто визначають явища, які за своєю сутністю мають неекономічний характер. Це, як правило, причини, пов'язані зі змінами ціннісних орієнтацій, особливостями сприйняття навколишньої дійсності, демографічними, інституціональними та освітніми зрушеннями.

Випускники вищих навчальних закладів, зокрема молоді фахівці у сфері економіки, розпочинають свою трудову діяльність у часи, коли країна знаходиться на етапі великих технологічних та економічних зрушень, коли нововведення вимагають застосування базових концепцій управління до нових проблем і нових можливостей. Проведені багаточисельні дослідження соціологами, педагогами і психологами, педагогічна практика дають змогу зафіксувати зміни у свідомості молодого покоління, які торкнулися їхнього ставлення до життя, прагнень і ціннісних установок за останні 10-17 років. У суспільстві з'явилось багато людей, готових наполегливо працювати упродовж багатьох років і займатися неординарними справами, віддаючи перевагу діловому ринку перед рутинністю у великих організаціях.

Відомо, що, починаючи з 50-х років минулого століття, всі країни світу вступили у добу "управлінської революції". У той час соціальна технологія, яку називають управлінням, була вперше представлена широкому загалу. Відтоді управління припинило свою практику "спроб і помилок" у практичній діяльності ентузіастів і перейшло у ранг навчальної дисципліни (менеджменту) та отримало наукове обґрунтування. З того часу в царині бізнесу і підприємництва широко вживаються заходи, які раніше проводилися тільки в традиційних галузях економіки. Сучасні підприємці будують свою діяльність на основі принципів управління, з наукових позицій підходять до практики організації діяльності колективу і власної діяльності та підготовки кадрів. Для сучасної вітчизняної економіки конче потрібні спеціалісти, здатні працювати у нових умовах господарювання активно, зацікавлено, з високою професійною майстерністю, інноваційними підходами до організації справи та вирішення певних проблем.

Реалії сьогодення свідчать, що розвиток науково-технічного прогресу та велика конкуренція сучасної економіки вимагають підвищення активності персоналу в

процесі прийняття рішення. Вітчизняні учені визначають природнім, що в середньому на одного керівника припадає 57 виконавців, хоча в різних галузях управління співвідношення керованої та керуючої ланок можуть бути різними. Цей процес відбувається у всіх високо розвинутих країнах світу. Якщо на початку ХХ ст. в США один службовець припадав на 40 працівників, то в 1940 р. це співвідношення складало: 1:10, у 1960 р. - 1:6, а в 1969 р. - 1:5. В даний час у США кількість управлінських працівників досягає 25%, у Японії - 20 % від працюючого населення в цілому [1].

Ми свідомі того, що яким би видом діяльності не займався майбутній випускник ВНЗ - це керівник малого або великого колективу людей. Отже, крім знання теорії, сформованості умінь виконання певних операцій (дій) за фахом, функціональних обов'язків є надзвичайно важливим формування у майбутніх спеціалістів (економістів, бухгалтерів, аудиторів, податківців) особистих управлінських якостей керівника нового типу, здатного управляти як виробництвом (організацією, установою тощо), так і людьми з опорою на знання психології управління, педагогіки, соціології, менеджменту організацій

Не можна не погодитись з думкою Тимо Санталайнена, Еєро Ваутилайнена, Перті Порене про те, що, по суті, кожний працівник виконує функції менеджера, і від того наскільки добре кожний управляє собою і своєю роботою як часткою одного цілого, залежить результативність загального управління організацією. У зв'язку з цим поняття "менеджменту" ними визначається як процес впливу на діяльність окремого працівника, групи чи організації в цілому з метою досягнення максимально високих результатів в певних умовах. Учені під управлінням розуміють не тільки роботу тих осіб які офіційно призначені на пости керівників (менеджерів), а й наставницьку роботу кожного по відношенню до себе і до колег по роботі. На їхню думку, наука менеджменту не тільки організовує економічну діяльність, вона сама по собі є трудовою діяльністю. Вважаємо, що саме з цих позицій треба виходити при підготовці економістів-менеджерів.

Аналіз наукової літератури з менеджменту, психології управління свідчать про те, що у сучасній менеджерській практиці адаптація керівників різного рівня до реалій сьогодення є однією із проблем, яка очікує на розв'язання. Як правило, вони не вміють застосувати свої знання, уміння, навички, особисті якості підлеглих на досягнення цілей організації. Певні труднощі для них являють організаційні та психологічні бар'єри, які дуже часто треба долати у повсякденній практиці управління.

У зарубіжній та вітчизняній літературі наводяться приклади того, як іноді менеджери, перейшовши на свої посади з іншої роботи у певних галузях або після закінчення вищого навчального закладу, недостатньо чітко уявляють собі управління людьми. З такими явищами дуже часто можна зустрітись у практичній діяльності в різних сферах виробництва.

Ілюстрацією цього є результати дисертаційного дослідження Р.П. Вдовиченко з проблем діяльності міського управління освіти у підвищенні управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Використання методики діагностування рівнів сформованості управлінських умінь у керівників сфери загальної середньої освіти дало їй змогу виявити, що більше половини респондентів, задіяних в експерименті, мають недостатній рівень управлінських знань та вмінь і не володіють технологією підготовки та прийняття управлінських рішень. Парадоксальним, на нашу думку, є той факт, що при цьому більшість, навіть, не відчують потреби у здійсненні інноваційної та інформаційної діяльності. На констатувальному етапі експерименту нею були виявлені проблеми у реалізації таких управлінських функцій, як: представницька, менеджерська, політико-дипломатична. Результати дослідження показали, що певна група опитаних не має уяви, які саме зміни у власній управлінській діяльності їм необхідно здійснити [2]. Ці недоліки характерні й для управлінців інших галузей, на що вказують різні джерела.

Отже, на часі розробка сучасних підходів до підготовки економістів- менеджерів на науковій основі в системі вищої освіти.

Перш за все свій пошук ми спрямували на дослідження різних практик підготовки бакалаврів з економіки як основного виду професійної діяльності. Це дало змогу з'ясувати, що за багато років існування вищих навчальних закладів утвердився поелементний підхід до підготовки економіста. Його суть полягає в тому, що кожен викладач засобами власного предмета формує окремі знання, вміння і навички. Проте, дослідники вказують, що при викладанні економічних дисциплін часто не враховуються сучасні тенденції розвитку та реформування всієї економічної галузі, новітні підходи до змісту та характеру діяльності економіста майбутнього, його ролі в суспільстві. Окремі науково-педагогічні працівники вищих закладів освіти вважають, що лише засвоєння знань з предмета окремої галузі науки виводить на високий щабель професійну підготовку майбутнього спеціаліста. З такою думкою можна зустрітися в окремих публікаціях, а також у практичній діяльності. На що існують серйозні заперечення.

Так, результати дослідження з проблем формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невинробничої сфери, отримані Л.Сергієвою, демонструють, що "лише теоретичне ознайомлення з навчальними курсами економічних дисциплін, основ підприємницької та управлінської діяльності тощо не забезпечують цілеспрямованого формування в учнів управлінських навичок" [3]. Цей висновок вона підтверджує наступними даними. При опитуванні 260 респондентів (інженерно-педагогічних працівників) виявилось, що біля 62% викладачів і 72% майстрів виробничого навчання недостатньо уявляють собі шляхи та засоби формування в учнів управлінських навичок. Анкетування 400 учнів показало, що біля 65% респондентів не володіють елементарними практичними навичками організації колективної справи, близько 75% не змогли правильно скласти ділові папери. Крім

того, у процесі навчання, отримуючи відповідні знання, учні не набувають необхідних управлінських навичок. Йдеться про підготовку молодших спеціалістів. На жаль, результатів дослідження практики формування управлінських умінь та навичок у бакалаврів-економістів нам не вдалося виявити.

У результаті пошуку нових підходів до формування у майбутніх економістів управлінської компетентності, ми ознайомилися з працями науковців, які досліджують дану проблему. Нам здається переконливою точка зору знаного авторитету у галузі підготовки економістів О.Аксьонові відносно того, що: "Серйозною помилкою нашої економічної освіти була і є орієнтація тільки на фундаментальні знання, а не на мислення та поведінку в реальному житті" [4,70].

Серед основних суперечностей, що існують у сучасній вищій школі, слід першочергово розв'язати ті, що виникли між потребою суспільства у формуванні висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця і творчої особистості та практикою підготовки в системі професійної освіти.

Економіка як наука за своєю суттю несе інтегроване знання, яке складається з різних блоків: економічного, правового, етичного, філософського, психологічного, соціологічного, педагогічного, управлінського. Така точка зору спрямувала нас до розгляду процесу сучасної підготовки майбутніх економістів-менеджерів у вищих навчальних закладах у різних аспектах.

Так, філософський аспект професійної підготовки підкреслює важливість орієнтації на соціально-орієнтований економічний світогляд. Це вимагає підготовки економістів не тільки носіїв сукупності економічних знань, а й активних суб'єктів діяльності, людей творчих, готових до інноваційних процесів, здатних вступати в ефективну ділову взаємодію на полі економічних перетворень.

Психологічний - дозволяє простежити процес розвитку відношення студентів до економічної освіти в цілому. У зв'язку з цим велика увага приділяється формуванню професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця. При цьому професійна спрямованість особистості визначається як орієнтація на майбутню практичну діяльність, високу ступінь готовності до професійно-особистісного самовизначення як здатність застосовувати свої знання, досвід, здібності у сфері обраної професії.

У педагогіці неухильно росте увага до самостійного наукового підходу, що реалізується в різних гуманітарних науках. Визначений підхід в умовах професійної підготовки знімає вузьку наукову орієнтованість змісту і принципів підготовки, у тому числі економічній, змінює уявлення про основні цінності освіти як винятково інформаційно-знанневих і пізнавальних. Розширення основи і змісту підготовки дозволяє зняти вузьку наукову орієнтованість змісту і принципів побудови навчальних планів, вводить певні критерії до підготовки сучасного фахівця в галузі економіки.

Найбільш ефективним на сьогодні науковці визнають парадигмальний підхід до формування конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів. В науковій літературі

і на практиці відбулося закріплення терміну "освітня парадигма". З'ясовано, що він відображає систему цінностей педагога, особливості змісту і технологічного забезпечення навчально-виховного процесу, джерела і способи цілепокладання, особливості взаємовідносин суб'єктів навчального процесу. Парадигма - це визнаний науковий метод аналізу освітніх процесів. У цьому полягає методологічна значущість даного підходу. Серед основних парадигм у сучасній вітчизняній та зарубіжній науці виокремлюють такі основні їх типи: позитивістська, особистісна і антропологічна. Відповідно до їх типів здійснюється організація навчально-виховного процесу. Наприклад, особистісна парадигма стала основою для розробки і впровадження в практику підготовки фахівців на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання. Так, О.Капітанець, за результатами дослідження проблеми педагогічної підготовки менеджерів у вищих технічних навчальних закладах, наголосив на ефективності використання діяльнісного підходу до розробки структури і змісту навчання менеджерів. Учений вказує на системоутворювальний фактор цього підходу, оскільки головним у професійно-педагогічній підготовці менеджерів вважає "діяльність - свідомість - особистість". У процесі будь-якої діяльності студенти опановують її прийоми і необхідні для цього знання. Сформовані в майбутніх економістів дії і прийоми діяльності стають їхніми вміннями й навичками залежно від рівня їх засвоєння, а головне - діями і прийомами їх оперативного мислення, тому що "яка будова діяльності, така й будова свідомості".

У ракурсі нашого дослідження заслуговує на увагу, зроблений ним висновок відносно дуальності професійної діяльності менеджера в умовах постійного зростання людського фактора. З однієї сторони вона визначається професійною структурою діяльності (послідовне виконання управлінських технологічних функцій), а з іншої - "педагогічними особливостями (професійно-педагогічними функціями), у яких реалізується дана діяльність" [5, 183]. До основних професійно - педагогічних функцій менеджера дослідник відносить мотиваційну (розвиток інтересу у членів колективу для досягнення мети); організацію взаємодії колективу організації чи її підсистеми; аналіз педагогічних ситуацій, прийняття оптимальних рішень і втілення їх у практику; професійно - комунікативну функцію; становлення і розвиток колективу організації чи її підсистеми. Ним доведено, що "професійно - педагогічні функції менеджера є одним із основних компонентів його професійної діяльності і суттєво впливають на її результати" [5, 184]

Всебічного розгляду проблема формування управлінських знань та умінь у професійній підготовці майбутніх спеціалістів набула в працях Т.Степанової.

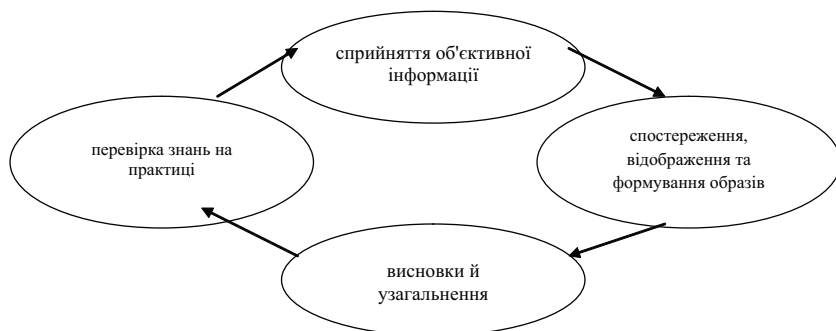
Нею виділена низка професійно-важливих управлінських якостей, які повинні бути сформовані у студентів до закінчення вузу. Серед них: вміння детально аналізувати факти і явища, розбиратися в справі до найдрібніших подробиць (аналітичність мислення); здатність вирішувати задачі нестандартними методами,

знаходити нестандартний вихід з ситуації (креативність); уміння контролювати свої емоції (самовладання); оцінювати власні достоїнства, недоліки (самооцінка); здібність до встановлення контактів, пояснювати, вселяти, переконувати (комунікабельність) [6].

Теоретико-прикладні дослідження цієї проблеми є яскравим доказом того, що така підготовка має здійснюватись не розрізнено, а в їх цілісності і взаємозалежності. Тобто якості формуються як система, всі елементи якої взаємопов'язані і ієрархічно підпорядковані.

Д.Колб (D.Kolb) процес підготовки економістів до менеджерської діяльності висвітлює циклічно (див. рис. 1) й наголошує на активній природі навчання.

Рис. 1. Процес підготовки економістів до менеджерської діяльності (за Д.Колбом) [7].



Д.Колб стверджував, що забезпечення студентам доступу до мережі знань і взаємозв'язків, допоможе їм пристосуватися до постійно змінних програм дій і дасть їм змогу стати особами, які справді навчаються "впродовж життя".

Вважається, що справжня підготовка управлінця починається, коли людина має професійний стаж від п'яти до семи років. Саме тоді фахівець повністю усвідомлює свою індивідуальність, остаточно формулює свої життєві цілі, набуває певний життєвий і професійний досвід. Експерт у сфері розробки програм управлінського навчання Р. Боязатіс (Boyatzis R.) наголошує на тому, що підготовка керівника розпочинається саме у вищому навчальному закладі, коли здобувається фахова освіта (економічна), закладається теоретичне підґрунтя, виробляються первісні навички прийняття управлінських рішень [8].

Тому дуже важливо створити належні організаційно-педагогічні умови для підготовки економістів до менеджерської діяльності з урахуванням сучасних вимог до фахівців такого рівня та використанням новітніх підходів, ефективність яких доведена вітчизняною та зарубіжною практикою професійної освіти.

Висновок. Результати аналізу наукового доробку вітчизняних та зокордоних вчених щодо сучасного стану підготовки майбутніх економістів-менеджерів є переконливим аргументом необхідності удосконалення сучасних підходів до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах економічного профілю у різних форматах (суспільно - політичному, загально-педагогічному, психологічному, спеціальній підготовці), що дасть змогу молодим фахівцям використовувати знання та ідеї з суміжних дисциплін для розв'язання практичних питань у діяльності за отриманою спеціальністю чи підприємця, і забезпечить взаємо доповнення розвивального потенціалу всіх його основних компонентів.

Література:

1. Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й.Х.. Управление по результатам: Пер. с финск./ Общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. - М.: Изд. группа "Прогресс", 1993. - 320 с.
2. Вдовиченко Р.П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Вдовиченко Раїса Петрівна. - К., 2006. - 195 с.
3. Сергеева Л.М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л.М. Сергеева; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 2000. - 21 с. - укр.
4. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін / Аксьонова О.В. [Навчальний посібник]. - К.: КНЕУ. 2006. - 708 с.
5. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук 13.00.04/ Капітанець Олександр Михайлович. - К., 2001. - 210 с.
6. Степанова Т.А. Государственно - общественная система управления качеством образования в регионе: дис. доктора. пед. наук : 13.00.01/ Степанова Татьяна Александровна. - М., 2003.- 459 с.
7. Kolb D.A., Rubin I.M., McIntyre J.M. Organizational Psychology: An Experimental Approach to Organizational Behavior, Prentice - Hall, 1984.
8. Boyatzis R. Competencies can be developed: but not in the way we thogh. - Capability. - Vol. 2. - 2, 1996. - p. 35.

ГУЗІЙ Н. В.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної творчості
Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова

ШЕСТАКОВА Т. В.,

кандидат педагогічних наук, в.о. доцента
кафедри педагогічної творчості
Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті обґрунтовуються і розкриваються пояснювальні можливості методологічної бази синергетичного підходу для практичної організації підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю до професійного самовдосконалення, характеризуються особливості реалізації таких провідних форм підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення, як курс "Основи педагогічної творчості та майстерності" та спецкурс "Основи професійно-педагогічного самовдосконалення".

В статье обосновываются и раскрываются пояснительные возможности методологической базы синергетического подхода для практической организации подготовки студентов высших учебных заведений педагогического профиля к профессиональному самосовершенствованию, характеризуются особенности реализации таких основных форм подготовки будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию, как курс "Основы педагогического творчества и мастерства" и спецкурс "Основы профессионально-педагогического самосовершенствования".

In the article the explanatory possibilities of the methodological base of synergetic approach for the practical organization of training the students of higher educational institutions pedagogical type for the professional self-perfection are based and are revealed, are characterized the special features of the realization of such basic forms of training future teachers for the professional self-perfection as the course "The bases of pedagogical creation and craftsmanship" and the special course "The bases of professional-pedagogical self-perfection".

Стратегічні пріоритети розвитку вищої школи полягають у динамічній трансформації традиційних знаннєво-уміннєвих моделей підготовки фахівців в особистісні, суб'єктно зорієнтовані, що вимагає цілеспрямованого формування у студентів готовності до постійного особистісного та професійного самовдосконалення. Особливо це стосується підготовки педагогічних працівників, які у своїй подальшій роботі покликані екстраполювати ці професійні властивості на виховання підростаючого покоління. Тому необхідно обґрунтовано обирати фундаментальні наукові підходи, які б забезпечили надійну методологічну базу розв'язання цих завдань, та впроваджувати відповідні практичні форми педагогічної організації цього процесу.

У своєму дослідженні методологічних стратегій професійного самовдосконалення педагога ми виходили з положення наукознавства (В.В.Краєвський, 1998? Е.Г.Юдін, 1986) щодо існування методологічних рівнів та джерел дослідження - загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження, а також їх методологічної рефлексії. У даній статті спробуємо охарактеризувати такий фундаментальний рівень загальнонаукової методології як синергетичний підхід, дати інтерпретацію його пояснювальних можливостей щодо феноменології професійно-педагогічного самовдосконалення та показати їх організаційне втілення у практику роботи ВПНЗ.

Філософське осмислення ідей синергетики розпочато у 80-ті рр. зарубіжними вченими І.П.Пригожиным та Г.Хакеном (засновники цієї галузі наукового знання), вітчизняними вченими П.К.Анохіним, В.Г.Будановим, А.А.Добряковим, А.Н.Колмогоровим, О.Н.Князєвою, С.П.Курдюмовим, А.П.Руденко, С.С.Шевельовою та ін.

Синергетика радикальним чином змінила спосіб сприйняття і пізнання дійсності порівняно із сформованою класичною картиною світу, в якій домінував раціоналізм, детермінізм, механіцизм, редукціонізм. У філософії раціоналізму Розум, Людина як суб'єкт пізнання займає визначальне положення стосовно об'єкта пізнання, природи, випадок виключається як щось зовнішнє і несуттєве, усі процеси передбачувані, зворотні в часі; а еволюція - це незворотній розвиток без відхилень, повернення, побічних ліній. Синергетика звертається до мудрості Стародавнього Сходу і розкриває ідею цілісності та єдиності розвитку світу і людини в ньому, а від культури Заходу - запозичає традиції аналізу, експериментування, загальної значущості наукових висновків, їх трансляції через текст, математичний апарат. Синергетика як некласична наука, за С.С.Шевельовою, характеризується не тільки особливостями пізнання закономірностей природи, а й способом постановки питань, позицією спостерігача, що знаходиться у середині системи [9]. Вона досліджує нерівнозначні, складні та відкриті системи, що перебувають у постійному саморозвитку завдяки їхній здатності до самоорганізації.

Предметом досліджень синергетики є закони самоорганізації й еволюції нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості. "Живлячись" енергією навколишнього середовища через точки флуктуації (випадкових відхилень) і біфуркації (роздвоєння при руйнуванні старих структур) у стані кризи та хаосу система руйнується або переходить на більш високий рівень упорядкованості, самоорганізації й утворює дисипативні структури. Відмінними рисами таких структур виступають узгодженість (когерентність), наростаюча мінливість (флуктуативність), конструктивізм хаосу, пам'ять структури, взаємозв'язок необхідності і випадку, нерівнозначність (кризовість), час. Ці особливості підкреслюють невизначеність шляхів розвитку систем, що самоорганізуються. Майбутнє за такого підходу не закладене в сучасному і перестає бути даним, що означає загибель класичного ідеалу всезнання і необхідність перегляду пануючого принципу наукового пояснення дійсності [9, с.17-19].

Наведені положення синергетики описуються непростими для сприйняття термінами і поняттями, однак на думку вчених, словник теорії самоорганізації складається як із сукупності понять класичної науки, більшість із яких входять до шкільної програми, так і з специфічних нових значень, що мають стати відомими і доступними кожній освіченій людині (Е.Н.Князева, Л.Я.Зоріна, В.Г.Виненко).

Синергетична парадигма передбачає певний рівень діалогу людини з природою, соціумом, самим собою, оскільки в умовах нестійкості середовища, невизначеності виникає проблема управління розвитком в умовах нелінійного розвитку світу, а суб'єкт має можливості власного вибору найбільш сприятливого шляху. Як зазначають С.П.Курдюмов та Т.Г.Малінецький, проблема полягає в тому, "як керувати не керуючи, як малим резонансним впливом забезпечити самоуправління та самопідтримуючий розвиток" [6]. Синергетичний підхід до людини тим самим утворює ідею пробудження її власних сил та здібностей, ініціювання нею власних шляхів розвитку, що виступає креативним принципом процесів самотворення.

Засновані на екологічних імперативах та прагненні до гармонії, принципи і положення теорії самоорганізації з усією очевидністю показують значущість і перспективність застосування синергетичних ідей при вивченні педагогічних систем, яким притаманні явні синергетичні ознаки: спільний рух, використання односпрямованих впливів, що збігаються з внутрішніми спонукуваннями та тенденціями розвитку особистості і колективу.

Традиційні моделі педагогічних систем, побудовані на принципах класичної науки, розглядали учнів та вихованців як об'єктів впливів, суб'єктно-об'єктне розуміння педагогічного процесу трактувалося як формування особистості із заданими властивостями, а освіта - як трансляція суми знань, умінь і навичок від педагога до учнів. Це спричинило жорстку регламентацію педагогічної діяльності на зразок "навчальної машини", "нормованості" ініціативи і творчості педагога,

"живучості" авторитарного стилю відносин, що гальмують особистісний та професійний розвиток учителя, заважають його самореалізації. Подібні типи педагогічних систем функціонують як закриті, вони позбавлені здатності до саморозвитку, тому вичерпують свої можливості та не мають перспективи. Останні ж пов'язуються із побудовою нових концепцій "відкритої" освіти, які не скасовують класичних канонів педагогіки, а розвивають їх у нових умовах. Відповідно до цього інтерес представляє розуміння педагогічної синергетики з позиції концепції самоорганізації педагогічної діяльності, запропонованої Є.В.Бондаревською та С.В.Кульневичем. Автори виділяють такі принципові характеристики відкритої освіти, як нелінійність (знання і досвід нараховуються не тільки послідовно, а й спонтанно), незавершеність (інформація повідомляється не повністю, є змога її доповнювати), суб'єктивність (притаманна конкретному учню та вчителю), нестійкість і нестабільність, відносна передбачуваність результатів, орієнтація на різнобічний, а не всебічний розвиток особистості, доповнюваність логічного пізнання асоціативними та інтуїтивними відкриттями, змінюваність уявлень про світ, не тільки бінарна, а й тринарна можливість пізнання й оцінювання, поняття "методика", що вимагає "ритуального" виконання і жорстких приписів, поступається місцем поняттю "технології" як цілісному і м'якому наборові орієнтирів, пріоритет свідомості над зовнішніми впливами тощо [1, с.317-319]. Наведені порівняльні характеристики переконують у правомірності виділення сучасної спеціальної галузі знань - педагогічної синергетики (В.І.Андрєєв, Є.В.Бондаревська, С.В.Кульневич, М.О.Весна та ін.) внаслідок її значних можливостей у вивченні стратегій удосконалення самоорганізації і саморозвитку педагогічних систем.

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійного зростання та самовдосконалення педагога, організації професійної підготовки студентів. Професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійної картини світу педагога, його ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну та самовиховну активність. (Б.Г.Ананьєв, Я.О.Пonomарьов, Д.І.Фельдштейн, Д.Б.Ельконін та ін.).

З позицій синергетики професійно-педагогічне самовдосконалення виступає досить специфічною педагогічною системою, самостійною структурою, відмінною від інших природних та суспільних явищ, яка функціонує на основі діади "свобода - необхідність", що визначає механізми її самоорганізації та саморозвитку, показує особисто-виразну та особисто-відповідальну творчість (М.С.Каган). Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності процесу професійного самовдосконалення педагога притаманні синергетичні властивості, а отже, він виступає специфічною формою самодетермінації, самопроекування педагога як професіонала, що дає йому змогу виходити на нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку.

Сказане засвідчує, що самовдосконалення педагога є самодетермінованим явищем, яке визначає дискретність шляхів еволюційного розвитку педагога-професіонала протягом його професійного шляху та кар'єри.

Визначені синергетичні методологічні засади професійно-педагогічного самовдосконалення реалізовувалися у практиці роботи вищої педагогічної школи за допомогою впровадження навчальних дисциплін - нормативного для педагогічної освіти курсу "Основи педагогічної творчості та майстерності" та однойменного до поставленої проблеми спецкурсу "Основи професійно-педагогічного самовдосконалення". Їх викладання сприяє цілісному формуванню готовності студентів до професійного самовдосконалення як інтегративної здатності, що лежить в основі самостійного, свідомого й цілеспрямованого підвищення їх професіоналізму.

Курс *"Основи педагогічної творчості та майстерності"* переслідує мету посилити мотивацію студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення шляхом занурення їх у проблематику високої якості педагогічної праці, усвідомлення її особистісних детермінант та способів удосконалення. Одними з провідних його завдань є ознайомлення студентів з основними вимогами та високими зразками педагогічної діяльності й особистості педагога; забезпечення динаміки духовних потреб і професійно-педагогічних цінностей та ідеалів; формування загальні уявлення майбутніх учителів-вихователів про сутність і зміст професійно-педагогічного самовдосконалення; озброєння їх початковими навичками самовдосконалення та збагачення досвіду їх використання в спеціально створених умовах.

Вирішенню окреслених завдань сприяли особистісно-орієнтований характер змісту курсу, зосередженість уваги на само детермінації досягнення високої якості педагогічної праці, виділення функції професійно-педагогічного самовдосконалення як цільового орієнтиру курсу, безпосередня представленість окресленої тематики як спеціальної теми у його змісті, а також спрямованість на формування аутопедагогічних педагогічних знань, умінь і навичок. Опанування студентами основного змісту курсу ОПТМ забезпечує набуття ними досвіду емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії, особистісних рис педагога та його особистісного і професійного самовдосконалення.

У виборі *засобів* педагогічного впливу в ході викладання курсу ОПТМ пріоритет надавався інтерактивному та контекстному навчання, діалогічним та тренінговим формам навчально-виховної взаємодії, активним та евристичним методам. З метою активізації самостійної роботи студентів як важливого аспекту їх професійного самовдосконалення в період професійно-педагогічної підготовки було впроваджено розроблену систему модульно-рейтингового контролю успішності студентів з даного курсу та посилено роль науково-дослідної роботи студентів. Розвитку суб'єктності студентів у навчально-виховному процесі сприяло також їх ознайомлення із цілями і

засобами власного професійного навчання, залучення до реалізації й контролю за ходом і результатами навчально-виховного процесу, активне використання методів самоорганізації й самоконтролю освітньої діяльності.

Домінуючою *тактикою педагогічного* впливу на самоактивність студентів виступила організація діяльності студентів з професійної самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації, що передбачала виконання переважної більшості функцій менеджменту самовдосконалення (діагностування, мотивування, цілепокладання, планування, контролю виконання й корекції дій) з ініціативи, під контролем та за участю викладача й потребувала поступового ознайомлення студентів з особливостями реалізації кожної із зазначених функцій з метою їх подальшого самостійного виконання. Так, в ході вивчення кожної теми викладач задавав питання про можливі завдання і засоби самовдосконалення педагога в контексті розглянутої проблеми та ставив завдання на їх реалізацію в штучно створених умовах навчально-виховної взаємодії, змодельованих відповідно до реалій педагогічної дійсності. Студент, засвоюючи окремі прийоми самовдосконалення, реалізовував їх, переважно, за участю викладача та інших студентів.

Інформаційну базу викладання курсу слугували конспект одноіменної лекції, положення про модульно-рейтингову систему контролю навчальної успішності студентів, щоденник поточного контролю й індивідуальної облікової карти успішності студента у складі Робочого зошиту з курсу [8], Рекомендаційний бібліографічний показник [7], укладеного на допомогу студентам в самоосвітній діяльності з вивчення проблеми високоякісної педагогічної праці та виконання науково-дослідної роботи з даної проблематики та ін.

Показником ефективності педагогічних впливів в ході викладання курсу стало підвищення спрямованості студентів до професійного самовдосконалення, посилення їх пізнавально-творчого інтересу до педагогічної проблематики взагалі та до проблеми особистісно-професійного зростання вчителя зокрема, а також усвідомлення провідних способів досягнення високої якості педагогічної праці.

Впровадження розробленого авторського *спецкурсу "Основи професійно-педагогічного самовдосконалення"* (ОППС) мало на меті збагатити й систематизувати знання студентів про сутність і зміст, методи і прийоми, етапи й особливості професійно-педагогічного самовдосконалення, розвинути комплекс необхідних аутопедагогічних умінь, що забезпечують вільне володіння основними прийомами і технологіями професійного самовдосконалення майбутнього педагога. Спецкурс спрямовувався на збагачення інтелектуальної сфери особистості, його головними завданнями виступили цілеспрямоване формування аутопедагогічної компетентності студентів та розвиток їх професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості, мислення, умінь аналізувати педагогічну діяльність в комплексі її особистісних чинників, передумов та наслідків, використовуючи набуті знання для реалізації цілей самовдосконалення. Спецкурс ОППС сприяв посиленню у студентів

мотивів професійного самовдосконалення, підвищенню гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів, поглибленню й конкретизації їх знань про сутність і зміст професійно-педагогічного самовдосконалення, формуванню широкого кола практичних умінь у сфері ППС та стимулюванню багатоаспектного прояву самоактивності студентів в напрямку особистісно-професійного зростання.

Відповідно до розроблених нами модельних уявлень про сутність професійного самовдосконалення педагога та визначених завдань спецкурсу його зміст охопив сім основних тем, що забезпечили різнопланове висвітлення професійно-педагогічного самовдосконалення як історико-філософського та психолого-педагогічного феномена, особистісного та суспільного явища, процесу й результату руху педагога до акме-вершин особистісного й професійного розвитку, системи, що охоплює самоосвітні, самовиховні й самоактуалізуючі дії педагога, специфічного виду професійної активності учителя-вихователя, що потребує відповідної готовності до нього. Опанування студентами основного змісту спецкурсу, перш за все, сприяло збагаченню їх *досвіду пізнавальної діяльності*, зафіксованого у набутих знаннях про сутність і специфіку професійно-педагогічного самовдосконалення, його цілі, завдання, зміст, засоби, результат, про основні механізми й закономірності професійного зростання педагога, та в розвинутих на цій основі свідомості, самосвідомості, мисленні майбутніх педагогів.

Практико орієнтований характер спецкурсу, відображений як у його структурі (з мінімальною часткою лекційних занять на користь семінарських і лабораторних) так і пріоритетних *засобах* педагогічного впливу, сприяв активізації пізнавально-творчої діяльності студентів та збагаченню досвіду їх самопізнання і самотворення завдяки використанню активних та евристичних методів навчання, в т.ч. розробки творчих проєктів, проведення тематичних дискусій, творчих нарад, круглих столів, організації лабораторних практикумів та ін. використання методів і прийомів вправлення, тренування, прикладу, моделювання, аналізу діяльності, навчальних ігор, репродуктивних і творчих вправ, тренінгових завдань та ін. Оцінювання навчальної діяльності студентів здійснювалось за системою рейтингового контролю якості знань та пізнавально-творчої активності.

Провідною *тактикою педагогічного впливу* виступило керівництво діяльністю студентів по самовдосконаленню, що передбачало реалізацію усіх її етапів за умови часткової ініціативи, під контролем, але без активної участі викладача, та вимагало підвищення усвідомленості самоменеджменту студентів, що досягалось завдяки детальному їх ознайомленню з функціями і провідними технологіями самоменеджменту, з умовами й ознаками їх ефективності, з типовими помилками у реалізації кожного етапу самовдосконалення, а також використанню диференційованих завдань, що забезпечили суб'єктивну свободу студентів у виборі змісту, методів і форм пізнавально-творчої діяльності, постановки студента в позицію суб'єкта, що свідомо приймає й реалізує цілі свого професійного навчання й виховання.

Зниження активності викладача обумовило підвищення відповідальності самих студентів за якість самоорганізації процесів самовдосконалення; збереження ж постійного контролю за ходом і результатами реалізації студентами функцій самоменеджменту (що здійснюється у формі перевірки і, при необхідності, корекції складених програм і планів самовдосконалення, виділених умов і пріоритетів їх реалізації, самозвітів і таблиць самоконтролю та ін.) стимулювало студентів до якісного виконання цих функцій. Слід вказати, що важливою умовою недопущення формалізму у їх виконанні виступило досягнення глибокої особистісної довіри, відвертості й взаєморозуміння у стосунках між кожним студентом і викладачем, що стало можливим лише завдяки дії педагога в руслі особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми як фасилітатора - людини, яка стимулює у інших тенденцію до особистісного і професійного зростання на основі їх повного прийняття, безумовного позитивного ставлення й адекватного емпатійного розуміння.

Розроблений *методичний арсенал* викладання спецкурсу, значною мірою відображений у методичних рекомендаціях на тему: "Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення" [2], що містять комплекс діагностичних методик на виявлення стану зазначеної готовності (на основі розробленої системи її критеріїв і показників) та сприяють врахуванню індивідуальних особливостей студентів в практиці викладання спецкурсу, а також підвищенню їх свідомої цілеспрямованої активності по формуванню власної готовності до ППС, а також - "Підготовка майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення" [4], що містять різноманітні методичні розробки, практичні завдання й вправи, розраховані як на індивідуальне виконання в ході самостійної та домашньої роботи, так і на роботу в парах, у підгрупах та фронтально з цілою групою студентів на семінарських і лабораторних заняттях зі спецкурсу.

Показником ефективності педагогічних впливів в ході викладання спецкурсу виступила сформованість цілої системи аутопедагогічних знань і умінь студентів - майбутніх педагогів та розвиненість їх інтелектуальної здатності до ґрунтовного осмислення основних ознак і особливостей педагогічної дійсності, власної особистості та професійної діяльності з позиції пріоритетів та ідеалів гуманістичної педагогіки.

У цілому ж, розробка представленого курсу "Основи педагогічної творчості та майстерності" та спецкурсу "Основи професійно-педагогічного самовдосконалення" на загальнонауковій методологічній базі синергетичного підходу та їх впровадження в практику професійної підготовки майбутніх педагогів значною мірою сприяло розвитку суб'єктності студентів ВПНЗ, що позначилося на формуванні у них нового ставлення до власного навчання й виховання як до діяльності з самоосвіти й самовиховання, до себе як суб'єкта життя, діяльності, власного особистісного і професійного розвитку, до професійно-педагогічної діяльності як сфери творчої самореалізації.

Література:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. - М.-Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999. - 560 с.
2. Вайніленко Т.В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Методичні рекомендації. - К.: НПУ, 2005. - 52 с.
3. Вайніленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога: Методичні рекомендації. - К.: НПУ, 2005. - 20 с.
4. Вайніленко Т.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Методичні рекомендації. - К.: НПУ, 2005. - 40 с.
5. Весна М.А. Педагогическая синергетика. - Курган: Курганский гос.ун-т, 2001. - 405 с.
6. Курдюмов С.П., Маленецкий Г.Т. Синергетика - теория образования: идеи, методы, перспективы. - М.: Знамя, 1993. - 64 с.
7. Педагогічна майстерність, творчість, професіоналізм: Рекомендаційний бібліографічний покажчик /Укладачі: Н.В.Гузій, Т.В.Вайніленко, М.Я.Коцан; За заг. ред. Н.В.Гузій. - К.: НПУ, 2005. - 38 с.
8. Робочий зошит з курсу "Основи педагогічної творчості і майстерності": Навч.-метод. посібник /Н.В.Гузій, Т.В.Вайніленко. - К.: НПУ, 2004. - 31 с.
9. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). - М.: Магистр, 1997. - 47 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У статті розглянуто основні історичні етапи розвитку поняття "самостійна робота студентів" у зарубіжній педагогічній практиці, проаналізовано найпоширеніші дефініції самостійної роботи, підходи до визначення рівнів сформованості навичок самостійної навчальної діяльності, ролі студента та викладача у процесі організації самостійної роботи студентів, зроблено висновки щодо ефективних педагогічних умов організації самостійної роботи.

В статье рассмотрены основные исторические этапы развития понятия "самостоятельная работа студентов" в зарубежной педагогической практике, проанализированы самые распространенные дефиниции самостоятельной работы, подходы к определению уровней сформированности навыков самостоятельной учебной деятельности, роли студента и преподавателя, в процессе организации самостоятельной работы студентов, сделаны выводы относительно эффективных педагогических условий организации самостоятельной работы.

The article deals with the basic historical stages of independent learning concept development in foreign pedagogical practice; the most widespread definitions of independent learning are analysed; the most common determinations of formed independent educational activity skills levels, role of a student and a teacher in the process of organization of students' independent learning are given, conclusions in relation to the effective pedagogical terms of independent learning organization are made.

Інтеграція національної системи освіти до європейського соціально-культурного простору вимагає технологічного переоснащення сучасного навчально-виховного процесу. За таких умов виникає об'єктивна потреба у створенні педагогічних технологій, які задовольняють різносторонні освітні та професійні потреби кожної особистості та оптимізують навчальний процес.

Одне із стратегічних завдань - зміна формули "освіта на все життя" на формулу "освіта протягом життя". Для реалізації цього завдання необхідні суттєво нові підходи щодо планування, організації, проведення навчального процесу, які спираються на один із принципів педагогіки - принцип оптимізації. Цьому зараз надається нове забарвлення. Так, сьогодні оптимізація розглядається у двох аспектах: як принцип і як процес оптимального управління діяльністю тих, хто навчається. Для забезпечення цього принципу необхідно допомогти студенту, майбутньому

спеціалісту набути здатності "пізнати себе", "змінювати себе" та "змінювати інших". Такий рівень розвитку особистості свідчить про високий рівень психологічної підготовки, гуманітарних та спеціальних (професійних) знань.

Сучасна парадигма освіти розкрита у Болонській Декларації. У ній зазначається, що сучасна система вищої освіти повинна бути спрямована на формування творчого потенціалу та мотивацію саморозвитку студентів[1,110]. На сьогодні основною відмінною рисою організації навчальної діяльності студента є орієнтація його у навчальному процесі головним чином на самостійну роботу.

Освітні системи багатьох закордонних держав достатньо плідно організували систему навчання з домінуючим акцентом на самостійній роботі. Тому буде не зайвим, а досить корисним та повчальним дослідити теоретичні розробки та практичний досвід колег з інших країн з організації самостійної роботи студентів.

Мета цієї статті - проаналізувати зарубіжні психолого-педагогічні публікації з організації самостійної роботи студентів, з'ясувати сутність поняття "самостійна робота" на сучасному етапі, визначити роль викладача та студента в організації цього процесу та оптимальні умови для самостійної роботи студентів, визначити напрямки подальших досліджень.

У зарубіжній педагогіці спостерігається зростання інтересу до самостійної роботи у 70-і роки минулого століття. Але найбільшій актуальності проблема організації самостійної роботи набула саме на початку 21 століття. Ця проблематика обговорюється на конгресах у Європі, Азії, Австралії та Америці. Так, на Всесвітньому Конгресі, що проводився у 2005 році Міжнародною Асоціацією Прикладної Лінгвістики (AILA), щонайменше 36 доповідей представників з 18 країн світу були присвячені проблемі самостійності, зокрема у вивченні іноземних мов [25]. Треба зазначити, що кількість публікацій із зазначеної тематики, датованих роками цього століття, набагато перевищує кількість публікації, що вийшли до друку у попередні 25 років. Серед них:

- Більш ніж 20 авторських та співавторських підручників, спеціальні випуски фахових журналів, збірники конференційних доповідей;
- Короткі довідкові статті в енциклопедіях та довідниках, а також у Інтернет-енциклопедії Wikipedia та Інтернет-словнику Macmillan;
- Посібники із самостійної роботи для викладачів та студентів;
- Окремі розділи, присвячені самостійній роботі у підручниках із загальної педагогіки, а також у спеціалізованій літературі з лексичної роботи, мотивації, дистанційної освіти та ін.

Початком історії самостійності у вивченні іноземних мов можна вважати Проект про сучасні мови Ради Європи [2], у якій самостійність визначалася, як "здатність взяти відповідальність за своє навчання". Практичне впровадження знайшло своє застосування у вигляді самоосвіти та призвело до появи так званих консультаційних центрів (self-access centers).

Серед зарубіжних лінгвістів та педагогів виникли деякі суперечки стосовно дефініції самостійної роботи. Девід Літл зазначає, що самостійність, це "суто психологічне явище, що визначає особисте ставлення того, хто навчається до процесу та змісту навчання незалежно, критично та творчо"[17,176].

Холек визначає самостійність, як "бажання контролювати процес свого навчання"[12,3].

Також наголошується на тому, що дійсна самостійність передбачає, що той хто навчається ставить перед собою навчальну мету, відбирає зміст навчання, методи та прийоми. А також встановлює критерії оцінки своєї роботи"[12,8].

Якщо проаналізувати ці два визначення самостійності, то можна відзначити, що жодне з них не містить в собі інформації стосовно ролі викладача у процесі організації самостійної роботи. Тому, на нашу думку, доцільніше визнати такий вид навчальної діяльності самоосвітою.

Досить тривалий час самостійність асоціюють з радикальною перебудовою процесу викладання, що передбачає "заперечення традиційної класно-урочної системи і впровадження докорінно нових методів роботи"[4,35]. Такий підхід зазнав практичної реалізації у формі навчальних центрів для дорослих, які не мали можливості відвідувати заняття регулярно. Але, насамперед, Олврайт[4,35] мав на увазі переосмислення підходу до організації саме аудиторного навчального процесу, де самостійність доцільно розглядати у контексті особистого внеску того, хто навчається у процес свого навчання, тобто у запропонований викладачем зміст та прийоми навчання.

Запропонована концепція організації самостійної роботи призводить до другої хвилі інтересу до самостійної роботи. Літл зазначає, що самостійність залежить "від якості педагогічного діалогу між викладачем та тим, хто навчається"[17,178].

Самостійність розглядається і у контексті позаосвітнього процесу як соціальне явище, як переміщення акцентів у процесі отримання знань, умінь, навичок та ролі учасників навчального процесу. Література з тематики містить численні синонімічні терміни для самостійної роботи: independent learning, self-directed learning, andragogy.

Отже, термін самостійність вживається у наступних випадках:

- Ситуація, в якій той, хто навчається самостійно набуває знань;
- Для навичок та умінь, які можна і треба набути для отримання знань впродовж життя;
- Для природних здібностей, які стримуються формальною освітою;
- Для процесу самостійного навчання;
- Для прав того, хто навчається самостійно визначати пріоритети у своєму навчанні

Зарубіжні педагоги відносно ідентично визначають ознаки самостійної роботи, а саме відповідальність та ініціативність студента, вміння робити аналіз своєї

навчальної діяльності та давати самооцінку.

Протягом більш, ніж 30 років, усвідомлення відповідальності за своє навчання вважалося основним та найважливішим етапом в організації самостійної роботи. Літл [17,176] вважає відповідальність поетапним розвитком свідомості, що спонукає до певної діяльності. Кохенон висловлює думку щодо самостійності з точки зору взаємозалежності: "Особисті рішення приймаються з обов'язковим врахуванням соціальних та моральних норм, традицій із передбаченням наслідків. Таким чином, самостійність враховує принцип взаємозалежності із усвідомленням власної відповідальності за особистий внесок у соціальну сферу, як то, вміння співпрацювати з іншими та творчо вирішувати негайні проблеми"[14, 18]. Шарлі та Шабо, розглядаючи особистий внесок кожного члена групи у спільну роботу з точки зору самостійної роботи групи та індивіда, зазначають, що "той, хто навчається не повинен перекладати всю відповідальність на робочу групу. Але повинен мати бажання співпрацювати з викладачами та іншими членами групи заради особистої користі кожного із учасників навчального процесу"[19, 36].

Ініціативність, або самоорганізованість один з важливих факторів в організації самостійної роботи. Абдуллах [3,67] зауважує, що позитивний ефект матиме тільки така ініціативність, що задовольняє наступним умовам:

- той, хто навчається несе відповідальність за процес свого навчання;
- той, хто навчається контролює процес та зміст навчання;
- той, хто навчається співпрацює із своїми одногрупниками та викладачами;
- той, хто навчається вміє застосовувати свої знання, уміння та навички у нових навчальних ситуаціях;
- вмотивованість сприяє ініціативності та наполегливості у навчанні.

Дуже важливо в процесі навчання розвивати у студентів здібність оцінювати свої особисті досягнення, особливо при виконанні групових чи парних проектів, з метою визначення рівня своїх досягнень порівняно із попередніми результатами та результатами інших студентів та виявлення своїх слабких та сильних сторін, що матимуть вплив на організацію подальшої роботи із самовдосконалення [14,24].

Етап самооцінки вважається чи не найголовнішим в процесі самостійної роботи. При цьому очікується, що самооцінку буде здійснено через аналіз труднощів, що виникли під час виконання самостійної роботи. Дем та Легенхаузен [9,90] впевнені, що вміння давати самооцінку необхідно розвивати, як і інші навички. Вмотивована самооцінка передбачає аналіз безпосередньо процесу навчання, труднощів та досягнень, виключаючи думку про те, що навчання відбувається тільки заради отримання високих академічних балів. В своїх роботах О'Маллі та Пірс [20, 83] пропонують здійснювати самооцінку за допомогою різних засобів (контрольних листів, зрізів, журналів самоаналізу, анкет).

Спираючись на вищеназвані ознаки самостійності, зарубіжні педагоги та науковці виділяють рівні сформованості навички самостійної навчальної діяльності.

Нунан [21, 198] запропонував 5 рівнів:

- Усвідомлення
- Залучення
- Втручання
- Створення
- Перевершення

Ці різні рівні відображені у таблиці.

Рівень	Дії того, хто навчається	Зміст	Процес
1	Усвідомлення	Усвідомлення навчальних цілей та змісту матеріалу, що використовується	Визначення власної стратегії для досягнення мети
2	Залучення	Залучення до вибору своєї цілі серед запропонованих	Вибір особисто цікавих цілей
3	Втручання	Залучення до модифікації та адаптації цілей та змісту навчального матеріалу	Модифікація та адаптація навчального матеріалу
4	Створення	Створення власних особисто-орієнтованих цілей	Визначення змісту навчання із врахуванням особистих потреб та інтересів.
5	Перевершення	Встановлення зв'язку отриманих теоретичних знань із їх практичним застосуванням	Той, хто навчається стає викладачем чи дослідником

Літлвуд [18, 80] визначає рівні розвитку самостійності особистості у контексті його мовленнєвої компетенції. При оволодінні мовою самостійність передбачає "вміння самостійно набувати знань з мови, що вивчається та вміння спілкуватися у реальній неупередженій ситуації (комунікативна самостійність)". Самостійності в умовах формальної освіти, це "здатність прийняти відповідальність за своє навчання та застосування особистісно-адаптованих методів для засвоєння знань (навчальна самостійність)" [18, 82]. В широкому сенсі самостійність розглядається, як особистісна риса (самостійність особистості).

Також Літлвуд наголошує на існуванні "проактивної самостійності", коли особистість самостійно визначає способи досягнення навчальної мети та "реактивну самостійність", при якій "особистість не ставить перед собою навчальних цілей, але, якщо їх вже перед нею поставлено, організовує себе таким чином, щоб досягнути цієї мети".

Буде помилковим ствердження того, що самостійність є вже готовою для застосування якістю чи просто рисою характеру. Для формування навички самостійної роботи необхідно створити ряд сприятливих умов, при цьому необхідно брати до уваги когнітивні та метакогнітивні стратегії того, хто навчається, мотиваційний компонент і т.і. Це означає, що не існує загального рецепту формування навички самостійності, що підходить абсолютно для всіх, саме тому "вчитель відіграє вирішальну роль у заохоченні учнів отримувати знання самостійно та наданні їм постійної допомоги, що дозволяє їм залишитися на плаву"[24,63]. "Можливо надання "руки допомоги" може негативно вплинути на самостійність, але це може трапитися тільки внаслідок некомпетентності викладача"[17,180]. На думку Літла "для викладача не просто відмовитися від ролі носія інформації заради ролі консультанта та керівника навчальними ресурсами та дозволити студентам самостійно вирішувати проблеми їх особистого навчання"[17,181].

Аналіз психолого-педагогічної літератури зарубіжних країн показав, що питання організації самостійної роботи студентів не є новим у педагогічній теорії та практиці. Існує багато різноманітних підходів до організації цього виду навчальної діяльності. Але, якщо розглядати їх під кутом зору існуючих в освіті сучасних тенденцій, вони вимагають певного переосмислення та перебудови.

Перш за все, навіть існуючі дефініції поняття "самостійна робота студентів" не повною мірою відображають роль активних учасників цього процесу, викладача і студента, а саме: керівні функції викладача, як організатора самостійної роботи студента, та активності студента, як суб'єкта навчання, при плануванні, здійсненні та контролі своєї самостійної навчальної діяльності. Доречно згадати, що не існує і єдиного терміна англійською мовою для поняття "самостійна робота".

Отже, проаналізувавши зарубіжну педагогічну літературу, доречно зробити деякі висновки про ефективність самостійної роботи студентів:

- Самостійне навчання це мета, для досягнення якої необхідно повністю передивитися навчальні програми, а не лише її окремі компоненти;
- Найкращого результату в процесі самостійного навчання можна досягнути лише при вмотивованому самоконтролі студента;
- Студент повинен бути активним суб'єктом при винесенні рішення щодо змісту, умов, методів та прийомів оволодіння знаннями;
- Студент повинен нести особисту відповідальність за своє навчання та вміти навчатися без постійної присутності та допомоги викладача;

- При організації самостійної роботи викладач більшою мірою підтримує навчальну діяльність студента, аніж здійснює дидактичне втручання;
- Викладач повинен забезпечувати навчальним матеріалом або сприяти пошуку необхідних навчальних ресурсів для досягнення поставлених навчальних цілей;
- Викладач планомірно вчить студентів вчитися самостійно, але із врахуванням особистих психологічних особливостей студентів та їх попередньої підготовки;

При організації самостійної роботи необхідно уникати:

- Залишати студента сам на сам з його навчальними проблемами;
- Залишати виконані студентами роботи без аналізу та перевірки;
- Орієнтації лише на студентів з високим рівнем сформованості навички самостійної навчальної діяльності;

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу країн зарубіжжя, можна зазначити, що робота над проблемою організації самостійної роботи знаходиться на етапі розробки, теоретичні дослідження потребують подальшої конкретизації та деталізації шляхів практичного впровадження.

Література:

1. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. Болонський процес у фактах і документах. -Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. - 52 с.
2. Рекомендація N R (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи "Про сучасні мови"
3. Abdullah, M. H. Self-directed learning. ERIC Digest. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, 2001. 169p.
4. Allwright, R. L. Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brookes & P. Grundy (eds.), Individualization and autonomy in language learning. London: Modern English Publications and the British Council, 1988. p.35-44.
5. Benson, P. Autonomy and information technology in the educational discourse of the information age. In C. Davison (ed.), Information technology and innovation in language education. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004. p.173-192.
6. Carter, B. A. From awareness to counseling in learner autonomy. The AILA Review 15, 2001. p.26-33.
7. Corder, D. & G. Waller. Using a CALL package as a platform to develop effective language learning strategies and facilitate autonomous learning. In Miller (ed.), 2006. p.7-26.
8. Crabbe, D., A. Hoffman & S. Cotterall. Examining the discourse of learner advisory sessions. The AILA Review 15, 2001. p.2-15.
9. Dam, L. and Legenhausen, L. () 'Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluation and external assessments compared.' In Cotterall, S. & D. Crabbe (eds) Learner Autonomy in Language Learning: Defining the field and effecting change, 1999. p. 89-98.

10. Fisher, D., C. Hafner & J. Young. Integrating independent learning: Lessons learned and implications for the classroom. In Gardner (ed.), 2006. p. 33-55.
11. Gardner, D. & L. Miller. Establishing self-access: From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 164p.
12. Holec, H. Autonomy in foreign language learning (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon, 1981. 53p.
13. Hurd, S., T. Beaven & A. Ortega. Developing autonomy in a distance learning context: Issues and dilemmas for course writers. System 29.3, 2001. p.341-355.
14. Kohenon, V. 'Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education'. In D. Nunan (ed.) Collaborative Language Learning and Teaching, Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.14-39
15. Lewis, T. The effective learning of languages in tandem. In Coleman & Klapper (eds.), 2005. p.165-172.
16. Lewis, T. & L. Walker (eds.). Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academic and Electronic Press, 2003. 205p.
17. Little, D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System 23.2, 1995. p.175-182.
18. Littlewood, W. Self-access: Why do we want it and what can it do? In Benson & Voller (eds.), 1997. p.79-92.
19. Scharle, A., & Szabo, A. Learner autonomy: A guide to Developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press. 2000. 107p.
20. O'Malley, M., and Pierce, L.V. Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for the teacher. NewYork,NY:Addison Wesley Publishing Company, 1996. 126p.
21. Nunan, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson & Voller (eds.), 1997. p.192-203.
22. Toogood, S. & R. Pemberton. Integrating self-access language learning into the curriculum: A case study. In Benson & Toogood (eds.), 2002. p.85-109.
23. Sheerin, S. An Exploration of the Relationship between Self-access and Independent Learning. In Benson, P. and Voller, P. (eds.). Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 1997. 216p.
24. White, C. & M. Shelley (eds.). Open learning. Special issue on languages in distance education. The Journal of Open and Distance Learning 18.1., 2003. p.37-56
25. <http://www.aila2005.org/>.

ДРОЗДЕНКО О. Л.,

Тарашанський агротехнічний коледж
ім. Героя Радянського Союзу
О.О. Шевченка

MAPLE - ЯК ОДНЕ З ПРОГРАМНИХ СЕРЕДОВИЩ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ "МАТЕМАТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ" КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття присвячена деяким методичним аспектам використання новітніх інформаційних технологій, зокрема, програмного середовища Maple, як одного з шляхів підвищення ефективності навчання елементів математичного програмування студентів професійних коледжів.

Статья посвящена некоторым методическим аспектам использования новых информационных технологий, в частности, программной среды Maple, как одного из путей повышения эффективности изучения элементов математического программирования студентами профессиональных колледжей.

The paper is devoted to some methodical aspects for using of new information technologies for improvement of learning of elements of mathematical programming. A special attention is paid the application of the results to programming environment maple during the education of students of professional colleges.

В сучасних умовах відбувається процес зміни традиційної парадигми освіти $S-O$, де суб'єктом S виступав викладач, а об'єктом O – студент. Дане відношення втрачає свою ефективність. Роль студента змінилася. Студент набрав статусу суб'єкту навчання. Створилася модель $S-S$. В цьому співвідношенні викладач не стільки навчає, як створює умови для здобуття знань студентами, умови для їхньої самостійної праці. В співвідношенні $S-S$ об'єктом виступає спеціальність, на здобуття якої напрямлена співпраця. Концепцію $S-S-O$ американські вчені Роберт Бар та Джон Таг назвали "ною парадигмою вищої освіти". [19] Відбувається зміна ролей агентів навчального процесу. Нова парадигма освіти передбачає навчити студентів вчитися. Роль викладача уподібнюється обов'язкам тренера: викладач створює активні середовища для навчання студентів, або показує як використати існуючі.

Одним з активних середовищ навчання студентів є інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Проблемам доцільності, можливості, обсягу, формам і методами використання сучасних інформаційних технологій в процесі навчання шкільного курсу математики та математичних дисциплін студентів вищих навчальних закладів присвячена велика кількість досліджень, зокрема [6,7,8,12,15,16], розроблені методичні рекомендації щодо навчання конкретних математичних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [1,5,13,14,17].

До послуг викладачів, студентів, школярів є достатня кількість математичних програм, пакетів: Axyom, Derive, Gran (1, 2d, 3d), Macsyma, Maple, Mathematica, Matcad, Matlab, Minitab, MuPAD, Reduce, Tecplot та інші.

Зупинимось на пакеті символьних обчислень Maple.

Програма Maple розроблена сумісно науково-дослідною групою відділу обчислювальної техніки університетів Waterloo, (штат Онтаріо, Канада, заснована в грудні 1980 року Кейтом Геддом і Гастоном Гоне) та Вищої технічної школи (ETH, Цюрих, Швейцарія), вільно розповсюджується в Інтернеті і є доступною для кожного бажаючого користувача.

Детально про можливості Maple ми говорили в статті “Використання пакету символьних обчислень Maple при розв’язуванні деяких задач аналітичної геометрії” та посібнику “Використання пакету символьних обчислень maple в процесі вивчення математики” [2,3].

Покажемо можливості застосування пакету символьних обчислень Maple при вивченні розділу “Математичне програмування” курсу вищої математики професійного коледжу.

Програмою дисципліни “Вища математика” виділяється десять годин навчального часу для розгляду питань вказаного розділу, з них чотири години відводяться на самостійну роботу студентів.

Серед основних тем, які повинні засвоїти студенти, наступні:

- ◆ Постановка і геометрична інтерпретація задачі лінійного програмування.
- ◆ Геометричний метод розв’язування задач лінійного програмування.
- ◆ Канонічна форма задачі лінійного програмування.
- ◆ Симплекс-метод.
- ◆ Транспортна задача.

Як показує практика, за допомогою традиційних форм і методів навчання, ґрунтовно опанувати всі поняття та теореми, сформувати навички і вміння, передбачені програмою, за такий короткий період навчального часу практично не можливо.

При розв’язуванні задач лінійного програмування ми будемо користуватися бібліотекою Maple “simplex”.

Бібліотека “simplex” призначена для оптимізації лінійних систем з використанням симплексного алгоритму. Особливість її в тому, що вона дозволяє виконувати оцінки проміжних етапів симплексного алгоритму, наприклад,

визначати базисні змінні, переводити дану задачу в двоїсту, перетворювати нерівності системи в рівності і ін.

Бібліотека “simplex” містить наступні команди:

basis convexhull cterm define zero display dual equality feasible maximize
minimize NONNEGATIVE pivot pivoteqn pivotvar ratio setup standardize.

Після підключення бібліотеки командою `with(simplex)` користувачу стають доступними функції і опції, вказані в наступній таблиці.

Доступні функції	Призначення
<u>basis</u>	Знаходить базисні змінні
<u>convexhull</u>	Побудова опуклої оболонки
<u>cterm</u>	Виводить список елементів вектора ресурсів
<u>define zero</u>	Встановлює абсолютне значення похибки обчислень
<u>display</u>	Подає систему в матричній формі
<u>dual</u>	Перетворює дану задачу в двоїсту задачу лінійного програмування
<u>equality</u>	Перетворює нерівності системи в рівності
<u>feasible</u>	Повертає true – якщо розв’язок існує, і false – якщо не існує
<u>maximize</u>	Знаходить максимум цільової функції
<u>minimize</u>	Знаходить мінімум цільової функції
<u>NONNEGATIVE</u>	Опція, що вказує на невід’ємність усіх змінних
<u>pivot</u>	Створює нову систему рівнянь, яка дозволяє знайти опорний розв’язок
<u>pivoteqn</u>	Повертає список рівнянь, що задають опорний план
<u>pivotvar</u>	Повертає змінну з додатнім коефіцієнтом
<u>ratio</u>	Для визначення змінної, що виключається з опорного плану
<u>setup</u>	Приводить систему обмежень до стандартного вигляду
<u>standardize</u>	Перетворює систему обмежень в пари нерівностей

В даній статті ми обмежимося розглядом лише двох команд пакету бібліотеки "simplex" – `maximize` та `minimize`, які миттєво дають значення цільової функції при вказаних обмеженнях.

Нам знадобиться задавати цільову функцію та систему обмежень.

Цільову функцію будемо позначати `obj`, систему обмежень – `cnsts`.

Значення цільової функції в оптимальних точках знаходитимемо з допомогою команд `eval` та `subs`.

Розглянемо приклад. Знайти найбільше і найменше значення функції

$$z = -3 + 2x_1 + x_2$$

за таких обмежень:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 \leq 7; \\ -2x_1 + 3x_2 \geq -4; \\ x_2 \geq 1; \\ x_1 \geq 0. \end{cases}$$

Підключимось до бібліотеки `simplex`:

> **with(simplex);**

Warning, the protected names `maximize` and `minimize` have been redefined and unprotected

[`basis`, `convexhull`, `cterm`, `define_zero`, `display`, `dual`, `feasible`, `maximize`, `minimize`, `pivot`, `pivoteqn`, `pivotvar`, `ratio`, `setup`, `standardize`]

Задамо систему обмежень:

> **cnsts := {x1+x2<= 7, -2*x1+3*x2>= -4, x2>=1};**
`cnsts := {x1 + x2 ≤ 7, -4 ≤ -2 x1 + 3 x2, 1 ≤ x2 }`

Задамо цільову функцію:

> **obj := -3+2*x1 + x2;**
`obj := -3 + 2 x1 + x2`

Знайдемо точку в якій цільова функція, при вказаних обмеженнях, приймає найбільше значення:

> **maximize(obj,cnsts union {x1>=0,x2>=0});**
`{ x1 = 5, x2 = 2 }`

Знайдемо максимальне значення цільової функції:

> **eval(-3+2*x1 + x2, {x1 = 5, x2 = 2});**
 9

Знайдемо точку в якій цільова функція, при вказаних обмеженнях, приймає найменше значення:

> **minimize(obj,cnsts union {x1>=0,x2>=0});**

$$\{x_1 = 0, x_2 = 1\}$$

Знайдемо мінімальне значення цільової функції:

> **eval**(-3+2*x1 + x2, {x1 = 0, x2 = 1});
-2

Вікно Maple матиме вигляд:

```

> with(simplex);
Warning, the protected names maximize and minimize have been redefined and unprotected
[ bans, convexhull, ciern, define_zero, display, dual_feasible, maximize, minimize, pivot, pivoteqn, pivotvar, ratio, setup, standardize ]
> cnsts := {x1+x2<= 7, -2*x1+3*x2>= -4, x2>=1};
cnsts = {x1 + x2 <= 7, -4 <= -2 x1 + 3 x2, 1 <= x2}
> obj := -3+2*x1 + x2;
obj = -3 + 2 x1 + x2
> maximize(obj, cnsts union {x1>=0, x2>=0});
{x1 = 5, x2 = 2}
> eval(-3+2*x1 + x2, {x1 = 5, x2 = 2});
9
> minimize(obj, cnsts union {x1>=0, x2>=0});
{x1 = 0, x2 = 1}
> eval(-3+2*x1 + x2, {x1 = 0, x2 = 1});
-2
    
```

Проілюструємо використання команд `maximize` та `minimize` до розв'язування прикладних задач лінійного програмування: проблеми відділення зв'язку, виробництва бензину, виробництва парусників, рентабельності капіталовкладень фірми, транспортної задачі [20].

Складемо математичні моделі цих задач та знайдемо їх оптимальні розв'язки, використовуючи Maple.

■ Задача. Проблема відділення зв'язку.

Відділенню зв'язку потрібна різна кількість працюючих на кожен день тижня. Число працюючих, в залежності від дня тижня, наведено в таблиці:



<u>День тижня</u>	<u>Число працюючих з повним робочим днем</u>
Понеділок	17
Вівторок	13
Середа	15
Четвер	19
П'ятниця	14
Субота	16
Неділя	11

Керівництвом відділення кожному працюючому, після п'яти днів роботи, надається дводенний вихідний. Наприклад, службовці, які працюють з понеділка по п'ятницю, мають два вихідні: суботу і неділю. Відділенню зв'язку необхідно оплатити щоденну використану працю службовців. Сформулювати задачу лінійного програмування для мінімізації числа працюючих протягом тижня.

Позначимо через x_i число працюючих на початку i -того робочого дня.

Потрібно мінімізувати суму

$$z = x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 + x_6 + x_7 \quad \min$$

при обмеженнях:

$$x_1 + x_4 + x_5 + x_6 + x_7 \geq 17 \quad \text{- обмеження на понеділок,}$$

$$x_1 + x_2 + x_5 + x_6 + x_7 \geq 13 \quad \text{- обмеження на вівторок,}$$

$$x_1 + x_2 + x_3 + x_6 + x_7 \geq 15 \quad \text{- обмеження на середу,}$$

$$x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_7 \geq 19 \quad \text{- обмеження на четвер,}$$

$$x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 \geq 14 \quad \text{- обмеження на п'ятницю,}$$

$$x_2 + x_3 + x_4 + x_5 + x_6 \geq 16 \quad \text{- обмеження на суботу,}$$

$$x_3 + x_4 + x_5 + x_6 + x_7 \geq 11 \quad \text{- обмеження на неділю,}$$

$$x_i \geq 0 \quad (i = 1 \dots 7) \quad \text{- умови невід'ємності змінних.}$$

Використаємо Maple:

> with(simplex):

> cnsts := {x1+x4+x5+x6+x7 >= 17, x1+x2+x5+x6+x7 >=

13, x1+x2+x3+x6+x7 >= 15,

x1+x2+x3+x4+x7 >= 19, x1+x2+x3+x4+x5 >= 14, x2+x3+x4+x5+x6

>= 16, x3+x4+x5+x6+x7 >= 11};

$cnsts := \{ 17 \leq x_1 + x_4 + x_5 + x_6 + x_7, 13 \leq x_1 + x_2 + x_5 + x_6 + x_7, \\ 15 \leq x_1 + x_2 + x_3 + x_6 + x_7, 19 \leq x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_7, 14 \leq x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5, \\ 16 \leq x_2 + x_3 + x_4 + x_5 + x_6, 11 \leq x_3 + x_4 + x_5 + x_6 + x_7 \}$

> obj := x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7;

$obj := x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 + x_6 + x_7$

> minimize(obj,cnsts union

{x1>=0,x2>=0,x3>=0,x4>=0,x5>=0,x6>=0,x7>=0});

$\{ x_4 = \frac{22}{3}, x_3 = \frac{1}{3}, x_1 = \frac{19}{3}, x_6 = \frac{10}{3}, x_5 = 0, x_7 = 0, x_2 = 5 \}$

> subs([x4 = 22/3, x3 = 1/3, x1 = 19/3, x6 = 10/3, x5 = 0, x7 = 0, x2 = 5],obj);

$$\frac{67}{3}$$

Оскільки число працюючих повинно бути натуральним, то мінімальна кількість працюючих буде рівною 25 і досягається при $x_1 = 7$, $x_2 = 5$,

$x_3 = 1$, $x_4 = 8$, $x_5 = 0$, $x_6 = 4$, $x_7 = 0$.

■ Задача. Виробництво парусників. Завод, який випускає парусники, повинен розробити план випуску парусників на кожний з чотирьох кварталів. Попит по кварталах наступний: у першому кварталі 40 парусників, у другому – 60, у третьому – 75, у четвертому – 25. Завод повинен задовольнити вказаний попит. На початку першого кварталу завод мав 10 парусників. На початку кожного з кварталів завод повинен робити вибір – скільки парусників виробляти за квартал. Для простоти будемо вважати, що виробництво парусників на протязі кварталу задовольняє попит на них. На протязі кожного кварталу за визначений час роботи завод може виробляти до 40 парусників ціною \$400 за парусник. При застосуванні понаднормової праці завод може виробляти парусники по ціні \$450 за парусник. Кожного кварталу з кожного проданого парусника завод платить за реєстрацію \$20. Застосувати метод лінійного програмування для мінімізації суми виробництва і ціни на протязі наступних чотирьох кварталів.

Введемо змінні:

x_t - число парусників вироблених у робочий час (по ціні \$400 за парусник) на протязі кварталу t ($t = 1, 2, 3, 4$);

y_t - число парусників вироблених у понаднормовий час (по ціні \$450 за парусник) на потязі кварталу t ($t = 1, 2, 3, 4$);

i_t - число парусників на кінець кварталу t ($t = 1, 2, 3, 4$).

Знаходимо загальну ціну: ціна парусників вироблених у робочий час плюс ціна парусників вироблених у понаднормовий час, плюс витрати за реєстрацію

$$400(x_1 + x_2 + x_3 + x_4) + 450(y_1 + y_2 + y_3 + y_4) + 20(i_1 + i_2 + i_3 + i_4)$$

Число човнів на кінець кварталу t дорівнює числу човнів на кінець кварталу $(t-1)$ плюс число човнів вироблених за квартал t мінус число парусників офіційного замовлення:

$$i_t = i_{t-1} + (x_t + y_t) - d_t \quad (t = 1, 2, 3, 4) \quad (d_1 = 40, d_2 = 60, d_3 = 75, d_4 = 25)$$

Для виконання офіційного замовлення необхідно:

$$i_{t-1} + (x_t + y_t) \geq d_t.$$

Визначимо кількість парусників на кінець кожного кварталу:

$$i_1 = 10 + x_1 + y_1 - 40, \quad i_2 = i_1 + x_2 + y_2 - 60, \quad i_3 = i_2 + x_3 + y_3 - 75, \\ i_4 = i_3 + x_4 + y_4 - 25.$$

У визначений час роботи завод може виробляти 40 парусників, тому

$$x_1 \leq 40, \quad x_2 \leq 40, \quad x_3 \leq 40, \quad x_4 \leq 40.$$

Умови невід'ємності:

$$x_t \geq 0, \quad y_t \geq 0, \quad i_t \geq 0.$$

Запишемо математичну модель задачі:

$$z = 400(x_1 + x_2 + x_3 + x_4) + 450(y_1 + y_2 + y_3 + y_4) + 20(i_1 + i_2 + i_3 + i_4) \quad \min$$

$$\begin{cases} x_1 \leq 40, \quad x_2 \leq 40, \quad x_3 \leq 40, \quad x_4 \leq 40; \\ i_1 = 10 + x_1 + y_1 - 40; \\ i_2 = i_1 + x_2 + y_2 - 60; \\ i_3 = i_2 + x_3 + y_3 - 75; \\ i_4 = i_3 + x_4 + y_4 - 25; \\ x_t \geq 0, \quad y_t \geq 0, \quad i_t \geq 0, \quad (t = 1, 2, 3, 4) \end{cases}$$

Знайдемо оптимальний розв'язок, використавши Maple.

> **restart;**

> **with(simplex):**

Warning, the protected names maximize and minimize have been redefined and unprotected

> **cns := {x1<=40,x2<=40,x3<=40,x4<=40,i1=10+x1+y1-40,i2=i1+x2+y2-60,i3=i2+x3+y3-75,i4=i3+x4+y4-25};**

cns := {x1 ≤ 40, x2 ≤ 40, x3 ≤ 40, x4 ≤ 40, i1 = -30 + x1 + y1, i2 = i1 + x2 + y2 - 60, i3 = i2 + x3 + y3 - 75, i4 = i3 + x4 + y4 - 25}

> **obj := 400*(x1+x2+x3+x4)+450*(y1+y2+y3+y4)+20*(i1+i2+i3+i4);**
obj := 400 x1 + 400 x2 + 400 x3 + 400 x4 + 450 y1 + 450 y2 + 450 y3 + 450 y4 + 20 i1 + 20 i2 + 20 i3 + 20 i4

> **minimize(obj,cns union**

{x1>=0,x2>=0,x3>=0,x4>=0,y1>=0,y2>=0,y3>=0,y4>=0,i1>=0,i2>=0,i3>=0,i4>=0});

{i4 = 0, y4 = 0, i1 = 10, y2 = 10, x1 = 40, x3 = 40, y3 = 35, x2 = 40, x4 = 25, i3 = 0, i2 = 0, y1 = 0}

> **subs([i4 = 0, y4 = 0, i1 = 10, y2 = 10, x1 = 40, x3 = 40, y3 = 35, x2 = 40, x4 = 25, i3 = 0, i2 = 0, y1 = 0],obj);**

78450

Одержали:

$z = 78450, \quad x_1 = x_2 = x_3 = 40, \quad x_4 = 25, \quad y_1 = 0, \quad y_2 = 10, \quad y_3 = 35, \quad y_4 = 0, \quad i_1 = 10, \quad i_2 = i_3 = i_4 = 0.$

■ **Задача. Капіталовкладення фірми.** Фінансова компанія визначає стратегію капіталовкладень фірми на наступні три роки. Нині ($t = 0$) доступні для капіталовкладення \$100000. Доступними для капіталовкладень є проекти A, B, C, D і E . Прогнози від вкладу одного долара в різні проекти наведено в таблиці:

	Потік грошей в залежності від часу			
	0	1	2	3
A	-1	+0,50	+1	0
B	0	-1	+0,50	+1
C	-1	+1,2	0	0

D	-1	0	0	$+1,9$
E	0	0	-1	$+1,5$

Наприклад, \$1 вкладений у проект B першого року повертається 50 центами на другий рік, після двох років – одним доларом третього року.

Фірма вимагає обмеження одноразового інвестування не більше ніж \$75000. Крім того фірма за інвестування до проектів $A-E$ гарантує отримання 8% щорічного прибутку від вкладених грошей у проекти.

Гроші, повернені після інвестування, можна одразу знову вкладати в інвестиційні проекти.

Наприклад, гроші отримані в час 1 від інвестування в проект $\tilde{N}$ можна вкласти в проект B . Компанія не може позичати гроші, тож гроші, які можна інвестувати в певний час обмежені готівкою яка є в наявності. \$1 вкладений в проект B вимагає готівки в розмірі \$1 в час 1 і повертається 50 центами в час 2 і \$1 в час 3.

Сформулювати задачу ЛП для максимізації готівки фірми в час 3.

Введемо змінні:

A - долари інвестовані в проект A ;

B - долари інвестовані в проект B ;

C - долари інвестовані в проект C ;

D - долари інвестовані в проект D ;

E - долари інвестовані в проект E ;

S_t - долари інвестовані в проекти в час t (0,1,2) ;

В час три компанія отримає:

$$B + 1,9D + 1,5E + 1,08S_2.$$

Цільова функція матиме вигляд

$$z = B + 1,9D + 1,5E + 1,08S_2 \quad \max$$

В початковий момент часу маємо:

$$A + C + D + S_0 = 100000,$$

в час $t = 1$:

$$0,5A + 1,2C + 1,08S_0 = B + S_1;$$

в час $t = 2$:

$$A + 0,5B + 1,08S_1 = E + S_2.$$

Оскільки в кожен проект можна вкладати не більше \$75000, то

$$A \leq 75000;$$

$$B \leq 75000;$$

$$C \leq 75000;$$

$$D \leq 75000;$$

$$E \leq 75000.$$

Умови невід'ємності змінних:

$$A, B, C, D, E, S_0, S_1, S_2 \geq 0.$$

Математична модель максимізації прибутку за третій рік матиме вигляд:

$$z = B + 1,9D + 1,5E + 1,08S_2 \quad \max$$

$$\left\{ \begin{array}{l} A + C + D + S_0 = 100000; \\ 0,5A + 1,2C + 1,08S_0 = B + S_1; \\ A + 0,5B + 1,08S_1 = E + S_2; \\ A \leq 75000; \\ B \leq 75000; \\ C \leq 75000; \\ D \leq 75000; \\ E \leq 75000; \\ A, B, C, D, E, S_0, S_1, S_2 \geq 0. \end{array} \right.$$

Використовуючи Maple, знаходимо оптимальний розв'язок.

> restart;

> with(simplex):

Warning, the protected names maximize and minimize have been redefined and unprotected

> cnsts := {A+C+D+S0=100000,
0.5*A+1.2*C+1.08*S0=B+S1,A+0.5*B+1.08*S1=E+S2,A<=75000,B<=75000,C<=75000,D<=75000,E<=75000};

cnsts := {A + C + D + S0 = 100000, .5 A + 1.2 C + 1.08 S0 = B + S1,
A + .5 B + 1.08 S1 = E + S2, A ≤ 75000, B ≤ 75000, C ≤ 75000, D ≤ 75000,
E ≤ 75000 }

> obj :=B+1.9*D+1.5*E+1.08*S2;

$$obj := B + 1.9 D + 1.5 E + 1.08 S_2$$

```
> maximize(obj,cnsts union
{A>=0,B>=0,C>=0,D>=0,E>=0,S0>=0,S1>=0,S2>=0});
{ S0 = 0., S1 = 0., S2 = 0., B = 30000.00000, D = 40000.00000, E = 75000.00000,
  A = 60000.00000, C = 0. }
> subs([S0 = 0., S1 = 0., S2 = 0., B = 30000.00000, D =
40000.00000, E = 75000.00000, A = 60000.00000, C = 0.],obj);
218500.0000
```

Маємо оптимальний розв'язок:

$$z = 218500, \quad A = 60000, \quad B = 30000, \quad D = 40000, \\ E = 75000, \quad C = S_0 = S_1 = S_2 = 0.$$

Розв'яжемо за допомогою Maple транспортну задачу.

■ **Транспортна задача.** Знайти оптимальний план транспортної задачі, якщо матриця перевезень одиниці вантажу має вигляд

$$C = \begin{pmatrix} 5 & 4 & 6 & 7 \\ 3 & 8 & 9 & 10 \\ 8 & 11 & 7 & 12 \end{pmatrix}, \quad \begin{array}{ccc} \text{запаси} & & \text{визначаються} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{матрицею} \end{array}$$

$$A = \begin{pmatrix} 450 & 300 & 400 \end{pmatrix}, \quad \begin{array}{ccc} \text{потреби} & & - \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{матрицею} \\ B = \begin{pmatrix} 240 & 300 & 295 & 245 \end{pmatrix}. \end{array}$$

Розв'язання.

Введемо позначення: x_1 - кількість одиниць вантажу, який буде перевезено з першого складу першому споживачу, x_2 - кількість одиниць вантажу, який буде перевезено з першого складу другому споживачу, x_3 - кількість одиниць вантажу, який буде перевезено з першого складу третьому споживачу, x_4 - кількість одиниць вантажу, який буде перевезено з першого складу четвертому споживачу; аналогічно y_1, y_2, y_3, y_4 - кількість одиниць вантажу перевезеного з другого складу, z_1, z_2, z_3, z_4 - кількість одиниць вантажу перевезеного з третього складу.

Відповідно до умови задачі маємо систему обмежень:

$$\left\{ \begin{array}{l} x_1 + y_1 + z_1 = 240; \\ x_2 + y_2 + z_2 = 300; \\ x_3 + y_3 + z_3 = 295; \\ x_4 + y_4 + z_4 = 245; \\ x_1 + x_2 + x_3 + x_4 \leq 450; \\ y_1 + y_2 + y_3 + y_4 \leq 300; \\ z_1 + z_2 + z_3 + z_4 \leq 400; \\ x_1 \geq 0; x_2 \geq 0; x_3 \geq 0; x_4 \geq 0; \\ y_1 \geq 0; y_2 \geq 0; y_3 \geq 0; y_4 \geq 0; \\ z_1 \geq 0; z_2 \geq 0; z_3 \geq 0; z_4 \geq 0. \end{array} \right.$$

Вартість *перевезень* *визначається* *функцією*
 $S = 5x_1 + 4x_2 + 6x_3 + 7x_4 + 3y_1 + 8y_2 + 9y_3 + 10y_4 + 8z_1 + 11z_2 + 7z_3 + 12z_4.$

Знаходимо оптимальний план перевезень:

```
> with(simplex):
> cnsts
:= {x1+y1+z1=240, x2+y2+z2=300, x3+y3+z3=295, x4+y4+z4=245, x1+
x2+x3+x4<=450, y1+y2+y3+y4<=300, z1+z2+z3+z4<=400, x1>=0, x2>
=0, x3>=0, x4>=0, y1>=0, y2>=0, y3>=0, y4>=0, z1>=0, z2>=0, z3>=0, z4
>=0};
```

```
cnsts := { 0 ≤ x1, 0 ≤ x2, 0 ≤ x3, x1 + y1 + z1 = 240, x2 + y2 + z2 = 300,
x3 + y3 + z3 = 295, x4 + y4 + z4 = 245, x1 + x2 + x3 + x4 ≤ 450,
y1 + y2 + y3 + y4 ≤ 300, z1 + z2 + z3 + z4 ≤ 400, 0 ≤ x4, 0 ≤ y1, 0 ≤ y2, 0 ≤ y3,
0 ≤ y4, 0 ≤ z1, 0 ≤ z2, 0 ≤ z3, 0 ≤ z4 }
> obj:=5*x1+4*x2+6*x3+7*x4+3*y1+8*y2+9*y3+10*y4+8*z1+11*z
2+7*z3+12*z4;
obj := 5 x1 + 4 x2 + 6 x3 + 7 x4 + 3 y1 + 8 y2 + 9 y3 + 10 y4 + 8 z1 + 11 z2 + 7 z3 + 12 z4
> minimize(obj,cnsts);
{ x1 = 0, x3 = 0, z1 = 0, y2 = 0, z2 = 0, y3 = 0, y1 = 240, z3 = 295, y4 = 60, x4 = 150,
z4 = 35, x2 = 300 }
```

Знаходимо мінімальне значення цільової функції:

```
> S:=eval(obj,[x1 = 0, x3 = 0, z1 = 0, y2 = 0, z2 = 0, y3 = 0, y1 =
240, z3 = 295, y4 = 60, x4 = 150, z4 = 35, x2 = 300]);
S := 6055
```

Відповідь: $S = 6055$.

Використання пакету Maple дасть можливість інтенсифікувати навчальний процес: підвищити мотивацію навчальної діяльності; краще організувати і підвищити ефективність аудиторної та самостійної роботи; озброїти студентів новими засобами пізнавальної діяльності, новими методами і прийомами наукового пізнання, що базуються на використанні ІКТ, створить одне з активних середовищ для навчання студентів.

Література:

1. Дьяконов В.П. Maple 8 в математике, физике и образовании. -- М.: СОЛОН-Пресс, 2003. -- 656 с.
2. Дрозденко О. Л. Використання пакету символьних обчислень MAPLE при розв'язуванні деяких задач аналітичної геометрії // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірник наукових праць. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. - Випуск . - 2007. - С.
3. Дрозденко О. Л. Використання пакету символьних обчислень MAPLE в процесі вивчення математики. - К.: Ін-т математики НАНУ, 2005. - 164 с.
4. Дрозденко О. Л. Короткий курс вищої математики для студентів професійних коледжів. - Біла Церква: Видавець О. Пшонківський, 2008. - 384с.
5. Жалдак М.І., Вітюк О.В. Комп'ютер на уроках геометрії: Посібник для вчителів. - К.: РННЦ ДІНІТ, 2003. -- 168 с.
6. Жалдак М.І., Горошко Ю.В., Вінніченко Є.Ф. Математика з комп'ютером. -- К.: РННЦ ДІНІТ, 2004. -- 168 с.
7. Жалдак М.І. Проблема інформатизації навчального процесу у школі і в вузі // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: Збірник наукових праць. -- К.: КДПІ імені М.П.Драгоманова, 1991. -- С. 3-16.
8. Ключко В.І. Застосування новітніх інформаційних технологій при вивченні вищої математики у технічному вузі: Навчально-методичний посібник. -- Вінниця: ВДТУ, 1997. -- 300с.
9. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютер у школі та сім'ї. -- 2000.-- № 3. -- С. 3-10.
10. Математика для технікумів. Геометрія / За ред. Г.Н.Яковлева. -- К.: Вища школа, 1983. -- 256с.
11. Математика: Підручник для студентів вищих навчальних закладів 1 та 2 рівнів акредитації / О.М.Афанасьєва, Я.С.Бродський, Павлов О.Л., Сліпенко А.К. -- К.: Вища математика, 2001. -- 447 с.
12. Валуце І.І., Ділігул Г.Д. Математика для технікумів на базі середньої школи. -- М.: Наука, 1980. -- 576с.

13. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. -- К.: Видавнича група BVH, 2006. -- 352 с.
14. Машбиць Ю.І., Гокунь О.О., Жалдак М.І., Морзе Н.В. та ін. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів -- К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України; Інститут змісту і методів навчання, 1997. -- 260с.
15. Раков С.А., Горох В.П., Осенков К.О. та ін. Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG // Посібник для вчителів математики. -- Харків: вікторія. - - 2002. -- 136 с.
16. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ -- Харків: Факт, 2005. -- 360 с.
17. Співаковський О.В. Інформаційні технології в реалізації комп'ютерно-орієнтованого навчання // Комп'ютер в школі і сім'ї. -- 2003, № 6. -- С. 21-23.
18. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін. -- Черкаси: Брама-Україна, 2005. -- 400с.
19. Robert B.Bar, John Tagg. From Teaching to Learning. - A New Paradigm for Undergraduate Education // Change. - 1995, November / December. - P. 13 - 25.
20. Wayne L. Winston, Munirpallam Venkataramanan. Introduction to Mathematical Programming. Fort edition, Thomson brooks/Cole. 2003 - 924 p.

ДУХАНИНА Н.М.

аспірант Інституту вищої освіти
АПН України

МЕДІАТЕХНОЛОГІЇ ЯК МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються питання про роль медіаосвіти у вищих технічних навчальних закладах та переваги у застосуванні медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаосвітні технології, мікс-медіаосвітні технології.

В данной статье затрагиваются вопросы о роли медиаобразования в высшем техническом учебном заведении, рассматриваются преимущества использования медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: медиаобразование, медиатехнологии, микс-медиаобразовательные технологии.

The article deals with the role of media education in the higher educational establishments. The advantages of using media educational technologies in teaching and educational process are considered in this paper.

Key words: media education, media technologies, mix-media educational technologies.

Сьогодні знання та інформаційно-комунікаційні технології є основою суспільного розвитку. Тож, людство є активним споживачем інформації, що постійно збільшується. Величезна кількість телевізійних каналів, відео - та аудіо - продукції, газет, журналів, сайтів в Інтернеті - все це невід'ємна частина сучасного суспільства. Кожен день світ медіа створює навколо кожної людини особливу - медійну реальність, під впливом якої формуються світогляд людини, його освіта, культура, життєві цінності. Отже, одним із основних завдань вищої школи є інформатизація навчально-виховного процесу, що охоплює створення та розвиток комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища. В останні роки наголошується на ефективності застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі у вищих технічних навчальних закладах. Отже, ключові поняття нашого дослідження: медіаосвіта (МО), інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), медіаосвітні технології (МТ).

Проблеми впливу мас-медіа на особистість та суспільство мали відображення в роботах Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І.М. Дзялошинського, Дж. Лалла, Л. Селлєрса. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукових

інтересів Є.М. Міллера, Г.В. Онкович, Н.В. Саєнко, О.А. Сербенської, В.В. Усатої, О.В. Федорова, Чемерис І.М., Янишин О.К. та ін. Роль комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях З. В. Данилова, Г.О.Козлакової, В.Є.Краснопольського, Л. І.Павлюка, Т. В. Солодкої та інших дослідників.

Медіаосвіта містить величезний інформаційний, дидактичний та мотиваційний потенціал у навчально-виховному процесі. "Російська педагогічна енциклопедія" визначає медіаосвіту (англ. media education з лат. media - засіб) як напрям у педагогіці, що виступає за вивчення школярами "закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т.д). Основні завдання медіаосвіти - підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття будь-якої інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіти способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів" [4]. Російський науковець О.В.Федоров під медіа-освітою розуміє "процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіа-техніки" [11]. Г.В. Онкович зазначає, що "медіа-освіта - це процес навчання і самонавчання особистості за посередництва засобів масової інформації/комунікації (ЗМК)". Медіаосвіта розглядається як автономна дисципліна, як частина загальної освіти, що "може бути інтегрована в традиційні дисципліни" [8]. У статті Б. Потятника "Хто маніпулює маніпулятором?" виділено найважливіші елементи медіа-освіти: 1. Медіа-філософія 2. Масове оволодіння сучасними комунікаційними технологіями, включно із створенням власних інтернет-ресурсів для індивідуального чи корпоративного самовираження, громадських, наукових чи мистецьких цілей. 3. Вироблення "психологічного імунітету" до потенційно негативного впливу сучасних медіа (у Західній Європі та північній Америці для означення цього напрямку також застосовують поняття "медіа-грамотність" ("media literacy"). 4. Медіа-критика (media criticism). Отже, на його думку, медіа-освіту можна розглядати як інструкцію з користування медіа широким загалом [9].

У рекомендаціях ЮНЕСКО зазначається, що "медіаосвіта - частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на волю самовираження й одержання інформації, що сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендується, щоб вона була введена скрізь, де можливо в межах національних навчальних планів, так само як в рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини" [14].

Серед основних європейських підходів щодо медіаосвіти були виділені наступні: розвиток критичного мислення (Л.Мастерман та інш.), семіотичний (К.Метц та інш.), протекціоністський (С.Міккінен, В.Черніков), розвиток демократичного

мислення (Ж.Гонне, Д.Букінгем), культурологічний (К.Бэзэлгэт, Э.Харт та інш.). До основних російських підходів медіаосвіти відносять: естетичний (Ю.Н.Усов, О.А.Баранов, С.Н.Пензін, Л.М.Баженова), розвиток критичного мислення (А.Спічкін, Л.Зазнобіна, А.Журін), соціокультурний (А.Шаріков), синтетичний (А.Федоров, Е.А.Бондаренко та інш.), практичний (Л.П.Прессман, Ю.І.Божков) [6].

Отже, медіаосвіта навчає суспільство не стояти осторонь величезного потоку інформації, а впевнено користуватись ним, фільтрувати і вибирати все, що сприятиме всебічному розвитку індивіда.

Останнім часом дуже часто вживаються терміни "технологія", "інформаційні технології", "інформаційно-комунікаційні технології", "медіатехнології", незважаючи на відсутність єдиних трактувань і визначень. Та кожна з них має право на існування, вивчення і впровадження. Технологія (з грецької *techne* - мистецтво, майстерність, уміння й *logia* - вивчення) - сукупність методів і інструментів для досягнення бажаного результату; спосіб перетворення даного в необхідне [15].

Термін "технологія" посідає важливе місце в методиці медіаосвіти, оскільки застосування будь-якої технології має великий вплив на результат освіти.

Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій, а саме - програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації [2].

О. Горюнова зазначає, що медіатехнології супроводжують людину давно. Медіа умовно ділять на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас медіа (кінематограф, телебачення), цифрові (комп'ютер, Інтернет) [1].

Різноманітні й класифікації технологій навчання: технології навчання з орієнтацією на вирішення проблем, проектно-творчі технології навчання, технології РО, комп'ютерні технології навчання (КТН), технології дистанційного навчання, модульні технології навчання, інтегральні технології навчання і т.д. [3].

Сьогоднішнє покоління студентів є технічно більш передовим ніж студенти їхнього віку десятки років тому. Інтерес молоді до всього, що пов'язано з технічним прогресом, величезний. Ця зацікавленість може минути, але наразі вона допомагає викладачам. Тому, якщо не запровадити медіатехнології у навчальний процес зараз, то в майбутньому це вже не матиме такого значного ефекту.

Застосування досягнень новітніх медіатехнологій відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий

науковий і методичний рівень викладання. Медіаосвітні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу. Їх застосування підвищує ефективність подання нового матеріалу, розвиває їх розумові та творчі здібності. Медіатехнології - це потужна мотивація студентів до навчання.

Отже, використання різних засобів інформації у навчально-виховному процесі, а саме писемних, друкованих, електричних, телевізійних, цифрових і є медіаосвітні технології. Різноманітні комбінації окремих видів медіатехнологій можна віднести до так званих "мікс-медіаосвітніх технологій". Таким чином, на одному занятті ми можемо використовувати друковані та телевізійні технології, на іншому - цифрові та електричні (напр. звукозаписи) і т.д. Таке чергування щодо застосування медіатехнологій буде мати ефективний вплив на навчальний процес, підвищить мотивацію, інтерес студентів до навчання, спонукатиме до творчої діяльності. Це допомагатиме викладачам, які зможуть обирати такі комбінації медіатехнологій, що більше підходять до того чи іншого заняття з врахуванням теми, цілей, завдань заняття, засобів подання матеріалу, тощо у підготовці та проведенні занять.

Таким чином, застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі вищих технічних навчальних закладів є не лише доцільним, а й необхідним. Вони виконують такі основні функції:

- інформатизація навчального процесу (доступ до різних джерел інформації);
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- підвищення мотивації студентів до навчання;
- інтерактивність навчання;
- моніторинг навчального процесу;
- підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу;
- спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп'ютерних програм; участь студентів у відеоконференціях, робота з зарубіжними студентами і т.д.).

Отже, застосування медіатехнологій у навчальному процесі надає викладачеві можливість урізноманітнювати завдання та форми подання інформації; використовувати комп'ютерні програми, які включають різноманітний набір вправ: навчальних (для презентації матеріалу), тренувальних (для відпрацювання навичок і вмінь), текстуальних (для перевірки знань). Вони дають можливість моделювати ситуації, які максимально наближені до умов професійної діяльності; активізувати навчальну діяльність студентів, посилювати їх самостійну роботу (можливість обирати інформацію, що безпосередньо стосується їхньої професійної діяльності, працювати у темпі, відповідно до рівня знань студента) ; розвивати критичне мислення студентів.

Література:

1. Горюнова О. Медиа: история экспансии. 2001. Краткий конспект курса лекций: Медиа: история экспансии. 2001 . - <http://edu.of.ru/attach/17/31177.doc>.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. - К.: Академвидав, 2004. - 352 с. (Альма-матер)
3. Дочкин С.А. Мультимедия в самостоятельной работе вуза. // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции " Информационные Недра Кузбасса". - Кемерово, 2005
4. Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - С. 555.
5. Максимова Г. Технологии медиаобразования // Высшее образование в России. - 2005. - № 6. - С.131-134.
6. Новикова А.А Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. - <http://www.iriss.ru>
7. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007.- № 6. - с.2-4.
8. Онкович Г.В. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика // Вища освіта України, 2007. - № 2. - с.63-69.
9. Потятиник Борис. Хто маніпулює маніпулятором? // Часопис І, 2003. - №30. - с.34-54
10. Соловов А.В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке // Информатика и образование. - 1996.- № 1.
11. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. - 2005. - № 6. - С. 134-13.
12. Федоров А., Челышева И. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России, - 2004. - № 8. - С. 34-39.
13. Чемерис І.М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. - № 3. - С.104 - 108.
14. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. - С. 273-274.
15. Wikipedia. - <http://ru.wikipedia.org>

ЄВДОКИМОВА Н.О.,

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри теоретичної та
прикладної психології
Миколаївського державного університету
ім. В.О.Сухомлинського, науковий
кореспондент Інституту психології
ім. Г.С.Костюка АПН України

ЮРИДИЧНА КЛІНІКА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито основні підходи до організації діяльності юридичної клініки. На думку автора, юридична клініка слугує умовою забезпечення соціального контексту вищої освіти, з однієї сторони, та здійснення успішної професійної кар'єри - з іншої.

Ключові слова: юридична клініка, освітній простір, принципи діяльності, правосвідомість, соціалізація, професійна компетентність.

В статье раскрыты основные подходы к организации деятельности юридической клиники. По мнению автора, юридическая клиника служит условием обеспечения социального контекста высшего образования, с одной стороны, и осуществления успешной профессиональной карьеры - с другой.

Ключевые слова: юридическая клиника, образовательное пространство, принципы деятельности, правосознание, социализация, профессиональная компетентность.

Basic approaches to organization of activity of juridical clinic are exposed in the article. In opinion of author, a juridical clinic serves as the condition of providing of social context of higher education, with one side, and realization of successful professional career - with other.

Keywords: juridical clinic, educational space, principles of activity, sense of justice, socialization, professional competence.

Входження України у правовий та освітній Європейський простір висуває певні вимоги щодо модернізації системи освіти України, управління її якістю, засобів навчання та умов запровадження європейських стандартів вищої освіти.

Європейський простір вищої освіти, утворений у рамках Болонського процесу, запроваджує інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти з метою забезпечення її якості. Головною метою створення цього простору є формування

конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн.

"Сучасна освіта повинна забезпечувати виконання низки завдань, зокрема, економічний успіх, політичну стабільність, сталий розвиток суспільства тощо. Ці завдання реалізуються через таку організацію підготовки фахівців, яка повністю відповідає запитам ринку праці та здатна прогнозувати його розвиток, підготовку до життя активних громадян демократичного суспільства, їх особистісний розвиток, виокремлення таких наукових та освітніх пріоритетів, що забезпечать якісну підготовку фахівців" [7, с.6]. У зв'язку з цим основна увага надаватиметься всебічному загальному розвитку особистості, її культурологічній й комунікативній підготовці, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички. Забезпечення соціального контексту вищої освіти надасть можливість випускникам вишу здійснити успішну професійну кар'єру на засадах загальнолюдських цінностей, соціальної справедливості та відповідальності.

Входження системи вищої освіти України до європейського освітнього простору забезпечує розмаїття можливостей для повноцінного розвитку особистості шляхом залучення кращого європейського досвіду та збереження національних надбань.

Самореалізація студентської молоді в організованих структурах молодіжного руху є фактором її професійного формування. Участь студентства у діяльності професійно зорієнтованих громадських організацій прискорює соціалізацію молоді через залучення до діяльності, у якій набувається досвід професійної роботи, підвищується фахова компетентність, розвиваються організаторські здібності, прискорюється становлення студентів як фахівців певної галузі, надається можливість почуватися самодостатніми особистостями, знання і здібності яких сприятимуть успішній самореалізації у недалекому майбутньому, що створює сприятливі умови для подальшого працевлаштування за фахом.

Світовий досвід свідчить, що здійсненню реформ у галузі професійної правничої освіти та у сфері правової культури громадян сприяє створення та розвиток юридичних клінік. Юридична клініка є професійно зорієнтованою громадською організацією, котра покликана забезпечити участь майбутніх правників у вирішенні соціальних проблем суспільства шляхом надання юридичної допомоги соціально незахищеним верствам та групам населення. Юридична клініка не є альтернативою чи окремою частиною навчального плану спеціальності "Правознавство", вона - невід'ємна частина освітнього простору майбутніх правників.

Згідно Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України 03.08.06 за №592, метою юридичної клініки є:

- підвищення рівня практичних знань, умінь і навичок студентів юридичних спеціальностей;

- забезпечення доступу представників соціально-вразливих груп суспільства до правової допомоги;
- формування правової культури громадян;
- підготовка та навчання студентів у дусі дотримання й поваги до принципів верховенства права, справедливості і людської гідності;
- розширення співробітництва вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців-юристів, із судовими, правоохоронними органами, органами юстиції, державної влади і місцевого самоврядування, з іншими установами та організаціями;
- впровадження у навчальний процес елементів практичної підготовки студентів-правників у сфері юридичних послуг [6, с. 1].

Основні завдання юридичної клініки полягають у:

- наданні студентам можливості набуття навичок практичної діяльності за фахом;
- створенні місць для проходження студентами навчальної та виробничої практик;
- наданні громадянам соціально-вразливих верств населення суспільства безоплатних юридичних консультацій;
- проведенні заходів з правової освіти населення;
- забезпеченні можливості спілкування студентів з фахівцями-практиками судових і правоохоронних органів, інших державних органів та органів місцевого самоврядування з питань їх діяльності;
- створенні ефективного механізму обміну інформацією між населенням, засобами масової інформації та юридичною клінікою, що дозволить оперативно реагувати на практичні потреби громадян [6].

Основними напрямками діяльності юридичної клініки є:

- 1) організація і проведення учасниками клініки спеціальних занять, семінарів, тренінгів по виробленню практичних навичок застосування права;
- 2) організація роботи громадських приймалень, у яких студенти під керівництвом викладачів ведуть прийом громадян з правових питань та надають їм необхідні юридичні послуги;
- 3) проведення досліджень, анкетувань з правових питань;
- 4) робота студентів зі школярами на базі середніх шкіл міста (проведення правових тренінгів, лекцій, круглих столів тощо).

Принципи діяльності юридичної клініки зображено на рис. N.4.1.

Участь студентів спеціальності "Правознавство" у діяльності юридичної клініки

сприяє:

- 1) розвитку їх правосвідомості, розумінню соціального значення права і ролі правників у суспільстві;
- 2) соціалізації, тобто включенні студентів у реальні проблеми, що вирішуються

правозастосовними органами з однієї сторони, і з юридичними проблемами малозабезпечених громадян - з іншої;

- 3) формуванню професійної компетентності майбутніх правників та їх професійного іміджу;
- 4) дотриманню норм професійної етики;

Рис.Н.4.1. Принципи діяльності юридичної клініки



- 5) розвитку комунікативних навичок;
- 6) посиленню особистої відповідальності за доручену справу;
- 7) виробленню здатності визначати власні обмеження (яких знань не вистачає для вирішення конкретної ситуації).

Студенту частіше усього приходиться переосмислити багато з того, чому його навчали у ВНЗ, та під іншим чи навіть під декількома різними кутами зору поглянути на ту чи іншу правову проблему, яка здавалася такою сухою, книжною, коли він

обговорював її на заняттях в університеті, і яка раптово стала такою реальною та життєвою, і водночас такою, що вимагає саме від нього прийняти рішення, за яке нести відповідальність буде не тільки він сам, але й та людина, якої стосується конкретне правозастосування. Тому у рамках навчального процесу в юридичній клініці студенту пропонується відчувати себе справжнім юристом, спробувати свої сили у вирішенні правових проблем та підготуватися до самостійної роботи, адже в юридичній клініці студенти мають справу з конкретними юридичними проблемами громадян, при аналізі яких розглядаються усі деталі справи (при цьому юридичний казус предстає безпосередньо). Студенти набувають умінь із безлічі фактичних деталей кожного конкретного випадку виділити суттєві ознаки й поставити юридичний діагноз справи.

Представляючи інтереси клієнтів, студенти вирішують низку питань, а саме: які рішення приймати самим, а які залишити на розсуд клієнтів; як консультувати клієнта; скільки часу виділити на справу тощо. Чим більшими повноваженнями буде наділено студента, тим більш відповідально він ставитиметься до виконання своїх обов'язків. У клініці студенти мають діяти під вантажем відповідальності. Завдяки цьому набутий ними досвід є більш цінним.

Більша частина роботи в юридичній клініці має індивідуальну основу з елементами змагальності, проте більш конструктивною є діяльність, в основу якої покладено співпрацю, адже спільні зусилля приносять кращі результати, ніж індивідуальна робота.

У ході ведення справи майбутній юрист переживає спектр емоцій: гнів, розчарування, роздратування, передчуття перемоги, радість, захоплення тощо. У зв'язку з цим актуалізується набуття студентами вмінь саморегуляції, стресо та конфліктостійкості; комунікативних навичок, котрі дозволяють перетворити мову професіоналів у мовлення, зрозуміле пересічному громадянину. Креативність, здатність до творчості сприяють досягненню позитивного результату.

Викладачі, задіяні у роботі юридичної клініки, мають ділитись власним досвідом зі студентами, направляючи їх та детально інструктуючи у питаннях стандартних юридичних процедур: як вести бесіду з клієнтом; як розробляти план ведення справи; як аналізувати факти; як давати консультації; як складати юридичні документи; як допитувати свідків; як аргументувати свою точку зору тощо.

Така імплементація можлива завдяки клінічним методам викладання, до яких відносять: мозковий штурм, самостійне навчання студентами один одного, роботу у "малих групах", ділові та рольові ігри й інсценівки, демонстрації, спостереження й коментування, оцінку студентами дій один одного та самооцінку власних дій, обговорення зразків письмових документів, зустрічі з запрошеними гостями - державними діячами, службовцями, юристами, викладачами, обговорення спеціальних відеозаписів, що включають і записи власних дій, групове обговорення проблем та рефлексію. Ці методи, згідно класифікації, відносять до інтерактивних та

тренінгових методик, коефіцієнт корисної дії котрих є досить вагомим та інтенсивним. Зазначені методи та методики занурюють студентів у реальну атмосферу ділового співробітництва, що створює середовище для демонстрації навичок і вияву професійних якостей. Усі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним (суб'єкт - суб'єктна взаємодія), обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють власні дії та дії інших.

Дамо коротку характеристику найбільш вживаних клінічних методів навчання.

Основу будь-якої інтерактивної методики складає проблемне завдання, котре дозволяє моделювати майбутню професійну діяльність.

Мозковий штурм спонукає генерувати ідеї стосовно певних юридичних проблем та відібрати перспективні пропозиції щодо їх вирішення.

Робота у малих групах надає усім учасникам можливість діяти, співпрацювати, спілкуватися, що дає змогу студентам набути навичок роботи у команді.

Корисність запрошення спеціалістів очевидна, адже ніхто краще за практика не зможе прокоментувати дії юриста-початківця, поділитися досвідом практичної діяльності, допомогти відпрацювати практичні навички. Крім того запрошені спеціалісти можуть стати учасниками будь-яких інтерактивних занять: дискусій, аналізу казусів, ділових ігор, соціальних проектів тощо.

Рольові та ділові ігри використовуються для розширення репертуару способів дій студентів у професійних ситуаціях; готують їх до публічних виступів, метою яких є досягнення певного результату, ведення "сократівського діалогу", що полягає у розробці ланцюга запитань, які приводять відповідача до певного висновку (ситуація, аналогічна допиту у суді); розвивають критичне мислення; виховують розуміння та співчуття до інших людей.

Соціально-психологічні тренінги допомагають студентам адаптуватись до навчання у вищому навчальному закладі, сформувати психологічну готовність до професійної діяльності, здатність до комунікації, конфлікту та стресостійкість, запобігти професійному вигоранню та професійним деформаціям у майбутньому.

Навчальні тренінги спрямовані на формування навичок, умінь та способів дій у конкретних практично-професійних ситуаціях, розвиток важливих професійно значимих якостей студентів. Використання елементів навчального тренінгу у лекційно-семінарських формах роботи дозволяє формувати поняття, перетворювати їх в особистісні знання, а особистісні знання - переводити у наукові.

Організаційно-діяльнісні ігри створюють навчально-професійний простір, в якому розгортається процес колективного професійного мислення з метою самостійного знаходження способів вирішення класу професійних задач, які будуть реалізовані у соціальній практиці.

Рефлексивні практикуми розвивають здатності учасників вирішувати проблемні ситуації і конфлікти, збагачують особистісний та професійний досвід, адаптують професійні навички і здібності суб'єктів діяльності до групової роботи у режимі

співтворчості, підвищують рівень їх рефлексивної компетентності.

У рамках соціальних проєктів юристи-початківці займаються практичною діяльністю, яка приносить реальний соціально значимий ефект. Соціальні проєкти дозволяють застосувати набуті знання та навички, компетенції, вивчати реальні суспільні стосунки, спостерігати й оцінювати результати своїх дій, набувати досвіду позитивної участі у вирішенні загальних справ. Відкриття громадської приймальні у рамках юридичної клініки - один з найбільш ефективних соціальних проєктів.

Описані методи готують студентів до надання правової допомоги соціально незахищеним верствам населення та майбутньої професійної діяльності за фахом.

Окреслимо види правової допомоги, яка надається юридичною клінікою.

Надання юридичних консультацій є найбільш розповсюдженим. Сам термін "консультація" означає безпосереднє пояснення, тлумачення клієнтові правових аспектів поставленого ним запитання та шляхів вирішення його проблеми. Проте надання юридичних консультацій може включати й інші види правової допомоги (наприклад, пошук правових норм).

Пошук правових норм включає у себе роботу за комп'ютером чи опрацювання збірок законодавства для пошуку необхідних положень закону.

Підготовка документів: позовних заяв, апеляційних та касаційних скарг, заяв до паспортного столу, клопотань до суду, скарг на дії державних службовців тощо.

Представництво у суді - найскладніший вид правової допомоги, який надається юридичною клінікою. Представництво інтересів клієнта у суді має певні особливості: така робота завжди передбачає виїзди до суду, включає увесь масив теоретичних і практичних знань й завжди пов'язана з більш серйозною відповідальністю. Як правило, такого роду діяльністю займаються лише досвідчені консультанти. Крім глибоких знань у галузі юриспруденції представник клієнта потребує певних рис характеру: впевненості у собі, зібраності, відповідальності тощо.

Зазначимо, що усі без винятку види правової допомоги складають цілісну систему і застосування окремо кожного з них не може дати бажаного результату. Комплексний підхід до вирішення проблем забезпечує їх ефективний аналіз та розв'язання.

Участь студента у діяльності юридичної клініки надає йому:

- досвіду практичної діяльності за обраним фахом;
- спроможності орієнтуватися у безмежному просторі нюансів та тонкощів юридичної професії;
- готовності до вирішення відповідальних професійних завдань;
- змоги передбачати юридичні наслідки професійної діяльності;
- можливості вияву власної професійної позиції, котра ґрунтується на принципах законності, об'єктивності, справедливості, гуманності, позитивного права;
- поглиблення й удосконалення професійної культури юриста, фундаментом

котрої слугують онтологічні принципи права, спрямовані на торжество істини, добра і справедливості у суспільстві,

- усвідомлення свого високого призначення.

Діяльність юридичної клініки у рамках освітнього простору вишу детермінує не тільки конфігурацію зазначеного простору, а й його входження в інші соціальні простори, їх розвиток. Тому при конструюванні цілісного освітнього простору необхідне "глибоке усвідомлення об'єктивних тенденцій руху світу, прогностичних чітких цілей і задач розвитку суспільства" [1, с.137]. Освіта, працюючи на майбутнє, утворює підґрунтя майбутніх змін у суспільстві, визначаючи, у кінцевому рахунку, його розвиток у певному напрямку, інтегруючи цілісність "картини світу" і людини у ньому.

Література:

1. Гершунский Б.С. Философия образования. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1988. - С.137.
2. Гутников А. Обучение профессиональным навыкам (интерактивные методики обучения) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.lawclinic.kiev.ua/ukr/literature/7.htm>.
3. Димитров М.Ф. Роль сучасних професійних громадських організацій України у формуванні спеціалістів // Автореф. дис. канд. філос. наук. - К., 2006. - 22 с.
4. Євдокимова Н.О. Шляхи реформування професійної правничої діяльності під час навчання у ВНЗ // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. - №25. - 2008. - С.107-117.
5. Сливка С.С. Філософсько-правові проблеми професійної культури юриста // Автореф. дис. докт. юр. наук. - Х., 2002. - 22 с.
6. Типове положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України // Наказ Міністерства освіти і науки України №592 від 03.08.06 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/MON_592.doc.
7. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc.
8. Шрэг Ф. Создание клиники (фрагменты) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.lawclinic.kiev.ua/ukr/literature/20.htm>.

ЖИТЕНЬОВА Н. В.,
викладач кафедри інформатики,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДТРИМКИ У НАВЧАННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У даній статті висвітлено особливості застосування комп'ютерної підтримки у процесі навчання природничо-математичних дисциплін у сучасній школі.

В данной статье рассмотрены особенности использования компьютерной поддержки в процессе изучения естественно-математических дисциплин в современной школе.

In given article are considered particularities of the using of computer support in process of the education naturally - mathematical discipline in modern school.

Природничо-математичні науки відіграють особливу роль в житті суспільства, оскільки саме вони визначають розвиток інноваційних технологій і престиж країни на світовій арені. Разом із тим, як зазначають діячі освіти (В. Бакіров, Д. Бахматюк, Я. Болюбаш, І. Вакарчук, С. Ніколаєнко та ін.), в останні роки позначилася тенденція суттєвого зниження рівня шкільної підготовки з природничо-математичних дисциплін, що зумовлює необхідність запровадження спеціальних мотиваційних механізмів для залучення школярів до опанування зазначених дисциплін. Одним з таких механізмів є використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Метою даної статті є висвітлення особливостей застосування комп'ютерної підтримки у навчанні природничо-математичних дисциплін.

Зазначені дисципліни займають окреме місце в процесі навчання. При їх викладанні необхідно зробити акцент на одержанні учнями практичних навичок, формування їхніх дослідницьких та аналітичних здібностей, вміння ефективно застосувати експериментальні методи дослідження.

У традиційному навчанні вчитель під час подання нового матеріалу переважно орієнтується на вербальні методи навчання і використовує здебільшого статичні схеми, діаграми, таблиці, плакати, ілюстрації та інші види наочності, які відображують зовнішні особливості об'єкту, що вивчається.

Навчання природничих дисциплін на вербальному рівні не створює в учня адекватного уявлення про розглядувані об'єкти і явища. При вербальному поданні навчального матеріалу важко сформулювати правильне і достатньо повне уявлення про явища та процеси, про фундаментальні закономірності, що лежать в основі загальної

картини світу, а самостійне опрацювання теми, за текстовим підручником, як правило, не приводить до покращення розуміння, і учень механічно засвоює навчальний матеріал. Проте при викладанні дисциплін природничо-математичного циклу великого значення набуває практичне застосування експериментальних методів дослідження та організація різноманітних лабораторних практикумів, які уможливають аналіз поведінки об'єкту вивчення в його природному середовищі, в динаміці, дослідження його з різних ракурсів та у різному масштабі.

В сучасній школі така можливість не тільки вельми обмежена внаслідок слабкої оснащеності кабінетів та недостатністю матеріальної бази, але й пов'язана з неможливістю демонстрації багатьох об'єктів вивчення у шкільних умовах.

Комп'ютерне подання навчального матеріалу надає рідкісні можливості вчителю для створення проблемних навчальних ситуацій, організації спостереження за будь-якими об'єктами вивчення, обговорення актуальності і значущості матеріалу, що вивчається. Вчитель при викладі навчального матеріалу може зробити акцент не на докладному усному поясненні ходу процесу, його закономірностей, що традиційно віднімає велику частину часу уроку, а на поясненнях і коментарях до спостережуваного процесу в його динаміці, що дозволяє учню ефективно усвідомлювати навчальний матеріал вже на етапі його викладення. Завдяки цьому з'являється можливість наочного подання не тільки того, що безпосередньо сприймається відчуттями, але й того, що виражається абстрактними законами і моделями. При цьому вчитель своїм словом, вміло поставленим питанням спрямовує сприйняття і думку учнів до потрібних теоретичних висновків.

Звернемо тепер увагу на ту важливу обставину, що при викладанні дисциплін природничо-математичного циклу, вчитель зіштовхується з труднощами кількох видів.

По-перше, вивчення предметів і явищ звичного нам макросвіту і невідчутних нами об'єктів мікросвіту є для учнів надто абстрактними і складнозрозумілими. У зв'язку з цим нерідко виникає парадоксальна ситуація, яка полягає в тому, що демонстрація на уроках різних процесів часто не збільшує наочності об'єкту, що вивчається. Застосування комп'ютерної підтримки уможливорює відтворення тонких деталей досліджуваних об'єктів, які є непомітними при проведенні реальних експериментів, варіювання в широких межах параметрів і умов експериментів, а також моделювання ситуацій, які недоступні в реальних експериментах.

По-друге, вивчення швидкоплинних та навпаки дуже повільних подій є майже неможливим у межах реального відрізка навчального часу. Наприклад, завдяки застосуванню комп'ютерної підтримки на уроці біології у 7 класі під час вивчення теми "Розмноження і розвиток рослин" можна спостерігати проростання зернятка та відродження з нього нової рослини, під час вивчення теми "Сезонні явища у житті рослин" побачити розквіт квітки, під час вивчення теми "Земноводні" показати учням процес розмноження жаби, який відбувається від початку закладення ікринки до

моменту перетворення цієї ікринки у дорослу жабу, спостерігати за її поведінкою, звичками.

По-третє, вивчення небезпечних для життя процесів не може здійснюватися безпосередньо у навчальному процесі. Проте, використання комп'ютерної підтримки, наприклад на уроці фізики у 8 класі при розгляді теми "Електричні явища", учні мають можливість спостерігати за блискавкою тощо. Віртуальний експеримент не тільки дозволяє уникнути небезпек і труднощів проведення реального, він надає унікальну можливість візуалізації явищ природи у вигляді спрощеної теоретичної моделі з поетапним включенням в розгляд додаткових ускладнюючих чинників, що поступово наближають цю модель до реального явища. Таке спрощення дозволяє усунути несуттєві зв'язки і акцентувати суттєві, полегшує та скорочує процес засвоєння навчального матеріалу. Крім того, віртуальний експеримент може бути повтореним багаторазово з різним набором параметрів об'єкту. Учень під час експериментування не може нічого зіпсувати, йому нічого не загрожує, за ним завжди залишається можливість повернутися назад і розпочати все з відправної точки. Комп'ютерні моделі дозволяють "опредметнювати" і візуалізовувати абстрактні наукові моделі, що описуються за допомогою математичних рівнянь.

При всій своїй різноманітності програмно-педагогічні засоби мають певні спільні риси, що принципово відрізняють ці засоби від будь яких інших засобів навчання. Однією з таких специфічних рис є те, що вони інтерактивні. Інтерактивність полягає у реалізації адекватної реакції програми на дії учня, відтворенні діалогу з віртуальним вчителем. Окрім того, властивість інтерактивності забезпечує кожному учневі необхідну контекстну допомогу, дозволяє фіксувати його помилки й досить чітко визначати їх характер, що сприяє своєчасному усуненню причин їх виникнення. Робота з інтерактивними програмами надає надійний зворотній зв'язок з учнем, допомагає оперативно оцінити й проаналізувати роботу, зробити урок привабливим і по-справжньому сучасним.

Наступною рисою є мультимедійність, сутність якої полягає у здійсненні комплексного впливу на чуттєвий апарат учня. Застосування мультимедійних програмних засобів надає можливість створення додаткових ефектів демонстрації як природних явищ, так і абстрактних понять. Проведення уроків з використанням мультимедійних засобів комп'ютера - це потужний стимул у навчанні, оскільки активізуються такі психічні процеси учнів як: сприйняття, увага, пам'ять, мислення.

Наприклад, в курсі фізики в 8 класі з теми "Коливання", можна не тільки почути, а й побачити, який "вигляд" має той чи інший звук, або в курсі алгебри в 8 класі з теми "Функції і їх графіки" не тільки ознайомити учнів із графіком математичної функції, а й співвіднести з ним модуляцію звукової хвилі, продемонструвати, як "звучить" математична функція. Комп'ютерні анімації допомагають учневі "побачити" процеси, що відбуваються усередині атома і атомного ядра, здійснити вражаючу

подорож у світ бактерій, з'ясувати продемонструвати процес травлення, що відбувається в життєдіяльності людини тощо.

Наступною характерною рисою програмно-педагогічних засобів є універсальність. Сьогодні ми маємо можливість опрацьовувати будь-яку інформацію і така інформація може бути оброблена комп'ютером. Тому у вчителя з'являється можливість включати у навчальний процес відеосюжети, фотоматеріали, Internet - інформацію. Така універсальність комп'ютера дозволяє інтегрувати різнотипну інформацію, що принципово розширює діапазон ресурсів, які можна використовувати у навчанні.

Використання матеріалів сьогодення дозволяє суттєво розширити кругозір учнів і підвищити їх інтерес до будь-якого предмету шкільної програми, зокрема увести у процес навчання завдання, максимально наближені до життя. Зазначимо, що в підручниках таких реальних задач практично немає, їх лише умовно можна віднести до задач практичного характеру, оскільки їх зв'язок із дійсністю несе відбиток минулого часу. Застосування задач життєвого характеру допоможе вчителю навчити учнів ефективно використовувати навчальну інформацію, що сприяє формуванню їх предметних компетенцій.

Ще однією важливою рисою програмно-педагогічних засобів є комп'ютерне моделювання. Сучасні програмні предметні середовища пропонують потужні засоби реалізації широкого класу моделей які дозволяють школяреві не тільки спостерігати за змінами, що відбуваються, але й проводити моделювання дослідів, легко і швидко "створювати" експериментальні установки, проводити лабораторні досліді, прогнозувати та забезпечувати отримання змістовних результатів (планувати експеримент), аналізувати результати отриманих досліджень. Застосування комп'ютерної підтримки уможливорює проведення численних дослідів з автоматичним відображенням процесу та різноманітними способами подання результатів (комп'ютерна анімація, мультиплікація, графік, таблиця, діаграма).

Використання інтерактивних комп'ютерних моделей дозволяє корінним чином змінити методи отримання нового знання, оскільки створює на екрані комп'ютера живу, динамічну картину дослідів явищ або процесів, демонструє динаміку процесу, слугує яскравим доповненням до розповіді вчителя, надає урокам різноманітності, формує сприятливу емоційну атмосферу, а головне - дозволяє подавати матеріал надзвичайно наочно, оскільки жоден традиційний засіб наочності не здатен показати зображення, на яких об'єкти можуть змінюватися, рухатися тощо згідно із законами відповідної предметної галузі. Комп'ютерне моделювання робить учня активним суб'єктом навчання.

Висновки. Використання комп'ютерної підтримки у навчанні предметів природничо-математичного циклу є незамінними в умовах, коли реальний експеримент є неможливим, або існують певні обмеження на його проведення: експеримент потребує занадто багато часу; для нього необхідні коштовні чи

дефіцитні речовини; коли важко виключити фактори ризику для здоров'я учнів (наприклад при вивченні принципу дії ядерного реактора); коли експеримент вимагає застосування живих організмів (у зв'язку з прийняттям України закону про захист тварин такі експерименти мають бути замінені на альтернативні методи дослідження, і в першу чергу на комп'ютерне експериментування). Застосування комп'ютерної підтримки дозволяє значно поширити горизонти діяльності учня, підвищує пізнавальний інтерес до дисциплін природничо-математичного циклу, формує мотивацію школярів до дослідницької діяльності, сприяє усвідомленості знань учнів з природничо-наукового світогляду, що є необхідним і актуальним у сучасному світі.

Література:

1. Информационные технологии в образовании. - Режим доступа до сайту.: www.rusedu.info.
2. Ковальджи А. Какая математика нужна в школе? // Вопросы интернет образования, вып. 16. - http://center.fio.ru/vio/vio_16.
3. Компьютерные методы изучения математики. - Режим доступа до сайту.: www.dvgu.ru.
4. Компьютерная поддержка в образовании. - Режим доступа до сайту.: www.munit-sipal.ru.
5. Комп'ютерна підтримка уроков физики. - Режим доступа до сайту.: www.tco-physics.narod.ru.
6. Машбиц Ю. К характеристике модели решения учебных задач // Вопросы психологии. - 1973. - № 6. - С. 61-69.
7. Мир работ. - Режим доступа до сайту.: www.MirRabot.com
8. Яковлев А. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Информационное общество. - 2001. - № 2. - С. 32-37.

БУКВАР І НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Йдеться про інформаційні технології, котрі доцільно використовувати вчителів під час опрацювання першокласниками Букваря. Простежено залежність використання різних видів інформаційних технологій від періоду вивчення грамоти (добукварного, букварного та післябукварного).

Ключові слова: інформаційні технології, вивчення букваря, початкова школа

Рассматриваются информационные технологии, которые учитель может использовать во время изучения первоклассниками Букваря. Прослежена зависимость использования разных видов информационных технологий от периода изучения грамоты (добукварного, букварного и послебукварного).

Ключевые слова: информационные технологии, изучении букваря, начальная школа

The article is about using of IT while teaching to write and read. It is analysed what kinds of IT should be used depending on the period of studying the ABC book in primary school. There are three periods of studying primary book: period of pre-learning letters (pupils learn to express their mind and to communicate), period of learning letters, period of reading (after pupils have learnt letters).

Keywords: information technologies, studying the ABC book, primary school

Розвиток інформаційних технологій створює передумови для того, щоб зробити навчання у школі не тільки обов'язковим і примусовим, а й таким, яке б викликало в учнів бажання самостійно опановувати науки (у більшому обсязі, ніж передбачає шкільна програма), проявляти творчі здібності, проводити наукові пошуки. Інформаційні технології (ІТ) широко застосовуються у навчанні дітей середнього та старшого шкільного віку, а в молодшій школі - при вивченні математики, музики, малювання [1; 6, 34]. однак ІТ можна успішно використовувати і для вивчення інших дисциплін, зокрема - мови.

Отже, які саме різновиди інформаційних (комп'ютерних) технологій можна і доцільно використовувати під час вивчення Букваря?

Мета використання ІТ в початковій школі

Початок шкільного життя (яке проявляється у необхідності організовувати свій час та систематично працювати і докладати розумових та вольових зусиль для

досягнення успіхів у навчанні) викликає в учнів перших класів стрес та напруження. Життя у школі різко протилежне життю у дитячому садку або вдома. Тому поряд з функцією керівника, наставника, вчителя педагоги виконують ще й функцію "мами", намагаються зробити життя учнів комфортним [7, 18]. Підручники для шестирічних школярів також створюються з урахуванням цієї особливості вікового розвитку дітей. Вони містять багато малюнків, доброзичливих сюжетів із життя малюків.

Однак у XXI сторіччі способи зацікавити дітей та зняти напругу не обмежуються тільки навчальною книгою. На допомогу вчителю приходять комп'ютерні та інформаційні технології. Наприклад, щоб максимально зменшити розрив між дошкільним та шкільним життям можна під час навчання використовувати спеціально розроблені мультфільми, анімаційні фільми, реальність в яких була б аналогічною реальності учнів першого класу, дійовими особами яких також виступали б діти. Збудження та емоції, викликані переглядом мультфільмів, допоможуть краще запам'ятати навчальний матеріал [1].

Навчально-демонстраційні засоби покращать сприйняття нового матеріалу, оскільки вони викликають яскраві образи та активізують не тільки слухові, а й зорові рецептори [7, 17].

Навчальні програми, дійовими особами яких виступають герої відомих дітям казок, допоможуть не тільки активно та самостійно вивчати матеріал, робити власні висновки, але й полегшать адаптацію. Ці програми спрямовані на продуктивне засвоєння знань, на "самостійне активне сприймання та засвоєння" матеріалу, здобуття умінь та навичок [6, с. 35]. Опрацьовуючи матеріал за допомогою навчальних комп'ютерних програм, учні самостійно роблять висновки і відкриття, що приводить не до механічного заучування, а до осмисленого запам'ятовування.

До того ж навчальні програми можна використовувати у позаурочний час. За їх допомоги діти, які відстають у навчанні (через хворобу, наприклад), зможуть самостійно опрацювати пропущений матеріал, а також повторити складні вправи стільки разів, скільки їм буде потрібно для повного засвоєння.

Види ІТ, які можна використовувати при вивченні букваря.

Особливістю використання інформаційних технологій при вивченні букваря зумовлено тим, що в силу психологічного розвитку шестирічних дітей, рівня їхніх знань та несамостійності при опануванні нової науки навчання має проходити із паралельним використанням двох ліній: традиційної - з учителем, друкованим підручником, зошитами для письма, наочним навчальним обладнанням та новітньої - з використанням інформаційних технологій [1].

Виходячи з цього, під інформаційними технологіями, використання яких можливе під час вивчення букваря, ми розуміємо апаратне та програмне забезпечення навчального характеру для демонстрування матеріалів, тренування навичок, контролювання рівня засвоєння знань [6].

Апаратне забезпечення при вивченні букваря - це комп'ютери та аксесуари до них (інтерактивні дошки, проектори, dvd-програвачі, колонки).

Програмне забезпечення: навчальні розвивальні ігри, тестові та навчально-контролюючі програми, - та мультимедійні матеріали (фото, відео, аудіозаписи).

Розглянемо, як кожен з цих видів ІТ можна поєднувати з традиційною формою навчання за Букварем.

Структура букваря та види ІТ, які можна використовувати на кожному етапі вивчення книги. Відомо, що "Буквар" складається з трьох частин: добукварної, або підготовчої, основної, або букварної, та післябукварної.

Добукварна частина букваря - це період підготовки учня до вивчення грамоти, ознайомлення його з поняттями "звук", "склад", "слово", "речення", "текст". Вона складається виключно з малюнків, схем речень та звукових схем. Насиченість ілюстраціями цієї частини букваря найбільша.

Основний обсяг роботи в цей період направлений на розвиток зв'язного мовлення. Малюнки використані двох видів: предметні та сюжетні. Предметні малюнки позначають слова, які діти ще не можуть прочитати, але вже мають їх у своєму лексичному запасі. Під предметними малюнками наведені звукові схеми слів, вивчаючи які учні засвоюють поняття голосного та приголосного звука, твердого і м'якого приголосного; складоподілу; наголосу.

Сюжетні малюнки відповідно відтворюють знайомі та близькі реалії дитячого життя: події з життя самих дітей, суспільства, сюжети казок. До кожного малюнка подано синтаксичні схеми, за якими діти складають речення і пов'язують їх у невеличкі розповіді.

Опрацьовуючи зміст ілюстрацій, учні вчаться висловлювати свої думки, усвідомлюють, що в мові є речення; речення складаються з одного чи кількох слів; що слова відокремлені одне від одного. Синтаксичні схеми вводяться на першій же сторінці добукварної частини, щоб діти одразу практикувались в усному мовленні. Поступово від схеми речень діти переходять до схеми слова, складу.

Сюжети ілюстрацій добукварної частини такої тематики: спорт, дитячі спортивні ігри; казки, герої з різних казок; робочий день учня; овочі-фрукти; на фермі; у лісі; техніка, в комп'ютерному класі; образно-розважальні ігри.

На цьому етапі вивчення букваря можна паралельно використовувати візуальну та аудіовізуальну інформацію. Наприклад: документальні, художні або мультиплікаційні фільми виховного характеру на теми, висвітлені в Букварі: як потрібно поводити себе на вулиці, в бібліотеці, в лісі, в школі; екранізації казок, народних звичаїв. Таким чином вирішується питання патріотичного виховання, оскільки яскраві, детальні зображення народних звичаїв, ігор, обрядів допомагають краще усвідомити культуру українського народу.

Учитель може залучати дітей до коментування, аналізу цих матеріалів,

висловлення думок з приводу побаченого, а також до колективного обговорення певної проблеми.

Відеоматеріали можуть являти собою статичні зображення, фотографії, малюнки видатних митців світу та України. Ці зображення можуть представляти предмети, які виступають прикладом слів з буквою, що вивчається, не тільки в пласкому вигляді, але й у тримірному зображенні, картинка може бути анімованою.

Букварна частина - це основна частина навчання грамоти за сучасним звуковим методом, головним завданням якої є ознайомити учнів з алфавітними назвами букв, розвинути фонематичний слух, навчити правильно називати звуки відповідними буквами, розрізняти поняття звук і буква, виконувати повний звуковий аналіз слова; уміти складати слова з набору поданих звуків, речення зі слів, розповіді з речень; дати уявлення про такі мовні явища, як багатозначність, омонімія, антонімія, синонімія.

Букварний період проходить паралельно з періодом навчання письма. Діти знайомляться з буквами. І якщо в добукварний період учні працювали тільки зі схемами та ілюстраціями, то в букварний до цього додається текст. У цьому й полягає специфіка навчання грамоти в букварний період: до поняття "звук" як основної мовної одиниці додається поняття "буква".

У букварній частині розкривається повністю звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, що є важливою умовою підготовки цієї частини. Учні виконують вправи не лише аналітичного характеру, а й синтетичного, причому з переважанням останнього. Вправи цього періоду урізноманітнюються, до того ж дитина набуває уявлення про омонімію, багатозначність, різні форми словозміни, парні тверді і м'які, дзвінки і глухі приголосні, знайомиться з роллю наголосу.

Можна виділити такі види вправ, використаних в букварній частині: синтетичні, аналітичні, порівняльні (зіставлення-протиставлення), логічні, вправи на абстрагування й узагальнення, анаграми (слово, що утворюється з іншого шляхом перестановки букв) [3, с. 36].

1. Прикладом синтетичних можуть бути такі вправи:

- на злиття двох звуків у склади;
- на додавання звуків з метою утворення слова;
- на додавання складів;
- на утворення слова з поданих букв;
- вправи, де вживається нарощування або спрощення букв;
- вправи-ребуси;
- на вгадування звуків;
- анаграми.

2. Аналітичні вправи такого плану:

- зіставлення слів, які розрізняються одним звуком;
- зіставлення складів у складових таблицях;

- зіставлення слів для розрізнення твердих і м'яких, глухих і дзвінких приголосних звуків.

3. Логічні вправи - це вправи на завершення речень на поданий сюжет, вгадування, продовження казок, загадки, відповіді на поставлені запитання типу "Хто у кого?", "Добери відповідь", "Де живе? Де росте?", "Знайди зайвий колір", "Вгадай назви місяців", "Назви професію".

4. Вправи, які знайомлять учня з фразеологією української мови "Сказати і зрозуміти".

5. Вправи на зіставлення, які знайомлять з антонімією "Високий - низький (додається зображення двох різних будинків)", "Великі - малі, веселі - сумні теплі - ? (учень має продовжити)".

6. Вправи для закріплення вмінь читати нову букву в різних сполученнях та позиціях у слові.

7. Для формування уявлення про родові форми слів у "Букварі" вже з букви "В" подаються особові займенники "він", "вона", "вони". Зіставляючи їх з іменниками на позначення різних предметів чоловічого і жіночого роду, діти поступово звикають до того, що стіл - він, дошка - вона, олівці - вони.

8. Порівняльні вправи для розрізнення наголосу: "МАла - малА".

Побудова усієї букварної частини підпорядковується принципу наростання складності. Це проявляється у порядку введення букв, складів, слів, текстів, завдань.

У цей період основного вивчення мовного матеріалу доцільно використовувати навчальні ігри, тестові програми, до яких можна за допомогою інтерактивної дошки залучати учнів усього класу.

Логічні вправи, представлені в букварі, на вгадування казок, продовження речень та казок, "Знайди зайве", "Назви професію", вправи на зіставлення (омонімію, синонімію) можна також представити за допомогою комп'ютерних ігор та інтерактивної дошки.

Значення фразеологічних сполучень можна відтворити за допомогою мультимедіаматеріалів - мультиплікаційних фільмів з кумедними ситуаціями.

За допомогою інтерактивної дошки можна створювати ігри. Наприклад: знайти і підібрати малюнки різних предметів, викласти їх на екрані дошки, попросити учнів (по черзі) скласти з цих малюнків слово або слова так, щоб початкова літера кожного слова була матеріалом (тілом) для нового слова.

А можна використовувати готові ігри. Так, навчальна гра "Азбука-малышка" призначена саме для вивчення алфавіту (розроблена для вивчення української мови, російської, англійської та німецької).

На кожну літеру алфавіту створено окремі короткі уроки, під час яких діти мають скласти у певне місце шість предметів, які починаються з літери, що вивчається. Ці предмети заховані, а для утруднення завдання створено функцію помилкового

предмету: при підведенні до нього мишки він активується, і дитина може подумати, що це потрібний предмет.

У правому верхньому кутку знаходяться зображення предметів, які малює дитина. По мірі того, як учень складає предмети, зображення їх вгорі зникає.

Для кожного уроку розроблено окремі інтер'єри. Так, літеру "А" вивчають на фоні сільського подвір'я з українською хатинкою, садом та плодовими деревами; літеру "Б" - у просторій кімнаті, "В" - в сараї, "Г" - на природі і т.д.

Діючими особами гри виступають: Сова в ролі вчителя, домовий "Непослуха", у мультфільмах оживають предмети, з якими дитина працювала, звірі. Літери також уособлені.

Після того, як учень склав усі предмети, Сова повідомляє, що рівень пройдено і починається мультфільм з пісню про ті предмети, з якими працював на уроці учень. Як правило, ці мультфільми мають або іронічний, кумедний зміст, або повчальний. Вони викликають в учнів емоційне збудження, яке допомагає запам'ятати новий матеріал.

Проте дана програма має й чимало недоліків. По-перше, форма побудови уроків однотипна. Так, пройшовши два-три уроки, дитина вже знає, що йому скажуть герої гри, та коли почнеться та чи інша дія. Йому стає нецікаво працювати далі.

По-друге, матеріал підібрано простий, протягом гри він не ускладнюється. До того ж зображення-підказка у верхньому правому кутку призводить до того, що дитина не аналізує побачені предмети (як вони називаються, з якої літери починаються і чи підходять вони для даної букви), а просто зіставляє зображення угорі з тим, що є в інтер'єрі. Самі предмети дуже малі, деякі зовсім незрозумілі (диня, черешня, шуба, шишка, щітка та ін.). Краще зробити зображення предметів, які потрібно відшукати, великим, яскравим, точним і щоб дитина сама шукала їх без підказок. Тоді вона самостійно проаналізує те, що є, з якої літери починаються слова і вибере необхідне.

По-третє, неможливість вивчати літери у довільному порядку, а тільки в алфавітному. Однак у букварі літери вивчають за ступенем складності, а не в порядку їхнього розташування за алфавітом.

Післябукварна частина - це період, відведений на вдосконалення техніки читання учнів. Оскільки за програмою в кінці вивчення букваря дитина має читати 30 слів за 1 хвилину, то в підручнику "Буквар" подано тексти на покращення цієї навички. Тут вже застосовується метод цілих слів, тобто діти вже мають впізнавати слова, читати їх цілісно, а не по складах.

У післябукварній частині розміщено порівняно великі зв'язні тексти. Ці тексти мали б вміщувати слова з усіх букв, що вивчалися протягом букварного періоду. У післябукварній частині є тексти на такі теми:

Т. Шевченко. "Тече вода із-за гаю"

І. Франко. "Ріпка" (уривок)

Л. Українка. "Он ярочки зелененькі", "Вишеньки"

Казка "Про двох цапків"

"Перо і олівець"

Тут можна використовувати аудіоматеріали. Для прикладу можна навести хрестоматію видавництва Златоуст "Это очень интересно", яка має книгу, тобто друковану інформацію, та аудіозаписи усього матеріалу, вміщеного в книзі. Пісні, які містяться на дисках, активізують чуттєво-емоційну сферу, прищеплюючи любов до слова, пісні, мистецтва.

Висновок. Комп'ютерні технології орієнтують вчителів початкової школи на нові напрямки діяльності та вдосконалення навчального процесу. Використання їх під час вивчення Букваря допомагає зняти адаптаційну напругу учнів, впливає на чуттєво-емоційну сферу, покращує сприйняття та запам'ятовування мовного матеріалу, зацікавлює школярів, заохочує до самостійної роботи та власних пошуків і відкриттів.

Література:

1. Бісіркін П. М. Дослідження впливу ІКТ на особистісні якості учня початкових класів в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс]. - 2008. - № 1(5). - Режим доступу <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html>
2. Вашуленко М. С. Буквар: Підруч. для 1 кл./ М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. - К.: Освіта, 2005. - 143 с.
3. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл.: Посіб. для вчителя. - К.: Освіта, 2002. - 176 с.
4. Это очень интересно!: Хрестоматия: Для детей 5-7 лет / Сост. В. Левин. - СПб.: Златоуст, 2006. - 104 с. (Дар слова: В 3 ч.; Ч. 1)
5. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи // Початкова школа. - 2006. - № 5. - С. 34-35.
6. Клименко А.О. Електронні засоби навчання у професійній діяльності педагога (західноєвропейський досвід) // [Електронний ресурс] Режим доступу http://www.rus-pauka.com/SND/Pedagogica/5_Klymenko.doc.htm
7. Нечай Л. Д. Виховання інтересу до вивчення мови // Початкова школа. - 1973. - № 3. - С. 16 - 19.
8. Скрипченко О. В. Психологічна характеристика учня // Початкова школа. - 1973. - № 1. - С. 5 - 13.
9. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. - 1998. - № 5. - С. 69-78.

ЗЕЛЕНСКАЯ Л.М.,

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель,

Государственная летная академия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СРЕДСТВ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК СЛАГАЕМОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ

В статті розглянуто шляхи вдосконалення підготовки майбутніх пілотів як домінуюча складова професійної надійності. Зв'язок теоретичної підготовки з сучасними вимогами до формування психолого-педагогічних умов підвищення професійної діяльності майбутніх пілотів.

В статье рассмотрены пути совершенствования теоретической подготовки будущих пилотов как доминирующее слагаемое профессиональной надежности. Связь теоретической подготовки с современными требованиями к формированию психолого-педагогических условий повышения профессиональной деятельности.

The ways of theoretical training improving as dominant component of future cadets' professional reliability are considered in this article. Connection with modern demands to forming of pedagogic-psychological conditions of flight crew reliability growth.

Поиск эффективных методов подготовки операторов особо сложных систем управления к надежному принятию и реализации решения является острой необходимостью настоящего времени.

Одним из основных показателей воздушно-транспортной системы, наравне с экономической целесообразностью, является безопасность полетов, которая в значительной мере определяет эффективность профессиональной подготовки летного состава.

В результате многочисленных исследований в области безопасности полетов, проведенных в нашей стране и за рубежом, выявлены главные направления профилактики авиационных происшествий и предпосылок к ним.

Представленные Международной организацией гражданской авиации показатели свидетельствуют о том, что большинство этих событий в мировой практике с человеческим фактором, а около 40% из них являются причинами ошибок пилотов и других членов летного состава. Эти данные также показывают, что причинами авиационных происшествий и предпосылок к авиационным происшествиям являются отказы авиационной техники во время полета, конструктивно-производственные недостатки, а также недостаточный уровень профессиональной теоретической подготовки.

Данные анализа авиационных происшествий и предпосылок к ним свидетельствуют о том, что 2/3 всех событий происходит из-за неправильного принятия решения экипажем в ожидаемых условиях и критических ситуациях и при отказах авиационной техники в полете, из-за неправильного выполнения профессиональных действий в условиях лимита и дефицита времени, а также в условиях жесткого воздействия стресса, неумение правильно и точно передавать командиру воздушного судна только конкретизированную и адресную информацию для принятия решения, связанную с обеспечением полета, при работе с избытком или недостатке информации.

Изучение динамики развития особой ситуации при отказах авиационной техники показало, что специфической особенностью летной деятельности летного состава является наличие жесткого лимита и дефицита времени, в результате чего создается информационная перегруженность пилота, что отрицательно сказывается на принятии своевременного и безошибочного решения.

Исходя из анализа научной литературы, недостаточная профессиональная надежность летного состава к действиям в особых ситуациях коренится в отсутствии разработанных и научно-обоснованных организационных и дидактических компонентов системы летной подготовки при изучении специальных теоретических дисциплин.

Знания, навыки и умения, сформированные для нормальных условий деятельности, в экстремальных условиях не обеспечивают профессиональную деятельность в рамках продуктивности, эффективности, безопасности полетов.

Устойчивость интеллектуальных актов, двигательных действий, эвристических компонентов профессиональной подготовки летного состава зависят от наличия сформированных механизмов устойчивости к экстремальному фактору и психологической готовности специалиста.

Последние десятилетия XX-го века знаменовали собой бурный рост системных исследований в различных областях человеческого знания. Особое внимание системные концепции получили среди ученых, работающих в области авиационной медицины и биологии, целостного познания сущности человека и его психологической структуры. Системные концепции позволили с новых теоретических позиций познать многие проблемы человека.

Целый ряд ведущих ученых в области авиационной психологии рассматривали психологическую подготовку в широком плане, включая в нее формирование качеств, которые имеют отношение к профессиональной надежности.

Роль психологического фактора и профессиональной надежности в проблеме безопасности полетов показана в работах В.Т. Юсова, эффективность психологической и профессиональной подготовки на успешность летного обучения раскрыта в трудах К.К.Платонова, В.Л. Марищука, которые рассматривают

профессиональную подготовку как самостоятельный вид подготовки со своими специфическими целями, задачами, средствами, методами и системой оценки.

Педагогический процесс профессиональной подготовки летного состава должен носить ярко выраженный интегративный характер, обусловленный комплексом средств наземной и летной подготовки, применяемых для решения практических задач профессиональной подготовки. Данное обстоятельство заставляет осмыслить педагогическую систему профессиональной подготовки с новых методологических позиций, которые учитывали бы структуру, организации передающей (педагогический процесс) и принимающей (пилот) системы на основе закономерностей формирования единого результата при интенсивном воздействии частных педагогических процессов, формирующих разноплановый по характеру и сущности профессиональные качества.

Следовательно, система профессиональной подготовки летного состава должна включать цели и задачи подготовки, содержание, принципы научной организации интегративных процессов подготовки, специфические процессуальные дидактические принципы, методика формирования профессиональных качеств и оценку их состояния. Особое место должно отводиться детерминации межпредметных связей и оптимизации учебного процесса.

Важный психологический смысл имеют проведенные в последние годы исследования на базе научно-исследовательского испытательного института военной медицины И.Б. Ушаковым, В.А. Пономаренко, В.В. Козловым и другими.

Существенный прорыв был достигнут в совершенствовании подготовки летного состава к действиям в нештатных ситуациях. На основе экспериментальных данных исследователям представилось возможным доказать, что задачей тренировки является формирование не только и не столько двигательных операций, сколько тех психофизиологических механизмов, которые способствуют быстрому приспособлению летчика к любой неожиданности в полете. Именно умственные процессы, как показали исследования, занимают до 70% времени, затрачиваемого на ликвидации аварийной ситуации. Вместе с тем проведенный анализ данных литературы показал, что психофизиологические причины низкой эффективности деятельности летчика в особых ситуациях полета изучены недостаточно, а роль первого нештатного сигнала в регуляции его поведения в этих условиях вскрыта не до конца. Кроме того, не обоснован и оптимальный способ опознания особых ситуаций полета. В результате без должного внимания осталась методология совершенствования теоретической подготовки летного состава к действиям в нештатных ситуациях.

Профессиональная готовность летчика проявляется в выполняемых им правильных или ошибочных действиях. Методология системного подхода позволяет определить ошибку как результат нарушения взаимодействия в системе "летчик - воздушное судно - среда", проявившийся таким действием или бездействием

летчика, которое привело к отклонению управляемых параметров технической системы (воздушное судно) за допустимые пределы или запрещено правилами.

Результаты летных экспериментов, проведенные исследователями, показали, что профессиональная готовность к действиям в экстремальных ситуациях полета есть базовое системное свойство, определяющее надежность деятельности летчика в аварийной ситуации. Исследователями было также установлено, что летчики, имеющие опыт работы в данных условиях и (или) прошедшие специальную подготовку к действиям в экстремальных ситуациях полета, опознавали вводимые отказы функциональных систем воздушного судна в 1,7-3,7 раза чаще, чем летчики, не имеющие такого опыта и соответствующей подготовки. Важно отметить, что даже регулярное выполнение полетов и большой налет при отсутствии опыта парирования особых ситуаций полета не гарантирует высокого уровня готовности летчика к действиям при их возникновении.

Высокая эффективность системного подхода при организации педагогического процесса профессиональной подготовки заключается в быстром формировании профессиональных знаний, навыков и умений; менее выраженной психофизиологической стоимости профессиональной деятельности; надежности профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Осуществление управления учебным процессом на основе взаимосвязи организационного и дидактического уровней по принципу обратной связи позволит произвести оптимизацию основных компонентов педагогического процесса, а также осуществление эффективности профессиональной подготовки летного состава.

Для достижения максимальной эффективности организации и управления процессом обучения необходимо обеспечить оптимизацию.

Теория и методика оптимизации является одним из элементов общей теории научной организации педагогического труда. Оптимизация опирается на методологическое положение о необходимости выделять главное звено в деятельности. Выбор оптимального варианта требует проблемно-поискового стиля мышления. Одним из основных критериев оптимальности обучения является достижение каждым учащимся такого уровня успеваемости, который соответствует его реальным учебным возможностям.

В исследованиях М.И. Махмутова, Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Скаткина были раскрыты вопросы эффективности обучения в высшей школе.

Н.Ф. Талызина разрабатывала пути управления процессом обучения, проблемы программированного обучения. Сущность идеи программированного обучения состоит в повышении эффективности управления процессом учения с помощью современных знаний об управлении и специфике процесса учения и при опоре на современную технику.

В работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, посвященных сущности процесса обучения и условиям,

обеспечивающим его целостность, проблема совершенствования обучения получила свое дальнейшее развитие. Вопросы формирования содержания образования, овладение деятельностью и развитие личности нашли свое отражение в исследованиях Р.Н. Макарова и многих других

Достичь оптимального построения процесса обучения возможно лишь на основе такого управления им, которое организуется с учетом закономерностей и принципов обучения, на основе применения современных форм и методов обучения, а также на основе учета особенностей обучаемых.

Специальная организация процесса усвоения как процесса заданного может быть использована для активизации управления процессом обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий - учение о процессах и условиях, которые определяют формирование осознанных действий, а на их основе представлений и понятий об их объективности.

Практическое значение данной теории состоит в том, что в процессе формирования новых действий, новых понятий и новых представлений происходит без предварительного заучивания нового материала. Усвоение происходит в ходе действия путем непроизвольного запоминания. При этом обеспечиваются заданные показатели, усвоение новых знаний происходит намного легче и быстрее (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Б.Ц. Бадмаева).

Теория поэтапного формирования умственных действий может быть адаптирована при разработке специальных проблемных ситуаций, а также в процессе обучения по принятию и реализации решения в ожидаемых и нештатных ситуациях.

Научными исследователями были созданы теории профессиональной подготовки специалистов, которые базировались на психологической теории деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков) и другие. Психологическая теория деятельности была адаптирована к практике Б.Ф. Ломовым, К.К. Платоновым, В.Д. Шадриковым.

Психологические механизмы процесса обучения нашли свое обоснование в теориях личности, механизмах ее персонализации и развитии в деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн), о деятельности и ее субъекте (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов), о психологическом аспекте деятельности (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин), об индивидуальности и ее развитии (Б.М. Теплов, об отношениях личности (Б.Ф. Ломов).

Выводы. Вышеупомянутые теории являются фундаментальными в процессе конструирования моделей процесса подготовки по специальной теоретической дисциплине "Безопасность полетов", а также в процессе оценки деятельности будущих пилотов в экстремальных условиях деятельности.

Следовательно, на основании литературных источников можно сделать следующее заключение и констатировать следующий факт. Все увеличивающаяся ответственность летного состава за надежное выполнение своих профессиональных функций и является сердцевиной безопасности полетов.

Литература:

1. Гандер Д.В. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава. Учебное пособие. - М.: Международная академия проблем человека в авиации и космонавтике, 2000. - 412 с.
2. Инновационные технологии повышения эффективности и надежности человека в авиации. Материалы методического семинара. М.: МНАПЧАК, 1998. - 217 с.
3. Козлов В.В. Человеческий фактор: история, теория и практика авиации. - М.: НИИЦ авиационно-космической медицины и военной эргономики ГНИИ военной медицины МО РФ, 2002. - 280 с.
4. Лернер ИЛ. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 185 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981. - 584 с.
6. Ломов Б.Ф. Человек и автоматы. - М.: Педагогика, 1984. - 128 с.
7. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. - М.: Прогресс, 1990 - 462 с.
8. Макаров Р.Н., Нидзий Н.А., Шишкин Ж.К. Психологические основы дидактики летного обучения. - М.: МНАПЧАК, 2000. - 534 с.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
10. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. - 551 с.
11. Платонов К.К. Психология летного труда. - М.: Военное издательство Минобороны СССР, 1960, - 350с.
12. Сыроежин И.М., Вербицкий А.А. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов. - М.: НИИ ВШ, 1981. - 159 с.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1975. - 343 с.
14. Теоретические основы процесса обучения в советской школе // Под ред. В.В. Краевского, И.Л. Лернера. - М.: Педагогика, 1989. - 320 с.
15. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Наука, 1994. - 320 с.

КАЙДАНОВСЬКА О.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри архітектурного проектування,
Національний університет
"Львівська політехніка"

МЕТОДОЛОГІЯ СИНЕРГЕТИКИ У РОЗВИТКУ АРХІТЕКТУРНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто сучасні ідеї синергетики у стратегії розвитку вищої освіти України. Визначено шляхи модернізації архітектурної освіти на основі поєднання синергетичного підходу та принципів гуманізації, інтеграції у навчальному процесі.

Рассмотрены современные идеи синергетики в стратегии развития высшего образования Украины. Определены пути модернизации архитектурного образования на основе соединения синергетического подхода и принципов гуманизации, интеграции в учебном процессе.

Modern ideas of synergetic in strategy of development of higher education of Ukraine are considered. Ways of architectural formation modernization on the basis of connection of the synergetic approach and humanization principles and of the integration into educational process are certain.

У розробці та реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні обґрунтовано ідею зростання духовного і інтелектуального потенціалу кожної людини, всебічного розвитку особистості шляхом втілення гуманістичного типу мислення в усі ланки освітньої діяльності, що передбачає поступову заміну причинно-наслідкового, жорстко детермінованого принципу пізнання дійсності на сучасні методологічні підходи.

Методологія педагогіки вищої школи в умовах сучасних соціальних змін все частіше спирається на особливу міждисциплінарну галузь науки - синергетику, що вивчає складні системи, їхню природу і розвиток. Синергетика виступає сьогодні в ролі теорії самоорганізації системи освіти, досліджує її механізми, здійснює аналіз нестабільності, нелінійності, випадковості, як засобів розвитку (А.Боблянец, С.Курдюмов, Г.Ніколіс, І.Пригожин, І.Стенгерс, Г.Хакен). Системно-синергетичний підхід у розумінні і проектуванні педагогічних явищ використовували у своїх дослідженнях В.Аршинов, В.Буданов, М.Качуровський, О.Князева, В.Лутай, В.Розін, В.Цикін, Д.Чернавський.

Розгляду проблем діяльності вищих закладів освіти України, шляхів удосконалення, раціоналізації управління закладами освіти, адаптації до нових ринкових умов, особливостей надання освітніх послуг та наближення їх до світових

стандартів присвячено праці Р.Антонюк, В.Барановського, А.Бичко, Д.Гарасіної, І.Зязюна, В.Зубка, В.Козакова, К.Корсака, В.Кушніра, В.Подкопаєва, О.Тимошенка, А.Чебикіна, В.Чернеця, В.Шейка, В.Шульгіної.

Проблемами підготовки архітектурних кадрів на Україні займались державні діячі, педагоги і науковці А.Кашенко, Н.Кондель-Пермінова, С.Нікуленко, І.Фомін, А.Чебикін, Б.Черкес, І.Шпара, зокрема теорією і методикою дизайнерської освіти - Є.Антонович, О.Боднар, О.Бойчук, Г.Гребенюк, С.Рибін. У сучасних динамічних суспільних умовах архітектурна освіта допомагає вирішувати економічні, соціальні, національні проблеми держави підготовкою високопрофесійних кадрів архітекторів і дизайнерів, потреба в яких стає дедалі актуальнішою. Стратегічним напрямком розвитку триступеневої вищої архітектурної освіти є формування цілісної неперервної відкритої системи, універсальної і демократичної у своїй основі, здатної гнучко реагувати на зміну зовнішніх умов, трансформуватись і розвиватись.

Проведений аналіз наукової літератури, дисертаційних досліджень з педагогіки вищої школи та архітектури, засвідчив, що зараз практично відсутні або недостатньо висвітлені теоретичні, методичні і практичні підходи до вдосконалення системи ступеневої підготовки студентів архітектурних спеціальностей. На сьогодні склалась своєрідна ситуація, за якої об'єктом педагогічних досліджень у сфері вищої освіти переважно є саме педагогічний напрям підготовки, а галузева професійна освіта, і, зокрема, архітектурна, не має належного науково-методичного забезпечення, що актуалізує тему даної роботи.

Мета статті: розглянути принципи і методи впровадження ідей синергетики в систему професійної підготовки архітекторів відповідно до загальнодержавної концепції оновлення вищої освіти.

Архітектурна освіта у контексті входження України у світовий освітній простір модернізується і розвивається відповідно до загальнодержавних тенденцій розвитку вищої освіти:

- трансформація мережі вищих навчальних закладів для задоволення потреб особистості і регіонів відповідно до вимог ринкової економіки;
- реалізація принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти, забезпечення відповідності змісту вищої освіти сучасним суспільним вимогам;
- поліпшення системи ступеневої вищої освіти, сприяння розвитку інтеграційних процесів;
- гуманізація освіти, формування демократичних стосунків між викладачами і студентами;
- диверсифікація структури й обсягів підготовки, навчальних планів і програм [4, 221].

Головною метою нової гуманістичної парадигми освіти є демократизація управління педагогічним процесом, досягнення рівноправних стосунків між суб'єктами

педагогічної взаємодії, що найбільш ефективно, на наш погляд, може забезпечуватись за умови **синергетичного підходу** в організації педагогічного процесу. Саме синергетика у поєднанні з системною закономірністю закріпила у педагогічному процесі мінливість, невизначеність, хаотичність, нестійкість, катастрофічність як природні характеристики й стани, а не прикрі непорозуміння, що докорінно змінило уявлення про педагогічну реальність, управління нею та її організацію [2; 6].

Синергетика (з грец. - "співдружність, колективна поведінка") як новий міждисциплінарний напрям науки успішно використовується для моделювання багатьох процесів соціального життя та, зокрема, у розробці стандартів вищої освіти. Синергетичний підхід визначає розумні межі керованості, вчить не боятися деякої неминучої анархії, навіть хаосу, визначаючи його позитивну роль у розвитку системи, вчить враховувати випадковості, значущі для розвитку людини і суспільства в цілому, і повинен стати стилем мислення в організації управління вищою освітою [1; 2; 3].

Методологічні установки синергетики кардинально змінюють традиційні уявлення про пізнавальний процес у межах вищого навчального закладу, трактуючи його як організм, здатний до самокоригування і пошуку нових альтернативних шляхів розвитку. Методологія синергетичного підходу базується на принципах:

- самоорганізації, коли розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою в процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній точці такої системи, а не тільки на її границях;
- самоструктурування як визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування виключно внутрішніми властивостями самої системи;
- резонансності управління як ефективності топологічно правильно організованого впливу;
- багатоваріантності шляхів еволюції системи, зумовленої нелінійністю причинних ланцюгів [3].

Ідеї синергетики не знижують актуальності системної методології, доповнюючи її на новому якісному рівні, що передбачає: по-перше, визнання здатності студента до самоорганізації, активного творчого конструювання власного внутрішнього світу і багатоваріантної навчальної діяльності, по-друге, визнання ефективності потенціалу цілісної системи особистісних якостей, що формується шляхом безперервного обміну інформацією з навколишнім світом.

Синергетика заснована на ідеях системності, цілісності світу, нелінійності (тобто багатоваріативності, незворотності), глибинного взаємозв'язку хаосу і порядку, випадковості і необхідності. Вона вивчає відкриті системи, що знаходяться в стадії становлення, де відбуваються несподівані повороти, пов'язані з вибором шляхів подальшого розвитку. Таким відкритим, нелінійним, що складається з багатьох чинників зі складними взаємозв'язками, віддаленими від рівноваги, з ознаками самоорганізації, самопобудови, є педагогічний процес у вищій школі [1-3].

Синергетичний підхід розширює уявлення про педагогічну реальність і дає змогу створити нові прикладні методології дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу, використовуючи ідеї синергетики у поєднанні з сучасними прогресивними освітніми принципами і підходами.

У професійній підготовці архітектора синергетичний підхід у поєднанні з принципами особистісно-орієнтованого навчання може забезпечити умови для повноцінного розвитку індивідуальності архітектора, формування його творчого критичного професійного мислення.

Реалізація ідей синергетики здійснюється у взаємозв'язку із **гуманізацією освіти**, яка сприятиме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, допомагатиме найповнішому розкриттю її здібностей та задоволенню її освітніх потреб (Г.Дашутін, В.Ільїн, І.Зязюн, В.Пазенок, П.Ситник, О.Соболь, І.Степаненко, Г.Темко). Гуманістична педагогіка заснована на розумінні внутрішнього світу кожної людини, відмові від культу сили, реабілітації загальнолюдських цінностей - доброти, справедливості, чесності, сумлінності, милосердя, людської гідності.

Гуманізація радикально змінює сутність і характер навчально-виховного процесу, ставлячи до його центру студента, його індивідуальні здібності, інтереси, задатки. Виявлення інтелектуальних здібностей студента, всебічне їх культивування і цілеспрямований розвиток є основною метою гуманізації навчання [4]. Знання, що не зорієнтовані на подальший розвиток здібностей студента, на його здатність здобувати їх самостійно, залишаються невикористаними, зайвими. Забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента у межах традиційного проведення занять дуже складно, тому виникає необхідність опрацювання індивідуально зорієнтованих навчальних технологій, які забезпечують умови щодо реалізації освітніх завдань кожного студента на певному освітньо-кваліфікаційному рівні.

Суспільні і політичні умови сьогодення актуалізують виховні проблеми соціалізації і духовного розвитку студента у процесі навчання, що вимагає коригування змісту основних гуманітарних дисциплін вищої школи, надаючи їм світоглядного характеру та акцентуючи творчо-розвивальні цілі. Програми історико-художніх дисциплін для архітектурних спеціальностей повинні мати широкий культурологічний характер, реалізуючи наступні принципи і завдання: формування загальної культури особистості, інтелектуальний і духовний розвиток; набуття вмінь сприймати духовні цінності людства, бачити їх у мистецьких творах; формування культури мислення, засвоєння способів інтелектуальної діяльності для подальшої самоосвіти і саморозвитку.

Гуманістичні принципи навчального процесу передбачають забезпечення демократичних умов навчання, виключення випадків соціальної нерівності, створення позитивної атмосфери педагогічного спілкування. Тільки за умови демократизації навчального процесу можна забезпечити умови для повноцінного розвитку особистості архітектора, формування творчого критичного професійного мислення.

Розвиток освіти на гуманістичних засадах полягає у спрямованості навчання й освітнього процесу загалом до людини; у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами соціальним досвідом, опанування обраною професією, розвитку і прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей, які б забезпечували особистості соціальну захищеність і комфортні умови навчання. Майбутня професійна діяльність архітектора пов'язана у першу чергу з потребами людини, забезпеченням оптимальних умов життя, діяльності та відпочинку. Вже у процесі навчання потрібно мати науково обґрунтований прогноз про основні категорії споживачів архітектури, про їх особистісні якості та духовні потреби.

Гуманістичне спрямування освітнього середовища вищої школи полягає у особистісно орієнтованому підході до навчання, першорядності ідеї розвитку особистості студента з її унікальними інтересами, цінностями, здатністю до самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації, самоосвіти, творчої діяльності. Архітектурна професія є творчою за своєю природою, тому формування творчої особистості у навчанні є першочерговим педагогічним завданням. Предмети професійного і мистецького спрямування повинні створювати умови для вільного і творчого особистісного розвитку, залучення кожного у процес власного культуротворення і творчої самореалізації.

На рівні формування навчальних програм це полягає у відході від фрагментарності представлення знань, що закріплено у навчальних планах через множинність окремих навчальних курсів, які розкривають окремі сторони загальної сфери знань, і переході до модулів і блоків дисциплін, об'єднаних спільною ідеєю, що можливо здійснити шляхом вичленення перш за все гуманітарної специфіки певної галузі знань.

Синергетика в якості системного принципу актуалізує проблеми **інтеграції освіти** - вагомого засобу всебічного саморозвитку, самовизначення особистості. Об'єктивність інтеграції у освіті пов'язана із сучасною концепцією неперервності вищої освіти (Т.Десятов, В.Радкевич), яка враховує рівні інтеграційних процесів у суспільстві та їх вплив на структуру і функції навчання. Побудова системи неперервної архітектурної освіти потребує вивчення питань інтеграції її змісту з потребами виробництва, економікою, екологією, соціальним замовленням та взаємозв'язку різних ступенів освіти. Розвиток інтегративних процесів у архітектурній освіті інтенсифікується зростаючими потребами суспільства і економіки, посиленням взаємодії інформаційних структур, інженерної науки і мистецтва, що відображається у інтеграції змісту навчання, інтеграції фахових знань.

Оскільки синергетика виражає інтегративний характер наукового знання, розкриваючи механізм утворення цілісності, її трансформації та розвитку через взаємовплив і єдність різноманітних складових елементів, то синергетика зумовлює принцип інтеграції знань у навчанні. У процесі інтеграції знань здійснюється

концентрація, стиснення інформації і, разом з тим, завдяки зростанню пізнавальних здатностей людини, відбувається узагальнення, формалізація та уніфікація знання. Внаслідок цього збільшується інформаційна єдність знання, його ємність. Інтеграція не є злиттям або поглиненням одних знань іншими. Навпаки, кожна із галузей знань при інтегруванні, використовуючи нову інформацію, глибше проникаючи у свій об'єкт, одержує найновішу інформацію, яка може бути використана іншою галуззю знання і забезпечити отримання ще більшої її кількості.

Інтеграція тісно пов'язана з інформаційними процесами у науковому і художньому пізнанні, тобто з процесами здобуття, збереження, передачі, переробки, накопичення, концентрації інформації. Інформаційний підхід - це результат урахування посилення логічної та теоретико-пізнавальної тенденції у розвитку сучасної науки і мистецтва. Він дає змогу узагальнити на єдиній інформаційній основі різні інтегративні процеси і, відповідно, тлумачити інтеграцію у конкретних галузях науки, мистецтва, освіти.

Досліджуючи природу інтеграції, М.Сова робить висновок, що "потужність" інтеграції знань пропорційна інформаційній ємності галузей, що взаємодіють, і зростає разом з ними, слідом за прогресивним розвитком всього знання. Інтеграція знань визначається як цілісний процес взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, котрий виражається у виникненні їх інтегральних форм, узагальнюючих теорій та "наскрізних" методів пізнання, концентрації та взаємообміні інформації, діалектизації та логізації, фундаменталізації та спеціалізації знання, посиленні його міждисциплінарності та комплексності [3]. Розкриття особливостей інтеграції у навчальній художній діяльності, зокрема за єдністю форми і змісту, передбачає встановлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків в структурах художніх систем, спостереження за процесом модифікації форми, виявлення нових інтегративних утворень. Це єднання внутрішнього змісту і зовнішньої форми, знімаючи матеріальність форми в ідеальності художньої реальності, втілює художній образ - одиницю виміру специфічної структури мистецтва, який може слугувати своєрідним модулем інтеграції.

М.Сова доводить, що культурологічний аналіз художніх систем на засадах інтеграції передбачає не метафізичне встановлення демаркаційних ліній між видами, родами і жанрами мистецтв, а діалектичне виявлення якісної специфіки всіх конкретних форм художньої творчості і, водночас, їх взаємозв'язків, переходів, взаємовпливів і схрещень. У результаті якісна своєрідність кожної з них стає відносною, а не застиглою і мертвою. З метою пояснення цього "живого" динамічного взаємозв'язку між формами художньої творчості, треба розглядати систему мистецтв у русі від всезагального до конкретного, у єдності історичного і логічного.

У контексті гуманізації вищої архітектурної освіти ми розглядаємо естетичне поле історико-культурологічних, образотворчих та професійно-орієнтованих дисциплін як інтегративну основу професійної підготовки майбутніх архітекторів, що утворюється на

основі спільності основних естетичних категорій і законів сприйняття художніх явищ.

Розглядаючи підстави для інтеграції естетичних знань у фахові дисципліни, що безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю майбутніх архітекторів, ми виходили з того, що кожне мистецтво пов'язано з певними сторонами життя і має свої специфічні виразні засоби (В.Ванслов, М.Каган, П.Суздаєв, О.Щолокова). Можливості кожного мистецтва в галузі безпосереднього відображення дійсності обмежені, і лише сукупність мистецтв може відбити всю повноту людських потенцій, збагатити внутрішній світ особистості і сформувати її естетичний досвід.

У філософсько-педагогічному контексті естетичний досвід розуміється як результат художньої діяльності і практики спілкування з художніми цінностями, відображення у свідомості змісту та форми художніх явищ, результатом якого виступає естетичне ставлення до мистецтва як діяльнісний емоційно-оцінний процес зв'язку особистості з художніми об'єктами.

Архітектура завжди вважалась синтезом всіх мистецтв, відповідно у архітектурній освіті слід ширше використовувати міжпредметні зв'язки у опануванні образотворчих і спеціальних дисциплін, що надасть змогу і зробить необхідним трансформацію і комплексне використання набутих теоретичних і практичних знань.

Позитивними рисами інтегративного підходу до вивчення фахових мистецьких дисциплін у архітектурній освіті можна визначити:

- теоретичне засвоєння та практичне використання у образотворчій діяльності наукових методів оцінки художніх явищ і розуміння художньої мови різних видів мистецтва;
- уточнення змісту, системне опанування значення понять "гармонія", "композиція", "художній образ", "стиль";
- структурування набутих знань про зображувальну специфіку образотворчого мистецтва в єдину систему і спрямування їх у площину архітектури;
- співвіднесення елементів художньої мови мистецтва із змістом архітектурної творчої діяльності.

Інтеграція мистецтв за спільністю **історичних стилів**, напрямків, художніх шкіл спонукає до розвитку у студентів в першу чергу наукового методу пізнання, що дуже важливо для фахівця архітектурної галузі. Але такий підхід переважно активізує інтелектуальну сферу і не повною мірою ураховує розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості.

Інтеграція мистецтв за єдністю художнього образу має глибокий педагогічний вплив завдяки дії сукупності усіх естетичних категорій (естетичний смак, почуття, естетичне сприйняття). Такий підхід відповідає принциповому положенню художнього виховання про те, що оскільки основною категорією мистецтва та його методом відображення дійсності є художній образ, головне завдання предметів мистецького циклу полягає в систематичному розвитку сприймання художнього образу та створення його у власних роботах. Інтегративні вміння поєднують як засвоєні знання

особистісно культурознавчого змісту, так і рівень розвиненості емоційно-почуттєвої сфери та оцінної діяльності студентів.

Отже, художній образ є основною категорією мистецтва і його методом відображення. Тому головне завдання полягає у систематичному розвитку в особистості здатності сприймати художній образ і посилено створювати його у навчальній художній і проектній роботі. Для безпосереднього сприйняття художнього образу не потрібні спеціальні розумові прийоми, які б принципово відрізнялися від повсякденного пізнавального досвіду. Але осмислення сприйнятих образів, розкриття їх значення потребує складної розумової діяльності особистості, її конкретної художньої підготовки.

Спираючись на наукові дослідження і педагогічну практику, можна стверджувати, що найбільш ефективним методом пізнання мистецтва, що виправдовується природним характером людського мислення, є вивчення художнього твору, перш за все, через розуміння художнього образу. Художній образ належить до духовної сфери людської діяльності і виконує функції, які роблять його близьким педагогічному процесу: пізнавальну, комунікативну, естетичну та виховну.

У архітектурній творчості провідне місце посідає категорія композиції, яка у більш широкому сенсі естетичної гармонії може також виступати критерієм інтеграції мистецтв у навчанні. Композиція є об'єднуючим елементом всіх видів мистецтв і вивчається у архітектурній школі через опанування законів гармонічного поєднання елементів форми, принципів побудови площинних і об'ємних художніх творів, методів взаємодії кольору та форми. Важливими також є питання соціальної обумовленості, розуміння історико-культурного контексту розвитку композиції у мистецтві.

Отже, у архітектурній освіті існує значний потенціал щодо реалізації принципів інтеграції у вивченні гуманітарних і мистецьких дисциплін, що уможливорює втілення ідей синергетики в освітній процес. Основою застосування синергетичного підходу є положення, розроблені В.Будановим:

1. Синергетика для освіти, тобто введення інтегративних курсів чи окремих тем.
2. Синергетика в освіті - втілення в навчальні дисципліни матеріалів, що ілюструють принцип синергетики.
3. Синергетика освіти - синергетичність самого процесу освіти, синергетичність становлення особистості і відбору знань [2].

Архітектурна підготовка передбачає синтез навчання, науки і виробництва на всіх освітніх етапах. Синтетичний характер архітектурної творчості спирається на єдність фундаментальних технічних знань, гуманітарної компетентності і образотворчої грамотності.

Усе вищезазначене дає змогу зробити наступні **висновки**:

- У розробці та реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні поширюються ідеї синергетики у науково-теоретичному і практичному вираженні. Синергетика виступає у ролі теорії самоорганізації системи освіти, досліджує

її механізми, здійснює аналіз нестабільності, нелінійності, випадковості, як засобів розвитку.

- Синергетичний підхід до педагогічних явищ дає змогу створити нові прикладні методології дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу, використовуючи ідеї синергетики у поєднанні з сучасними прогресивними освітніми принципами і підходами. Впровадження принципів синергетики у процес професійної підготовки архітекторів забезпечить повноцінний розвиток індивідуальності, формування творчого критичного професійного мислення студентів.
- Реалізація принципів синергетики здійснюється у взаємозв'язку із гуманізацією освіти, що встановлює першорядність ідеї розвитку особистості студента з її унікальними інтересами, цінностями, здатністю до самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації, самоосвіти у творчій навчальній діяльності у здобутті архітектурної професії.
- Синергетика в якості системного принципу актуалізує проблеми інтеграції в архітектурній освіті, що відображається у інтеграції змісту навчання, інтеграції фахових знань, посиленням взаємодії інформаційних структур, інженерної науки і мистецтва.

У подальших дослідженнях планується вивчення чинників забезпечення інноваційних процесів у архітектурній освіті на засадах синергетики, змістових і організаційних факторів побудови моделі професійної підготовки архітектора в умовах ступеневої безперервної освіти.

Література:

1. Астафьева О. Мир синергетики как междисциплинарного научного направления: <http://spkurdyumov.narod.ru/Astaphyeva1.htm>
2. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. - М.: URSS, 2005.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики - СПб.: Алетея, 2002.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. - К.: Грамота, 2005.
5. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. - К., 2005.
6. Цикин В.А., Брижатый А.В. Синергетика и образование: новые подходы. - Сумы: СумГПУ, 2005.

КАЛЮЖНА В.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Луганський державний університет
внутрішніх справ імені Е.О.Дідоренка

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ПРОГРАМИ БОЛОНСЬКОЇ КОНВЕНЦІЇ (КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядаються сучасні проблеми вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ. Аналізуються положення Болонської конвенції з цього питання. Пропонується базовий курс, що враховує соціокультурні чинники, що склалися в Україні сьогодні.

В статье рассматриваются современные проблемы изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Анализируются положения Болонской конвенции относительно этого вопроса. Предлагается базовый курс, учитывающий социокультурные факторы, сложившиеся в Украине сегодня.

In the article it is considered the present problems of study of foreign language in the higher educational institution in which the foreign language is not the language of specialty. It is analyzed the regulations of the Bologna convention concerning to this question. It is offered the basic course which takes into account the social and cultural factors arisen in Ukraine nowadays.

Євроінтеграційні процеси, які стосуються сьогодні всіх галузей життєдіяльності українського суспільства, вимагають перегляду і глибокого аналізу тих засобів і можливостей, які зможуть забезпечити не тільки формальне, але і реальне входження України до Болонської співдружності, її місце в світі.

Особливо помітними ці процеси є в системі освіти, де спостерігається, з одного боку, практично повна відмова від усталених форм і методів роботи, а, з іншого - трансляція західноєвропейських освітніх парадигм в програми українських навчальних закладів. При цьому цікаво відзначити, що в найменш вигідному положенні опинилися вищі навчальні заклади, що прийняли багато правил навчання за європейським зразком без урахування, з одного боку, ступеня підготовленості абітурієнтів, а, з іншого - економічного, політичного і культурного стану країни. Наслідком цього може стати спотворення як самої системи освіти, її цілей і результатів, так і загальнокультурного положення країни.

Слід зазначити, що елітні вузи Європи відмовилися від участі в Болонській конвенції. Це означає, що відбувається формування системи освіти для середньокваліфікованих фахівців при одночасному збереженні системи освіти для

еліти суспільства (2, 4). Це викликає нескінченні дискусії серед педагогів усього світу (А. Джонсон, А. Скаван, Я. Фігель, Б. Горлі та ін.), які прагнуть спрогнозувати соціальні й економічні наслідки та результати цієї реформи.

Україна не є винятком. Тут, з одного боку, відбувається активна робота створення вищої освіти за європейським зразком (С. Ніколаєнко, І. Жовта, В. Журавський та ін.), а, з іншою, - ми бачимо неспокій і застереження критично настроєних працівників освіти (В. Андрущенко, В. Плавич, Н. Рибка та ін.). Звичайно, у Європи є чому повчитися, тільки вчитися необхідно поступово, крок за кроком.

Для того, щоб увійти до Болонської співдружності, необхідно щонайменше проаналізувати вітчизняну систему освіти й науки на тлі європейської. У результаті цього аналізу ми побачимо, що більшість наших дітей найближчим часом належної освіти не отримають і увійти до соціального процесу як його повноправні суб'єкти навряд чи зможуть (1, 12), оскільки сучасні навчальні програми поки що не створюють основи для включення до європейської освітньої системи з метою отримання міжнародного диплому вищої кваліфікації.

Вивчення зарубіжного досвіду і безпосередні контакти свідчать про те, що одним з визначальних суб'єктивних чинників тут є знання іноземних мов. Відомо, що згідно з Болонською конвенцією молоді люди після закінчення школи повинні володіти хоча б двома іноземними мовами, а не вивчати їх у вищому навчальному закладі. В університеті вони вибирають тільки мову для спеціалізації навчання, для подальшої науково-дослідної роботи. У основі такої освіти лежить уявлення про те, що молода людина, що народилася, наприклад, в Італії, винен хоча б рік навчатися у Франції або Німеччині. Без цього подальший процес навчання не має сенсу (2, 7), тобто смислові значення визначаються загальнокультурним значенням. Практично в будь-якій країні це не викличе ускладнень, що ж до України, ми не можемо поки розраховувати на реалізацію цих положень Болонської конвенції. Але змінити мовну політику, тобто навчитися застосовувати іноземну мову як засіб отримання нової інформації і засобу спілкування в побутовій, професійній і науковій галузях маємо вже сьогодні.

Метою справжньої роботи є спроба скласти базовий курс іноземної мови в немовному ВНЗ з урахуванням соціокультурних чинників, що склалися в Україні на сучасному етапі розвитку.

Основними труднощами побудови програми з іноземної мови у ВНЗ є дуже різний, в основному дуже низький, ступінь підготовки випускників шкіл до іншомовного спілкування в будь-якій формі, тому говорити про стажування або навчання за кордоном для основної маси українських студентів ще зарано. Це обумовлено тим, що програма звичайних, не спеціалізованих, середніх шкіл вимагає всього, чого завгодно, тільки не знання хоч би однієї іноземної мови. Мотивація в таких школах у міру дорослішання слабшає і, якщо учень не вибирає факультету іноземної філології, поступово зводиться до нуля, що також визначає культурний рівень держави.

Процес навчання іноземній мові є складною органічною системою, що

складається з взаємозв'язаних елементів і рівнів. Як всі органічні системи, вона саморозвивається за внутрішніми властивими їй законами під дією ззовні. Ця телеологічна система розвивається до певної мети, ззовні обумовленої мотивом, а іманентно всією логікою свого становлення. Відсутність мотивації є найважливішим чинником, що деформує процес навчання і знищує його мету.

Мета навчання - створення мовної компетентності - багаторівневий процес формування, по-перше, теоретичних знань про мову на рівні свідомості, по-друге, іншомовних умінь, по-третє, рефлексивних навиків, міцно закріплених в підсвідомості. У даній вертикальній структурі саме автоматизація навиків на глибинному рівні, керівників механізмами мовної передбаченості, створює так зване відчуття мови, що дозволяє здійснити комунікативний акт. Все це вимагає багатогодинної цілеспрямованої інтенсивної ментальної діяльності, що органічно поєднує всі елементи описаної вище системи і починати цю діяльність необхідно вже в школі, щоб, вступивши до університету, студент міг належно використовувати іноземну мову, а не починати її вивчення.

Орієнтуючись на конкретну науку (право), пропонуємо базовий курс іноземної мови, яка дозволить нам вийти на нову структуру і зміст мовної професійної підготовки студентів.

Перш за все зазначимо, що на сьогодні в Україні існують неоднакові можливості здобування якісної освіти, у тому числі і з іноземної мови, для молоді, яка проживає в місті й селі, в різних регіонах, а також у населення з різним рівнем доходів. Тому, на жаль, досить часто незнання мови пояснюється низьким рівнем викладання в школі. Ми не можемо за це карати абітурієнтів. Якщо студент хоче і може вчитися, він засвоїть будь-яку програму ВНЗ. На цій підставі пропонуємо провести тестування з англійської мови серед студентів першого курсу, за наслідками якого виділити три групи студентів: 1) які мають низький базовий рівень підготовки; 2) які мають середній базовий рівень підготовки; 3) які вільно володіють мовою. На нашу думку, всі вони після закінчення базового курсу мають прийти приблизно до однакового результату для того, щоб мати можливість перейти до поглибленого вивчення мови на старших курсах і використання її в своїй науково-дослідній роботі, що є, згідно прийнятої програми, нормою і показником якості вищої освіти.

Навчальні програми для цих трьох груп повинні відрізнятися і кількістю занять і їх наповнюваністю. Так, для студентів першої групи кількість занять у базовому курсі має бути у декілька разів більше, ніж для студентів другої групи, у якої, у свою чергу, занять більше, ніж в третій групі. Як вирішити цю проблему в умовах, де все регламентовано і стандартизовано? Вважаємо, що існує декілька рішень. По-перше, важливою умовою успішної організації процесу навчання студентів є максимальна активізація індивідуальної і самостійної роботи. Важлива у цьому є роль викладача, його умінь зацікавити, повірити в себе кожного студента, умінь викласти в доступній формі матеріал, індивідуально підійти до роз'яснення труднощів, умінь організувати

самостійну роботу й об'єктивно її оцінити. По-друге, започаткувати при кафедрах іноземних мов додаткові курси, можливо навіть платні, для всіх охочих вивчати іноземну мову, у разі їх безкоштовності обов'язково включити необхідну кількість годин у навантаження викладачеві. І не потрібно шкодувати засобів для досягнення мети, оскільки ми вирішили вийти на європейський рівень, маємо докласти максимум зусиль, щоб хоча би навчитися спілкуватися з європейцями їх мовою.

Запропонований нами базовий курс залежить від групи студентів: студенти першої групи проходять базовий курс з індивідуалізацією навчання і складанням іспиту в четвертому семестрі; базовий курс для студентів другої групи передбачає складання іспиту в третьому семестрі і перехід на поглиблене вивчення іноземної мови в четвертому і п'ятому семестрах; для студентів третьої групи базовий курс закінчується складанням іспиту в другому семестрі, а з третього семестру формуються групи з поглибленим вивченням іноземної мови.

Ми повинні надати студентам старших курсів можливість поглибленого вивчення іноземної мови після базового курсу у вигляді авторських еквівалентних курсів.

У базовому курсі пропонуються наступні етапи оволодіння іноземною мовою:

I - вступний - основи мови: звичайна мова в елементарних повсякденних ситуаціях;

II - початковий - розширення мови: повторення і розширення основ для повсякденного спілкування;

III - середній - мова взаєморозуміння: спілкування в найбільш типових ситуаціях професійного і повсякденного життя.

Безумовно, при навчанні іноземним мовам необхідно враховувати фахову спрямованість, оскільки йдеться про навчання студентів підмові спеціальності. Цей зв'язок виявляється у проведенні студентських наукових конференцій, захисті курсових і дипломних робіт іноземною мовою.

Навчальні матеріали необхідно використовувати оригінальну літературу: монографії, статті, краєзнавчу літературу. Вже у ВНЗ це формувало б у студентів "експертне мислення", як компонент професійного, такого, що включає знання іноземної мови, менталітету і культури країни мови, що вивчається, що сприяло б реальному входженню в європейський освітній простір.

При такій організації навчального процесу кожен студент може обрати свою особисту освітню траєкторію і досягти необхідного рівня знань з іноземної мови в умовах неможливого ВНЗ, що, частково, сприяло б реалізації положень Болонської конвенції.

Література:

1. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії "українського прориву" / Вища освіта України. - № 2, 2008. - 3. 10-17.
2. Плавич В.П. Становлення нової освітньої парадигми XXI ст. / Одеський ун-т ім. І.І. Мечникова. - О.: Астропринт, 2005. - 120 с.

КАРАЧУН В. Я.,
старший науковий співробітник,
сандидат фізико-математичних наук,
доцент,
Інститут вищої освіти АПН України

РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКИЙ МАТЕМАТИЧНИЙ СЛОВНИК

У статті досліджуються проблеми укладання російсько-українсько-англійського математичного словника.

В статье исследуются проблемы создания русско-украинско-английского математического словаря.

The problems of compilation Russian-Ukrainian-English mathematical dictionary are investigated in the article.

Сучасне українське математичне термінотворення розвинулося у 2-й половині 19 століття. Омелян Дейницький і Теофіл Іскрицький у 1873 р. переклали з німецької мови на українську шкільний підручник Фр. Мочника з арифметики, а Євген Савицький у 1877 р. переклав, також з німецької мови, підручник Фр. Мочника з арифметики й алгебри для вищих класів середніх шкіл. Кілька оригінальних українських підручників створив Петро Огоновський.

Володимир Левицький (згодом професор) написав польською мовою першу в історії української науки фахову статтю з математики "Про симетричні вираження вартостей функцій $\mod m$ " згодом її було опубліковано українською мовою (у перекладі П. Огоновського). Ця стаття вийшла в "Записках Наукового товариства ім. Шевченка (НТШ)", т.4, 1894.

У травні 1893 р. на загальних зборах НТШ було утворено Математично-природописно-лікарську секцію (головою було обрано І. Верхратського). До складу тієї секції входило троє математиків: П. Огоновський, В. Левицький і К. Глібовицький. Секція доручила В. Левицькому працювати над створенням української математичної та фізичної термінології. У VII томі "Записок НТШ", 1895 р., В. Левицький після статті "Еліптичні функції модулів" вмістив "Додатки до термінології математичної" з 69 термінів, поданих у вигляді українсько-німецького словника.

Утворення математичної термінології значний внесок зробили співробітники Інституту української наукової мови (ІУНМ) та Фізико-математичного відділу Всеукраїнської академії наук (ВУАН). Зокрема співробітник Інституту української

наукової мови ВУАН Ф. Калинович у 1925 р. видав "Словник математичної термінології. Проект, ч.1. Термінологія чистої математики" [7]. Термінологічна комісія Одеської науково-дослідчої катедри математики видала "Російсько-український словничок математичної термінології та фразеології. Алгебра." [6].

На середину 20-х років 20 століття припадає найтісніше співробітництво між Всеукраїнською Академією наук (ВУАН) і НТШ. Теоретичні засади й основні напрями термінотворення, вироблені в ІУНМ, в основному збігалися з принципами НТШ, а в дечому були логічним продовженням їх. Так, за спільною редакцією київської і львівської комісій у 1926 р. вийшли 2-а і 3-я частини "Математичного словника" [8,9]. Цю співпрацю можна розглядати як початок творення соборної національної української математичної термінології. Спроба створити національну математичну термінологію на виключно українському мовному ґрунті дала змогу значною мірою усталити й уніфікувати математичну термінологію на західноукраїнських землях і у Великій Україні, хоч до остаточного усталення спільної української термінології було ще дуже далеко.

Слід зазначити, що у подальші роки не було видано багато Російсько-українських словників з математики. У 1960 р. видано (а в 1990 р. перевидано без змін) "Російсько-український математичний словник" (укладачі - Ф.С. Гудименко, Й.Б. Погребиський, Г.С. Сакович, М.А. Чайковський) [4]. У 1995 р. було видано "Російсько-український математичний словник" (укладачі - В.Я. Карачун, О.О. Карачун, Г.Г. Гульчук) [5]. З часу виходу їх у світ сталися значні зміни як у математиці, так і в українській математичній термінології та в орфографії. Зокрема, в математиці вже сформувалися і формуються нові наукові напрями і галузі досліджень, для яких ще немає відповідної термінології.

Зрослі міжнародні зв'язки України і законодавче закріплення за українською мовою статусу державної мови зумовили нагальну потребу в російсько-українсько-англійському математичному словникові. Крім того, ряд вищих навчальних закладів уже перейшли (або переходять) на викладання українською та англійською мовами. Оскільки досі більшість науково-технічної та навчальної літератури опубліковано в Україні російською мовою, то для навчального процесу на даному етапі потрібно укласти саме російсько-українсько-англійський словник. Тобто словник з російською мовою як з орієнтиром на першому місці, з лівого боку словникової колонки.

Як відомо, від кількості мов істотно залежить і обсяг словника, і зручність користування ним. Практика показує, що оптимальна кількість мов для багатомовних словників - три. У такому словнику достатньо мати одну тримовну частину і відповідні одномовні покажчики, пов'язані з тримовним словником цифровим посиланням.

Автор підготував до друку "Російсько-українсько-англійський словник з математики".

Словник складається з трьох частин: власне Російсько-українсько-англійського словника та українського й англійського покажчиків. Російські терміни у першій частині Словника пронумеровано в алфавітному порядку. У 2-й і 3-й частинах вміщено за алфавітом відповідно українські та англійські терміни з посиланням на номери їхніх російських відповідників у першій частині. Ці покажчики дають змогу робити переклад з української або англійської мови на будь-яку з двох інших мов Словника. Таким чином, фактично в одній книзі - шість двомовних словників: російсько-український і російсько-англійський; українсько-російський і українсько-англійський та англо-український і англо-російський. Загальний обсяг - понад 20 тисяч термінів з різних ділянок математики: алгебри, геометрії, математичного аналізу, математичної логіки, математичного програмування, математичної статистики, теорії графів, теорії інформації, теорії ймовірностей, теорії множин, теорії чисел, топології тощо. Інформатика і математика нині використовуються практично в усіх сферах людської діяльності, тому доречним є введення в словник і деяких термінів, які формально виходять за встановлені рамки, але відсутність яких у Словнику створювала б незручність для користувача. Зокрема, такі математичні дисципліни, як математична лінгвістика чи математична біологія потребують введення до Словника певної кількості лінгвістичних і біологічних термінів, а застосування математики і комп'ютерної техніки, скажімо, у фінансовій і банківській сферах - відповідних термінів з цих галузей і т. д.

Словник зорієнтовано на широке коло користувачів: викладачів вищих навчальних закладів, учителів, студентів, аспірантів, докторантів, інженерів, науковців, перекладачів та редакторів.

Кожний термін у Словнику описується окремою статтею за такою схемою:

російський термін український термін Е англійський термін.

Українську частину словника опрацьовано за сучасним правописом української мови, в ній відображено найостанніші досягнення української наукової і технічної термінології. Використано в Словнику й основні принципи укладання словників, які розробив Інститут української наукової мови у 1921-31 роках - у Золоту добу українського термінотворення, коли було створено науково обґрунтовану українську національну наукову і технічну термінологію, що відповідала світовому рівню і мала потенційні можливості для дальшого розвитку. У багатьох випадках укладач Словника відійшов від узвичаєної в 30-80 роках 20 ст. зросійщеної наукової термінології.

Словник складено з дотриманням загальних міжнародних вимог щодо стандартизації термінології, викладених у нормативних документах Держстандарту України КНД 50-011-93 і ДСТУ 1.5:2003. Національна стандартизація. Правила побудови, викладання, оформлення та вимоги до змісту нормативних документів

(ISO/IEC Directives. Part 2. 2001. NEQ); ДСТУ 3966-2000. Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять.

Є три головні застандартовані правила щодо української наукової термінології.

Перше головне правило. Усі мовні засоби треба вживати відповідно до їхньої прямої (головної) призначеності [ДСТУ 1.5:2003], зокрема:

1) дієслова недоконаного виду й утворені від них віддієслівні іменники на **-ння (-ття)** повинні означати дію чи процес;

2) дієслова доконаного виду й утворені від них віддієслівні іменники на **-ння (-ття)** повинні означати подію;

3) віддієслівні іменники із суфіксами, відмінними від **-ння (-ття)**, без суфіксів і на **-овання** повинні означати результат процесу, наслідок події, учасників дії чи їхній стан тощо, але не дію чи подію;

4) дієприкметники - стан пасивного учасника дії;

5) дієприслівники - стан активного учасника дії;

6) віддієслівні прикметники - дійові властивості учасників дії;

7) зворотні дієслова на **-ся** - неперехідну дію;

8) безособова форма дієслова на **-но, -то** - дію в безособових реченнях.

Друге головне правило. За наявності двох рівнозначних слів: іншомовного походження й українського, треба вживати **українське**.

Третє головне правило. Якщо треба позначити певне поняття, а у словниках не знайдено потрібного слова чи наявне слово не відповідає вимогам національної стандартизації до української термінології, то треба утворити нове слово за правилами українського словотворення, поданими в ДСТУ 3966.

У пропонованому Словнику з масиву українських термінів вилучено мовні покручі та скальковані або протранслітеровані російські терміни "експоненціальний", "підстанова", "розробка" тощо. До Словника вернено багато репресованих у радянські часи суто українських термінів, наприклад, замість "алгебраїчний" подається "алгебричний", замість "експоненціальний" - "експоненційний", замість комп'ютерного терміна "пробіл" - "прогалик", замість "учбовий" - "навчальний", бо маємо дієслово **навчати**, а не *учити*; замість технічно недоречного терміна "енергозбережність" - "енергоощадність", бо йдеться про ощадність, а не про зберігання енергії, вона й так зберігається незалежно від нашого бажання за законами фізики.

Особливу увагу приділено перекладам віддієслівних похідників: іменників, прикметників, дієприкметників, дієприкметникових форм, оскільки з ними пов'язані найбільші труднощі, які й спричинюють велику кількість помилок у перекладах наукової літератури:

преобразование (неоконч. д., процесс) перетворювання; (оконч. д.) перетворення; (результат пр.) перетвір; (неоконч. д., процесс: перестраивание) перебудовування; (оконч. д.) перебудування; (результат пр.) перебудова

(преобразование одного в другое) conversion; transformation; re-forminng; reshaping; мат. transformation, transform, conversion; (мат.: результат преобразования) transform, transformant

сохранение энергии (физ.) збереження енергії E conservation of energy; (экономное использование) ощаджування енергії, енергозаощаджування E energy economy; saving of energy

Велику плутанину супроводжує в українській науковій літературі переклад російського терміна **определение**. Потрібно чітко відокремлювати значення слів *визначення* та *означення*, що є відповідниками до російського **определение**.

Наведемо для даного терміна повну словникову статтю

определение 1. (неоконч. д., процесс: установление, измерение чего-л.) визначання; (оконч. д.) визначення E determination, determining, ascertainment; (выявление) detection; (нахождение) finding; (оценивание, подсчёт) estimation, calculation, computation; (с помощью анализа) analysis; (с помощью испытания) test(ing); (идентификация, распознавание) identification; 2. (неоконч. д., процесс: с помощью дефиниции) означування; (оконч. д.) означення; (дефиниция) означення E definition.

Отже, російську терміносполуку научное определение українською мовою потрібно подавати як наукове означення, а не як наукове визначення.

Автор намагався уникнути поширених помилок, пов'язаних з перекладом термінів, зафіксованих попередньо виданими словниками. Зокрема:

полугруппа напівгрупа; (для однопараметрических групп - ещё) півгрупа E semigroup, half-group, hemigroup

полугрупповой напівгруповий E semigroup attr.

подстановка 1. (неоконч. д., процесс) підставляння; (оконч. д.) підставлення E substituting; 2. (результат пр., объект) підстанова E substitution, permutation

В Словникові послідовно (навіть тоді, коли вихідні російські слова подано лише в одній формі) наведено віддієслівні іменники, утворені від дієслів і доконаного, і недоконаного виду, тобто такі, що відповідають завершеній і незавершеній дії, наприклад:

детерминация (неоконч. д., процесс) детермінування; визначання; (оконч. д.) здетермінування; визначення; (результат пр.) здетермінованість; детермінація; визначеність E determination

детерминированный здетермінований; визначений; зумовлений E determinate, determined; (мат.: неслучайный) deterministic

детерминировать детермінувати/здетермінувати; визначати/визначити E determine

В Словникові подано іменники зі значенням наслідку процесу на -овання (з наголосом о), наприклад:

оборудование 1. (неоконч. д., процесс) устатковування; обладнування;

(оконч. д.) устаткування; обладнання *E* equipping, outfitting; 2. (совокупность механизмов, приборов) устатковання; обладдя; (инструменты) знаряддя; справляла *E* equipment, facilities, outfit; gear; (контрольно-измерительная аппаратура, приборное оснащение) instrumentation; (аппаратура, технические средства) hardware

Зупинимось на вживанні прислівників. Коли йдеться про міру висоти, то питомим українським прислівником є "заввишки", а не російська калька висотою. Коли мова йде про міру ширини, то вживаємо слово "завширшки", а не російську кальку "шириною". Аналогічно маємо "завдовжки" (коли йдеться про міру довжини), а не "довжиною".

В українській мові є дві форми ступенювання прикметників: проста утворюється додаванням суфікса **-іш** або **-ш** у вищому ступені та додаванням префікса **най-** до форми вищого ступеня у найвищому (наприклад: короткий - коротший - найкоротший) та складена чи аналітична. Складена форма утворюється додаванням до звичайного ступеня слова "більш" (для вищого ступеня) та слова "найбільш" (для найвищого ступеня). Зазначимо, що українська мова надає перевагу простій формі. Аналітичну форму вживають головно тоді, коли вона стосується дієприкметника (випробуваний - більш випробуваний).

Здавна склалося так, що іншомовні прізвища вимагалося транскрибувати українською мовою, виходячи з російського написання їх, яке часто було неправильним, тобто помилку доводилося відображати і в українському написанні прізвища. У зв'язку з цим в українській частині Словника на першому місці поставлено українські варіанти написання прізвищ відповідно до норм останньої редакції "Українського правопису" (Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України; Ін-т укр. мови НАН України. - К.: Наук. думка, 2007. - 288 с.), а в дужках після них подано інколи вживані в радянський час українські варіанти написання, наприклад: фон Нейман **фон Нойман** (нрк. фон Нейман) E von Neumann

У Словнику використано американський правопис, оскільки український читач частіше натрапляє на публікації, де застосовано американську орфографію. Наведемо конкретні приклади таких відмінностей (подано в порядку американський/британський правопис):

analog [*бр.* analogue], color [*бр.* colour], center [*бр.* centre].

Література:

1. Англійсько-український словник з програмування і математики /Уклад.: М. І. Кратко, М. І. Кікець, Є. В. Мейнарович й ін. - Луцьк: Надтир'я, 1998. - 640 с.
2. Англо-український математичний словник /Уклад. Р. О. Воронка й ін. - К.: НВП "Дидактик", 1993. - 223 с.
3. Котов В. М., Котова Г. М., Король А. М. Російсько-українсько-англійський математичний словник словосполучень. - К.: В/к. фірма "ІЛБВЕН", 1992. - 152 с.

4. Російсько-український математичний словник /Уклад. Ф. С. Гудименко, Й. Б. Погребиський, Г. Н. Сакович, М. А. Чайковський. - К.: Вища шк., 1960. - 162 с.
5. Російсько-український математичний словник /Уклад.: В. Я. Карачун, О. О. Карачун, Г. Г. Гульчук. - К.: Вища шк., 1995. - 258 с.
6. Російсько-український словничок математичної термінології та фразеології. Алгебра. - Одеса., 1927. - 47 с.
7. Словник математичної термінології (Проект). Частина 1. Калинович Ф. Термінологія чистої математики. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. IV. - вип. 1. К.: ДВУ, 1925. - XI+204 с.
8. Словник математичної термінології (Проект). Частина 2. Калинович Ф. Термінологія теоретичної механіки. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. IV. - вип. 2. К.: ДВУ, 1926. - VIII+80 с.
9. Словник математичної термінології (Проект). Том [Частина] 3. Калинович Ф., Холодний Г. Астрономічна термінологія й номенклатура. ВУАН. ІНМ. Відділ Термінології та Номенклатури. Матеріали до української термінології та номенклатури. т. III. - X.: Рад. школа, 1931. - X+117 с.
10. Словник механічної термінології. Частина 1. Силонні. (Проект). ВУАН. Матеріали до української термінології та номенклатури. - т. XIV. - К.: ДВУ, 1928. - X+104 с.

КАРПЕНКО Н.М.,

викладач кафедри англійської мови та
методики, Ніжинський державний
університет ім. Миколи Гоголя

ДОЛМАТОВА М.П.

кандидат педагогічних наук, завідувач
кафебри іноземних мов,
Ніжинський державний університет
ім. Миколи Гоголя

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ШВЕЦІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній освіті педагогічного персоналу дошкільних установ Швеції, акцентовано увагу на інформатизації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів і безпосередній підготовці студентів педагогічних відділень університетів до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності, розкрито специфіку організації дистанційного навчання за програмою педагогічної освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, дистанційна освіта.

В статье рассматриваются особенности внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональном образовании педагогического персонала дошкольных учреждений Швеции, акцентировано внимание на информатизации учебно-воспитательного процесса высших учебных заведений и непосредственной подготовке студентов педагогических отделений университетов к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности, раскрыто специфику организации дистанционного обучения по программе педагогического образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, дистанционное образование.

The article is concerned with the peculiarities of introducing information and communication technology (ICT) in the professional education of pre-school teachers in Sweden, great attention is paid to the informatization of the educational process in higher educational establishments and the pre-school teacher training in the application of ICT in their future professional activities, the specific character of the distance-based on-line teacher training programme is disclosed.

Key-words: *information and communication technology, professional training, distance-based education.*

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій має великий вплив на виховання сучасної дитини та сприйняття нею оточуючого світу. Висновки, зроблені зарубіжними вченими (І. Пашелите, С. Пейперт, Г. Петку, Б. Хантер та ін.), свідчать, що комп'ютер є могутнім фактором розумового, морального та естетичного розвитку дитини. У зв'язку з цим постає необхідність активного використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі дошкільного закладу.

Питання про роль та місце ІКТ у сучасній дошкільній освіті широко обговорювалося на Європейській конференції "Раннє навчання у суспільстві знань", яка була організована у 2003 році у Брюсселі корпорацією IBM (одним із найбільших у світі виробників комп'ютерів, периферійного оснащення і програмного забезпечення). У ході конференції було зроблено акцент на необхідності, по-перше, інформатизації дошкільної освіти, яка передбачає використання ІКТ у навчальному процесі, як багатофункціонального засобу виховання дошкільнят, розвитку їх творчих здібностей, збагачення їх інтелекту та зміцнення здоров'я, а також вивчення основ комп'ютерної грамотності вихованцями дошкільних закладів; по-друге, політехнізації навчання студентів педагогічних спеціальностей, розробки спеціальних методичних курсів щодо використання ІКТ у професійній діяльності у системах первинної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів [5].

Метою нашої статті є дослідити особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті фахівців дошкільної освіти на прикладі Швеції.

Досягнення у сфері шведської освіти привертають увагу багатьох українських та російських науковців. Специфіку шкільної освіти досліджували Р.В. Ніфарін, Н.В.Кошарна, І.Р. Луговська. Стан довузівської професійної підготовки у Швеції вивчав Е.Е. Ісмаїлов. Проблеми вищої школи розглядались у наукових працях Л.Г. Можасової, Ю.С. Дерябіна. Різноманітні аспекти освіти дорослих висвітлювалися О.Ю. Леонтьєвою. Над структурою однієї з найбільш популярних моделей неформальної освіти дорослих у цій країні, яка називається "народною освітою", працює В.Д. Давидова. Але питання теоретичної та практичної підготовки фахівців дошкільної галузі освіти у Швеції не дістали належного висвітлення у наукових розвідках українських учених.

Однією з політичних амбіцій шведського уряду є лідерство країни у галузі використання ІКТ та доступу до інформації. Сьогодні ми можемо говорити про перші вагомі здобутки у цій галузі: Швеція є першою серед країн за кількістю комп'ютерів на одиницю населення та частотою використання мережі Internet [8].

У 1999 році була запроваджена загальнонаціональна програма "Інформаційні технології у школах", яка мала на меті забезпечити кожного вчителя та учня

можливістю мати власну електронну поштову скриньку та доступ до всесвітньої мережі. На жаль, дошкільні заклади не були охоплені цим широкомасштабним проектом, на реалізацію якого уряд інвестував майже 1,5 млн. Шведських крон. Адже більшість практиків ставили під сумнів доцільність використання комп'ютерів дітьми віком від одного до п'яти років. А тому питання про використання комп'ютерних технологій в дошкільній галузі освіти є сьогодні досить актуальним у шведській науковій літературі.

Дослідниця А. Сандберг, наголошуючи на необхідності комп'ютеризації дошкільних закладів, стверджує, що важливо познайомити дітей з комп'ютером уже тому, що він є реальністю [7, 247]. Саме тому інформатизація дошкільної освіти допоможе вирішити проблему підготовки молодого покоління до реалій сучасного життя. Надати малюкам можливість користуватися цим технічним засобом є не лише необхідністю сьогодення, але й "проявом демократії, справедливості, реалізацією дитячих прав", - говориться в одному з урядових законопроектів. Сьогодні в умовах глобальної інформатизації та трансформації сучасного суспільства право кожної дитини навчитися користуватися інформаційними технологіями, як одним з найпотужніших засобів спілкування, одержання та обміну інформацією, реалізації власних ідей прирівнюється до права на освіту. З точки зору шведських вчених комп'ютер слід розглядати як потужний засіб навчання, виховання та розвитку дошкільнят. Як правило, спілкування дітей з комп'ютером починається з різноманітних ігор, які слід розглядати не тільки з точки зору дозволя, але й навчальних цілей. Ретельно підібрані з урахуванням віку та психофізіологічних можливостей, вони збагачують досвід дітлахів, розширюють уявлення про різноманітні явища, розвивають світогляд, прискорюють розвиток наглядно-образного мислення. Комп'ютер подає інформацію у привабливій для дітей формі, що прискорює процес її запам'ятовування. Одночасне застосування кольору, звуку, графіки та інших сучасних засобів відеотехніки дозволяють моделювати різноманітні середовища та ситуації. Програмне забезпечення сприяє індивідуалізації навчально-виховного процесу. Зростає роль комп'ютерної гри як засобу допомоги дітям з різноманітними вадами розвитку. Саме тому розвиваюче навчання з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій все частіше застосовується в дошкільних установах Швеції і поступово стає однією з ланок загальної системи дошкільної освіти.

Комп'ютеризація дошкільної освіти необхідна і з прагматичної точки зору. Сьогодні у Швеції існує дефіцит спеціалістів у галузі технічних та математичних наук. Знайомство дітей з комп'ютером ще у дитячому садку може змінити такий стан справ на краще. Крім того, заохочення дівчаток до комп'ютерної ігрової діяльності може у майбутньому розвіяти міф про те, що робота з інформаційним технологіями - це справа чоловіча.

Необхідність ефективного використання інформаційних технологій у якості

нового педагогічного інструменту дошкільної освіти породжує наукову і практичну проблему розробки й побудови цілісної системи підготовки вихователя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Нагадаємо, що, починаючи з 1977 року, одержати педагогічну освіту у Швеції можна, навчаючись в університеті або в університетському коледжі. Сучасна система підготовки фахівців освітньої галузі є результатом реформи 2001 року, основним набутком якої стало запровадження інтегрованого ступеня за напрямом "Освіта", який замінив собою вісім ступенів, що надавалися у цій галузі у минулому. Тобто, усі бажаючі працювати на освітній ниві навчаються за єдиною програмою професійної освіти. Тривалість навчання студентів є неоднаковою в залежності від їх кваліфікації (3-5,5 років). Для майбутніх педагогічних фахівців дошкільних закладів і початкових класів загальноосвітньої школи вона складає 210-270 кредитів ECTS. Програма професійної педагогічної підготовки включає такі цикли дисциплін:

- фундаментальний (Allmänutbildningsområde), який вивчають усі, без винятку, майбутні фахівці освітньої галузі;
- фаховий (Inriktning), який передбачає вивчення одного або кількох тематичних блоків, що відповідають конкретним навчальним дисциплінам, які студент планує викладати у школі. Майбутнім працівникам дошкільних закладів пропонують, як правило, інтегративні курси, які охоплюють проблеми споріднених наукових галузей;
- спеціалізований (Specialisering), який передбачає поглиблення, розширення набутих раніше знань.

Перегляд літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що основним напрямом використання ІКТ у педагогічній освіті Швеції є її удосконалення, яке передбачає зміну змісту навчання, його організаційних форм, методів та прийомів. Тобто, викладачі педагогічних відділень вищих навчальних закладів Швеції впроваджують нові технології навчання у поєднанні з традиційною методикою проведення занять, що дає можливість застосовувати більш різноманітні, ефективні, раціональні форми роботи для пояснення нового матеріалу, а також удосконалення умінь та навичок студентів.

Але модернізація усього комплексу навчальних дисциплін, яка сьогодні орієнтована на широке використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, невід'ємно пов'язана з методологічною та методичною підготовкою вихователя до практичного використання ІКТ у майбутній професійній діяльності, до постійної самоосвіти та самовдосконалення. А тому сьогодні однією із складових програми підготовки майбутніх педагогів, як її теоретичної, так і практичної частини, є дидактика використання новітніх інформаційних технологій [1, с. 13]. Під керівництвом кваліфікованого спеціаліста студенти розглядають можливості методично-виправданого використання комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі і застосовують здобуті знання та перевіряють власні

гіпотези під час педагогічної практики у дошкільних закладах.

Вивчення навчальних програм професійної педагогічної освіти кількох шведських вищих навчальних закладів показав, що інноваційно-комунікаційні технології не є предметом вивчення навчальних курсів фахового блоку, які пропонуються майбутнім працівникам дошкільних закладів. Студенти педагогічних відділень мають справу з ними, вивчаючи дисципліни фундаментального блоку. Їх навчальними програмами передбачено виконання студентами завдань з урахуванням специфіки свого фаху та віку дітей в умовах використання ІКТ, створення презентацій, обговорення використання сучасних інформаційних технологій як навчального засобу, проведення дослідницької діяльності у напрямі розробки та впровадження комп'ютерно-орієнтованої методичної системи, роздуми над можливостями використання результатів цього наукового пошуку у педагогічній діяльності.

Наприклад, курс "Комп'ютери в освіті" (7,5 кредитів ECTS), який пропонується студентам педагогічного відділення університету м. Карлштад, розглядає використання комп'ютерних інформаційних технологій як засобу комунікації, педагогічної діяльності та управління навчальним закладом. Претенденти на посаду вчителя будуть перевіряти та аналізувати програмне забезпечення, яке використовується при вивченні їх фахових предметів; виконувати різнопланові завдання за допомогою інформаційних технологій; розглядати поняття "портфоліо", створювати власне портфоліо. Програмою передбачено ознайомлення студентів із сучасними законодавчими актами у цій галузі (Закон про комп'ютери та Internet і Закон про захист інформації), обговорення проблем етики та демократії по відношенню до використання комп'ютерів у педагогічній діяльності, гендерних питань, які стосуються цієї галузі.

Під час проходження практики студенти мають вивчити комп'ютерне оснащення навчального закладу, спостерігати за використанням інформаційних технологій у педагогічному процесі та розробити нові способи їх застосування, вивчити спільності та відмінності у використанні комп'ютерів хлопчиками та дівчатками.

Іншим напрямом модернізації системи педагогічної освіти Швеції щодо впровадження новітніх інформаційних технологій є формування системи дистанційного навчання - відкритої системи навчання, яка передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. В умовах швидкого темпу розвитку ІКТ дистанційна освіта (ДО) є одним із факторів розвитку суспільства. Аналіз статистичних даних показав, що сьогодні дистанційна освіта у Швеції охоплює широкі верстви суспільства. Так, кількість студентів дистанційної форми навчання у порівнянні з 1997-1998 навчальним роком зростає майже втричі (1997-1998 н.р. - 29800 студентів, 2006-2007 н.р. - 98000 студентів, що становить 23 % від загальної кількості студентів) [9, с. 19].

З метою створення комфортних умов навчання для різних категорій громадян: осіб з обмеженими фізичними можливостями, населення, яке проживає у провінційних районах Швеції або за кордоном, урядом Швеції було ініційовано створення мережевого університету, який, власне, не є самостійним навчальним закладом, а лише інформаційним центром, що має базу даних про он-лайн курси, які пропонуються університетами [4]. Реалізація цього проекту є дуже важливим кроком з точки зору удосконалення системи підвищення кваліфікації фахівців, які не мають можливості активно включитись у навчальний процес за традиційними формами. На реалізацію цього проекту було виділено 600 млн. Шведських крон. Шоста частина цих коштів пішла на створення координаційного центру, решту одержали безпосередньо університети на розробку дистанційних курсів відповідно до навчальних планів спеціальностей та створення власної бази для розвитку дистанційної освіти [2, с. 131].

Сьогодні освітніми партнерами мережевого університету є 35 вищих навчальних закладів, які забезпечують навчальний процес за дистанційною формою. При чому, он-лайн курси, які пропонуються ними, є повноцінними аналогами тих курсів, які викладаються безпосередньо на території університетів / університетських коледжів. Відповідальним за контроль якості дистанційної освіти є Національне агентство вищої освіти Швеції.

Більшість навчальних курсів, інформацію про які можна знайти у базі даних мережевого університету, є короткотривалими. Статистичні дані свідчать, що частка дисциплін педагогічного спрямування становить близько 10 % від загальної кількості навчальних пропозицій [3, с. 12]. Але університети Швеції пропонують не тільки окремі дисципліни, але й цілі навчальні програми у рамках дистанційної освіти. Студенти такої форми навчання працюють з тими самими викладачами, що й студенти денних відділень. Різниця полягає лише у формах спілкування між ними.

Перший набір на дистанційну форму навчання за програмою професійної педагогічної підготовки відбувся у Швеції восени 2000 року. Навчання здійснювалося, переважним чином, через комп'ютерні конференції. Заняття на території університету проводилися лише кілька разів на рік [6, с. 5]. Сьогодні аналогічні програми пропонуються майже кожним вищим учбовим закладом Швеції, де є педагогічне відділення.

Цікавим прикладом реалізації ДО є університет м. Карлштад, викладачами якого розроблено програму дистанційного навчання, яка надає студентам можливість одержати педагогічну освіту не тільки на рівні бакалавра, але й на рівні магістра. Систему дистанційного навчання тут добре налагоджено. Перед початком занять з кожного навчального курсу організовується настановча конференція. Як правило, особисте спілкування студентів з викладачами на території навчального закладу відбувається три - чотири рази на рік. Навчання здійснюється у міських навчальних центрах, що розкидані по всій країні, де студенти можуть працювати з

комп'ютерами, що мають доступ до мережі Internet, співпрацювати зі своїми колегами для виконання завдань у групах. Робота відбувається за підтримки кваліфікованого персоналу.

У Швеції для реалізації дистанційної освіти застосовується телевізійно-спутникова технологія, яка дозволяє викладачам та студентам працювати у режимі реального часу, та мережева технологія, що забезпечує механізм проведення комп'ютерних конференцій. Обов'язковою умовою навчання за дистанційною формою є педагогічна практика, яку студент проходить в одному із навчальних закладів-партнерів університету. Навчальним планом дистанційної педагогічної освіти не передбачено сесійних періодів. Студенти складають екзамени в кінці вивчення навчального курсу, модуля або розділу.

У 2008 році був реалізований методичний проект "Оцінювання дистанційної педагогічної освіти", який був логічним продовженням оцінювання нової програми підготовки педагогічних працівників, проведеного у 2004 році Національним агентством вищої освіти Швеції. Однією з цілей проекту було вироблення критеріїв вимірювання якості та методики оцінювання дистанційної освіти. Дані для цього оцінювання були одержані в результаті опитування студентів через всесвітню мережу. Їх відповіді спростували припущення про те, що вимоги до якості знань та умінь студентів, які навчаються за програмою дистанційної педагогічної освіти, є не достатньо високими.

Оцінювання показало, що програми, які пропонуються вищими навчальними закладами за дистанційною формою навчання, в цілому відповідають вимогам ринку праці, але на жаль, можливості вибору спеціалізації для студентів є все ж таки ж обмеженими. Більшість програм, які пропонуються студентам дистанційної форми навчання, спрямовані на спеціалізацію у галузі математичних та природничих наук. Третю сходинку у цьому рейтингу займають програми професійної підготовки, які дають змогу студентам працювати у галузі початкової та дошкільної освіти [10].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, доповіді Національного агентства вищої освіти і досвід педагогічного відділення університету м. Карлштад, маємо підстави стверджувати, що інформаційно-комунікаційні технології є невід'ємною частиною професійної педагогічної освіти у Швеції та підготовки фахівців дошкільної освітньої галузі у цій країні зокрема. Використання їх у якості нового педагогічного інструменту дозволяє значним чином підвищити ефективність навчального процесу, обумовлює появу нових методів та організаційних форм навчальної роботи.

Література:

1. Chaib M., Svensson A.-K. ICT and Teacher Education: A Lifelong Learning Perspective // ICT in Teacher Education: Challenging Prospects. - J?nk?ping: J?nk?ping University Press, 2005. - P. 5-20.

2. Christie M. Driving online education: The Swedish Net University - a case study in purpose and pedagogy // Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Who's Learning? Whose Technology? - Sydney: Sydney University Press, 2006. - P. 131 -135.
3. Facts and Figures 2002-2005. - The Swedish Net University Agency, 2005. - 24 p.
4. Follow-up of Sweden's network university // Report 2004:30 R. - The National Agency for Higher Education, 2004.
<http://www.hsv.se/aboutus/publications/reports/reports/2004/followupofswedensnetworkuniversity.5.539a949110f3d5914ec800066781.html>
5. Kinderet: Continuing training of Early Childhood Nurseries: Practices and Models - The Portuguese, Spanish, English, Swedish and Bulgarian Contexts. - Beja, Portugal: Escola Superior de Educao de Beja, 2002.
6. Lindberg J.O., Olofsson A.D. Distancing Democracy: Organising Online teacher Training to Promote Community Values // UCFV Research Review. - 2005. - Vol. 1, Issue 1: Teaching and Learning Online.
journals.ucfv.ca/rr/RR11/article-PDFs/lindberg-olofsson.pdf
7. Sanberg A. Preschool Teachers Conceptions of Computers and Play // Information Technology in Childhood Education Annual. - 2002. - P. 245-262.
8. Sandberg A., Samuelsson I.P. Preschool Teachers' Play Experiences Then and Now // Early Childhood Research & Practice. - 2003. - V. 5, № 1.
<http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html>
9. Universitet och h?gskolor Studenter och examina grundutbildningen 2006/07. - H?gskoleverket, 2008. - 97 p.
10. What is quality in distance learning? Evaluation of distance teacher training // Report 2007:41 R. - The National Agency for Higher Education, 2007.
<http://www.hsv.se/aboutus/publications/reports/reports/2007/whatisqualityindistance-learningevaluationofdistanceteachertraining.5.5a5388641163e6916c480001597.html>

КИРИЛЕНКО. Н. М.,
асистент кафедри інформаційних
технологій в освіті,
Вінницький державний
педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця

СИСТЕМНЕ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В даній статті розглядаються особливості системного застосування комп'ютерних дидактичних ігор із застосуванням інтерактивних технологій з метою засвоєння навчальної інформації, формування знань, умінь і професійних навичок моніторингу й контролю знань студентів.

В статье рассматриваются особенности системного использования компьютерных дидактических игр на основе интерактивных технологий с целью усвоения учебной информации, формирования знаний, умений и профессиональных навыков, мониторинга и контроля знаний студентов.

The article deals with the peculiarities of systematic use of educational computer games on the basis of interactive technologies with the aim of learning educational information, forming of knowledge, skills and professional attainments, monitoring and control of students' knowledge.

Постановка проблеми. Метою сучасної освіти є подальший розвиток і вдосконалення наявної педагогічної системи на основі створення умов для формування професійно-компетентної, соціально активної, творчої особистості педагога. Безперервно збільшується й змінюється зміст і обсяг знань, умінь та навичок, якими мають володіти сучасні фахівці. В усіх сферах освіти здійснюється пошук способів інтенсифікації і швидкої модернізації системи підготовки, підвищення якості навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту людської діяльності й принципово нового засобу навчання. Це призвело до розробки нових методів і форм організації навчання. Актуальність теми зумовлена необхідністю вдосконалення підготовки студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Однією із важливих інновацій у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу є впровадження комп'ютерних дидактичних ігор.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням проблеми ігрових технологій у навчанні займалися І. Абрамушкіна, А. Богуш, К. Валуєва, О. Глизнюк, Л. Грецак, А. Деркач, І. Зимня, І. Зазюн, В. Кукушин, Т. Олійник, Л. Панова, В. Скалкін, Н. Склярєнко, В. Трайнев, Т. Шкваркіна, С. Щербак, П. Щербань та інші науковці.

Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані й розроблені класиками педагогічної науки К. Ушинським, Д. Писарєвим, О. Леонтьєвим та ін.

Дидактичними іграми у педагогічних вищих навчальних закладах займалися М. Арстанов, А. Вербицький, П. Підкасистий, А. Смолкін, Ж. Хайдаров.

Нині спостерігаємо поглиблення інтересу до проблеми навчальних і ділових ігор (О. Парубок, В. Петрусинський, П. Підкасистий та ін.).

Треба зауважити, що ігрові методи навчання застосовуються епізодично, як у середній школі, так і у вищих навчальних закладах, оскільки поки що практично немає апробованих технологій або методик їх застосування.

Метою нашої роботи є розкриття особливостей системного застосування комп'ютерних дидактичних ігор із застосуванням інтерактивних технологій з метою засвоєння навчальної інформації, формування знань, умінь і професійних навичок моніторингу й контролю знань студентів;

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційна освіта - це нова педагогіка, нові освітні процеси, нові технології. Розвиток здатності орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до нових вимог - це те, на що спрямована інноваційна система. Сучасна педагогіка відмовляється від твердого "авторитарного керування", де учень, студент або слухач є "об'єктом" навчальних впливів, і переходить до системи організації підтримки та стимулювання самостійної пізнавальної діяльності об'єкта навчання, створення умов для творчості, до навчання творчістю, до педагогіки співробітництва. На це спрямовані ідеологія активного навчання, в якому "школа пам'яті" поступається місцем "школі мислення".

Одним із способів створення таких умов є застосування педагогами активних методів навчання як складової частини сучасних інноваційних технологій, що останнім часом широко впроваджуються у практику навчання. Саме активні методи навчання дають змогу тому, хто навчається, розкритися як особистості. Активна розумова і практична діяльність тих, кого навчають, у навчальному процесі є важливим чинником підвищення ефективності засвоєння і практичного опанування навчального матеріалу [2]. Визначимо основні поняття проблеми.

Нині досить часто педагогічна практика, особливо практика навчання дорослих, оперує поняттям "інтерактивні методи навчання".

Інтерактивне навчання (англ. - interactive learning) - це, по-перше, навчання, котре ґрунтується на взаємодії, по-друге, навчання, побудоване на взаємодії. Таким чином, основою інтерактивного навчання є взаємодія [1].

Філософський енциклопедичний словник визначає взаємодію як категорію, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозалежність,

зміну стану та взаємоперехід, "народження" одним об'єктом іншого.

Взаємодія в освітньому просторі здійснюється у формі педагогічного спілкування, що розглядається як рівноактивна взаємодія - діалог (полілог). Діалектика педагогічного спілкування - міжсуб'єктивної взаємодії - це розвиток процесів уподобання та відокремлення суб'єктів спілкування. Міжсуб'єктивна взаємодія - діалог - спонукає учасників до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, соціального ототожнення, інтеграції. Отже, педагогічне спілкування можна визначити як діалог (полілог) на полімодульних рівнях (викладач - студент, учитель - учень, учитель - учитель, викладач - викладач, учитель - батьки, учитель - навколишній світ, учень - навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього простору.

Педагогічне спілкування на такій основі має змістову й формотворчу сторони. Змістова сторона - це сфера самоутвердження і реалізації сутнісних сил особистості, а формотворча, - це способи, прийоми здійснення взаємодії - діалогу.

Концептуальні підходи до педагогічного спілкування - діалогу, зокрема до механізмів його здійснення та основних функцій, можуть слугувати основою класифікації. На думку науковців, механізми спілкування (сприйняття - пізнання - оцінювання - вплив) розглядаються як форми реалізації його основних функцій: інформаційної, пізнавальної, мотиваційної та регулятивної. Отже, інтерактивні методи навчання спрямовуються на реалізацію окремих функцій педагогічного спілкування - діалогу [1].

Інформаційні інтерактивні методи навчання - це способи взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями.

Пізнавальні інтерактивні методи навчання - це способи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою одержання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок.

Мотиваційні інтерактивні методи навчання - це способи діалогічної взаємодії учасників навчального процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, викладача, самого себе.

Регулятивні інтерактивні методи навчання - це способи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання.

З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і впровадження їх у навчально-виховний процес в контексті комп'ютерних систем розглядаємо педагогічне спілкування як багатоаспектну систему навчання на таких полімодульних рівнях: "викладач - комп'ютер - студент", "комп'ютер - студент", "студент - комп'ютер - студент", "викладач - комп'ютер", "викладач - викладач".

Використання інтерактивних технологій навчання під час занять забезпечує студентам можливість одержувати більше сучасного навчального матеріалу, ніж за традиційного викладу матеріалу викладачем. У студентів формуються вміння працювати з інформацією та приймати оптимальні розв'язки. Саме інтерактивні

методи навчання передбачають особливі знання, уміння, навички [5].

Зазначимо, що гра, як вважає Д. Ельконін - це важливе джерело розвитку свідомості, довільності поведінки, особлива форма моделювання стосунків [6]. Вона є найбільш природною формою взаємодії між людьми, адже саме в грі особистість розвивається вільно, стрімко і гармонійно.

Отже, можна стверджувати, що саме інтерактивні методи надають додаткові можливості для професійного зростання майбутніх учителів математики та інформатики, зміни себе, для навчання разом з тими, хто навчається, а такі терміни, як "гра", "ігрова взаємодія", "ігрова діяльність" стали достатньо розповсюдженими і науково-обґрунтованими поняттями. Гра стає серйозним інструментом професійної діяльності, і, таким чином, необхідно вибудувати технологію ігрової інтеракції за допомогою комп'ютерної дидактичної гри, що дасть нам не лише осмислення, цілеспрямованість, послідовність, операційність наших дій, а й передбачення їх результатів.

Пропонуємо типи ігрової комп'ютерної інтеракції:

1. Функціональний тип. Інтеракція знаходиться у прямій залежності від навчального завдання, що розв'язується засобами комп'ютерної дидактичної гри. Бачимо, хто і як грає, наскільки захоплені грою її учасники.

2. Психологічний тип. Бачимо вплив гри на психіку студента: розвиток мислення, пам'яті, уваги, регуляції емоційних станів, набуття комунікативних навичок тощо.

3. Педагогічний тип. Це створюючий і формуючий тип, що виробляє почуття належності до навчальної групи, емпатію, толерантність, флексибільність.

4. Особистісний тип. Спрямований на особистісний розвиток студента, виявляється значно пізніше завершення ігрової інтеракції.

Можемо стверджувати, що основою інтерактивного навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерних дидактичних ігор є взаємодія учасників процесу навчання (учіння), що здійснюється за допомогою методів, які активізують педагогічне спілкування - діалог.

Інтерактивним може бути названий метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, створює це [4]. Тобто, критерієм якості комп'ютерних дидактичних ігор є їх здатність активізувати пізнавальну діяльність студентів. Серед чинників, що активізують її, виділяємо інтерактивність, мультимедійність, гіпертекстуальність.

Інтерактивність комп'ютерної дидактичної гри - це запрошення до діалогу, що виражається у формі запитань-відповідей або в постановці та виконанні завдань і відповідної реакції на них. В оцінюванні діалогової форми, втіленої в ігрових програмах, потрібно виходити з того, що це своєрідний регулятор діяльності учнів, активний засіб керівництва нею. Система запитань має організовувати, стимулювати

і спрямовувати навчальну діяльність у потрібне русло.

Мультимедійність комп'ютерної дидактичної гри - це розширення поняття наочності, це - мультинаочність. Без наочності немає самої мультимедійної програми, питання зводиться до того, що унаочнюється і як унаочнюється. Важливо, щоб під час унаочнення й озвучення не було диспропорцій, адже в багатьох педагогічних програмних засобах в одних місцях відчувається надмірне захоплення малюнком чи специфічним звуковим супроводом, а в інших йде майже суцільне текстове подання навчального матеріалу, що нічим не відрізняється від звичайного підручника. Пропорційне (гармонійне) поєднання різних каналів сприймання інформації дає найкращий результат.

Стислість та зручність форми подання матеріалу з використання гіпертексту, як і зручний інтерфейс, сприяє раціональній і ефективній методиці навчання. Гіпертекст має зацікавлювати учня до того, що розкривається перед ним у процесі його використання. На жаль, автори педагогічних програмних засобів не завжди це враховують.

На нашу думку, наскільки логічно, раціонально та методично обумовлені названі складові комп'ютерної дидактичної гри, настільки результативно вони впливатимуть на успішність пізнавальної діяльності студентів.

У процесі застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці студентів математики та інформатики навчання набуває нових ознак. Воно стає самостійним та індивідуальним. Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні дає можливість кожному студентові реалізувати процес навчання відповідно до особливостей індивідуального темпу засвоєння знань, а роль викладача в цьому процесі полягає в розробці комп'ютерної дидактичної гри, вироблення інструкції до її застосування, розробки моделі її інтеграції в навчальний процес.

Майбутній учитель повинен мати професійно-особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці, такі як: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність (полілогічність як форма демократичності), рефлексивність (усвідомлення мети, способів діяльності і характеру взаємодії) [3], а досягнення результату цієї моделі можливе за допомогою використання комп'ютерних дидактичних ігор, адже в цьому випадку спостерігаємо появу стійкого інтересу до навчання, формуються потреби у самовизначенні, саморозвитку, умінні самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній, потреби в колективній праці, спрямованій на одержання спільного результату тощо; у педагога змінюється позиція - він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналом, що рефлексує, здатним до проектування та перепроjektування (залежно від потреби навчального процесу і кожного окремого учня) своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогіки співпраці [3].

Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у процесі викладання окремих дисциплін у підготовці майбутніх учителів дозволяє активізувати навчальний процес, сприяє розробці нових навчальних технологій, систематичному підвищенню якості професійної підготовки.

Література:

1. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина. - К.: Ред. Загальнопед. газ., 2005. - 128 с. - (Б-ка "Шк. світу").
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта // Педагогика. - 2000. - № 7.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. - К.: Видавництво А.С.К., 2003. - 255 с.
4. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. - К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. - 144 с.
5. Туріщева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. - Х.: Вид. група "Основа", 2006. - 144 с. - ("Управління школою"; - Вип. 8 (44)).
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 360 с.

КОВТУН О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет
м. Київ,
докторантка Південноукраїнського
державного педагогічного університету
ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

У статті досліджуються теоретичні засади організації інженерної освіти у вищих навчальних закладах України в контексті Болонського процесу. Автор вдається до аналізу світових тенденцій в інженерній освіті, розкриває сутність практико-орієнтованого і компетентнісного підходів, доходить висновку про необхідність модернізації підготовки інженерних фахівців у вищій технічній школі на засадах означених підходів.

В статье исследуются теоретические основы организации инженерного образования в высших учебных заведениях Украины в контексте Болонского процесса. Автор анализирует мировые тенденции в инженерном образовании, раскрывается суть практико-ориентированного и компетентностного подходов, делаются выводы о необходимости модернизации подготовки инженерных специалистов в высшей технической школе на основе указанных подходов.

Theoretical basis for organization of engineering training in higher educational establishments of Ukraine in the Bologna process context are studied in the article. The author analyzes world tendencies in the field of engineering training, investigates the essence of practically oriented and competence oriented approaches, concludes that modernization of engineering training in technical universities should be based on above-mentioned approaches.

Для сучасної освіти характерні процеси інтернаціоналізації та інтеграції, що призводять до перегляду освітніх парадигм з перспективою створення відкритого освітнього простору. В аспекті започаткованого дослідження доцільно зупинитися на тих світових освітніх ідеях і процесах, які мають безпосередній вплив на реформування системи вищої, зокрема вищої технічної освіти нашої держави. З-поміж них виділимо ідею створення єдиного освітнього європейського простору, ідею Освіти для стійкого розвитку, практико-орієнтований і компетентнісний підходи в системі дидактики вищої технічної школи.

Ідея створення єдиного освітнього європейського простору та практичний інструментарій і технології його запровадження були результатом багаторічних пошуків освітан Європи. Важливими віхами у розробці концептуальних засад формування єдиного освітнього простору та освітньої політики в Європі були такі документи, як Велика Хартія Європейських Університетів (Болонья, 18 вересня 1988 р.), Спільна декларація з гармонізації європейської системи вищої освіти (Париж, 25 травня 1998 р.), Спільна декларація європейських міністрів "Європейський простір вищої освіти" (Болонья, 19 червня 1999 р.). Мета створення єдиного європейського освітнього простору - підвищення міжнародної конкурентноздатності європейської вищої освіти. Означена мета передбачає розв'язання низки практичних завдань щодо гармонізації освітніх систем Європи. З-поміж них: прийняття системи чітких і порівнянних ступенів; прийняття системи двоступеневої освіти; введення європейської системи зачетних одиниць (ECTS) як інструмента, необхідного для всесвітнього розширення студентської мобільності; забезпечення студентів доступом до навчальних програм і супутніх послуг; здійснення європейської співпраці в забезпеченні якості освіти; розробка системи порівнюваних критеріїв і методологій; розвиток і впровадження необхідних європейських вимірювань у сфері вищої освіти, схем академічної мобільності.

Україна підписала Болонську декларацію у травні 2005 р. З-поміж перших вузів, які зголосилися на активне впровадження нової освітньої системи в навчальний процес, були вищі технічні навчальні заклади. Зокрема, в Національному авіаційному університеті навчання за кредитно-модульною системою здійснюється на всіх напрямках і спеціальностях за освітньо-кваліфікаційними рівнями "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" уже не перший рік. Звичайно, перехідний процес не позбавлений недоліків, оскільки, як зауважує Д.Ю. Бехтерєв, згідно з логікою більшості документів, які регламентують навчальний процес, у вузі одночасно в межах одних і тих самих освітніх програм повинні функціонувати два типи організації навчального процесу: 1) колишня - з ключовими поняттями: навчальний план, семестрове навчання, екзаменаційна сесія, цикли навчальних дисциплін і т. ін. та 2) декларована кредитно-модульна - з принципово відмінним набором схем, критеріїв, вимог, термінів. Вчений підкреслює, що "ці дві системи не відповідають одна одній і їх симбіоз життєздатний лише на папері" [1]. Відтак, без демонтажу колишньої "несучої конструкції" навчального процесу і нового "складання" основних конструктивних елементів інноваційних освітніх програм (індивідуальні траєкторії набуття конкурентноздатних професійних компетенцій, прозорість процесу навчання, мобільність всіх суб'єктів освітнього процесу, вибір систем оцінювання і т. ін.) українським вузам не варто розраховувати на повноцінне входження в європейській освітній простір. Однак, сам факт, що технічні вузи є першими в царині освоєння новітніх освітніх парадигм і принципів свідчить, про необхідність невідкладних якісних змін в системі підготовки інженерних кадрів.

Україна, як і більшість держав пострадянського простору, належить до тих країн, система освіти яких визнається світовою громадою унікальною за її фундаментальність та науковість. Проблема України полягає в тому, як фундаментальні знання перетворити в наукоємні технології, в прикладні науково-технічні розробки, що здатні стаювати високотехнологічну продукцію. Провідним напрямом діяльності в цьому повинна стати перебудова системи освіти - не втрачаючи своєї фундаментальності, вона повинна набути нового, практико-орієнтованого змісту.

Українська фундаментальна освіта засновувалася на знаннєвій парадигмі, що була характерна для всього радянського освітнього простору. Освітній процес в системі загальної і професійної освіти будувався на дедуктивній основі відповідно до дидактичної тріади "знання - вміння - навички". При цьому основна увага приділялась засвоєнню знань. На думку А.О.Вербицького, спроби поєднати теорію з практикою в жодному разі не можна порівняти "з добре обробленим масивом навчальної інформації, за допомогою якого у готовому вигляді освоюються результати суспільно-історичної практики людства. Цим пояснюється зверненість педагогічної системи немов би в минуле, до кладових соціального досвіду, ставка на "школу пам'яті", запам'ятовування навчального матеріалу і тих програм, відповідно до яких формуються вміння і навички" [2, с. 14]. Вважалося, що сам процес засвоєння знань володіє розвивальним потенціалом, що саме в процесі навчання повинні сформуватися необхідні вміння і навички. Однак, багаторічна практика виявила істотні недоліки такого підходу. В рамках знаннєвої парадигми завжди актуальною була проблема відриву знань від умінь їх застосовувати.

Аналізуючи проблеми недостатності знаннєвої парадигми в професійній підготовці фахівців, Ф.Г.Ялалов [9] здійснює низку історичних екскурсів, подає статистичні дані, наводить образні приклади. Зокрема вчений зауважує, що високий рівень знань випускників радянських шкіл у 50-і роки був визнаний по всьому світу. Радянський Союз за рівнем інтелекту молоді займав третє місце в світі, а в 1964 р. - вийшов на друге місце. В 1957 р., коли СРСР вперше в світі запустив штучний супутник Землі, громадскість США була серйозно стурбована успіхами Радянського Союзу. Тоді в американській пресі з'явилася стаття "Що знає Іван, чого не знає Джон?". З того часу в США стали переймати досвід освіти Радянського Союзу. Однак вітчизняна система освіти за останні 50 років істотно не змінилася, хоча докорінно змінилися суспільний лад і економіка країни. Відтак, уже на початку XXI століття в російській освітній періодиці з'являється стаття, яка рівноцінно стосується й української освітньої реальності, під назвою "Що знає Іван, чого не знає Джон? Що вміє Джон, чого не вміє Іван?", в якій її автор академік А.Новіков доходить висновку, що те, "що знає Іван, вже знає Джон, а що вміє Джон, ще не вміє Іван" [4]. Підтвердження цієї думки знаходимо й в аналізі даних, одержаних в результаті порівняльного дослідження випускників вищих навчальних закладів пострадянських

країн (Росія, Україна, Білорусь) і розвинутих країн Заходу (США, Франція, Канада, Ізраїль), проведеного Світовим банком у 2004 р. Означене дослідження засвідчило, що студенти пострадянських країн демонстрували високі результати за критеріями "знання" та "розуміння" і дуже низькі бали за критеріями "застосування знань на практиці", "аналіз", "синтез" і "оцінювання". Студенти з розвинутих західних країн демонстрували діаметрально протилежні результати [Див.: 3]. Означене, на думку Ю.П.Похолкова і Б.Л.Аграновича, свідчить про необхідність для студента, який прагне стати професіоналом, "вийти з простору знань в простір діяльності і життєвих смислів" [5].

Довготривала установка на передачу знань, віра в те, що завдяки знанням, які студенти одержали в вузі, вони буду успішними і в бізнесі, і у виробництві, і на державній службі, призвела до ситуації, коли в більшості пострадянських держав у надлишку виявилася велика кількість спеціалістів з вищою фундаментальною освітою, а реальна економіка почала відчувати нестачу кваліфікованих практико-орієнтованих кадрів. Така ситуація не задовольняє як державу в цілому, так і роботодавців зокрема, які потребують фахівців, спроможних здійснювати комерціалізацію наукоємних технологій. Означене вимагає широкого впровадження в систему підготовки інженерних кадрів практико-орієнтованого підходу.

Паралельно з практико-орієнтованим широкого впровадження в сучасному освітньому процесі набуває компетентнісний підхід. Він має свою історію, яка формувалася впродовж декількох останніх десятиріч XX - XXI століть. Якщо в перші періоди розвитку компетентнісного підходу відбувалися процеси, пов'язані з введенням у науковий апарат категорії "компетенція"; створенням передумов розрізнення понять компетенція / компетентність; використанням категорій компетенція / компетентність в теорії і практиці навчання мов, професіоналізму в управлінні, в керівництві, менеджменті, в навчанні спілкування і т. ін., то в подальшому відбувається цілісний підхід до вивчення професійної компетентності (в загальному контексті психології праці) і визначення номенклатури та способів формування професійних і загальних компетенцій спеціалістів. Доцільно згадати з цього аспекту, що компетентності розглядаються як одне з ключових понять у парадигмі освіти, визначеної Організацією Об'єднаних Націй. Зокрема, 57-а сесія Генеральної Асамблеї ООН оголосила десятиріччя (2005-2014 рр.) декадою Освіти для стійкого розвитку. Освіта для стійкого розвитку - це процес і результат прогнозування і формування людських якостей - знань, умінь і навичок, ставлень, стилю діяльності людей і громад, рис особистості, компетентностей, що забезпечують постійне зростання якості життя. Світова стратегія стійкого розвитку в галузі освіти охоплює такі положення: освіта для забезпечення стійкого розвитку здійснюється протягом усього життя людини і є невід'ємною частиною процесу загальної освіти; вона не повинна обмежуватися системою формальної освіти; у межах формальної освіти на всіх рівнях бажано поступово досягти

міждисциплінарності; виховувати свідомих членів суспільства на розумінні взаємозв'язку та взаємозалежності людини та природи, усвідомлення ними необхідності збереження глобальної рівноваги та причетності кожного до проблем навколишнього середовища; забезпечення поширення знань, умінь і навичок для прийняття рішень.

Реалізація ідей освіти для стійкого розвитку є особливо актуальною для підготовки спеціалістів технічного профілю - інженерів. Інженерна діяльність як професія почала формуватися в епоху Відродження. В цей період для неї було характерним регулярне застосування технічних знань у технічній практиці. В кінці XVIII століття інженерна професія перетворилася на масову, відтак, виникла необхідність систематичної наукової підготовки інженерів. Кінцеве становлення інженерної освіти, яка спиралася на наукові засади, відбулося в кінці XIX - початку XX століть, коли закінчився процес формування традиційної дисциплінарної організації науки і техніки. В середині XX століття технічні науки утворили самостійний клас наукових дисциплін, що відрізнялися від природничих наук як об'єктом вивчення, так і внутрішньою структурою. Сьогодні поняття "техніка" в широкому значенні охоплює три складові: 1) сукупність технічних пристроїв, артефактів - від найпростіших знарядь до найскладніших технічних систем; 2) сукупність різноманітних видів технічної діяльності щодо створення цих пристроїв - від науково-технічних досліджень і проектування до їх виготовлення на виробництві й експлуатації, від розробки окремих елементів технічних систем до системного дослідження й проектування; 3) сукупність технічних знань - від спеціалізованих рецептурно технічних до теоретичних науково-технічних і системотехнічних [Див.: 6]. Означене допомагає визначити, що предметом вузівської підготовки інженерів для їхньої подальшої професійної діяльності є формування у студентів системи технічних знань, підготовка до використання технічних знань, продукування власних інноваційних науково-технічних знань, підготовка до реалізації різноманітних видів технічної діяльності.

Доцільно зауважити, що в традиційних моделях вищої технічної освіти пострадянського простору домінують раціоналістичні елементи. Це означає, що всі потенції і результати сучасної інженерії спрямовані насамперед на задоволення потреб індустріального суспільства, суспільства масового виробництва і споживання. Інженер тут розглядає свою діяльність як інструмент перетворення природних ресурсів задля матеріального споживання. Методологічно це означає пріоритетність критеріїв раціональності над усіма іншими. Для постіндустріального суспільства, що дотримується еволюційної моделі розвитку, характерна перевага інформаційно-інтелектуального над матеріальним. Саме знання й інформація, комунікативна складова, нові інтелектуальні технології, мотивація до самоосвіти стають у даний момент основним ресурсом. На думку Н.Чигиринської, роль гуманітарної складової при підготовці спеціалістів нового типу тут об'єктивно зростає [7].

Основна ідея компетентнісного підходу - підготувати нове покоління працівників, здатних адаптуватися до динамічного виробництва, легко переходити від одного виду діяльності до іншого, володіти здібностями, необхідними для широкого кола професій. Відтак, у дидактичній літературі виокремлюються два класи компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній інженер-професіонал у вузі. З-поміж них: 1) професійні і 2) універсальні й особистісні компетенції. Перша група компетенцій спрямована на розв'язання професійних завдань, друга - на адаптацію в соціальному просторі, відповідальність за прийняті інженерні рішення і т. ін. Існує чимало різних підходів до визначення номенклатури компетенцій, необхідних інженеру для якісного виконання професійних обов'язків. Нам імпонує класифікація, розроблена російськими вченими А.Чучаліним і О.Боєвим [8]. У сфері професійних компетенцій означені науковці розрізняють шість категорій компетенцій, кожна з яких диференціюють за якісними параметрами залежно від того, який освітньо-кваліфікаційного рівень здобуто випускником інженерних програм. Основна якісна диференціація вимог до компетенцій бакалавра і магістра полягає в тому, що перший з них повинен виявляти окремі компетенції, а також їх групи в комплексній інженерній діяльності, а другий - в інноваційній інженерній діяльності. До групи професійних компетенцій А.Чучалін і О.Боєв відносять фундаментальні знання, інженерний аналіз, інженерне проектування, дослідження, інженерну практику та орієнтацію на роботодавця. З-поміж універсальних і особистісних компетенцій вченими виокремлюються компетентності у сфері проектного і фінансового менеджменту, комунікацій, індивідуальної і командної роботи, професійної етики, соціальної та екологічної відповідальності, навчання впродовж усього життя.

Означені вище компетенції виходять за межі раціоналістичного підходу, готують майбутнього інженера до професійної діяльності в умовах постіндустріального суспільства, коли інженер для успішної професійної реалізації повинен вміти передбачати соціальні, економічні, екологічні наслідки своїх ідей і винаходів, орієнтуватися у світовому професійному просторі, володіти інструментами і технологіями для реалізації економічного потенціалу нових ідей і проектів, вміти працювати в команді, брати на себе роль лідера. Все зазначене свідчить про необхідність модернізації сучасної інженерної освіти. Ми схилиємося до думки, що підґрунтям такої модернізації повинні стати практико-орієнтований і компетентнісний підходи. В основі практико-орієнтованої освіти лежить розумне поєднання фундаментальної освіти і професійно-прикладної підготовки. У компетентнісному підході відображений такий вид змісту освіти, який не обмежується когнітивно-орієнтованим компонентом, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових, різноспрямованих соціальних ролей, компетенцій.

Література:

1. Бехтерев Д.Ю. Кредитно-модульная система: благо или вред? История вопроса и состояние проблемы // [http:// www.orenufali.ru/behterev](http://www.orenufali.ru/behterev)
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
3. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. - Мн.: Издательский центр БГУ, 2005. - С. 438 - 440.
4. Новиков А.М. "Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?" // Народное образование. - 2001. - № 1. - С. 8 -9.
5. Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. К вопросу формирования национальной доктрины инженерного образования // Инновации в высшей технической школе России (состояние проблемы модернизации инженерного образования). - М., 2002.
6. Степин В.С., Горохов В.А., Розин М.А. Философия науки и техники: Учебн. пособие. - М.: Гардарики, 1996. - 342 с.
7. Чигиринская Н. Стратегия инженерного образования: междисциплинарный подход // Высшее образование в России. - 2007. - № 2. - С. 36 - 40.
8. Чучалин А., Боев О. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. - 2007. - № 9. - С. 25 - 29.
9. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. // [http:// www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm](http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm).

КОНЕВЩИНСЬКА О.Е.,
науковий співробітник відділу
дослідження і проектування навчального
середовища, Інститут інформаційних
технологій і засобів навчання АПН України

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Розглянуто проблему інформаційна компетентності як вагової складової процесу формування медіакультури майбутнього вчителя музики в умовах сучасності.

В статье рассматривается проблема информационной компетентности как важного аспекта в процессе формирования медиакультуры будущих учителей музыки в современных условиях.

In the article author get in touch with the problem of informative competantion as the important aspect in the process of formation of media culture of future music teachers in the contemporary life.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується процесом інформатизації та пов'язаний із всебічним підвищенням впливу інтелектуальних видів діяльності на всі сторони життя людства. Процес інформатизації освіти є одним з пріоритетних напрямів глобальної інформатизації суспільства. Він передбачає використання інноваційних інформаційних технологій, методів і засобів з метою реалізації ідеї інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності та якості, підготовку підростаючого покоління до повноцінного опанування знаннями, уміннями та навичками, що необхідні у життєдіяльності сучасного інформаційного суспільства.[1]

Сучасний стан музично-педагогічної освіти в процесі комп'ютеризації навчання вимагає від учителя музики високого рівня компетентності з питань існуючих мультимедійних технологій. Обізнаність з широким колом мистецької інформації, володіння навичками роботи з інформаційно-комп'ютерними модулями, сучасними музичними інструментами, уміння використовувати величезний арсенал Інтернет-ресурсів, уміння організовувати пошуково-дослідну роботу студентів з метою активізації їх творчого потенціалу є пріоритетним завданням вищих навчальних закладів в процесі професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку праці.

Аспектний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити функції професійно - педагогічних цінностей та визначити фактори, що впливають на їх формування. Провідними факторами виступають: властивість особистості; ознака її спрямованості; сфера чи рівень діяльності; форма освоєння дійсності; ступінь пізнання - інтелектуальність, домінантність, творчість, пізнання, компетентність.

Фактор "компетентність" формується за рахунок цінностей, які характеризують професіоналізм учителя, інтелектуальні знання, гнучкість у прийнятті рішень, тощо; для "домінантності" характерна емоційна рівновага, здібності до ідентифікації та ін. показники; "творчість" визначається схильністю до пошуку, ініціативою, самостійністю у прийнятті рішень; основу фактору "пізнання" становлять показники визначення особистісної професійної ролі, пошук сенсу життя тощо.

У сучасній психолого-педагогічній літературі визначають декілька видів понять, пов'язаних із вивченням інформаційних та комп'ютерних технологій. Поряд із поняттям "інформаційна компетентність" часто використовуються такі поняття як "комп'ютерна компетентність", "комп'ютерна грамотність", "технологічна грамотність", "інформаційна грамотність", "інформаційно-технологічна компетентність". При цьому слід відмітити різний підхід авторів до визначення цих понять.

На думку дослідниці Баловсяк Н. зміст поняття "комп'ютерна грамотність" стосується навичок роботи з комп'ютерною технікою. Зміст поняття "інформаційна компетентність" дослідниця визначає як наявність у людини виробленої звички одержувати знання з використанням можливостей сучасних комп'ютерних технологій. У такий спосіб сукупність стійких навичок постійного ефективного застосування досягнень цивілізації, а саме виховання мотивації і навичок застосування інформаційних технологій визначається як інформаційна компетентність.

Дослідниця визначає три компоненти інформаційної компетентності:

- інформаційна компонента - здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення;
- комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна - що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням;
- процесуально-діяльнісна компонента - яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних професійно-фахових завдань.

Дана сукупність компонент повинна бути доповнена особистісними якостями майбутнього фахівця, які виражають здатність спеціаліста до успішного здійснення професійної діяльності. Таким чином, визначені компоненти інформаційної компетентності можна представити у вигляді двох компонент - особистісної та

професійно-інформаційної.

Перша компонента визначає суб'єктивні характеристики особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До першої компоненти відносяться здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності. Друга компонента визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи з сучасними ІКТ.

Фахова компетенція майбутнього вчителя музики як специфічна здатність відображає теоретичну і практичну готовність особистості до здійснення професійної діяльності й визначається метою і змістом музичної освіти в цілому.

Дослідниця І.Зарецька у складі фахової компетентності виокремлює два своєрідних блоки:

- соціально-моральний: ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, які визначають особистісне ставлення до предмету, процесу, суб'єктів діяльності, засобів і результатів праці;
- професійно-організаційний: знання, вміння, досвід, педагогічну майстерність.

Дослідниця М. Михаськова підкреслює, що фахова компетентність майбутнього вчителя музики - це здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями. Фахова компетентність обумовлює його педагогічну майстерність[3].

Феномен фахової компетентності як інтегративної і поліфункціональної здатності є результатом складної і багатогранної структурної єдності наступних компетенцій:

- психологічної - знання закономірностей соціалізації і психічного розвитку особистості, особистісні характеристики вчителя (гуманність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, рефлексія тощо.
- педагогічної - знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем музичної педагогіки і психології та предмета викладання;
- професійної - знання, вміння, навички, а також особистісні і професійно значимі якості необхідні для виконання професійних функцій;
- комунікативної - взаємопов'язані групи перцептивних умінь, умінь спілкування та умінь і навичок педагогічної техніки;
- автономізаційної - здатність до самореалізації, саморозвитку, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності.

Формування інформаційної компетенції майбутнього вчителя музики спрямоване на підготовку висококваліфікованого фахівця, що здатен застосовувати нові мультимедіа технології в навчально-виховному процесі та особистій професійній

діяльності завдяки суттєвому розширенню обсягів інформації та вдосконалення методів її теоретичного і практичного застосування.

На думку науковців Н. Геза, В. Гриньова, Л. Карлової, С. Макаренка, О. Мутовкіної, Л. Петровської, О. Смолянинової, О. Чайковської, О. Шиян та інших, інформаційна компетенція є однією з найвагоміших складових фахової компетентності вчителя в процесі формування медіа культури вчителя музики, оскільки інформатизація освіти виступає основним орієнтиром нової освітньої парадигми, засобом реалізації функцій прогнозування системи освіти, інтеграції науки й освіти, а також сприяє інноваційному синтезуванню гуманітарних та точних наук поглибленню міжпредметних зв'язків у методології і педагогічній практиці.

Дослідники підкреслюють, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат. Це призводить до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу; введення алгоритмізації розв'язання завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічної і стислої її обробки; використання інструментальних програмних засобів з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; варіативності у виборі видів навчальної діяльності і способів подання музичного матеріалу; забезпечення індивідуальної і диференційованої роботи над навчальним матеріалом; розширення сфери самостійної роботи з елементами дослідницької діяльності.

Формуванні інформаційної компетенції вчителя музики передбачає вироблення у майбутніх фахівців навичок та умінь диференціації музичної інформації; виділення значущої інформації; вироблення критеріїв її оцінки; перероблення інформації та її використання.

Для реалізації вищезазначених проблем була розроблена, пройшла апробацію програма курсу "Медіакультура вчителя музики", мета якої - сформувати у студентів гуманітарних факультетів педагогічних вузів, знання, вміння та навички, які необхідні майбутнім вчителям для використання засобів нових інформаційних технологій при викладанні навчальних дисциплін мистецького циклу, а також для керування навчальним процесом при його підготовці, супроводу і аналізу в умовах сучасних закладів педагогічної освіти.

На нашу думку, впровадження інформаційних технологій у практику музично-педагогічної освіти дає майбутньому вчителю музики змогу вдосконалювати уміння раціонального поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами музичного навчання; сприяє збагаченню навчального процесу новими методами, прийомами і засобами творчої діяльності; зумовлює створення інноваційних методик викладання музики і музичного виховання, а також сприяє більш ефективному

засвоєнню музичних знань, умінь і навичок їх реалізації в когнітивно-пізнавальній та музично-творчій діяльності в процесі музичного навчання, що адекватно впливає на формування фахової компетентності вчителя.

Виходячи з вищезазначеного, ми визначаємо медіакультуру як інформаційно-системну взаємодію технічних і художніх засобів в процесі професійної діяльності фахівця мистецької галузі.

До умов, що забезпечують створення відповідного навчального середовища, для формування інформаційної компетенції майбутніх вчителів музики відносять:

- прогностичне моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця;
- модульні моделі навчання;
- інформаційно-комунікаційні та інноваційні особистісно зорієнтовані педагогічні технології.

Професіограма вчителя музики відбиває значний обсяг інтегративних складових його педагогічної діяльності, ставить постійну вимогу формування в ньому сукупності педагогічних умінь комплексного характеру. Саме від сформованості комплексних педагогічних умінь у вчителя музики, залежить формування в учнів естетично-гармонійного світосприйняття, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального та колективного музикування використовуючи наявні мультимедійні засоби самовираження і творчості в медіа середовищі.[4]

Мультимедійні засоби навчання є складовою цілісного освітнього комплексу. Їх використання може надати позитивного результату організовуючи багатоканальність і полімодальність сприйняття навчальної інформації, при цьому підвищуючи пізнавальну мотивацію торкаючись емоційної сфери студентів, розвиваючи їх мислення, створюючи проблемну ситуацію у застосуванні проблемно-евристичного методу навчання.

Завдання по накопиченню знань з теорії музики можуть бути успішно розв'язані та реалізованими засобами комп'ютерних технологій особливо на етапах самопідготовки тренування та тестування знань, формування вмінь та закріплення навичок. Найбільш зручною здається можливість подання матеріалу за принципом підручника-лекцій: матеріал водночас озвучується. Наочно ілюструється (відео зображення, графіка, анімація), та коментується в текстовому і мовному вигляді. Крім того, поступовість ускладнення завдань формує також інтуїтивні навички в логіці утворення музичної інтонації та відповідного музичного образу[5].

При залученні до навчання спеціалізованих комп'ютерних програм можливо здійснити наочну демонстрацію. В цих програмах використовуються образно-зображальний та сюжетний компоненти для передачі такого виду знань засобами технології мультимедіа: у графічному та анімаційному вигляді, у колористичній та звуковій палітрі.

Особливості звуковидобування людського голосу, його тембр, висота, акустична відповідність означеного звуку також можуть бути подані в графічній та

анімаційний, аудіо та відео передачі; що стосується саме музичних інструментів, то ознайомлення з їх специфікою через комп'ютерну програму має свої особливості.

Питання про використання ПК у музичній освіті викликає як розуміння і схвалення з одного боку, так і нерозуміння, невдоволення з іншого. Прихильники комп'ютеризації вважають, що в наш час тільки комп'ютер дозволить зробити якісний стрибок в галузі освіти, в той час критики дотримуються думки, що традиційні способи навчання значно надійніші. [6].

Проте швидкі зміни, як засвідчує сучасний плін подій, відбуваються нині не лише в науково-технічній та технологічній сферах. Як ми вже зазначали, вони зумовлені стрімкою інформатизацією суспільства. А тому виникають і в соціальній, і в культурній, і в освітній галузях суспільного життя.

У педагога в цьому сенсі має формуватися специфічна для нашого часу риса фахівця будь якого профілю - емерджентність (від англ. emerge - виникати або розвиватися раптово). В європейському діяльнісному просторі цей термін нині досить популярний і означає готовність фахівця до змін, зокрема несподіваних, кардинальних. (теорія емерджентності Л.Берталанфі). Ми модифікуємо це поняття стосовно досліджуваної проблеми як "творчу емерджентність" вчителя.

Вочевидь, що нікому з фахівців, аніж педагогу, не доводиться так часто спонтанно реагувати на перебіг подій, які є його професійною обстановкою. Це означає, що емерджентність є професіографічною ознакою діяльності вчителя.

Вчитель естетичних дисциплін, будучи (в міру здібностей) творцем як митець і як педагог, опиняється, відтак, в становищі "подвійної творчої емерджентності". Цей майже метафоричний вираз доводить, що відсутність в науковій літературі пропонуваного нами поняття "творча емерджентність" свідчить про те, що наука підійшла до нього впритулок. Згадані вище автори, зокрема, Л.С. Виготський, І.А.Зязюн, Є.В.Назайкінський, в теоретичному плані фактично розкрили всі складові спонтанної творчої діяльності як впорядкованої, так і стихійної.

Тому формування творчої (подвійної) емерджентності у майбутніх вчителів уявляється нам не лише своєчасним, але й реальним. У наукових дослідженнях з музичної педагогіки та психології простежується стійка традиція дещо розмежовувати співвідношення раціонального та емоційного, аналітичного та інтуїтивного у змісті свідомості майбутнього музиканта, яка ґрунтується на науковому положенні: музика як мистецтво звуків несе в собі глибокий художньо-емоційний потенціал; її пізнання просувається від художньо-емоційного первинного сприйняття - синтезу через розумове осягнення її композиційних, інтерпретаційних особливостей (аналізу) до найвищого синтезу - художньо-емоційного переживання виконуваного, осягненого інтелектом.

Музично-педагогічна практика сьогодення вказує на одну з головних причин недовершеності виконавської майстерності. Недостатньо головного - цілісності: цілісності мислення музикою як синтезу інтелектуального та емоційного і як

результат цього - цілісності самої музики в її виконанні (художньої, матеріально-звукової, композиційно-драматургічної тощо)[2].

Все це спрацьовує на формування творчої емерджентності сучасного педагога вже в період вузівської підготовки, тоді як на попередніх етапах вона формувалася вже в післявузівський період. Це гальмувало стан готовності до змін, збіднювало мотивацію до активного включення в них, і, врешті, позначалося на ефективності як загальної педагогічної, так і медіакультури вчителя музики.

Література:

1. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти: результат: досліджень: 36. наук, праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. - К 2003. - С. 354-360.
2. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія й практика: Науково-методичний посібник.- Біла Церква: КОЮПК, 2004. -228с.
3. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: Автореф. Дис...канд.. пед.. наук: 13.00.02 Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2007 -22с.
4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. Навч. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 248 с.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчальний посібник. - К.: ІЗМН, 1997. - 256 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник.-К. Міленіум 2006.-346.

КОРНЄВА З.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії, практики та перекладу
англійської мови,
Національний технічний
університет України
"Київський політехнічний інститут"

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У ПРОГРАМАХ АНГЛОМОВНОГО ЗАНУРЕННЯ

У даній статті описані основні вимоги до викладачів, які працюють із програмами англомовного занурення. Виділені два аспекти такої підготовки: базові навички та вміння викладача, які не залежать від предмета його спеціалізації, а також когнітивні, лінгвістичні та афективні складові викладання будь-якої дисципліни засобами іноземної мови. Також охарактеризовані основні дидактичні складники процесу викладання у межах англомовного занурення.

В данной статье описаны основные требования к подготовке преподавателей, работающих с программами англоязычного погружения. Выделены два компонента такой подготовки: базовые навыки и умения преподавателя, не зависящие от предмета его специализации, а также когнитивные, лингвистические и аффективные составляющие преподавания любого предмета средствами иностранного языка. Также охарактеризованы основные дидактические составляющие процесса преподавания в рамках англоязычного погружения.

The given article highlights the basic requirements to professional training of those teachers who work with English immersion programs. There are two constituents of the training, i.e. basic teaching skills that don't hinge upon the subject taught through immersion as well as cognitive, linguistic and affective constituents of teaching any subject in immersion programs. Basic didactic principles of teaching through immersion have also been analyzed.

Питання професійної підготовки викладачів, які використовують технологію занурення, і зараз залишаються одними із найскладніших та найбільш суперечливих як у закордонній, так і у вітчизняній методиці викладання іноземної мови для спеціальних цілей.

На сьогоднішній день у закордонній методиці формування двомовної комунікативної компетенції виділяють два аспекти в підготовці викладачів. До

першого аспекту належать базові професійні навички й уміння викладача, що не залежать від предмета його спеціалізації.

Другий компонент професійної підготовки - це когнітивні, лінгвістичні й афективні складові викладання будь-якого предмета засобами другої (іноземної мови), що є характерними винятково для підготовки фахівців, що працюють із двомовними програмами навчання.

Когнітивний компонент професійної підготовки - це знання предмета, ключових стратегій його викладання, а також технік контролю рівня сформованості ключових умінь у певній предметній області. Лінгвістичний компонент передбачає сформованість іншомовної комунікативної й соціолінгвістичної компетенцій. Афективний компонент - це володіння питаннями полікультурного розвитку, міжкультурних відносин, а також індивідуального розвитку особистості. Ще в 1974 році Центром прикладної лінгвістики (Center for Applied Linguistics) була розроблена система ключових професійних умінь викладача, що працює в межах двомовної програми навчання [3]:

- знання предметної сфери;
- володіння іноземною й рідною мовою студентів;
- володіння основними дидактичними принципами, що лежать в основі теорії оволодіння другою (іноземною) мовою, тобто здатність інтегрувати в процесі навчання оволодіння ІМ й предметною сферою;
- розуміння природи двомовності й основ її формування;
- здатність визначити цілі навчання, а також критерії оцінювання сформованості навичок і вмінь;
- готовність використовувати в аудиторії різні стратегії викладання;
- уміння використовувати прийоми індивідуалізації процесу навчання;
- володіння технікою використання мультимедійних, відео- і аудіовізуальних опор у процесі навчання;
- володіння техніками групової й індивідуальної роботи в аудиторії;
- здатність критично аналізувати результати діяльності студентів.

R.Wylie [5] дав визначення п'ятьом когнітивним змінним, які впливають на успішність оволодіння іноземною мовою студентами, що працюють у системі занурення. До таких належать:

- інтерес до виучуваної іноземною мовою спеціальної дисципліни;
- наявність добре розвиненої вербальної пам'яті;
- аналітичні здібності;
- готовність брати участь в ігрових видах діяльності;
- наявність фонових знань і гнучкість мислення.

Внаслідок цього перед викладачем ставляться такі завдання:

1. Володіння основами технології занурення, знання й уміння змодельовати навчальний процес залежно від вихідних умов;

2. Здатність до самоаналізу (рефлексивний підхід до викладання);
3. Здатність підібрати й організувати навчальний матеріал, виходячи з:
 - рівня підготовки тих, хто навчається;
 - цілей в оволодінні спеціальною дисципліною;
 - інтересів тих хто навчається;
4. Володіння предметною сферою;
5. Навички й уміння планування навчального процесу;
6. Уміння співвіднести цілі навчання з організацією навчального процесу, технологіями викладання й методами контролю сформованості навичок і вмінь студентів, які використовуються у навчальному процесі;

7. Володіння такими підходами, як проблемне навчання, групова робота, рольові ігри, індивідуальні методи роботи зі студентами й т.д.

R.Blanco [1] так визначає складники мовної підготовки викладача:

- сформованість двомовної мовної та мовленнєвої компетенцій;
- володіння іншомовним тезаурусом того предмета, викладання якого ведеться засобами ІМ;
- володіння основами контрастивної та прикладної лінгвістики.

Учений відзначає, що формування всіх вищеописаних компетенцій - складний, тривалий і трудомісткий процес, реалізація якого в умовах навіть 5-річної підготовки викладачів практично неможлива. Він підкреслює необхідність або в додатковій підготовці викладачів уже після закінчення ними вищого навчального закладу з метою подальшої роботи із двомовними програмами навчання, або в тісному співробітництві між викладачами іноземної мови й спеціальних дисциплін.

Основним завданням, пов'язаним з формуванням афективної компетенції викладача, є його оволодіння стратегіями полікультурного розвитку в межах гуманістичного підходу. Основними складовими такого підходу є усвідомлення цінності й унікальності кожного студента; виховання в нього поваги й інтересу до культури народу-носія виучуваної ІМ; володіння засобами індивідуалізації навчального процесу; здатність розвивати не тільки вміння в іноземній, але й рідній мові.

Основа навчального процесу - автентичне спілкування із широкою опорою на рідну мову аудиторії. Автентичне спілкування - справжнє спілкування, яке можна організувати на навчальному занятті, якщо обговорюються актуальні й цікаві для студентів питання. У цьому випадку студенти висловлюються від своєї особи, виконуючи будь-яку властиву їм роль. Всі учасники спілкування рівноправні. Це єдиний тип спілкування, у якому комуніканти вирішують реально значимі завдання й переслідують конкретні цілі. Цей тип спілкування відрізняється високою мотивацією, що впливає зі значимості обговорюваних питань, оригінальності думок і зацікавленості всіх у знаходженні правильного рішення.

Реалізація всіх вище позначених положень можлива при створенні в аудиторії

особливого середовища, що, на думку D.J.Jonassen [2] повинно бути:

- *активним* - студенти залучаються до розумової обробки інформації, за результат якої (обробки) вони несуть відповідальність;
- *конструктивним* - студенти включають нові ідеї до вже наявних знань для того, щоб вирішити певну проблему;
- *кооперативним* - студенти працюють не поодиночку, а в групах, мета яких - оволодіння новим знанням та формування вміння через використання знань та вмінь всіх членів спільноти, забезпечуючи кожному з них соціальну підтримку за умови, що кожен робить свій внесок у загальну справу;
- *інтенціональним* - студенти активно та цілеспрямовано прагнуть досягти когнітивної мети;
- *розмовним* - навчання по суті своїй є соціальним діалогічним процесом, в якому студенти отримують знання завдяки тому, що вони є частиною спільноти, яка спільно створює систему знань як на заняттях, так і в позааудиторний час;
- *контекстуальним* - навчальні завдання побудовані як значимі завдання із реального світу через створення проблемного навчального середовища;
- *рефлексивним* - студенти чітко формулюють вже засвоєне та рефлексують, розмірковують над процесами та рішеннями, з якими був пов'язаний процес пізнання.

Основними дидактичними складниками процесу навчання ми визначили загальну рецептивно-продуктивну діяльність викладача й студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом і забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання й навчання й загальної рецептивно-продуктивної діяльності викладача й студентів з точки зору їхнього досвіду й умінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. R.G. Tharp [4] узагальнила цей підхід в низці положень, що стосуються основ викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою.

1. *Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей (collaboration)* - спільна діяльність, результатом якої є отримання спільної власності, користування або відповідальності за кінцевий продукт. Вона може включати в себе поділ праці в керованих підгрупах.

2. *Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу (assistance)* - це процес, що складається з двох компонентів: спочатку викладач оцінює поточний рівень володіння студентами навчальним матеріалом з метою виявлення можливих прогалин у знаннях, після чого забезпечує студентам підтримку в оволодінні новим матеріалом. Можна виділити такі види подібної "підтримки": моделювання або демонстрація; забезпечення зворотного зв'язку (отримання інформації про рівень

оволодіння студентами вивчуваною дисципліною й іноземною мовою в порівнянні із середнім); опитування студентів з метою покращання розуміння навчального матеріалу; інструкції - чіткі вербальні вказівки щодо напрямків діяльності; когнітивне структурування - правила переходу від одної теми до іншої; структурування завдань - забезпечення допомоги студентам в оволодінні навчальним матеріалом за рахунок поділу його на змістові складові або сегменти.

3. *Контекстуалізація процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з точки зору їх досвіду та вмінь.*

4. *Навчання комплексного мислення (complex thinking)* - технологія покращання розуміння студентами навчального матеріалу. Може включати в себе:

- діяльність, що вимагає накопичення студентами певного обсягу знань та можливостей їх використання (отримання інформації, тлумачення, упорядкування, оцінка, узагальнення, синтез, аналіз, експеримент, формулювання та способи рішення задач, генералізація);
- поєднання в свідомості студента нових специфічних понять із більш широкими абстрактними категоріями;
- пояснення нового матеріалу з опорою на критичне мислення, розв'язання поточних завдань або використання метакогнітивних стратегій.

5. *Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу (converse)* - діалог, що включає знайомі і цікаві для студентів теми, передбачає використання питань із різними варіантами тлумачення (*open-ended questions*). Передумовою такого діалогу є дискурс між викладачем та студентами, що включає як мінімум два різноспрямовані інформаційні потоки.

Розглянемо всі наведені вище методичні основи викладання іноземної мови в межах технології занурення більш детально.

1. *Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей.* Навчання має місце тоді, коли одні індивіди (більш досвідчені у певній сфері) передають свій досвід іншим, працюють разом із ними для отримання певного результату або реалізації певної мети, звідси, вони мають достатню мотивацію для того, щоб допомогти один одному. "Забезпечення допомоги" - це загальне визначення поняття "викладання" (*providing assistance*), а отже, спільна рецептивно-продуктивна діяльність (СРПД) максимізує процеси викладання та навчання. Спільна праця сприяє діалогу між викладачем та студентами, іншими словами, вчить мові, тлумаченню певних понять, засвоєнню нових цінностей в контексті вирішення поточних проблем навчання. Процеси викладання та навчання з точки зору СРПД є типово людськими та тривалими.

СРПД викладача та студентів в межах одного дискурсу дозволяє досягти найвищого рівня сформованості академічних вмінь, адже відбувається реалізація в процесі навчання формальних "шкільних" та наукових ідей через виконання

максимально наближених до реальних умов життя завдань. Постійне поєднання наукових концептуальних понять із повсякденними є базовим в процесі формування мислячих особистостей. Спільна рецептивно-продуктивна діяльність має місце тоді, коли викладач: розробляє навчальні матеріали з урахуванням тих видів діяльності, які спрямовані на отримання спільного результату; співвідносить вимоги до СРПД із часом, який відводиться на виконання навчальних завдань; таким чином організує навчальне приміщення, щоб воно сприяло індивідуальним та груповим потребам у спілкуванні та в СРПД; разом зі студентами бере участь в СРПД; організує студентів у різні групи: тих, хто товаришує один з одним; із різними академічними рівнями, для виконання певних видів роботи, за інтересами; з метою стимулювання взаємодії; разом зі студентами визначає, як саме слід працювати у групах, як переходити від одного виду діяльності до іншого; робить доступними для студентів матеріали та технології СРПД; контролює та підтримує співпрацю студентів.

2. *Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу.* Розвиток мовленнєвої компетенції повинен становити основну мету освітньої діяльності. Незалежно від того, одно- чи двомовним є процес навчання, знання мови викладання навчального матеріалу - фундаментальна компетенція, необхідна для досягнення навчальних успіхів.

Мова і дискурс - центральні поняття процесу професійного розвитку, адже мова - це той універсальний засіб, який опосередковує нашу взаємодію із навколишнім світом, а процес мислення відбувається через мову, саме вона по-новому допомагає виразити рішення тієї чи іншої проблеми. Дискурс є засобом вираження певного завдання; він допомагає точніше досягнути певне явище, розкласти його на складові тощо. З цієї точки зору і викладач, і студенти повинні створювати спільний дискурс і чітко усвідомлювати в ньому свої ролі.

Розвиток мовних знань слід посилювати за рахунок цілеспрямованого невимушеного діалогу між викладачем та студентами. Навіть таких видів МД, як читання та письмо слід навчати в рамках специфічної програми, вплетеної в певний предметний контекст (content area). Ще одним із компонентів мовного розвитку є оволодіння ІМ в межах певного предметного поля, скажімо, математики, історії, мистецтва, літератури тощо. Так, наприклад, ефективне оволодіння тією ж математикою базується, з одного боку, на здатності мислити і говорити математичними категоріями, а з іншого, здатність оволодіти даним предметом цілком залежить від знання мови, якою ведеться викладання. Читання, письмо, говоріння, аудіювання та знання специфічної для даного предмету лексики є невід'ємними від процесів викладання та навчання будь-якої академічної дисципліни, та й взагалі, навчання будь-якого предмета можна порівняти із оволодінням ІМ. З огляду на все зазначене вище, СРПД є ідеальним засобом досягнення мовних цілей в межах певної предметної сфери. Допомога в оволодінні

навчальним матеріалом та безперервний мовний розвиток має місце тоді, коли викладач: час від часу ставить студентам запитання щодо почутого, цілеспрямовано змінює теми бесіди зі студентами, слідує за їх здатністю реагувати на почуте; вступає у взаємодію зі студентами, поважає те, як саме вони висловлюють свої думки, навіть якщо вони не співпадають з точкою зору викладача; співвідносить мовні знання студентів із потребами предметної сфери за рахунок виконання завдань, що передбачають розвиток всіх видів МД; створює відповідні умови для взаємодії студентів один з одним та з викладачем під час виконання різноманітних завдань.

3. *Контекстуалізація процесів викладання та навчання, а також спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з точки зору їх досвіду та вмінь.* Процеси викладання та навчання повинні бути вплетені в певний контекст або реалізовуватися в значимих видах діяльності, пов'язаних із реальним життям. Це означає, що навчальна діяльність повинна фокусуватися на реальній проблематиці або таких завданнях, які є пов'язаними із рішенням професійних завдань студентів. Підвищення рівня контекстуалізації викладання - одна із цілей, яку висувують перед викладачами-практиками теоретики освітньої галузі.

"Розуміння" - це здатність пов'язати нове знання із попередньо вже засвоєним. Допомога викладача полягає у зміцненні цих зв'язків за рахунок виконання якомога більшої кількості різних за своїм характером завдань. Вчені погоджуються з тим, що змістове наповнення навчальної програми відбувається саме за рахунок поєднання навчального досвіду із повсякденним життям студентів.

Процес професійного розвитку повинен бути гнучким - так, щоб його можна було адаптувати до конкретного процесу навчання. Інноваційні прийоми викладання та спроби реформування системи освіти в цілому виявляються дуже часто недієздатними, оскільки не враховують конкретних обставин в окремих навчальних закладах. З цієї точки зору програми навчання за технологією занурення легко адаптуються до умов будь-якого навчального закладу.

Контекстуалізація навчального процесу відбувається тоді, коли викладач: починає викладення нового матеріалу із того, що наводить для його ілюстрації приклади із повсякденного життя; допомагає студентам застосувати нові знання на практиці; разом зі студентами планує заняття; враховує в процесі навчання ті види діяльності, яким віддають перевагу студенти (від колективної, парної до індивідуальної роботи); варіює стилі та способи участі у навчальній роботі.

4. *Навчання комплексного мислення.* В процесі подання навчального матеріалу студенти постійно перебувають під загрозою щось не зрозуміти, особливо це стосується тих з них, кого можна віднести до категорії "студенти із обмеженими мовними можливостями" (*students with limited foreign language proficiency*). Постає питання, яким же чином, з одного боку, допомогти студентам із професійно достатнім мовним рівнем прогресувати в оволодінні предметом, а всім іншим, хто

недостатньо добре розуміє все, що відбувається під час заняття, допомогти опанувати предмет. Саме ця проблема звернула увагу вчених на технологію використання когнітивно спрямованих завдань, цікавих та сповнених значення матеріалів (*challenge students towards cognitive complexity*).

З цієї точки зору, навчання за технологією занурення звертається до професійно орієнтованих видів навчальної діяльності (*professional development activities*), що спонукають студентів до самостійного вирішення поставлених задач, співпраці та взаємодопомоги.

Робота в системі безперервного пізнання нового вимагає ретельного градування завдань за ступенем складності так, щоб студенти не втрачали стимул вивчати нове.

5. *Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу.* Освітні діалоги є надзвичайно корисними для створення творчої атмосфери на занятті. Вони поєднують в собі процес заздалегідь спланованого викладення навчального матеріалу та інтерактивне спілкування. Освітнім аспектом діалогу виступає можливість викладача допомогти студенту, в той час, коли процес живого спілкування допомагає реалізувати знання на практиці. Цей вид діяльності є "серцевиною" професійного розвитку студентів, адже поєднує власний досвід з теорією, сприяє розвитку здатності працювати в команді, творчо мислити, іншими словами, спільній продуктивній діяльності.

Процеси викладання і навчання у викладанні на основі технології занурення в повній мірі реалізуються лише за умови дотримання цих принципів. Їхня адаптація у кожному конкретному випадку може відбуватися у різний спосіб, але всі вони мають чітке методичне спрямування з акцентом на контекстуалізацію як детермінуючий принцип поведінки.

Література:

1. Blanco G. Competences needed by bilingual education // Educational leadership. - 1977. - No. 35. - P. 123-127.
2. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. - 1995. Retrieved January, 22, 2003, from <http://www.itd.depaul.edu/website/pages>.
3. Rodrigues D., Carrasquillo A. Bilingual special teacher preparation: A conceptual framework // NYSABE Journal. - 1997. - No. 12. - P. 98-109.
4. Tharp R.G. Culturally compatible education: A formula for designing effective classrooms // In H.T.Trueba, G.Spindler & L.Spindler (Eds.), What do anthropologists have to say about dropouts? - New York: The Falmer Press. - 1989. - P. 51-66.
5. Wylie R. Responsive bilingual bicultural instruction strategies: A prospectus // Childhood education. - 1976. - No. 53. - P. 111-115.

КОРНОСЕНКО О.

аспірантка Інституту вищої освіти
АПН України

ПРОФЕСІЙНА МОДЕЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглянуті нагальні проблеми та напрямки професійної підготовки фахівців фізичної культури, розкриті поняття та структурні компоненти пов'язані з професійної компетентністю майбутніх вчителів, розроблено перелік вмінь та якостей випускника-фахівця, які слід формувати за роки перебування студента у вузі, визначені необхідні педагогічні умови функціонування педагогічного процесу, етапи та рівні формування у студентів професійної компетентності. На основі цих структурних компонентів створена модель компетентного фахівця фізичної культури.

В статье рассмотрены современные проблемы и направления профессиональной подготовки специалистов физической культуры, раскрыты понятия, сущность и структурные компоненты связаны с профессиональной компетентностью будущих учителей, разработан перечень умений и качеств выпускника-специалиста, которые следует формировать за годы пребывания студента в вузе, определены необходимые педагогические условия функционирования педагогического процесса, этапы и уровни формирования у студентов профессиональной компетентности. На основе этих структурных компонентов создана модель компетентного специалиста физической культуры.

In the article there are the considered modern problems and directions of professional preparation of specialists of physical culture, notions are exposed, essence and structural components are related to the professional competence of future teachers, the list of abilities and qualities of graduating student-specialist, which it is necessary to form for years the stay of student in an institute of higher, is developed, opredelenni necessary pedagogical operating conditions of pedagogical process, stages and levels of forming at the students of professional competence. On the basis of these structural components the model of competent specialist of physical culture is created.

Реформування вищої школи в сучасному суспільстві визначають перспективні напрямки діяльності по підготовці фахівців нового типу, органічно поєднуючи широкий науковий кругозір і професіоналізм. Суспільству вкрай необхідні фахівці, що мислять творчо, професійно компетентні, соціально активні, спеціалісти здібні самостійно приймати рішення в складних умовах, що постійно змінюються в сучасній

діяльності. Все це, в повній мірі стосується вчителя фізичної культури та його професійної підготовки.

Мета нашого дослідження це - спираючись на завдання модернізації системи вищої освіти України та забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, зокрема педагогів за спеціальністю фізичне виховання створити професійну модель майбутнього фахівця фізичної культури яка б відповідала вимогам сьогодення. Зважаючи на це ми розробили перелік вмінь та якостей випускника-фахівця які слід сформувати за роки перебування студента у вузі. Ці якості були складені на основі вивчення особистості і діяльності вчителя. Для формування моделі фахівця фізичної культури ми визначили необхідні педагогічні умови функціонування педагогічного процесу, етапи та рівні формування у студентів професійної компетентності.

Проблеми формування професійної компетентності на досліджували науковці: (А.К.Маркова, В.О.Сластьонін, Л.М.Мітіна, Т.М.Браже, Л.І.Мищенко, З.О.Ісаєва, Н.О.Манько, Н.В.Кузьміна, В.М.Введенський, М.І.Лук'янова, Н.Ю.Кліменко, Г.С.Михайлов, М.П.Васильєва, М.В.Єлькін, Д.М.Гришина, В.О.Кричевський, В.М.Маслов, Я.Л. Коломінський, О.Г. Нікіфоров) [1, 4].

Професійна підготовка фахівців фізичної культури це - навчально-виховний процес спрямований на оволодіння науково-методичними знаннями, професійними вміннями та навичками, організаторськими здібностями та моральними якостями орієнтованими на застосування в межах вибраної професії. Завершальною метою навчально-виховного процесу будь якого вузу є підготовка висококваліфікованих фахівців певного спеціалізації, тобто професійна компетентність. Метою професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури є формування специфічних знань і вмінь, що відображають особливості стану і розвитку їх професійної діяльності, а також поєднання отриманих знань і здібностей особистості, що відбиває єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, а саме визначає професійну компетентність.

Питання пов'язані з професійної компетентністю фахівців фізичної культури не можуть бути розкриті без чіткого визначення цього поняття, його сутності, структурних компонентів.

Компетентність - це єдність теоретичних знань та практичної діяльності, здатність, що базується на оволодінні знаннями, вміннями, навичками та здібностями, що дають змогу на високому рівні виконувати завдання у професійній діяльності. Це питання вивчали різні автори (Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Ф.С.Ісмагілова, В.Ф.Горчакова, Є.О.Климов, Є.І.Рогова, А.О.Деркач, Ю.П.Поваренков, С.О.Дружилов, І.Д.Багаєв, Л.В.Малаканова та ін..)

Професійна компетентність як інтегральна властивість - це сукупність найбільш стійких особливостей людини-професіонала, що постійно реалізуються і забезпечують певний якісно-кількісний рівень професійної діяльності, характерний

для конкретного фахівця. Професійна компетентність як властивість є результатом онтогенезу особистості в процесі її професіоналізації [4].

Визначаючи різні напрямки досліджуваної проблеми, помітимо, що оскільки в цільовому компоненті професійної підготовки розрізняють два аспекти: особистісний і діяльнісний, у відповідності з цим виділяють два класи досліджень: в одному з них вирішуються проблема формування особистості (творчої особистості) майбутнього вчителя, в другому - концентрується увага на формуванні професійної діяльності вчителя. В своєму дослідженні ми акцентуємо увагу на діяльнісному аспекті професійної підготовки майбутніх вчителів. При цьому не вважаємо, що таке акцентування відбувається в збиток особистісному, тому що особистість створюється і проявляється в діяльності, "особистість є носієм творчої діяльності".

Педагогічна діяльність має свою специфіку. Це - творча діяльність по саморозвитку і самосвідомості. Педагогічна діяльність передбачає самореалізацію особистості, виступаючи при цьому засобом.

Спроби вивчення діяльності і особистості вчителя призводять до створення різного роду моделей спеціаліста, одними з яких є професіограма і кваліфікаційні характеристики.

Професіограма являє собою модель діяльності і модель особистості вчителя, що "відображає його основні функції, вимоги, до вчителя сучасної школи, коло теоретичних знань, перелік педагогічних вмінь і навичок, інтегративні професійно-особистісні якості. Вона, моделює результат, який повинен бути досягнуто в процесі навчання і виховання у вузі і самостійної педагогічної діяльності".

В науці поняття моделі визначається цілком однозначно, це - система об'єктів або знаків, що відтворює суттєві якості системи оригінала. Найважливішим завданням моделювання являється побудова таких моделей, які б дозволили виявити основну сутність явищ та процесів, що вивчаються, в цілому, тобто розглянути їх як окремі блоки.

Професійна майстерність педагога є терміном, який дуже часто знаходиться поряд з терміном "професійна компетентність". Так, одні автори наполягають на тому, що поняття професійної майстерності є базовим, ширшим і професійна компетентність виступає складовою професійної майстерності (В.О.Сластьонін, Н.Н.Нікітіна, Н.В.Матяш), другі стверджують, що професійна майстерність є фундаментом, вищим рівнем розвитку професійної компетентності (А.С.Макаренко); треті вважають, що ці явища за своїм змістом є однорівневими, взаємозумовленими та їх об'єднує інший феномен - професіоналізм чи педагогічна культура (В.О.Сухомлинський, А.В.Барабанщиков, Г.І.Різз); четверті ототожнюють їх через єдність дефініцій [2, 4].

Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури - це єдність теоретичної, практичної та методичної діяльності вчителя, що забезпечує дієвість системи його знань, вмінь та навичок. Вона передбачає оволодіння знаннями з теорії та методики

фізичного виховання, організації та проведення організаційно-масової роботи, курсу біологічних дисциплін, оволодіння професійними руховими навичками, психолого-педагогічними знаннями, основами наукової діяльності, умінням самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти. Випадіння однієї з ланок цього "ланцюга" призводить до порушення педагогічної системи та зниження якості освіти.

Виходячи з цього, вважаємо за потрібне більш конкретно проаналізувати поняття вміння і його роль в підготовці компетентного фахівця фізичної культури.

Педагогічне вміння це - спосіб дії який ґрунтується на сукупності знань та здібностей і свідомо реалізується вчителем в професійній діяльності. Класифікація вмінь має такий вигляд: гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Для вчителя фізичної культури вагому роль відіграють і рухові вміння.

Гностичний компонент діяльності включає в себе вміння аналізувати і коректувати свою роботу, намічати перспективи подальшого розвитку своєї діяльності, критично вивчати науково-методичну літературу, ставити перед собою завдання творчого характеру спрямовані на самовдосконалення, пізнання і підвищення якості викладання свого предмету.

Конструктивні і організаторські вміння прийнято вважати одними з найважливіших в роботі вчителя фізичної культури. Конструктивні вміння класифікують таким чином: проектувальні і власне конструктивні, що передбачають розуміння педагогічних завдань і вміння передбачати ускладнення. В структурі організаторських вмінь пропонують виділяти: організаторські вміння проведення уроку, вміння проводити спортивно-масові та фізкультурно-оздоровчі заходи та організаторські вміння ділового характеру. Конструктивні вміння виконують орієнтовну функцію і визначають способи композиційної побудови занять. Ці способи пов'язані з плануванням навчально-виховної роботи, системи перспективних напрямлень в розвитку особистості, вибором доцільних видів діяльності, здійсненням індивідуально-диференційованого підходу в роботі зі школярами. Організаторські вміння поряд з конструктивними визначають здібність вчителя залучати учнів в різні види діяльності. Організаторська діяльність розглядається як одна із сторін управління, що характеризує процес безпосереднього практичного керівництва групою людей по забезпеченню певної педагогічної мети.

Комунікативні вміння полягають у налагодженні стосунків з дітьми, батьками в робочому колективі, достатньо пояснювати завдання та вимоги, вміло використовувати тон голосу.

В якості окремої групи пропонують виділяти рухові вміння, що відображають специфіку вчителя фізичної культури. Це специфічні вміння, що полягають у вмінні технічно правильно показати вправи передбачені шкільною програмою з фізичного виховання, надавати допомогу і здійснювати страхівку [3, 5].

В.І. Іванасова професійну і спортивну придатність особистості визначає шляхом виявлення і оцінки якостей особистості - здібностями, які являються істотною ланкою педагогічної спрямованості. Сучасна педагогічна наука вирізняє найбільш значущі

для роботи педагога здібності: педагогічну інтуїцію, професійну пильність, оптимістичне прогнозування, організаторські вміння, адекватну реакцію. Однією з найважливіших якостей вчителя фізичної культури являється знання свого предмету, що передбачає оволодіння сукупністю знань та необхідних навичок необхідних в професійній діяльності. Також важливим є прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, ознайомлення з сучасними науковими досягненнями, інноваційними технологіями [5].

Формування у студентів професійної компетентності відбувається протягом трьох основних етапів професійної підготовки які проходить студент за роки навчання у вузі. Нижче ми представляємо таблицю в якій співвідносимо етапи професійної підготовки основним її завданням і передбачаємо результати:

Назва етапу	Завдання	Результат, що передбачається
Адаптаційний	- Сформувати у майбутнього педагога чітке та реальне уявлення про вибрану професію. - Сформувати цікавість та бажання до професійної діяльності. - Налаштувати студента на фізкультурно-спортивну діяльність. - Сформувати вміння і навички педагогічної взаємодії. - Сформувати у студентів життєві позиції та компетентності, що дають змогу ефективно діяти та виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі. - Налаштувати на самопізнання, самоосвіту та самовдосконалення в професійній діяльності. - Сформувати професійно-етичні норми поведінки. - Сформувати здібності, що створюють основу для формування професійно-орієнтованих рухових вмінь.	- Сформованість стійкої професійної зацікавленості до педагогічної роботи. - Орієнтація на культурні і професійні цінності. - Оволодіння елементами педагогічної техніки, засвоєння базових науково-професійних понять. - Сформована настанова на самопізнання, самоаналіз, самовдосконалення.
Операційно-технологічний або репродуктивний	- Сформувати стійку систему життєвих та професійних цінностей. - Продовжувати вдосконалення компонентів професійно-педагогічної культури. - Підвищити рівень сформованості рухових вмінь та навичок, самоспостереження, самоаналізу та самоконтролю, наголошуючи на важливості цих компонентів для творчої самореалізації. - Вдосконалити рівень володіння технологією педагогічної взаємодії. - Освоєння та вдосконалення елементів педагогічної майстерності. - Активно залучати студента до колективного творчого процесу.	- Активна життєва позиція як на індивідуальному так і соціальному рівнях. - Відповідальність, що проявляється в самоконтролі і саморегуляції індивідуальної активності. - Сформованість вмінь, що дозволяють вирішувати складні педагогічні ситуації, проведення виховних акцій, спостереження, самоаналізу. - Отримання навичок проведення спортивно-масових заходів та основ наукової діяльності.

Креативний або продуктивний	- Сприяти завершенню процесу формування життєвих позицій та принципів. - Виховувати вміння творчого сприйняття інформації і збагачення свого педагогічного арсеналу. - Сформувати вміння ведення діалогу науково-професійною мовою, визначати професійні проблеми та проектувати шляхи їх усунення. - Спонукаати до творчого вирішення професійно-педагогічних завдань і ситуацій. - Вдосконалення компонентів професійної компетентності, розширення сфери педагогічної свідомості. - Активно закріплювати отримані компетенції на педагогічній практиці. - Сформувати у бажання до безперервного саморозвитку творчого потенціалу та особистих професійних здібностей.	- Потреба у постійному всебічному саморозвитку, збереження і підтримка здоров'я. - Постійне прагнення до самовдосконалення та самоосвіти. - Здібність до самопрогнозування і визначення власного професійного шляху. - Самостійність та свідоме покращення позитивних якостей, незалежність у вчинках і діях.

Наступними з важливих ланок створення моделі компетентного фахівця фізичної культури являються педагогічні умови, без яких не можливе функціонування навчально-виховного процесу у вузі.

У словниках з філософії таке поняття як "умова" визначається як категорія, що виражає відношення предмету до явищ, що його оточують, без яких вона не може існувати. Таке трактування даного поняття потребує педагогічного переосмислення. В своєму дослідженні ми розглядаємо педагогічні умови як середовище від якого залежить процес формування компетентного фахівця. До педагогічних умов ми відносимо: впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу; підвищення мобільності викладачів і студентів, рівня самоорганізації студентів; побудова навчально-виховного процесу на основі особистісно-орієнтованого, системного та діяльнісного підходів; суб'єкт - суб'єктні відносини між викладачем і студентом; єдність науково-дослідницької та методичної діяльності.

Формування професійних знань, вмінь та навичок у вузі відбувається протягом тривалого часу. Результат навчання, тобто підготовленість студента-випускника можна оцінити за певними критеріями. Сучасна педагогічна наука розрізняє три рівня підготовленості вчителя до професійної діяльності: репродуктивний, конструктивний, творчий. Кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачає ще два рівні, що потребують додаткової роботи для отримання заліку це - початковий з можливістю повторного складання та недостатній рівень знань, з обов'язковим повторним курсом.

Початковий рівень знань і професійних вмінь - це низка знань які характеризується не послідовністю та не здатністю побудувати логічне викладення матеріалу. На практиці це виражається як не вміння послідовно, логічно висловити свої вимоги та завдання учням, педагогічні вміння мають суттєві недоліки. Низький

рівень теоретичних знань призводить до значних упущень в практиці організації та проведення уроків фізичної культури.

Репродуктивний рівень знань і професійних вмінь - це знання факторів, явищ, подій, вміння застосовувати отримані знання, правила дій і відтворювати їх без суттєвих змін. Процеси мислення що також забезпечують функціонування знань на цьому рівні також мають репродуктивний характер. На практиці це характеризується вмінням вчителя передавати свої знання іншим, застосовувати свої педагогічні вміння, демонструвати свої вміння виконувати ті чи інші дії. При цьому діючі на адекватному рівні, але не враховуючи знання психолого-педагогічного спрямування.

Конструктивний або адаптивний рівень знань і професійних вмінь - це знання і способи дій, отримані в результаті їх комбінування, перекоструювання знань, умінь та навичок першого рівня пізнання діяльності. Мислення має продуктивний характер. Конструктивний рівень досягається евристичними методами навчання, заснованими на творчому підході. До таких методів відносять: розвиваюче проектне, контекстне навчання, проблемні завдання, вирішення пізнавальних завдань, що передбачають істотні зміни в структурі знань. На практиці цей рівень характеризується знанням предмета, що включає в себе особливості його сприйняття, розуміння і засвоєння учнями. На цьому рівні необхідно вміти передавати інформацію на доступному для учнів рівні, враховуючи їх словниковий запас та інтелектуальний розвиток. Вміти враховувати вікові та індивідуальні здібності, відповідно до цього добирати методи навчання, а також здійснювати в процесі навчання зворотній зв'язок.

Творчий або творчо-моделюючий рівень знань та професійних вмінь - це концептуальні міжпредметні знання та вміння, які отримані в ході самостійної пошукової діяльності по вивченню управлінських, професійно-педагогічних та спеціальних дисциплін. Прийоми мислення, що забезпечують цей рівень являються творчими. Студенти визначають тему і завдання роботи, формують гіпотезу і план пошуку, виконують пошук, перетворюють отриману інформацію на рішення, висновок і перевіряють отримані результати. Знання та вміння творчого рівня досягаються шляхом застосування евристичних дослідницьких методів навчання, що налаштовують студентів на самостійну дослідницьку діяльність. Мета діяльності вчителя на цьому рівні - вміння моделювати і аналізувати майбутню діяльність школярів, творчо підходити до реалізації програми навчання, добиваючись найвищих результатів.

Отже, спираючись на вимоги сьогодення, соціальне замовлення ми визначили мету-результат професійної підготовки майбутнього фахівця фізичної культури яка спрямована на формування специфічних знань і вмінь, а також поєднання отриманих знань і здібностей особистості, що відбиває єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, а саме визначає професійну компетентність. Модель передбачає, що в своїй діяльності вчитель повинен проводити заняття, використовуючи різні форми організації, засоби, методи та

методичні прийоми спрямовані на досягнення певної педагогічної мети. Особлива увага в підготовці фахівця приділяється вихованню і розвитку якостей організатора і керівника.

Література:

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 1. - С. 72-75.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. - К.: Вища школа, 1997. - 152 с.
3. Бурханов А.И. формирование личностных качеств и организаторских умений у будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1990 -№6. с. 42-43.
4. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. -Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2006. - 332 с.
5. Иванасова В.И. Формирование общепрофессиональных умений и навыков специалиста физической культуры и спорта средствами основной гимнастики. Дис. Канд.пед.наук. - Краснодар, 2006. - 156л.

КОСТИКОВА І.І.,

кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У роботі проаналізовано взаємозв'язки основних компонентів професійної підготовки вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У статті визначено основні компоненти професійної підготовки, їх взаємозв'язок, проаналізовано сучасні вимоги до окремих компонентів.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, вчитель іноземної мови, інформаційно-комунікаційні технології.

В работе проанализирована взаимосвязь основных компонентов профессиональной подготовки учителя иностранного языка средствами информационно-коммуникационных технологий. В статье обозначены основные компоненты профессиональной подготовки, их взаимосвязь, проанализированы современные требования к отдельным компонентам.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, учитель иностранного языка, информационно-коммуникационные технологии.

The correlation of the main components of a foreign language teacher's professional training with modern (ICT) technologies is analyzed in the article. The main components of professional training are looked over, their correlation, the modern demands to some components are analyzed as well in the article.

Key words: teacher's professional training, a foreign language teacher, ICT.

Постановка проблеми. Новітні інформаційно-комунікаційні технології здатні надавати майбутнім учителям можливість одержувати високоякісну професійну підготовку. Однак сучасні дослідження спрямовані переважно на вивчення окремих напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці вчителів. Відсутність відповідної до сучасних вимог наукової бази призводить до того, що найуспішніші окремі способи використання інформаційно-комунікаційних технологій частіше за все не впроваджуються вже через те, що не до кінця зрозуміло, як їх реалізація позначиться на інших сторонах і компонентах процесу підготовки.

Актуальність визначеної проблеми ставить перед науковцями завдання виявити особливості концепції, технології, моделювання процесу професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз літературних джерел показує, що проблема використання нових технологій при підготовці майбутнього вчителя привертає сьогодні все більшу увагу дослідників. Відомі вчені (О. М. Пехота, Л. В. Кондрашова, В. А. Сластьонін) подальший розвиток і удосконалювання професійної підготовки відносять до найважливіших проблем сучасної освіти. Фіксація уваги на проблемі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що залишається дискусійною, відіграла певну позитивну роль. Але досі не вирішеним залишається питання наукового обґрунтування взаємозв'язків основних компонентів професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування цілей статті. Мета нашої статті - проаналізувати взаємозв'язки основних компонентів професійної підготовки вчителя з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Для вирішення цієї мети визначено такі завдання - розкрити основні компоненти професійної підготовки, проаналізувати сучасні вимоги до окремих компонентів і їх взаємозв'язок.

Виклад основного матеріалу. Поняття "професійна підготовка" вчителя - неоднозначне, складне, цілісне, інтегративне, комплексне. Першим компонентом професійної підготовки вчителя виступає мотиваційно-цільовий компонент. Він формує мету підготовки майбутнього вчителя. Мету професійної підготовки вчителя ми вбачаємо в готовності до педагогічної праці для роботи в навчальних закладах - школі, коледжі, інституті. Робота і попередня підготовка майбутнього вчителя традиційно визначається потребою держави й суспільства. Тому при підготовці вчителя, окрім особистих потреб, враховуються вимоги державного освітнього стандарту й державне замовлення.

Мета професійної підготовки вчителя до педагогічної праці має враховувати окремі цілі навчання. Ми проаналізуємо це на прикладі професійної підготовки вчителя англійської мови. Відповідно до "Програми з англійської мови для університетів" цілі навчання наступні: " ... практична: формувати у студентів комунікативну, лінгвістичну і соціокультурну компетенції; когнітивна: формувати у студентів когнітивну компетенцію у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій; емоційно-розвиваюча: формувати у студентів позитивне ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англomовного світу; освітня: розвивати у студентів здатність до самооцінки і самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс вищої освіти і стане передумовою їх наступного професійного росту; професійна: формувати у студентів професійну компетенцію шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно-орієнтованих завдань; виховна: виховувати й розвивати у студентів почуття самосвідомості; формувати вміння міжособистісного спілкування, необхідні для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами" [6, С. 3].

Другим компонентом виступає змістово-організаційний компонент. Цей компонент перебуває у взаємозалежності із першим. Залежністю від мети зумовлюється зміст і організація підготовки. Оптимальні напрямки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в підготовці вчителя - це навчальна, науково-дослідна, самостійна робота, практична робота при проходженні педагогічної практики, а також стажування, підвищення кваліфікації, одержання другої вищої освіти.

Зміст підготовки взаємозалежний з обсягом знань, умінь і навичок, причому при підготовці вчителя іноземної мови на перший план виходить саме формування умінь і навичок, оскільки "знання не становлять самостійного елементу мети освіти, критерії засвоєння знань зумовлюються уміньми, включеними до мети освіти" [5, С. 56].

Відбір змісту має здійснюватися за такими принципами відповідно "Програми з англійської мови для університетів" [6, С. 4-5]: Принцип систематичності й послідовності. Підготовка майбутнього вчителя має відбуватися поступово, при цьому функції та поняття відпрацьовуються кожного року за принципом циклічності й поступовості. Принцип ускладнення. Зміст навчальних матеріалів поступово ускладнюється з кожним роком навчання. Принцип позитивного ставлення. Пріоритет має надаватися навчальному матеріалу, що викликає безпосередню зацікавленість студентів. Принцип професійної орієнтації. Вимоги до випускників мають відповідати потребам загальноосвітнього та професійно-педагогічного розвитку студентів. Принцип свідомості й міцності засвоєння. Підготовка має складати повноцінну основу для розвитку знань, умінь, навичок студентів з англійської мови і дозволяти вільно застосовувати її у професійній праці.

На нашу думку, зміст матеріалу й завдання в навчанні майбутніх учителів повинні бути подані у вигляді практичних професійно-орієнтованих завдань. Концептуальні засади формування й розвитку навчання студентів, їх підготовки, впровадження різних форм роботи визначають як пріоритетне розв'язання задач в умовах особистісно-орієнтованого розвитку. Постановка й розв'язання практичних професійно-орієнтованих задач, на відміну від традиційного підходу при проходженні й закріпленні матеріалу, який пропонує викладач, передбачають розв'язання поставленого викладачем завдання самим студентом через пошук інформації та її аналіз. Це підвищує ефективність підготовки й навчання, тому що студент самостійно здобуває потрібну інформацію, трансформуючи її таким способом у знання, а багаторазове розв'язання таких завдань формує у студента вміння й навички.

Запропонований нами підхід має такі специфічні принципи: принцип інтерактивності; рефлексії чи миттєвого зворотного зв'язку; нелінійності інформації за структурою й у процесі; комплексності використання інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів; інформативної місткості навчального матеріалу й ін. Крім специфічних принципів повинні враховуватися й загальні методологічні положення: особисто-орієнтоване, контекстне, соціокультурне, комунікативне й ін.

Майбутні вчителі здобувають протягом підготовки різні компетенції шляхом

вивчення іноземної мови, ознайомлення з різними методами і прийомами навчання іноземної мови в галузі дидактики, методики, психології, лінгвістики, формування готовності і підготовленості до праці через залучення до виконання професійно-орієнтованих завдань з організації й управління навчальною діяльністю тощо.

Як показує проведене дослідження, характеристиками специфічної інформаційно-комунікаційної компетентності в області нових технологій можна назвати: здатність до аналізу, оцінки й інтеграції досвіду роботи в сучасному інформаційно-комунікаційному середовищі при вивченні чи викладанні іноземної мови; прагнення до розвитку особистих творчих якостей студента під час занять у поєднанні з наявністю мотивації в самоосвіті і високого рівня загальної комунікативної культури студента при інформаційно-комунікаційній взаємодії; розвиток культури одержання, вибору, збереження, відтворення, переробки інформації; вдосконалення способів презентації, передачі й інтеграції навчальних матеріалів.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності студентів шляхом розвитку різних компетенцій є необхідним для їх ефективної роботи в педагогічних навчальних закладах. Згідно "Програми з англійської мови для університетів" "протягом двох перших років навчання у мовному вищому закладі освіти професійно-педагогічна компетенція студентів формується за рахунок вправ, які вони виконують на заняттях та аналізують, спираючись на власний навчальний досвід, і як студенти, і як майбутні вчителі. На третьому курсі професійно-педагогічні вміння розвиваються шляхом виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретичного курсу методики викладання іноземних мов у школі. На четвертому курсі до вищевказаних шляхів формування професійно-педагогічної компетенції додається педагогічна практика у школі (відвідування уроків, спостереження, викладання). На п'ятому курсі вдосконалення професійно-педагогічної компетенції здійснюється за такими ж напрямками. Цьому процесу також сприяє робота над проектами з професійних питань у галузі навчання іноземних мов" [6, С. 9-10].

Підкреслимо, що "компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Загальні компетенції - це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої. Комунікативні компетенції - це ті, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби" [1, С. 9]. "Загальні компетенції складаються зі знань, умінь, життєвого досвіду, уміння вчитися. Знання розуміються як результат навчання (академічні знання), вміння та навички (know-how) залежать від здатності виконувати певні послідовні дії" [1, С. 11].

Для подолання плутанини між словами компетенція і компетентність нагадаємо, що останні роки вчені відокремлюють два поняття: "компетентність" і "компетенція". Сучасний термін "компетентність", що широко використовується в педагогіці, дидактиці й методиці, розуміється як здатність до виконання діяльності. Первісно термін "компетенція" (англ. competence, від лат. competentis - здатний) був уведений

у науковий ужиток американським лінгвістом Ноамом Хомським (Чомськи) при побудові моделі діяльності реального носія мови в його праці "Аспекти теорії синтаксису" 1965 року, що була надрукована російською 1972 року. Вживався термін "компетенція" як "позначення властивої людині здатності до виконання будь-якої діяльності". Сучасний науковий термін "компетенція" розуміється як змістовий компонент такої здатності, тобто "компетенція - коло питань, у яких хтось добре обізнаний, володіє пізнанням, досвідом. Компетентність же - це властивість особистості, яка базується на компетенції" [7, С. 139].

Комунікативна компетенція інтерпретується як сума базових компетенцій: лінгвістична (мовна); соціолінгвістична (мовленнєва); прагматична (соціальна).

Лінгвістична компетенція - знання про систему мови, про правила функціонування одиниць мови для розуміння і висловлення суджень. Соціолінгвістична (мовленнєва) компетенція - знання про засоби формулювання думок засобами мови для реалізації мовленнєвого дійства в певних умовах. Прагматична компетенція - вміння здійснювати комунікацію найефективнішим способом залежно від поведінки й умов спілкування.

Перша, лінгвістична компетенція, включає окремі параметри й категорії, корисні для опису лінгвістичного змісту, а саме: лексичну компетенцію (знання і здатність використовувати мовний словниковий запас); граматичну компетенцію (знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови, розуміти і продукувати правильно оформлені речення згідно морфології і синтаксису); семантичну компетенцію (усвідомлення й контроль організації змісту за формою і значенням); фонологічну компетенцію (знання й навички перцепції і продукції з фонетики і фонології); орфографічну компетенцію (знання й навички перцепції і продукції символів письмових текстів); орфоепічну компетенцію (вміння правильно озвучувати написане).

Друга, соціолінгвістична компетенція, пов'язана зі знаннями і вміннями здійснювати акти використання мови щодо ввічливості, виразів народної мудрості, відмінностей у мовленні, діалектів, акцентів тощо. Соціолінгвістична компетенція визначає: лінгвістичні маркери соціальних стосунків (привітання, звернення, вступ до розмови); правила ввічливості (ввічливість, неввічливість); вирази народної мудрості (прислів'я, ідіоматичні звороти, цитати); реєстрові відмінності (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний контексти); діалект і акцент (національне й регіональне походження, етнічна належність, соціальні класи, професійні групи).

Третя, прагматична компетенція, пов'язана зі знаннями принципів висловлювання чи повідомлення. Вона враховує: дискурсивну компетенцію (організація, структура, укладання висловлювання чи повідомлення щодо логіки, зв'язності, злитності, доречності, стилю, аргументації, гнучкості); функціональну компетенцію (здійснення комунікативних функцій висловлювання чи повідомлення щодо швидкості і правильності).

Комунікативна компетенція формує чи удосконалює плюрингвальну і плюкультурну компетенції. Вони полягають "у здатності користуватися мовами і брати участь у спілкуванні, коли людина має різні ступені володіння кількома мовами та досвід кількох культур. Це не розглядається як надання переваги чи протиставлення різних компетенцій, але швидше як існування складної або навіть комплексної компетенції" [1, С. 168].

Ми використовували у своїх дослідженнях і в практичній роботі комп'ютерні навчальні програми з англійської мови REWARD, Professor Higgins, Triple Play Plus, довідники з граматики Round up, енциклопедії Britannica, Encarta, словники Longman Contemporary English with CD, тестові системи, навчальні експертні системи складання міжнародних комп'ютерних іспитів TOEFL, IELTS. А також бази даних англomовних бібліотек, університетів, організацій, централізовані видавничі, наукові, освітянські центри - BBC Learning English, British Council learn English, the UK National Grid for Learning, the British Educational Communications and Technology Agency, Computer Assisted Language Instructions Consortium (CALICO), European Association for Computer Assisted Language Learning (EUROCALL), Computer Special Interest Group of IATEFL, Computer-Assisted Language Learning Interest Section of TESOL. Ми впроваджували засоби телекомунікації, що включають у себе електронну пошту, телеконференції, чати, форуми, локальні і регіональні мережі зв'язку, мережі обміну даними, Інтернет, системи пошуку типу української системи META, ми вчилися використовувати машинний переклад типу PROMT, Magic Gooddy при роботі з англomовними текстами й т. ін.

У процесі фахової підготовки за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій студенти вчилися швидко працювати з англійським, українським, російським текстом за допомогою програми Word, опановувати клавіатуру. За допомогою програми Power Point майбутні вчителі вчилися створювати і використовувати не тільки текстові бази даних, електронні таблиці, а й аудіо, відео, фото матеріали, графічні об'єкти тощо. Ми доповнювали і систематизували тексти і презентації таблицями, малюнками, діаграмами, гіперпосиланнями, іншими мультимедійними засобами. Так майбутні вчителі завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям вчилися опановувати нові способи збору, обробки й зберігання інформації з Інтернет і користуватися такою інформацією. Це сприяло формуванню й розвитку вище перерахованих компетенцій.

На наше принципове переконання, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх вчителів є найбільш перспективним. При використанні нових технологій у фаховій підготовці з іноземної мови у студентів підвищується мотивація навчання самої мови, стимулюється пізнавальний інтерес, зростає активізація навчального процесу, ефективність самостійної роботи, ініціативність, креативність, творчість. У колективі студентської молоді утворюється таке навчальне середовище, яке сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті студентів.

Інформаційно-комунікаційні технології відкривають принципово нові можливості професійної підготовки вчителя в цілому [2, 3, 4].

Проаналізувавши детально другий основний компонент професійної підготовки, ми схарактеризуємо останній, третій компонент. Це контрольно-оцінювальний компонент. Мета контролю - оцінювання здобутих досягнень у підготовці, забезпечення якості підготовки, заохочення й підвищення мотивації, ознайомлення майбутніх вчителів з прийомами і методами контролю і оцінювання, які вони самі застосовуватимуть у майбутній професійній діяльності. Оцінювання (evaluation) - це термін, який є ширшим від поняття контролю (assessment). Так, будь-який контроль є формою оцінювання.

Контроль як поточний, так і підсумковий згідно "Програми з англійської мови для університетів" має забезпечувати "валідне і надійне оцінювання рівня успішності студентів", характеризуватися "зв'язністю та зростаючою складністю тестів" [6, С. 12]. "Поточний контроль реалізується під час виконання студентами поточних тестів, письмових контрольних робіт, заповнення опитувальників щодо власної оцінки успішності, виконання проєктів, написання есе тощо. ... Підсумковий контроль може проводитись у формі комбінованого тесту" [6, С. 13]. Таким чином, має бути п'ять підсумкових тестів за кожний рік навчання. Результати, отримані за виконання тестових завдань, оцінюються об'єктивним методом за ключем.

Виконання студентами творчих тестових завдань оцінюється за спеціально розробленою рейтинговою шкалою згідно з певними критеріями, як-от: організація відповіді, ефективне розв'язання питання, різноманітність, стиль тощо. Щодо контролю й оцінювання нетестових творчих завдань, наприклад, проєктів, поточний контроль "включає оцінювання викладачем роботи групи під час внесення та обговорення ідей і звітування про хід виконання проєкту, індивідуальну та групову самооцінку з боку студентів (заповнення анкет, ведення щоденників тощо); оцінку з боку студентів з інших груп під час загальної дискусії і таке інше. Головним об'єктом оцінювання є динаміка роботи у групі, якість процесу співробітництва та пізнавальної діяльності студентів.

Оцінюються, зокрема, такі аспекти, як розподіл обов'язків та доручень у групі, ставлення, старанність, внесок у загальну справу, здатність до співпраці, спроможність дослухатися іншої думки та рахуватися з особливостями різних членів групи тощо" [6, С. 18]. Підсумковий контроль передбачає оцінювання "якості професійної підготовки - змістовність, оригінальність, відповідність майбутнім професійним потребам; якості презентації - чіткість презентації, її послідовність і логічність, різноманітність застосованих прийомів, сформованість вмінь публічного мовлення; якості мовної підготовки - здатність студентів звітувати про результати проєкту іноземною мовою" [6, С. 18]. Результати поточного й підсумкового контролю супроводжуються оцінками (балами) і наприкінці професійної підготовки майбутніх вчителів виражаються оцінюванням готовності до педагогічної праці.

Рис. 1. Процес професійної підготовки вчителя іноземної мови



Таким чином, ми наголошуємо на взаємозв'язку трьох основних компонентів професійної підготовки вчителя. Підготовка має об'єднувати в першому компоненті мотивацію й мету підготовки, пов'язану з другим компонентом - змістом і організацією, що відбивається на третьому компоненті - контролю й оцінюванні, який дозволяє простежити всі етапи процесу підготовки. В процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови необхідно дотримуватися також низки вимог: урахування мети і вплив на неї мотивації, суспільних і особистих потреб, урахування базових педагогічних умов ефективності, визначення критеріїв професійного й особистісного розвитку і системи відповідних показників її успішного функціонування, особливості контролю, оцінювання результативності, ефективності підготовки. Також ми радимо дотримуватися постулату, що ефективність запропонованої підготовки повинна забезпечуватися основними обставинами: результативність підготовки в цілому залежить від результативності функціонування її компонентів. Проаналізував професійну підготовку вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій, ми визначаємо такі основні компоненти, що відображено на рис.1.

Висновки. У ході проведеного дослідження ми дійшли висновку, що необхідно враховувати неоднозначність поняття "професійна підготовка" і різні підходи до його тлумачення. Професійна підготовка розглядається нами як неоднозначне, складне, цілісне, інтегративне, комплексне поняття. Нами проаналізовано професійну підготовку вчителя іноземної мови, що враховує три основні вузли-компоненти: мотиваційно-цільовий (мотивація і мета), змістовно-організаційний (зміст і організація), контрольньо-оцінювальний (контроль і оцінювання), що перебувають у взаємозв'язку.

Нами обґрунтовано взаємозв'язок базових компонентів професійної підготовки вчителя. Мотиваційно-цільовий компонент визначає мету професійної підготовки вчителя - готовність до педагогічної праці в навчальних закладах. Завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям фахове незалежне комп'ютерне тестування є об'єктивним. Змістовно-організаційний компонент здійснює формування й розвиток професійної готовності, професійної підготовленості, професійно-педагогічної компетентності студента шляхом розв'язання професійно-орієнтованих задач, ознайомлення з різними методами і прийомами навчання іноземної мови в галузі дидактики, методики, психології, лінгвістики, протягом проходження педагогічної практики у школі (відвідування уроків, спостереження, викладання), залучення до розв'язання питань організації й управління навчальною діяльністю тощо. Змістовно-організаційний компонент для майбутнього викладача іноземної мови формує базову комунікативну компетенцію, що є специфічною.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє як формуванню й розвитку фахових компетенцій засобами комп'ютерних навчальних програм, словників, енциклопедій, комп'ютерних довідників, баз даних англomовних бібліотек, університетів, організацій, централізованих видавничих, наукових, освітянських центрів, так і сприяє розвитку критичного мислення, креативності, ініціативності, активності,

самостійності. У студентів підтримується постійна мотивація, появляється інтерес до різних нововведень, відбувається розкріпачення в ході професійної підготовки. Робота в Інтернеті вдосконалює практичні вміння студентів працювати з різними обсягами навчальної інформації. Деякі форми професійної підготовки вже неможливо уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми також показали взаємозв'язок контрольно-оцінювального компонента, який враховує контроль і оцінювання здобутих у підготовці студента досягнень, заохочення і підвищення мотивації, ознайомлення майбутніх учителів з прийомами і методами контролю і оцінювання. Ми вважаємо, що чітке розуміння взаємозв'язку основних компонентів дозволить ефективніше здійснювати підготовку майбутнього вчителя, тому що переконані - ефективність підготовки майбутнього вчителя досягається завдяки її системності, повноті, взаємозв'язку основних компонентів.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2003. - 273 с.
2. Костікова І. І. Особливості проектування моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. І. Костікова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3 (Т.6). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти". - Київ: Гнозис, 2007. - С. 372-381.
3. Костікова І. І. Оновлення професійної підготовки вчителя англійської мови у процесі дистанційного навчання / І. І. Костікова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3 (Т.2). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". - Київ: Гнозис, 2006. - С. 185-192.
4. Костікова І. І. Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій / І. І. Костікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. Вип.5(15). - Київ: НПУ, 2006. - С. 142-149.
5. Кречетников К. Г. Теоретические основы создания креативной обучающей среды на базе информационных технологий. / К. Г. Кречетников. - Владивосток: ДВГУ, 2001. - 360 с.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. - К.: КДЛУ, Вінниця: Нова книга, 2001. - 245 с.
7. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп./ А. Н. Шукин. - М.: Филоматис, 2006. - 480 с.

КРАВЧУК Л.Л.,

доцент кафедри менеджменту

Волинського інституту

ім. В. Липинського МАУП,

бізнес-тренер тренінгової агенції

"Потенціал", м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ЯК ДІЄВИЙ ФАКТОР АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В статті розглядаються можливості використання інтерактивних форм навчання - тренінгів, круглих столів, семінарів за участю бізнесменів, підприємців, топ-менеджменту для підготовки майбутніх фахівців на ринку праці. Наводиться досвід роботи Волинського інституту ім. В. Липинського МАУП. Виходячи із власного практичного досвіду, з метою відпрацювання ефективних механізмів підготовки конкурентоспроможних спеціалістів пропонуються дієві заходи активізації навчального процесу. Зокрема, аналіз потреб і пріоритетів діяльності на ринку праці, налагодження діалогу між працедавцями і вищими навчальними закладами з метою чіткої постановки цілей, які потрібно висувати перед ВНЗ при підготовці молодих спеціалістів.

В статье рассматриваются возможности использования интерактивных форм обучения - тренингов, круглых столов, семинаров при участии бизнесменов, предпринимателей, топ-менеджмента для подготовки будущих специалистов на рынке труда. Приводится опыт работы Волинского института им. В. Липинского МАУП. Опираясь на собственный практический опыт, с целью отработки эффективных механизмов подготовки конкурентоспособных специалистов предлагаются мероприятия активизации учебного процесса. В частности, анализ потребностей и приоритетов деятельности на рынке труда, налаживания диалога между работодателями и высшими учебными заведениями с целью четкой постановки целей, которые нужно выдвигать перед ВУЗ при подготовке молодых специалистов.

In the article the possibilities of the use of interactive forms of teaching are examined. These forms include trainings, round -table discussions, seminars where businessmen and entrepreneurs are involved as well as top management. Such seminars are aimed at training future specialists at the market of labour. Experience gained by V. Lypynsky Volyn Institute of the Inter-Regional Academy of Personnel Management is presented. Based on the practical experience, with the purpose of implementation of the efficient

mechanisms related to competitive specialists training the measures of educational process activation are offered. The suggested steps comprise the analysis of needs and priorities of activity at the labour market, establishing cooperation between employers and higher educational establishments to set clear objectives which should be taken into consideration by these establishments in the process of young specialists' formation and training.

ВСТУП

Перед кожним випусником після закінчення навчального закладу постає питання працевлаштування. Однак, в процесі пошуку роботи молодому спеціалісту стає зрозуміло, що роботодавці хочуть бачити своїх майбутніх працівників успішними і підприємлими, з практичними навичками та уміннями, вже пристосованими до жорстких умов бізнесу, комунікабельними та активними.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧІ

Тому виникла ідея створення Центру планування кар'єри та працевлаштування студентів при Волинському інституті імені В'ячеслава Липинського МАУП, який бачить своє завдання не тільки в навчанні випусників, але і в підготовці їх до складних умов бізнесу. Діяльність Центру тісно пов'язана із практикою використання інтерактивних форм навчання для підготовки студентів, озброєних практичними уміннями пристосовуватись і співпрацювати у бізнесі за швидкозмінних умов ринку.

Метою створення такого Центру стало:

- забезпечення прав та інтересів студентів та випусників;
- сприяння працевлаштуванню студентів та випусників;
- організація зайнятості молоді;
- залучення молоді до підприємницької діяльності та державної служби;
- надання послуг, пов'язаних із профорієнтацією та підготовкою до роботи;
- вивчення та поширення передового досвіду з питань забезпечення зайнятості та професійної підготовки молоді.

Центр пропонує студентам та випусникам:

- допомогу у пошуку роботи, надання інформації про вільні робочі місця;
- допомогу у складанні резюме та консультації щодо основних принципів проходження інтерв'ю при працевлаштуванні;
- інформацію щодо планування кар'єри та підвищення професійної кваліфікації: інформацію про навчання, стажування та роботу за кордоном.

Практика розвинених країн показує, що вчитись потрібно швидко і якісно, використовуючи набуті теоретичні навички на практиці. Саме для цього існують різноманітні інтерактивні форми навчання, а саме: тренінги і семінари, міні-лекції,

демонстрації, рольові ігри, "круглі столи", участь у написанні і презентації бізнес-планів.

Зокрема, тренінг - це особлива форма навчання. Якщо пригадати трохи історії, то тренінг в своєму початковому значенні зародився у США. Психоналітики та психологи здійснили спробу допомогти домогосподаркам, моральнослабким людям знайти себе в цьому світі та розкрити свої непізнані таланти. В подальшому такі тренінги і рольові ігри привернули увагу бізнесу, керівники якого розуміли, що для успішного ведення справ підлеглим необхідно грати в "дитячі ігри" з дорослим підтекстом.

Тренінг відрізняється від традиційних форм навчання тим, що його учасники мають змогу навчатись на своєму власному досвіді. Це "концентроване середовище" пильної уваги - до себе та інших. Учасник тренінгу має можливість усвідомити ті сильні сторони свого характеру, які дозволили б йому досягнути поставлених цілей, а також нівілювати слабкі сторони своєї особистості. Крім того, учасник може визначити для себе і напрацювати ті якості, яких йому не вистачає, щоб зробити стрибок уперед і, можливо, в майбутньому уникнути старих помилок.

Тренінги бувають різні: бізнес-тренінги і тренінги особистого росту. На тренінгах можна набути навичок виступати перед аудиторією і почувати себе при цьому спокійно і впевнено, стресостійкості, навчитись писати бізнес-плани, проводити презентації і вміти відстоювати свою думку, організовувати та планувати свою діяльність та ще багато інших корисних речей. Особливо ці навички є необхідними під час навчання молоді, якій потрібен простір для самовираження і самореалізації. Крім того, опанування навичок відбувається за відносно короткий період часу, оскільки сам формат навчання дозволяє це робити швидше і якісніше.

Відвідавши тренінг "Розвиток співпраці бізнесу та громадських організацій", я замислилась над тим, як реально залучити наших студентів до бізнесу, допомогти знайти роботу, реалізувати свій потенціал. Результатом роздумів стало проведення тренінгу "Презентація бізнес-плану". Учасники тренінгу започатковували свою справу, створювали власну фірму, формували бізнес-пропозицію і планували отримати кредитні ресурси у банкірів із АБ "Брокбізнесбанку".

Тренінг проходив в атмосфері зацікавленості, бажанні презентувати свою фірму якнайкраще та й пропозицію для банку здійснити як найцікавішу. Студенти започатковували свою власну справу і засновували фірми "Лідер" і "Імпульс". Були вибрані певні критерії, за якими більш успішною виявилась фірма "Імпульс" і її бізнес-пропозиція.

Логічним і вдалим продовженням участі у тренінгу наших студентів стала перемога у VII Всеукраїнському конкурсі бізнес-планів підприємницької діяльності серед молоді (регіональний тур). Студентки інституту МАУП Морозюк Діана, Павлова Лілія, Савкевич Ольга і Літковець Тетяна зайняли перше місце в номінації "Студентські ініціативи" із бізнес-планом створення кадрової агенції "Імпульс". Та

головним здобутком для студенток стала можливість пройти стажування у Волинській філії АТ "Кредобанк (Україна)". А кінцевим вагомим результатом цього заходу є працевлаштування наших студентів у "Кредобанку" на посади спеціалістів та провідних спеціалістів з роздрібного кредитування, кредитування малого бізнесу.

Невід'ємною складовою проведення тренінгу є рольова гра. Рольова гра являє собою різновид структурованих вправ, у яких учасники групи взаємодіють згідно із заданими ролями та обставинами [1]. Наприклад, в межах тренінгу "Вчимося бути успішними" студентам задавалась ситуація щодо діяльності реального підприємства. Перед ними було поставлене завдання здійснити всебічний аналіз технічної, фінансово-господарської діяльності, організації кадрової політики підприємства. На основі проведеного аналізу потрібно було розробити стратегію діяльності підприємства для закріплення своєї позиції на ринку серед інших фірм-конкурентів. Таким чином студенти змогли презентувати себе в ролі фінансових аналітиків, експертів, проводили аналіз стану підприємства, формували ефективну стратегію його подальшої діяльності на ринку. Можна стверджувати, що рольова гра - це своєрідна модель дорослого життя, можливість зіграти, "прожити" за короткий проміжок часу роль досвідченого працівника фірми чи аудитора.

Важливим моментом в роботі Центру є залучення до участі у тренінгах, семінарах, круглих столах практиків - представників банківських та комерційних структур, підприємств. Зокрема, проведення Командоутворюючого тренінгу для студентів стало реальною можливістю поспілкуватись і попрацювати в одній команді поряд із практиками бізнес-середовища.

До навчального процесу в режимі тренінгу долучились банківські працівники, менеджери середньої ланки, топ-менеджери, приватні підприємці та представники громадських організацій. Зробити акцент саме на командному тренінгу наштовхнула необхідність запровадження більш ефективних організаційних форм і методів колективного управління на підприємствах, які, дозволили б мінімізувати час прийняття управлінського рішення і одночасно підвищити його якість, тобто продуктивність, доцільність і своєчасність. Практика показує, що ситуацію можна вирішити за рахунок створення добре сформованої команди.

ВИСНОВКИ

Доцільність використання інтерактивних форм навчання при підготовці молодих фахівців незаперечна. По-перше, це - використання теоретичних знань на практиці при вирішенні конкретних бізнесових ситуацій, по-друге, спілкування із фахівцями-практиками в галузі фінансів, банківської справи, бізнесу, по-третє, формування лідерських якостей і впевненості у собі, по-четверте, реальна можливість чітко позиціонувати себе на ринку як перспективного і, головне, конкурентоспроможного фахівця. Такі форми навчання активізують у молодих людей бажання до самореалізації, відкриття нових рис характеру, підготовку до дорослого життя за

жорстких умов бізнесу. Вже сьогодні наші випускники працюють провідними економістами, фахівцями, спеціалістами у різних банківських структурах, Головному управлінні юстиції у Волинській області, Обласній державній податковій адміністрації, започаткували власний бізнес.

Отже, з метою використання вже існуючого позитивного досвіду і напрацювання ефективних механізмів підготовки конкурентоспроможних спеціалістів пропонуємо наступні заходи:

- проведення об'єктивного аналізу виявлення потреб і пріоритетів діяльності на ринку праці в сфері працевлаштування молодих фахівців;
- налагодження "відкритого діалогу" між бізнесовими структурами, банківськими установами, громадськими організаціями, що представляють інтереси молоді і державними органами з питань працевлаштування молодих фахівців з метою глибшого розуміння цілей, які потрібно висувати перед вищими навчальними закладами (ВНЗ) при підготовці молодих спеціалістів;
- розробка і впровадження дієвих нормативно-законодавчих актів, що забезпечують захист прав та інтересів студентів та випускників, а також сприяння їх працевлаштуванню;
- виділення фінансових коштів для участі майбутніх фахівців у різних конкурсах з написання і презентації бізнес-планів, інвестиційних проєктів;
- здійснення об'єктивного контролю за підготовкою молодих спеціалістів, налагодження зворотного зв'язку із потенційними роботодавцями для коригування і підвищення ефективності учбових програм ВНЗ.

КУЛИК О. М.,
магістр педагогічної освіти,
аспірантка Інституту вищої
освіти АПН України

ФОРМУВАННЯ НОВІТНЬОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Метою статті є аналіз світоглядних, соціально-політичних та морально-культурологічних проблем сучасної вітчизняної філософії освіти.

Целью статьи есть анализ мировоззренческих, социально-политических и моральных проблем современной отечественной философии образования.

The purpose of this article is analysis of worldly-outlook, socially-political and moral-cultured problem of contemporary native philosophy of education.

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і на Прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Процес, що дістав назву Болонського, від назви університету в італійському місті Болонья, де було започатковано такі ініціативи, - це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи [3].

Іншими словами, Болонський процес - це кардинальна модернізація європейських систем науки та освіти відповідно до викликів нового тисячоліття. Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формуються так: "Європа знань" є нині широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери".

Отже, "болонізація" освіти - це передусім технічне унормування її, спрямоване на підготовку конкурентоспроможних фахівців. С.Клепко скептично оцінює процес запровадження євроінтеграційних реформ в Україні. "Звичайно, - пише вчений, -

коли прагнуть здійснити таке унормування, зберігаючи існуючі умови праці та її оплати працівникам вищої школи, несумісними з принципами здійснення болонських вимог (надмірне навчальне навантаження викладачів, відсутність доступу до дже-рел інформації, брак коштів до вивчення закордонного досвіду, прагнення зберегти існуючу неефективну систему науково-педагогічної атестації тощо), тоді розпочинають відшукувати "сумнівні цінності" болонської декларації і вдаються до псевдоболонізації" [4, 37].

Для входження в Болонський процес потрібно ще багато зробити як українській вищій школі, так і водночас усій освіті, без реформування якої вища освіта не зможе "болонізуватися". Ці виклики і повинні стати предметом сучаних досліджень, мають здійснюється науковцями спроби хоча б окреслити підходи до їхнього вирішення.

Як можна пересвідчитись, Болонському процесу присвячено вже досить велика кількість літератури, переважно, навчальної [2].

Проте, актуальною на сьогодні є потреба осмислення проблем освіти під кутом її "болонізації", а також практична орієнтація та необхідність власної філософії освіти.

На початку 1990-х рр. розпочалась інтенсивна розробка концептуальних ідей філософії освіти в Україні. З'явилося декілька контекстуальних підходів філософії освіти. Перший з них вчені означають як історичний (М.Галагузова, Л.Степашко та ін.). Репрезенти цього напрямку традиційно розглядають історичні періоди розвитку педагогічного знання та підводять певну філософську базу під пояснення історичного прогресу у царині педагогіки. Другий підхід - соціально-педагогічний, започаткований Б.Гершунським. Він пропонує розглядати освіту у різних аспектах: як цінність, як систему, як процес і як результат. І, нарешті, в межах третього підходу, який виокремлюється як філософсько-педагогічний (Б.Корнетов, О.Прикот, І.Фомічева та ін.), педагогіка розглядається через призму різноманітних парадигм, вводяться поняття поліпарадигмальності освіти. І.Фомічева вказує на те, що можливість одночасного існування теологічного, антропологічного, екзистенційного та інших поглядів на сутність, смислову цінність людського існування приводить до розуміння можливості функціонування різних педагогічних методологій у контекстах різних парадигм, необхідність звернення до філософії освіти як до "мета-педагогічного" знання, що дозволить розв'язувати не лише теоретичні, але й практичні питання виховання та освіти більш виважено й осмислено, а тому, - й більш продуктивно.

У перші роки після відновлення незалежності в Україні створена і набула розвитку філософія освіти в аспектах її нових концептуальних положень, обґрунтуванні нової освітньої парадигми, головного вектора трансформаційних змін для появи науково-теоретичного фундаменту діяльності тих вчених, які приступили до роботи над новим комплексом концепцій, програм і навчальних засобів для всіх рівнів системи освіти України.

Втілення цих намірів у життя привело до значних наукових досягнень багатьох українських філософів, насамперед - В.Андрущенко, В.Креміня, В.Лутая,

М.Михальченка, К.Корсака, С.Клепка, М.Култаєвої, Д.Дзвінчука. У працях цих та інших науковців знайшли своє висвітлення багато принципово важливих питань і тем - від нових засад формування національної ідентичності до філософського обґрунтування можливості застосування синергетичної теорії розвитку складних систем під впливом факторів різної сили і природи як методичні засади дослідження освіти.

Знаковою у розробленні концептуальних ідей вітчизняної філософії освіти стала Всеукраїнська конференція "Філософія освіти в сучасній Україні" (1996 р., м. Київ), яка зібрала понад 400 педагогів та філософів, і на якій був презентований перший на теренах СНД навчальний посібник "Філософія сучасної освіти" В.Лутая.

Під час методологічного семінару 22 листопада 2000 р., головною темою якого була філософія освіти, В.Андрущенко, обмірковуючи, що ж складає її предметне поле, доходить висновку, що це є ні що інше, як визначення способу здійснення освіти, філософія освіти, як теорія і методологія освіти, розгортає освітній процес до рівня всезагальності розуміння людини і людяності, гуманізму і фундаментальних цінностей [8,18].

Втім, доволі часто сучасні дослідження, що додаються авторами або читачами до галузі філософії освіти, є взаємоперетином філософії та освіти як людських практик і соціально-культурних інституцій.

Як зауважує С.Клепка, виділення філософії освіти в окрему галузь філософського знання конститується широким спектром концепцій. Розробка філософсько-освітньої проблематики і узагальнююче її вивчення як особливої гуманітарної науки може вестися в різних вимірах. Основними серед них називаються: публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний виміри [4].

Вітчизняні вчені у царині філософії освіти сходяться думками у питанні класифікації пануючих вимірів філософії освіти, яку запропонувала Н.Смирнова [6]:

1. Філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі і основних закономірностей розвитку освіти (Г.В.Ф. Гегель, Дж.Дьюї, К.Ясперс, М.Гайдеггер, І.Льїн, М.Бердяєв, Е.Ільєнков, М.Моїсєєв, Н.Алексєєв, С.Гессен, В.Біблер, П.Щедровицький, С.Курганов та інші).

2. Філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства - соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо (П.Сорокін, В.Зінченко, В.Платонов, О.Долженко).

3. Філософія освіти як філософська метафізика, більш широка галузь філософського знання у порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією (С.Смірнов).

4. Позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, як рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного

знання, його критично-методологічного рівня (Р.Лохнер, В.Брезінка, І.Шефлер, І.Херст, Р.Пітере, А.Елліс, Дж.Неллер, В.Розін, В.Краєвський, Г.Філонов, Б.Вульфсон, В.Кумарін та інші).

Безумовно, така варіативність вимірів філософії освіти лише підтверджує тезу К.Поппера про конвенціональний характер визначення філософії. Тому для відповіді на питання "Що ж є філософією освіти?", переконавшись у безплідності спроб її визначення через перераховування головних шкіл, центральних фігур учених і текстів, Н.Бурбулес пропонує з'ясувати, що ж пробують робити ті, хто називають себе філософами освіти, і що вони вміють робити.

Узагальнюючи можливі виміри, С.Клепко висуває гіпотезу про наявність конструктивних аспектів кожного з них і про доцільність їх використання для комплексної характеристики філософії освіти як особливої галузі сучасної гуманітарної науки. Але в ситуації змінності вимірів філософії освіти, на думку С.Клепка, доцільно не звужувати її предметне поле спробами дисциплінарної ідентифікації, а використати ідею Я.Коменського, яку підтримав Ж.Піаже, щодо розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі, що фактично й розпочато на XX-му Всесвітньому філософському конгресі (США, Бостон, 1998 р.).

Роз'яснюючи цю ситуацію, С.Клепко наголошує, що інтерпретована у такий спосіб філософія освіти є останнім шансом філософії взагалі, яка в усіх інших своїх сферах залишається дискусією заради дискусії [4, 14].

Освіта справедливо розглядається як фундаментальне підґрунтя історичного поступу філософії, а виникнення філософської думки, її високі злети в античні, середньовічні, нові і новітні часи тісно пов'язуються з освітою, як свідчать книги, що досліджують історію філософії у зв'язку з освітою [4, 14].

Однак тема освіти, вказує В.Куренной, у проблематиці російської філософії (як радянської, так і дореволюційної) фактично відсутня як така (за окремими рідкісними винятками). Ця ситуація особливо помітна, якщо порівнювати її з німецькою чи англо-американською філософією. Так, практично кожний німецький мислитель, як стверджує С.Клепко, торкався проблеми освіти, деякі з них ініціювали цілі напрямки в педагогіці (наприклад, Ф.Бенеке чи В.Дільтей), а осмислення педагогічної спадщини в цілому є традиційною темою не тільки педагогів, але й філософів. Російська філософська культура індиферентно відноситься до освіти, тоді як навіть більш молода американська філософська думка переймається постійною адаптацією філософських ідей до освітніх цілей [4, 15].

Таке ж зауваження, на думку С.Клепка можна висунути і стосовно української філософії. Присвячені освітній проблематиці роботи В.Гумбольдта, Ф.Шлейєрмахера, Ф.В.Й.Шеллінга не перекладено ні українською, ні російською мовою. І, очевидно, що якщо спадщина в цій галузі не освоюється (нехай навіть головним чином з метою запобігання помилок), навряд чи можна чекати глибокого розуміння філософських аспектів освіти.

Наслідком цих обставин є слабкий вплив філософської думки на процес обговорення проблем модифікації освіти в Україні в цілому і брак у публічному просторі загальних (філософських) точок зору, що дозволили б говорити про стратегічні цілі та завдання освіти. У той же час цей простір перевантажений низкою окремих дисциплінарних та інституціональних позицій, кожна з яких претендує на особливу роль і значимість.

Філософія освіти XXI століття постає засобом інтеграції науки, політики щодо науки і управління знаннями [4, 14] у сучасному його інтегруючому баченні мікро- і макроперспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання. В організаціях, у тому числі навчальних, управління знанням є управлінням інтелектуальним капіталом як формою капіталу, подібного до матеріального або фінансового, яким управляє організація задля досягнення своєї мети. Управління знаннями в суспільстві здійснюється че-рез процедури збільшення ролі використання інформаційних мереж і технологій, формування нових ролей і відношень між дослідниками і практиками, створення нових форм професійного розвитку та освіти, об'єднання інтелектуального й соціального капіталу, проектування відповідної інфраструктури.

Трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями є її новим виміром, інструментом створення теоретичного і прагматичного клімату для перетворення суспільства в суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам XXI століття.

Ми погоджуємось з тим, яке визначення надає філософії освіти С.Клепко. На його думку, філософія освіти як прикладна філософія - це організована, чітко усвідомлена і систематизована форма наукової інтуїції, яка виникає на основі співставлення різних методів розв'язання багатьох конкретних педагогічних завдань, детального та глибокого аналізу всього, що стосується освіти. Філософія освіти покликана визначити оптимальний напрям розвитку, стратегію і тактику як практичної діяльності, так і науково-педагогічної, теоретичної. Вона не стоїть "над" педагогічною наукою, а забезпечує якісну характеристику педагогічному пошуку, допомагає намітити обриси передбачуваного рішення в освіті і в кінці роботи осмислити одержані результати, дати їм правильну інтерпретацію.

Дещо розібравшись у колі питань філософії освіти, розглянемо, які ж проблеми та перспективи має Україна на шляху їх вирішення.

Аналізуючи соціально-політичні аспекти даної проблеми, потрібно сказати, що на сьогодні всі суспільнознавці (М.Михальченко та ін.) практично погоджуються в одному методологічному підході: у залежності від місця конкретної країни у світовому розподілі праці та в геополітичному просторі, від її конкретно-історичних параметрів домінанти самоідентифікації і взаємодії з іншими країнами можуть суттєво змінюватись [5, 435].

Що стосується сучасної України, то орієнтаційний аспект її становища є для неї визначаючим з точки зору геополітичних та економічних устремлінь, і з точки зору ціннісних мотивацій у слов'янському світі, і по відношенню до своєї історичної ролі як центральноєвропейської країни.

Тут виділяють три напрямки, які піднімаються громадськістю у нашій країні.

Перший напрямок - так звана "самостійницька" орієнтація. Згідно неї, Україні слід раціонально обмежувати вплив як Заходу, так і Сходу. В аспекті геополітичному та воєнному ця орієнтація передбачає постійний нейтралітет та позаблоковість.

Другий напрямок - прозахідна орієнтація. Прибічники цієї точки зору апелюють до історії, пригадуючи, що генетична нитка такої орієнтації тягнеться ще з часів Київської Русі, як існувала як органічна частина Європи (Західної та Центральної). І встав знову на шлях західної орієнтації, Україна, по-перше, приведе свій курс у відповідність до історичної традиції, а по-друге, перереже зв'язки з азіатською традицією, що витікає з Росії. У воєнно-політичному аспекті прибічники прозахідної орієнтації потребує вступу у НАТО та укріплення зв'язків з Західною та Центральною Європою.

Третій напрямок - блокування з Росією та укріплення СНД з метою відтворення у перспективі чогось подібного до СРСР на нових федеральних чи конфедеративних засадах. Тут як аргумент використовуються "століття спільного існування", "спільні долі", "дешеві ресурси Росії" і т. ін. Іншими словами, фактично пропонується повернутися до курсу поглинання Росією України - аншлюс у державному, культурному, мовному, економічному, оборонному аспектах.

Як відзначає М. Михальченко, пошук перспективи України - складний та багатогранний процес, що складається під впливом різнопланових факторів. При цьому слід відмітити, як наголошує вчений, пошук Україною власного місця у сучасному світі, у сучасній Європі не повинен потрапити під вплив тієї чи іншої міфологеми. Прийняття курсу на Захід чи спроба збудувати взаємовідносини з Росією на рівноправній основі може зустріти негативну реакцію і першої, і другої.

Орієнтаційна направленість української самоідентифікації на нейтралітет та позаблоковість на сьогоднішній день є офіційно домінуючою, що вочевидь відіграло суттєву роль у становленні статусу України та употужнило формування української державності.

Важливо при цьому відмітити, що євроінтеграційний процес на всіх етапах не повинен нівелювати національні особливості освітніх систем різних країн Європи, які мають право й повинні також поширювати власні культурні і науково-технічні здобутки в Європейському союзі.

Відтак, інтеграція української освіти до європейського освітнього простору має передбачати збереження національно-культурної самобутності української нації, її співжиття з іншими народами й національностями, діалог культур та їх взаємозбагачення. Збереження історично зумовленої самобутності української нації,

її не розчинення в світі глобальної культури й співіснування з різними культурами - одне з найважливіших завдань сучасної освітньої політики України.

З цього приводу К.Бондаренко не без підставно задається питанням: а чи не краще довести, що наша, вітчизняна європейськість - ані трішки не гірша західної? Що ми - хоч і інша, але все-таки Європа, що не розгубила своїх ціннісних орієнтирів? [1]

Приблизно так само вважає С.Удовик: Україна може виявитись у Європі тільки тоді, коли обере активну позицію, лише через ментальне самопізнання і зміну самих себе. Нам нікуди не потрібно йти, потрібно змінювати свою свідомість і свій світогляд, і тоді Європа сама прийде до нас. Адже ми по-справжньому зацікавимо Європу лише тоді, коли не тільки будемо тотально все запозичувати, але й зможемо щось запропонувати, корисне і розумне. Але чи здатні ми запропонувати свою модель, при цьому зберігаючи свої цінності? [7] Відповідь на це дав ще у позаминулому столітті великий український пророк Т.Шевченко:

*"Несли, несли з чужого поля
І в Україну принесли
Великих слов велику силу,
Та й більш нічого".*

А от "якби ви вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя".

Безумовно, одним з аспектів конкурентоспроможності держави є здатність її культури та освіти конкурувати у глобальному культурному просторі, створювати продукт, цікавий для читачів (слухачів, глядачів, студентів) усього світу. Українська культура й освіта є малопомітною в Європі і світі. Отже, систему освіти України потрібно розбудовувати передусім з точки зору підвищення її здатності конкурувати у глобальному освітньо-культурному просторі.

Розуміння того, що майбутнє України повністю визначається якістю освіти, на яку покладається досягнення суспільної мети - збереження та употужнення творчого потенціалу, відтворення інтелектуальної еліти країни, без цього Україна в умовах глобалізації світової економіки та переходу до ери науковоємких технологій, обрікатиме себе на роль відстаючої країни "третього світу".

В онтологічному плані стратегічною метою освітньої діяльності є формування образу особистості, який який максимально повно втілює моральний ідеал доби. Навчання, орієнтоване на трансляцію знань та освоєння технологій, є ефективним лише у тій мірі, у якій у людини прокидається духовність. Освіта в онтологічній площині може розглядатись як процес та результат взаємодії суб'єкту та навколишнього середовища, де особистість знаходить проекції свого "Я" (форми свого "інобуття"), що доповнюють та оформляють її образ, як концентроване відображення ("проживання") реального буття в його цілісності та всезагальному взаємозв'язку.

У соціально-культурному контексті зміст та функціональність освіти неодмінно обумовлюється специфікою культури, освіта нерозривно пов'язана з системою

наукового знання конкретної доби, завжди була способом відтворення базового для культурної доби світогляду. Тому, важливим принципом корегування та вдосконалення освітніх моделей є ідеї єдності та взаємодоповнюваності освіти та культури, розуміння освіти як форми трансляції культури та реалізації її креативного потенціалу.

З точки зору *суспільних* потреб освіта є засобом формування майбутнього нації. Воно є не тільки вирішальним фактором економічного процвітання, але й основою духовної безпеки людини та суспільства.

Головний результат освіти у якісній площині - це освіченість як певна сукупність соціальних та культурних якостей суб'єкта (особистості, групи, суспільства в цілому).

Ось чому потрібно жертвувати останнім, але зберегти інтелект нації, її освіченість.

Література:

1. Бондаренко Кость. Подходят ли Украине ценности Западной Европы? // Ежедневная всеукраинская газета "Факты и комментарии". - 2006. - 3 марта.
2. Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / Національний транспортний ун-т. - К.: Знання України, 2006. - 439 с; Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Асоціація ректорів педагогічних ун-тів; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України / В.П.Андрущенко (ред.), В.П.Бех (уклад.), Ю.Л.Маліновський (уклад.). - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. - 221 с; Болонський процес=Болонский процесс = Bologna Process: Документи / Європейський ун-т / З.І.Тимошенко (уклад.). - К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2004. - 169 с; Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. - Харків: Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", 2004. - 143 с. // http://www.kpi.kharkov.ua/Media/BOLONSK/Book_1.pdf.
3. Журавський В.С., Згуровський М.З. "Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти". - К.: Політехніка, 2003. - 200 с.
4. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті - Полтава: ПОІППО, 2006. - 328 с.
5. Михальченко Н.И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? - К.: Інститут соціології НАНУ, 2001. - 440 с.
6. Смирнова Н.В. Образовательный процесс как объект философско-социологического анализа // Credo. - 1999. - № 5 (17)
7. Удовик С. Где искать Европу // День. - 2001. - № 84.
8. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. Семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. Наук.праць.Вип.3/ За заг. ред. В.Андрущенка. - К.: Знання, 2000. - 520 с.

КУЛИК О.М.,

аспірантка Інституту вищої освіти
АПН України

РЕТРОСПЕКТИВА ОСВІТНЬО-ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДҐРУНТЯ СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Відома думка про систему взаємозалежностей поміж загальною філософією і філософією освіти підтверджена аналізом глибинних підстав розвитку в Україні ідей, світогляду та уявлень про призначення і цінність людини.

Известная мысль о системе взаимозависимостей между общей философией и философией образования подтверждена анализом глубинных оснований развития в Украине идей, мировоззрения и представлений о назначении и ценности человека

The known thought on system of interdependence between the general philosophy and educational philosophy is confirmed by the analysis of the deep bases of development in Ukraine of ideas, outlook and views about purpose and value of the person.

Неодмінною умовою втілення положень освітньої Доктрини, указів Президента і законів щодо трансформації освітньої системи в енергетику сучасного людино-, культуро- та державотворення є пошуки та органічне втілення конструктивних ідей, які складають вітчизняну освітньо-філософську думку.

Хоча сектор філософії освіти виник і відокремився від усіх інших лише після переходу від тоталітарного до демократичного управління, розробниками концептуальних засад котрої в Україні вже біля десяти років займаються В.Андрущенко, В.Кремень, В.Лутай, М.Михальченко, С.Клепко, М.Култаєва та інші, рефлексія над питанням виховання та навчання дітей і молоді притаманна практично всім великим науковцям минулих тисячоліть.

Можна цілком справедливо стверджувати про те, що завжди існувала система взаємозалежності поміж "загальною філософією", поміж системою світогляду, філософських уявлень про сенс існування людини, про світоустрій та "філософією освіти", системою застосування освітніх знань, педагогікою. Ця система, як і "філософія освіти" у кожний конкретний історичний період має свій специфічний вигляд й форму концептуалізації, свій зміст, сенс, моральне й культурологічне забарвлення.

Українська земля посідає унікальне місце в розвитку освітньо-філософських традицій, проте ця унікальність навіть не стала предметом осмислення. Причиною такої "непритомності" є те, що новочасна українська культура сформувалася в колоніальних умовах. На думку професора Національного університету "Острозька академія"

П.Кралоюка, "комплекси національної неповноцінності і сьогодні в нас є достатньо сильними. Ми часто ігноруємо те, що могло б стати предметом національної гордості. Водночас акцентуємо увагу на речах ущербних, часто звеличуючи їх. Не дивно, що від діячів такої закомплексованої культури важко чекати осмислення унікальності України в розвитку філософських традицій" [3, с. 13]. Тому вчений робить спробу "зафарбувати" деякі "білі плями" у царині української філософії, зокрема:

1) Україна мала безпосереднє відношення до становлення європейської філософської традиції. Тут були поширені такі ранньофілософські школи, як орфізм і піфагорійство. Звідси походив один із "семи мудреців" древньої Еллади Анахарсіс;

2) перебуваючи "на межі", Україна мала певну дотичність до індійської філософської традиції, адже існують паралелі між індійськими Ведами й давньоукраїнським фольклором, наприклад, колядками, а також "філософію серця", яка зорієнтована на внутрішнє самозаглиблення, а не на "зовнішнє" раціональне пізнання та ін.;

3) Україна стала територією, де існували й співіснували різні філософські "малі" традиції. Тут була представлена досократична філософія (орфізм, піфагорійство, Анахарсіс), класична давньогрецька філософська думка у формі платонізму (антична Ольвія), елліністична філософія (Біон Борисфеніт, Сфер Боспорський), православно-слов'янська філософська традиція (релігійно-філософська думка Київської Русі й українського Середньовіччя аж до кінця XVI ст.), ренесансна філософія (Григорій Саноцький, Стефан Оріховський, соцініанство та ін.), західноєвропейська неосхоластика (філософія у єзуїтських колегіумах, Києво-Могилянська академія), а також багато іншого. Мало було земель з вищим від українського різноманіттям філософських традицій.

Зовнішні ідеї відіграли подвійну роль: конструктивну (спілкування, урізноманітнення, збагачення рефлексії тощо) і деструктивну (колоніальні впливи нав'язували українцям чужі їм символи, ідеї, руйнуючи тим самим їхній символічний світ, звужуючи і локалізуючи поля національної культури і світобачення).

За доби Середньовіччя в Україні (у Київській Русі) був специфічним розвиток ідей щодо "філософії освіти". На наше глибоке переконання, його початок не співпадає із запровадженням християнства внаслідок церковної реформи київського князя Володимира у 988 р., як це стверджувалося раніше. Значення цієї події, очевидно, і справді велике, але мають рацію А.К.Бичко, В.С.Горський, В.М.Нічик, В.Д.Литвинов, Я.М.Стратій, підкреслюючи важливість для української філософської думки ідей давньогрецьких мислителів, істотно переосмислених представниками візантійської християнської філософії та вітчизняної народної фольклористичної культури, яка зберігала суттєве відображення міфологічних уявлень східних слов'ян.

Разом з тим, вітчизняна інтелектуально-духовна традиція почала кардинально відрізнятися від західноєвропейської саме через вплив апофатичного православ'я містичного кшталту, започаткованого ідеями Діонісія Ареопагіта і розвинутого Максимом Сповідником, Григором Паламою та іншими діячами східної православної

церкви. Саме у цій традиції інтелектуально-духовна діяльність отримала якість нерационального, містичного дійства, осяяння, здобування через інтуїцію та внутрішнє споглядання відповідних божественних сутностей - "істин буття та світу". Українська культура, розвиваючись під впливом християнства як релігії Писання з властивим шанобливим ставленням до Слова, поступово набувала "книжного" характеру і спонукала до осягнення сенсу "прихованого" у Слові, стимулювала до роздумів над словами, до пошуків метафізичного значення й сенсу мовленого й прописаного. Цей процес визначається дослідниками як процес формування своєрідного типу філософування, що вирізняється і визначається, перш за все, не об'єктом, а саме суб'єктом пізнання. Цілісним суб'єктом у цьому сенсі і виступає "Любомудр"-філософ, який "розміщує" себе всередині буття. При цьому, не обмежуючись осмисленням всезагального як об'єктивно-безособової дійсності, він переживає його як власну долю. До філософських висновків він приходить через пошук особистісного сенсу життя.

Відповідно до цього у киево-руській культурі виробляється розуміння і філософії, і філософа. Філософом у цій вітчизняній концепції вважався той, хто, спираючись на книжні знання, не просто здобував істину, але й перетворював її на керівний принцип у власних діях. Філософія тут розумілася не тільки і не стільки як суто наукове, ґносеологічне теоретизування, а, швидше, як певна практична мораль і мудрість, яка допомагає визначити сенс буття і містить у собі світоглядно-філософський потенціал. Про це свідчить, наприклад, визначення філософії у популярному на Русі творі болгарського мислителя Климента Охридського "Пространне житіє Костянтина-Кирила Філософа", де філософія витлумачувалась як "знання божіих та людських речей, яке навчає, як людина може наблизитись до Бога, ділами своїми уподібнитись за образом і подобою творцеві своєму". У такому контексті мудрість розумілася насамперед не тільки й не стільки як знання істини, але передусім як "життя в істині". Такий підхід і розуміння знаходимо і в інших пам'ятках вітчизняної культури того періоду, зокрема, у статтях "Ізборника Святослава 1073 р." ("Мудростное житие" тощо).

Багато в чому позиції давньоруських мислителів співпадали з традицією містичного православ'я, зокрема, у наданні важливого значення почуттям і волі в пізнавальній діяльності людини, спрямованій на спілкування з Божественною істиною. При цьому вважалось, що саме завдяки серцю можливе залучення людини до Божої істини, саме завдяки серцю можливо звести разом розум, почуття й волю людини, здобути знання щодо трансцендентного, сакрального, позаземного, потойбічного.

Важливою прикметною рисою киево-руської філософської думки, за визначенням В. Горського є її "етизація" [2]. Адже під час розгляду співвідношення людини з Божественним передбачалось додержання принципу особистості відповідальності за все, вчинене нею. Пам'ятки киево-руської писемності ("Повчання" Володимира Мономаха, "Моління Данила Заточника" та ін.) несуть віддзеркалення усвідомлення людиною своєї особистої гідності, неповторної індивідуальної сутності. У контексті такої етичної позиції набуває великої ваги поняття "чеснї" і "слави" як найвищої ціннісної характеристики людини.

Істотну роль в етичних поглядах мислителів Київської Русі відіграє і традиція містичного православ'я з розробки образу, поняття й постави святості ("Патерики", "Життя" святих). Давньоукраїнська традиція, сприймаючи християнське розуміння святості, спрямовує увагу на прагнення ствердити святе царство тут, на землі і для людини. Образ святого у вітчизняній агіографії так само як і у містичному православ'ї набирає характеру розповіді про тяжкі випробування, що їх переносить людська істота (видатна особа) на шляху до реалізації свого життя (власного внутрішнього "Я"). Сутнісною характеристикою такої реалізації і був процес так званого обоження. Тим самим у культурі Київської Русі формується уявлення про святість як втілений моральний ідеал людської поведінки.

Передумовою формування гуманістичних ренесансних ідей в Україні слід також вважати поширення в її навчальних закладах перекладів праць античних філософів та їх глибоке переосмислення. Зокрема, "Ареопагітиків" (переклади творів Псевдо-Діонісія Ареопагіта), де в дусі неоплатонізму розроблялося вчення про "істинне, духовне пізнання", як, насамперед, пізнання Божественного шляхом інтуїтивного, містичного осягнення Божественної сутності. Проте ісихастські ідеї, що поширювались в Україні - не містили класично-ісихастської орієнтації на неоплатонічну традицію. Разом з тим, ісихастські принципи психоделічної практики, медитацій і зосередження й заглиблення людської істоти у себе саму певним чином стимулювало інтерес до осягнення внутрішнього духовного світу людини і було своєрідною передумовою для сприйняття ренесансних гуманістичних ідей.

Період кінця XV - початку XVI ст. в Україні позначився кардинальною зміною духовного, культурного життя суспільства з рішучою переорієнтацією на взаємодію з культурним надбанням Західної Європи. Так, українські інтелектуали були добре обізнані з творами Х.Вівеса, П.Рамуса, Р.Агріколи, Е.Роттердамського. Багато хто з них навчався і навіть викладав у європейських університетах - Болонському, Падуанському, Сорбонському. Упродовж XV - XVI століть майже 800 вихідців із більш як півсотні міст України пройшли курс навчання на факультетах ушлявленого на всю Європу Краківського університету [5]. Відомо також, що в німецькому Вітенберзі - осередку лютеранської пропаганди - в 1530-х роках здобували освіту студенти *poloni, rutheni* - українці та білоруси [4]. Одним із них був Станіслав Оріховський - найвідоміший український гуманіст. У себе вдома ця молодь утворила інтелектуальну еліту й, використовуючи європейський досвід, успішно працювала на теренах державного управління, освіти та церкви [1]. Більшість відстоювала такі чесноти як гідність, мужність, доброта, доблесть, розсудливість, благородство, а в поняття доброчесності включали стійкість характеру, мужність, енергійність, розсудливість, передбачливість, прагнення здобути особисту славу.

У середньовічних соціумах людину цінували і прославляли передусім за аристократичне походження, давність роду, титули. З цим виразно контрастували погляди гуманістів (С.Оріховський, Г.Саноцький, С.Пекалід, К.Сакович й інші), для

яких значущість людини залежала від її особистісних якостей, доброчесності, таланту і вміння їх реалізувати. Творчість репрезентантів гуманістичної культури України цього періоду, таких як Ю. Котермак-Дрогобич, П. Русин із Кросна, Лукаш з Нового Міста, С. Оріховський Роксолан, І. Туробінський-Рутенець, Ю. Тичинський-Рутенець позначена глибоким знанням античної філософії і прагненням широко спиратися на здобутки античних мислителів. Поширення знань про всесвіт, на їх думку, є обов'язковою передумовою вдосконалення розумових здібностей людини. Бо, зазначає С. Оріховський, "як поле, хоч яке родюче, без належного обробітку залишається безплідним, так і людина, навіть найталановитіша від природи, нічого не здійснить видатного без оволодіння науковими знаннями й, передусім, найпершою серед наук, філософією". Відправним пунктом світогляду цих діячів є ствердження гідності особи, її свободи, ідеалів соціальної справедливості. Зміст історії визначається зусиллям творчої людської індивідуальності, що виступає співучасником Бога у прагненні встановити справедливість на землі. Люди, на думку українських гуманістів того періоду, відповідальні співробітники, без діяльної співучасті доброчинство, справедливість у світі неможливі. Відповідно до цього обґрунтовується погляд, за яким масштаб історичного значення людини вимірюється не "шляхетністю", давністю роду чи титулами, а власною гідністю, талантом, розумом та здібностями. Чеснота, на думку П. Русина, "прагне діянь великих", "трудів незмірних", які єдині вказують гідним людям шлях до справжнього щастя.

На думку українських гуманістів доби Відродження, справжня мудрість і правдива наука щільно пов'язана з освітою, вихованням. Особлива роль тут відводиться історії, яка, за їх словами, є вчителькою життя і переконливо засвідчує, що знані діячі минулого здобули собі славу і безсмертя завдяки тому, що мали мудрих, розумних вчителів та наставників.

З XVI ст. розпочинається період української реформації. На відміну від спадщини середньовічних мислителів, як зазначає В. Горський [2, с.53], розуміння співвідношення "людина-Бог" у ренесансних і згодом у реформаційних світоглядних настановах отримує дещо іншу інтерпретацію. Вона містить в собі нове "обернення" співвідношення між розумом і вірою. У реформаційній моделі вже не розум слугує вірі, а віра послугує розуму, перетворюючись водночас на вихідний пункт для розбудови нової моралі та принципів соціальних взаємовідносин.

Наприкінці XVI - на початку XVII ст. українськими книжниками (І. Вишенський, С. Зизаній, М. Смотрицький, З. Копистянський та ін.) також здійснювалось теоретичне осмислення і розробка комплексу ідей, які стосувалися проблем "філософії освіти" та виховання. Їхня діяльність зосереджувалась навколо культурно-освітніх центрів, таких як Острозька академія. Це була перша українська школа вищого типу за характером і змістом навчання, у котрій був сконцентрований значний інтелектуальний потенціал, що сприяло інтенсифікації взаємообміну науковими ідеями, духовному взаємозбагаченню і зростанню вітчизняної інтелектуальної еліти. Острозька академія, яка мала європейську

систему навчання, відігравала важливу роль у піднесенні освітнього рівня й духовної культури наприкінці XVI - на початку XVII ст. Подібні центри культури і освіти зробили багато для збереження і розвитку вітчизняної духовної культури, мовних традицій, адже створювалися вони для поширення освіти і захисту національних, політичних та релігійних інтересів. Як вказує П.Кралюк, острозький центр із православною школою та друкарнею не лише підняв культурний рівень краю, а й призвів до активної конкурентної боротьби на освітній ниві між представниками різних християнських конфесій (передусім православними й католиками). [3, с.123].

Філософія братчиків і острозьких мислителів у подальшому продовжує розвиватись видатними діячами Києво-Могилянської академії, що виникла у 1632 році на базі братської школи Київського богоявленського братства. Це був перший вищий учбовий заклад на землях східних і більшості південних слов'ян. Як зазначає В.С. Горський, у філософських системах професорів Києво-Могилянської академії в складному синтезі наявні ідеї трьох європейських суспільних течій - гуманізму, реформації та раннього просвітництва [2, с.67]. Вчений підкреслює, що співзвучними з ідеологією раннього просвітництва у Західній Європі були: ідея залежності суспільного розвитку від поширення освіти, ідея цінності людини, прагнення до піднесення її самосвідомості та утвердження гідності особи, концепція освіченого абсолютизму. Як антифеодальна ідеологія, що зверталась до широкого використання людського розуму для звершення суспільного поступу, стверджувала необхідність подолання всіх форм несвободи шляхом морального вдосконалення людського роду, раннє просвітництво зароджується як синтез двох попередніх суспільно-політичних рухів - гуманізму і реформації.

Своєрідність такого синтезу зумовлюється духовною традицією вітчизняної культури, що ґрунтувалась на здобутках княжої доби, надає своєрідне стилістичне забарвлення культурі України, що дає змогу розглядати її як добу українського (козацького) бароко. Починаючи з 30-х років XVII ст. й аж до кінця XVIII ст. саме культура бароко визначає своєрідність духовного життя українського народу цієї доби. Розробниками принципів світогляду культури бароко в Україні є професори Києво-Могилянської академії, серед яких найбільш яскравими представниками є С.Яворський, Т.Прокопович, Г.Кониський, М.Козачинський, С.Кулябка, С.Калиновський та інші. Центральним об'єктом у бароковій філософії, естетичі є досконала людина, або "героїчна особа", яка втілює в собі не лише уявний ідеал, а й реально досяжний у земному житті, яке стало швидко змінюватися під впливом тогочасних наукових відкриттів і технологічних досягнень. Відбувалося змагання між раціоналістично-сциентистською орієнтацією у філософії з її вивищенням всього соціуму, а не окремого його члена, та "етико-антропософським" з акцентуванням символічно-інтуїтивного способу сприйняття світу (П. Величковський, С.Гімалім, Г.Сковорода та інші).

Період, який хронологічно окреслений XIX - початком XX ст., ознаменувався в історії України формуванням капіталістичних відносин, модерного, буржуазного

суспільства, посиленням національно-визвольних змагань, які відбувалися на тлі поступової агонії Російської імперії, керівники якої застосовували всі можливі засоби для утримання України в орбіті свого адміністративного і духовно-освітнього впливу. Та світ, економіка і життя невблаганно змінювалися, тому ні російська, ні інші імперії не мали змоги завадити зміцненню національного самоусвідомлення у головах українських філософів, де б вони не перебували.

Характерною особливістю тогочасних освітніх процесів було те, що вони були відкритими для взаємовпливів культур різних народів. Головну роль у цих процесах відігравали контакти зі слов'янськими культурами - російською, польською, чеською, а також німецькою, австрійською. Участь у педагогічному житті України представників різних національних вищих шкіл активно вплинула і на розвиток культури, що сприяло професіоналізації усіх її сторін, у тому числі освіти, університетської педагогічної зокрема. Вагомі соціально-економічні, суспільно-політичні, національно-духовні, культурно-історичні зрушення, які відбулися на українських землях у зазначений період, мали суттєвий вплив на сутність, природу та характер освітніх процесів.

На освіту кінця XIX - початку XX ст. покладалась надважлива місія - забезпечення реалізацію Української Національної Ідеї - створення незалежної соборної Української держави. А пріоритетними педагогічними цінностями періоду кінця XIX - початку XX. ст. стали українська (рідна) мова, патріотизм, народність, релігійні морально-етичні постулати. Не випадково саме на цей період припало проростання перших зерен протофілософії української освіти, діяльність великих педагогів, які залишили свій слід і у філософії (К.Ушинський, С.Русова та ін.).

Таким чином, історико-компаративістський і теоретичний аналіз процесів формування філософії освіти дає змогу стверджувати, що таке формування відбувається у своєрідній парадигмі взаємозалежностей поміж загальнофілософськими поглядами кожної конкретної історичної доби, домінуючими у цій епосі типами світогляду, системами ціннісних орієнтацій, ідеалів, специфікою бачення сутності та сенсу існування індивіда в різноманітних моделях суспільного і державного устрою.

Література:

1. Год Б.В. Європейське Відродження: історія, політика, педагогічна думка (нарис). - Полтава: АСМІ, 2008. - 220 с
2. Горський В.С. Історія української філософії: Навч.посібн. - К.: Наукова думка, 1996. - 286 с.
3. Кралюк П.М. "Білі плями" в історії української філософії: Наукові нариси. - Луцьк: ПВД "Твердиня", 2007. - 164 с. с.13-14.
4. Дорошенко Д.І. Нарис історії України. - Львів: Світ, 1991. - 573 с.
5. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні. Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV - поч. XVII ст. - К.: Основи, 2000. - 472 с., с. 28

КУЛІШОВ С. К.,

професор кафедри внутрішньої медицини
№1, ВДНЗ України “Українська медична
стоматологічно академія”, м. Полтава

ВОРОБІЙОВ Є. О., професор,

проректор з післядипломної освіти та
лікувальної роботи ВДНЗ України
“Українська медична стоматологічно
академія”, м. Полтава

ШЕВЧЕНКО Т. І.,

кандидат медичних наук, доцент кафедри
внутрішньої медицини №1, ВДНЗ України
“Українська медична стоматологічно
академія”, м. Полтава

ТРЕТЯК Н. Г.,

кандидат медичних наук, доцент кафедри
внутрішньої медицини №1, ВДНЗ України
“Українська медична стоматологічно
академія”, м. Полтава

СОРОКІНА С.І.

кандидат медичних наук, доцент кафедри
внутрішньої медицини №1, ВДНЗ України
“Українська медична стоматологічно
академія”, м. Полтава

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КЛІНІЧНІЙ МЕДИЦИНИ

В роботі наведені основні принципи технологій креативного мислення та їх застосування в навчанні студентів вищих навчальних медичних закладів. Особлива увага надається формуванню креативного клінічного мислення для успішного вирішення діагностично-лікувальних задач.

В работе представлены основные принципы технологий креативного мышления и их применение в обучении студентов высших учебных медицинских заведений. Особое внимание уделяется формированию креативного клинического мышления для успешного решения лечебно-диагностических задач.

In this article are presented the main principles of creative thinking technologies and its using in students' education in high medical schools. Especially attention is devoted to

formation creative clinical thinking for successful solving of diagnostic and treatment tasks.

Основною задачею вищої медичної школи є підготовка студентів, майбутніх лікарів до діагностики здоров'я, передхвороби, хвороби. Визначення цих станів ускладнено, бо відбулись суттєві зміни навколишнього світу, в тому числі за хімічним складом, фізичними випромінюваннями, психологічними навантаженнями, появою нових інфекційних та неінфекційних хвороб. В теперішній час людство є чинником екологічної небезпеки. Через це поряд з геосферою, біосферою, ноосферою можна виділити патосферу (сферу патології, сферу нездоров'я). Для останньої характерно те, що хворіє не лише людина, але і тваринний та рослинний світ Землі внаслідок порушення збалансованості природних процесів. Все це є загрозою існування живого.

Глобалізація економіки, науки призвела до глобалізації освіти. В зв'язку з цим вимоги до студента, лікаря-інтерна, викладача збільшуються. Вони мають доступ до значних інформаційних потоків з теоретичних та практичних знань медицини [2,3]. Визначити стан здоров'я особи на підставі суб'єктивних, об'єктивних та додаткових даних є непростю задачею. Впровадження нових креативних технологій мислення може допомогти студенту, лікарю-інтерну у вирішенні цих питань.

Для реалізації такої мети необхідно сприяти впровадженню відомих технологій креативного мислення [3]. До останніх належать техніка системного (Bartlett G.) [6], латерального мислення (de Bono E.) [3], теорія вирішення винахідницьких задач (Альтшуллер Г.) [3], системних взаємодій (O'Connort, McDermott I. et al), нейролінгвістичного програмування (моделювання креативного мислення) [4].

Студенти та лікарі повинні вміти сформулювати індивідуальний етіологічний, патогенетичний діагноз, клінічну форму захворювання та ускладнення. Діагноз базується на скаргах, історіях наявного захворювання, життя, результатах лабораторно-біохімічного, інструментального обстеження, диференціювання з захворюваннями, що мають подібну клінічну картину. У відповідності до діагнозу визначаються та обґрунтовуються дієтотерапія, медикаментозне та немедикаментозне, а можливо і хірургічне лікування.

Успішність вирішення діагностично-лікувальних задач залежить від наявності та якості клінічного творчого мислення.

Звернемо увагу на роль системного мислення як технології досягнення системного фокусування на діагностично-лікувальній проблемі. За даними G. Barlett системне мислення відрізняється як від систематичного, так і від мислення з оперуванням системами. Так, систематичне мислення є синонімом поняття "мислити методично". Мислення з оперуванням системами - це роздуми над тим, як фактори, явища взаємодіють між собою.

Системне мислення складається з аналітичного та синтетичного компонентів, тобто є комбінованим.

Аналітичне мислення є звичайним, найбільш розповсюдженим, - це роздуми про елементи, складові проблеми, ситуації. В нашому випадку - це з'ясування наявності змін певних морфологічних структур, особливостей патогенезу, тобто розвитку захворювання, а також саногенетичних механізмів. На цьому етапі відбувається накопичення як можна більшої кількості симптомів.

Синтетичне мислення відображає, як частини, складові, елементи працюють, взаємодіють разом. На етапі синтезу студенти-медики поєднують симптоми в синдроми, а останні в клінічні форми захворювань - основні, супутні та ускладнення.

Фундаментальна концепція системного мислення базується на тому, що все є системним. Якщо ми маємо бажання отримати позитивні результати від профілактики, лікування, то повинні змінити систему, що обумовлює захворювання, за допомогою саногенетичних механізмів.

Успішне вирішення профілактичних, лікувальних заходів, їх стратегія визначає, як наша діагностична парадигма (модель системи патогенезу, саногенезу) відбиває реальні процеси.

Системне мислення є відображенням ступеню конфліктності ментальної діагностичної парадигми і її співвідношення з наявною патологією.

Студенти мають тренований з дитинства первинний інструментарій мислення - аналіз, при якому окремі факти, явища розглядають ізольовано. Цей підхід допомагає з'ясувати роль складових в патогенетичному процесі. При цьому добросовісні студенти отримують багато компонентів, симптомів захворювань при роботі з хворими, проте за їх багаточисельністю вони втрачають можливість оцінити взаємодії поміж ними. Такий стан визначають як аналітичний "параліч" ("параліч" аналізу).

Аналітичний параліч відображається у вигляді замкненого кола: аналіз ? нерозуміння і навпаки.

Аналіз призводить до того, що взаємодія стає дещо замаскованою.

Синтез, синтетичне мислення характеризує взаємодію складових. Синтетичному мисленню навчитися важче, ніж аналітичному, в особливості його поєднанню з аналітичним. Студенти, лікарі-інтерни при роботі з досліджуваною особою збирають дані про певні відхилення, симптоми, аналізують і визначають їх місце серед захворювань, що мають схожу симптоматику, тобто диференціюють їх із застосуванням аналітично-синтетичного мислення з переважанням першого над другим. Об'єднання симптомів у синдроми за їх механізмами дозволяють сформулювати етіологічні, патогенетичні діагнози, клінічні форми захворювань, характер перебігу, ускладнення.

Ключом до синтетичного мислення, а звідси до системного, є фрактальний феномен: системи складаються із зразків, моделей, які повторюються. Фрактальний феномен є концепцією як здорового глузду, так і протиінтуїтивності.

Підхід з точки зору здорового глузду є найбільш доступним, бо використовуються загальні зразки, моделі. В практиці лікаря - це типові захворювання

зі стандартним, класичним перебігом.

Протиінтуїтивність - пошук зразка, моделі в певній, особливій ситуації. В нашому випадку - це складні клінічні випадки, поєднання захворювань, які зустрічаються разом дуже рідко.

Аналіз ідентифікує різницю, синтез спрямований на пошук ідентичності, схожості.

Едвард де Боно сформулював концепцію "латерального мислення", при якому кожна людина може свідомо генерувати латеральні думки, ідеї та рішення [3,5]. Цей креативний процес відбувається фактично за вимогою .

Алгоритмом латерального мислення за Едвардом де Боно є усвідомлення пануючих або поляризуючих ідей, пошук різних підходів до вирішення проблем, вивільнення від жорсткого контролю логічного мислення, вміння оперувати малими вірогідностями. Такий підхід застосовують лікарі у хворих із незвичайним перебігом захворювання, за наявності труднощів у визначенні патологічного процесу.

G. Barlett дає можливість підвищити якість розумової праці, бо він дає власний алгоритм свідомого застосування системного та синтетичного мислення замість несвідомого та випадкового.

Системне мислення перераховує як можна більшу кількість елементів, складових. Такий підхід сприяє об'єднанню їх, фокусуванню на репрезентативній загальній темі.

Аналітичне мислення перераховує, селекціонує елементи, складові, фокусує на тих, що керують, притягають до себе, узагальнюють, дають надію.

Існує багато системних моделей, проте наведемо у якості прикладів два найбільш значимих. Проблема з обмеженням виконання, концепція якої базується на теорії спонукань, зводиться до моделей вирішення спірних питань. Якщо не вирішити цю проблему, ми не зможемо покращити ситуацію суттєво.

Системне проривне вирішення - це моделі, що повторюються через всі рішення проблем з обмеженням виконання, з пошуком системного фокуса. Останній досягаємо при фокусуванні на елементах, складових, від яких залежить якість ситуації.

Вплив на ці елементи, складові суттєво змінюють ситуацію. Якщо фокусуються на кожному елементі, складовій, то це фокусування на нічому, тобто це є дефокусуванням. Дефокусування є суттєвою сутністю фокусування. Фокусування захищає значимість в збільшенні якості діагностики, дефокусування - в диференціальній діагностиці.

Отож, проведення діагностики та диференціальної діагностики ваємодіють як системний фокус - дефокус.

Також є проблеми обмеження в виконанні з наявністю слабкої ланки. Вирішення цієї проблеми може бути проривним, що спрямоване на фокус - дефокус. Посилення найбільш слабкої ланки - це вирішення проблеми за рахунок фокусування. Обмеження

навантаження на ланцюг за рахунок припинення додавання нових ланок призводить до проривного рішення за рахунок дефокусування. В практиці лікаря це різні підходи до медикаментозного, немедикаментозного лікування атеросклерозу вінцевих артерій, ішемічної хвороби серця [1]. У хворих з такою патологією слабкою ланкою є звуження артерій на 70% та більше атеросклеротичною бляшкою.

Інший приклад - проблема лімітування в виконанні за рахунок вузької частини. Розширення вузької частини - проривне рішення проблеми за рахунок фокусування. Припинення розширення невузької частини - проривне рішення проблеми за рахунок дефокусування. Прикладом застосування запропонованого методу є підхід до консервативного та хірургічного лікування набутих вад серця, зокрема стенозу лівого атріовентрикулярного отвору. У хворих з такою патологією формується звужений перехід від лівого передсердя до лівого шлуночка в результаті запального ураження стулок мітрального клапана.

Процес системного мислення спрямований на перерахування як можна більшої кількості елементів, групування їх за підтемами, знаходження центральної, загальної теми через підтеми. В цьому сенсі, системне мислення є реверсом, зворотнім станом аналітичного мислення. Аналітичне мислення розділяє речі на системні елементи за стадіями, системне мислення групує їх разом за стадіями. Групування за стадіями є першим фокусом, подоланням бар'єру до когнітивного дисонансу. Другий фокус - це реалізація пошуку підтем, загальної теми. Третій фокус - розвиток набору із системних рішень.

В ситуаціях, при яких є одне або більше наборів рішень, системне мислення може бути використане для досягнення системного фокусу.

Системи завжди можуть бути оптимізовані. Вони мають проблеми обмеження у виконанні і в той же час системні проривні рішення.

Системне моделювання є використанням системного мислення в моделюванні комплексних ситуацій. Ідея полягає в тому, щоб моделювати множину взаємодій на підставі особливостей типу, типу та знайти моделі, що повторюються або загальні теми через ці моделі (приклад: Prosorbn Comprehensive має моделі для трьох первинних типів системних взаємодій - конфлікт, зворотні петлі, зв'язки та перебіг спонукань). Використовуються такі моделі як 4-квadrантна Covey, Porter's 4-P's; Senge's системи архетипів.

Отже, вище викладене допомагає викладачам та студентам досягти високого рівня креативного клінічного мислення, вирішувати складні діагностично-лікувальні задачі, розробити алгоритми індивідуалізованого етіологічного, патогенетичного лікування, первинної, вторинної та третинної профілактики. Ті студенти, які мають хист до математики, математичного моделювання можуть застосовувати їх для розробки принципів прийняття діагностичних та лікувальних рішень.

Алгоритм аналітично-синтетичних роздумів над хворими для підведення діагностичних підсумків відображено на рисунку.

Рис. Процес системного мислення в побудові клінічного діагнозу

1								2					3				
На підставі суб'єктивних, об'єктивних та додаткових даних формується список системних елементів - симптомів								Групування симптомів в синдроми, що об'єднані за етіологічними, патогенетичними механізмами					Формулювання клінічного діагнозу, що включає основні, супутні захворювання та їх ускладнення				

Література

1. Бобров В.О., Кулішов С.К. Адаптаційні ішемічні і реперфузійні синдроми у хворих ішемічною хворобою серця: механізми, діагностика, обґрунтування терапії. - Полтава: Дивосвіт, 2004. - 240 с.
2. Вміння визначити головні "інформаційні потоки" алгоритмів діагностики, лікування, профілактики хвороб як базис підготовки медичних кадрів / Кулішов С.К., Воробйов Є.О., Бобирьов В.М. та інші // Proceedings of the second international conference "New information technologies in education for all: state of the art and prospects". - ITEA-2007, Ukraine, IRTC, 21-23 November, 2007, -. -Kiev.-2007.- С. 69-75.
3. Кулішов С.К., Воробйов Є.О. Про нешаблонні підходи до оцінки якості наукової продукції. Сучасні погляди на вирішення проблеми // Матеріали науково-практичної конференції "Сучасні підходи до оцінки якості наукової продукції у медичній галузі. - Київ, 2003. - С. 58-60.
4. Моделювання патологічних станів у хворих на серцево-судинну патологію як передумова якісної діагностики та лікування у світлі доказової медицини / Кулішов С.К., Воробйов Є.О., Соломатіна Л.В. та інші. // Матеріали VIII з'їзду ВУЛТ (Всеукраїнського Лікарського Товариства). - Київ, 2005. - С. 73-74.
5. Розвиток клінічного нешаблонного мислення майбутніх лікарів за допомогою сучасних технологій навчання / Кулішов С.К., Воробйов Є.О., Бобирьов В.М. та інші. // Збірник наукових праць "Сучасні технології вищої медичної освіти. - Донецьк, 2006. - С. 138-142.
6. Bartlett G., Bartlett L. The probsolv light free book - how to turn nearly ANY challenging situation around version 1.1. - 1, August, 2000. - Probsolv International Limited, 2000. - e-book (www.probsolv.co.nz/pfb/cover.htm).

КУНЦЕВСЬКА А.В.

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної роботи,
факультет психології,
КНУ ім. Тараса Шевченка

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ
ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ
(НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "СОЦІОЛОГІЯ")**

У поданій статті розглянуто структуру феномену професіоналізму та професійної свідомості. Визначено організаційну структуру професійної діяльності та представлено результати розробки й впровадження навчального тренінгу, спрямованого на розвиток професійної свідомості майбутніх соціологів.

Ключові слова: професіонал, професійна свідомість, навчальний тренінг

В данной статье рассмотрена структура феномена профессионализма и профессионального сознания. Определена организационная структура профессиональной деятельности, представлены результаты разработки и внедрения учебного тренинга, направленного на развитие профессионального сознания будущих социологов.

Ключевые слова: профессионал, профессиональное сознание, учебный тренинг

The article deals with an issue of professionalism and professional consciousness. The author defines the organizational structure of professional activity. There are also presented the educational training directional on development of professional consciousness of future sociologists

Keywords: professional, professional consciousness, educational training

Одним з основних призначень вищого навчального закладу, на нашу думку, є розвиток професійної свідомості майбутнього фахівця. Це означає, що студент, по завершенні навчання, повинен мати чітке уявлення про власну майбутню професійну діяльність, про її призначення у полі суспільних потреб, а також бути готовим до вибору свого напрямку діяльності, виходячи з усвідомлення власних цілей, ресурсів та можливостей.

Професійна свідомість - це поняття, що спирається на розуміння особистості як суб'єкта власної професійної діяльності. Професійна свідомість є віддзеркаленням об'єктивних і суб'єктивних компонентів у процесі становлення професіонала, що включають систему підготовки фахівця, її якість, ефективність, ступінь включеності студентів у навчальний процес.

Поняття "професійна свідомість" охоплює всі прояви свідомості особистості, що пов'язані з її професійною діяльністю, визначені місцем і значенням певної професії в професійній структурі суспільства, особистісним ставленням до професії, її представників - колег та до себе як професіонала; професійні еталони та смисли, рівень професійних знань і умінь, здатностей, професійні перспективи й досягнення, переживання успіхів і невдач у професійній діяльності.

Таким чином йдеться про те, що професійна свідомість не існує як "даність", а проходить певні етапи свого формування починаючи від перших уявлень особистості про свою майбутню професію, професійної підготовки, початку професійної діяльності. При цьому, виникає питання про те, що таке *професіоналізм*, стосовно якого має розвинути особлива форма свідомості.

Дружилов С.А. підкреслює, що, оскільки, професіоналом є людина як індивід, і як особистість, і як індивідуальність, феномен професіоналізму необхідно розглядати, відповідно, у аспектах: індивідності, суб'єктності та індивідуальності [1], тобто: розвиток професіоналізму особистості, його становлення, прояви професійних деформацій, феномен вигорання.

Також, автор вважає, що існує принаймні три основні аспекти розгляду професіоналізму, а саме:

- професіоналізм як властивість;
- як процес;
- як стан особистості професіонала [1].

На нашу думку, аналіз професіоналізму крізь призму властивостей, або якостей фахівця означає розуміння того, якими *здатностями* він має володіти, щоб вважатися професіоналом. Ці здатності складають систему компетентності професіонала, що передбачає постановку та розв'язання певного класу задач. Відтак, професіоналізм передбачає наявність у особистості певних спеціальних здатностей, індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного виконання тої чи тої продуктивної діяльності [6].

Професіоналізм як *процес* передбачає закономірну, послідовну зміну етапів професіогенезу, має *фази* або *стадії*: початок (виникнення), тяглість (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію і ін.), завершення. Процесуальний аспект вивчення феномена професіоналізму ґрунтується на виділенні його тимчасових характеристик: тривалості і стійкості фаз і стадій [1].

Наприклад, Клімов Є.А. [2] визначає наступні періоди професійної підготовки та становлення професіонала:

1. **Стадія адепта.** Людина обрала навчальний заклад або форму навчання та психологічно став більш менш явним прихильником певної професійної спільноти. Віковий період, який охоплює стадія професійної підготовки у різних випадках складає від 15-18 до 16-23 років. Залежно від от професії йдеться про багаторічний або короткочасний процес.

2. **Стадія адаптанта.** Це стадія адаптації, звикання молодого фахівця до роботи. Яким би налагодженим не був процес підготовки професіонала в навчальному закладі, він ніколи не співпадає повністю з виробничою діяльністю. Як зазначає Клімов, соціальні, діяльнісні норми навчального закладу або звичайного виробничого колективу нетотожні нормам нового місця роботи.

3. **Стадія інтернала.** Досвідчений в своїй справі працівник здатний цілком самостійно, порівняно надійно і успішно справлятися з основними функціями трудової діяльності. Це визнано іншими - колегами, які працюють поряд. Відбулося повне й беззаперечне входження суб'єкта до професії як у *усвідомленні себе*, так і у *свідомості інших*.

4. **Стадія майстра.** Окрім вищезазначеного, додається ще низка характеристик - здатностей. Працівник здатний вирішувати як прості, так і найскладніші професійні задачі. Для нього характерні або спеціальні якості, або універсалізм, широке орієнтування в професійній області. Можливе поєднання першого й другого.

Суб'єкт професійної діяльності знайшов свій певний індивідуальний стиль діяльності та володіє формальними показниками кваліфікації. Індивідуальний стиль професіонала, на думку Є.А.Клімова [3], є відносно стійка індивідуально - своєрідна організація діяльності, що є результатом зусиль особистості фахівця, спрямованих на якомога більш ефективне (якісне) досягнення мети при наявних внутрішніх і зовнішніх умовах.

5. **Стадія авторитета.** Майстер своєї справи добре відомий у своєму професійному колі, або, навіть, за його межами. Можливі високі формальні показники кваліфікації залежно від прийнятих в професії форм атестації. Його продукти можуть ставати предметом публічних подій, інформаційним приводом для преси, мас медіа.

6. **Стадія наставника.** Авторитетний майстер своєї справи в будь-якій професії знаходить однодумців, що переймають досвід; послідовників, учнів (незалежно від офіційних статусів). Це є обставиною, що надає його професійній долі осмислену перспективу.

Дружилов С.А., в свою чергу, виділяє такі стадії :

- допрофесійна (людина вже працює, однак не володіє повним набором якостей справжнього професіонала, результативність діяльності невисока;
- власне професіоналізм (професіонал демонструє стабільно високі результати);
- суперпрофесіоналізм або майстерність;
- післяпрофесійна (фахівець отримує статус "екс-професіонал", або порадирика, вчителя, наставника для інших фахівців).

Професіоналізм як стан є, з одного боку, фіксацією у свідомості особистості на інтегрального відчуття благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту)

стосовно власної діяльності. З іншого боку, це - зовнішньо-спостережуваний стан особистості за ознаками поведінки, характеристик стилю, упевненості, асертивності тощо.

Професіоналізм "обслуговує" систему професійної діяльності, тому функціонально він не може бути зведений до низки обов'язків фахівця, натомість, він забезпечує постановку та розв'язання кола задач щодо перетворення дійсності [1].

Дружилов С.А., аналізуючи структуру професіоналізму [1], виділяє наступні його складові: підсистема *професійної продуктивності* - професійно значущі якості й професійні відносини що безпосередньо впливають на продуктивність, якість і надійність діяльності; підсистема *професійної ідентичності* - професійно значущі якості й професійні відносини, що забезпечують усвідомлення своєї професії як особистісно значущої (системоутворюючими тут є професійна спрямованість та задоволеність професійною діяльністю; підсистема *професійної зрілості*, що відповідає за саморегуляцію й самоідентифікацію становлення професіоналізму особистості як цілісного процесу (значущими елементами в цій системі виступають такі чинники, як значущість професійної діяльності, професійна совість і професійна честь).

На нашу думку, розвиток цих підструктур відбувається паралельно із включенням особистості у професійну діяльність шляхом формування рефлексивної позиції щодо професії, , детермінуючи розвиток професійної свідомості. На стадії адепта (за Клімовим Є.А.), студенти отримують знання стосовно загальної структури їхньої майбутньої професійної діяльності, місця та значення її у суспільстві, теоретичних й методологічних засад, моделей та технологій. Однак, ці знання не є достатніми умовами для формування у студентів професійної свідомості.

Професійна свідомість є відображенням у свідомості особистості структури організації власної професійної діяльності, тому механізмом її розвитку є рефлексивний аналіз цієї структури й формування рефлексивного ставлення та самовизначення щодо неї.

Організаційну структуру діяльності складають наступні рівні:

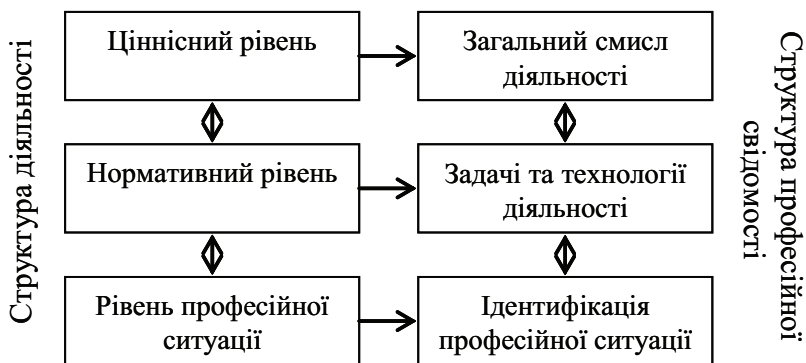
- *професійно-ситуативний*, що уможливорює ідентифікацію професійної ситуації (рівень безпосереднього змісту професійної діяльності, базові моделі професійних ситуацій);
- *нормативний рівень*, що регулює діяльність у ситуаціях (професійні еталони, стандарти та норми професійної діяльності),
- *ціннісний рівень*, що забезпечує цілісність, системність професійної діяльності та визначає її місце у суспільстві (декларовані етичні принципи та цінності професії).

У відображенні структури професійної діяльності в свідомості майбутнього фахівця виникають, відповідно (див. Схему1):

- *рівень ідентифікації професійної ситуації*, як її розуміння та здатність

- приймати рішення;
- *рівень конкретних задач та технологій діяльності*, які спираються на нормативні засади професії - як інтеріоризовані особистістю професійні еталони, стандарти та норми професійної діяльності.
- *смысловий рівень*, як віднаходження власного смислу професійної діяльності, відмінного від репродукції декларованих професією цінностей, що являє собою систему особистісних інтенцій та цінностей, сформованих під впливом механізмів соціалізації, персоналізації та індивідуалізації.

Схема 1. Рівні організації діяльності та відповідні їм форми професійної свідомості



Відповідно до моделі професійної свідомості нами було розроблено та впроваджено відповідний тренінг для студентів старших курсів спеціальності "соціологія" КНУ імені Тараса Шевченка.

Відповідно до рівнів професійної свідомості, було розроблено блоки навчального тренінгу, причому тренінг побудовано за принципом - від загального, до часткового: від загального розуміння змісту діяльності та професійних сфер, до відпрацювання конкретних здатностей і відтворення професійних ситуацій.

І Блок "Професія - соціолог", орієнтований на розвиток смислового рівня професійної свідомості.

У блоці передбачено наступні тематичні напрями:

- "Стереотипи та міфи в соціології", що має на меті усвідомлення студентами сприйняття майбутньої професії з різних позицій: інших професій, побутових поглядів, різних сфер соціології (прикладної, наукової та соціального моделювання).
- "Розуміння загального змісту професії", що має на меті структурування

учасниками напрямків соціології, задач кожного напрямку та визначення основних психологічних компетентностей відповідно до кожного напрямку.

- "Професійна мотивація" - тематичний блок, де було розглянуто основні структури, де може працювати соціолог: державні, громадські та бізнес-організації та проаналізовано мотивуючі фактори фахівця щодо роботи у кожній з них.
- "Цілепокладання" - частина, спрямована на розвиток здатності до постановки учасниками власних цілей та задач щодо майбутньої професійної діяльності.

II Блок - "Психологічна компетентність соціолога", орієнтований на рівень конкретних задач та технологій діяльності, аналіз "нормування" у професії тощо. До цього блоку ввійшли такі тематичні напрями:

- "Комунікативна компетентність соціолога", що включала вербальну та невербальну комунікацію, аналіз типів слухання та виявлення помилок у сприйнятті партнера по спілкуванню.
- "Інформація у соціології" - тематичний напрям, орієнтований на викриття шляхів спотворення соціологічної інформації, помилок у формулюванні запитань тощо.
- "Психологія впливу" - частина, що містила вправи та техніки аргументації, переконання, аналіз засобів впливу та протистояння впливу та ін.

III Блок - "Моделювання", мав на меті розвиток тої структури професійної свідомості, що належить до рівня ідентифікації професійної ситуації. Цей блок завершував цикл тренінгу та мав закріпити набуті учасниками здатності. До блоку ввійшли тематичні напрями:

- "Моделювання ситуацій професійної діяльності" - напрям, орієнтований на відтворення, програвання та аналіз реальних професійних ситуацій: починаючи від ситуації влаштування на роботу, презентації власного проекту, завершуючи встановленням контакту з респондентом, проведення опитування, фокус-груп, різного типу інтерв'ю та ін.
- "Відпрацювання проблемних ситуацій" - окремий тематичний блок, де учасники мали змогу відпрацювати та змінити негативні моделі професійної поведінки, ситуації вирішення протиріч та конфліктів тощо.

При проведенні тренінгу, головною задачею тренера була актуалізація знань та особистого досвіду студентів, а також робота з "матеріалом", який студенти створюють під час заняття.

Змістове наповнення, напрацьоване групою впродовж занять дає можливість рухати групу у напрямі, який для неї є актуальним. Так, наприклад, фрагмент матеріалу, представлений у таблиці 1, отриманий від учасників та структурований тренером під час одного з перших тренінгових занять, став індивідуальною програмою розвитку групи.

Таблиця 1

Напрями діяльності соціолога	Основні задачі	Зміст психологічної компетентності
Наукові дослідження	- планування досліджень - пошук простору обговорення наукових проблем; - пошук адекватних форм представлення результатів досліджень різного типу аудиторіям	- цілепокладання; - рефлексивні здатності; - здатність до логічної аргументації - здатність до ефективної взаємодії з групою
Прикладна сфера	- організаційно-управлінські; - навчальні (інструктаж, супервізія тощо); - пов'язані з професійним спілкуванням (інтерв'ю, фокус-групи та ін.)	- вміння організовувати час; - здатність до постановки та вирішення задач; - лідерські здатності; - вміння пояснювати; - здатність працювати з групою: управління, активне слухання, модерація тощо

Діагностика отриманих учасниками результатів була включена до структури тренінгу у формі рефлексії-звіту та стала предметом окремого обговорення у групі.

Відтак, головними результатами тренінгу стали:

1. Розширення розуміння учасниками сфер застосування майбутньої професії та спектру професійних задач;
2. Рефлексивне ставлення студентів до майбутньої професії та ствердження у власному професійному виборі;
3. Усвідомлення учасниками власних ресурсів, професійних здатностей, обмежень та напрямів вдосконалення;
4. Розгортання професійно-життєвої перспективи учасників.

Література:

1. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. - Спб., 2003, Вып. 52. - С.40-46
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1988. 199 с.
3. Климов Е.А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопросы психол. 1983. № 1. С. 102-108.
4. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983. - 360 с.

5. Титаренко Т. Життєві домагання особистості і професійне становлення особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. - К., 2003. - № 4.
6. Энциклопедический социологический словарь /Под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. - М., 1995.
7. Швалб Ю.М. Задачный подход к построению учебного тренинга в вузе. // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Донецьк, 27-28 травня 2005 р.: У 2-х ч. - Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. - Ч.2 - с. 15-25
8. Швалб Ю.М. Позиційний тренінг у підготовці спеціалістів соціономічних професій. // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2003 року / За наук. ред. Л.І.Мороз. - К.: КІВС, 2003. - с. 6-9

ЛАБУДЬКО С. П.,
старший викладач кафедри
педагогіки та інноваційних технологій,
завідувач лабораторії інноваційних технологій
та сучасного навчального обладнання,
Сумський ОІППО, м. Суми

СУЧАСНЕ НАВЧАЛЬНЕ ОБЛАДНАННЯ: ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ

У статті порушуються проблеми впровадження і використання сучасних інформаційно-комунікативних засобів навчання у навчально-виховному процесі. Розглядаються шляхи розв'язання даної проблеми в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Ключові слова: сучасне навчальне обладнання, інтерактивні засоби навчання.

Статья посвящена проблеме внедрения и использования современных информационно-коммуникационных средств обучения в учебно-воспитательном процессе. Рассматриваются пути решения данной проблемы в системе повышения квалификации педагогических работников. Ключевые слова: современное учебное оборудование, интерактивные средства обучения.

The article concerns with the modern informative and communicative techniques instillation and usage during educational process. The aspect of solving the problem through teacher skill improvement is discussed. Keywords: modern educational equipment, interactive means of education.

Реалізація нової освітньої політики в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору, бурхливий розвиток освітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, впровадження у навчально-виховний процес новітніх засобів навчання вимагає підготовки компетентного та конкурентоспроможного вчителя, здатного вчитися впродовж усього життя та успішно працювати не тільки в ринкових умовах, а й зайняти чільне місце в інтелектуально-культурному середовищі суспільства. Високий рівень вимог суспільства до вчителя з однієї сторони і невпинний зростаючий розвиток педагогічної науки, освітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій та сучасних засобів навчання з іншої сторони вимагають від учителя постійного оновлення і набуття нових професійних знань, умінь і навичок, неперервного зростання його професійної компетентності, що на сьогоднішній день є надзвичайно актуальною проблемою.

Методологічним, теоретичним і методичним основам та окремим організаційно-практичним аспектам впровадження сучасних засобів навчання у вищих, професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладах присвятили ряд своїх робіт вітчизняні науковці і дослідники: В.Ю.Биков, Ю.О.Жук, А.В.Михайловський, О.В. Овчарук, В.В.Олійник, Г.В.Онкович, М.І.Шут та ін.

Не заперечуючи досягнення науковців і дослідників з даних питань, слід відмітити, що окремі проблеми практичного впровадження новітніх засобів навчання у вищих I-II рівнів акредитації, професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема, підготовки викладачів і вчителів, на сьогоднішній день ще залишаються не вирішеними.

Мета даної статті – окреслити коло проблем, які виникають при підготовці вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до впровадження і використання сучасних інтерактивних інформаційно-комунікативних засобів навчання у вищих I-II рівнів акредитації, професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладах і намітити можливі шляхи їх вирішення.

Приєднання України до Болонського процесу стало поштовхом до модернізації, реформування і розвитку освіти, до професійного зростання особистості. Як зазначає науковець, дослідник сучасних інноваційних процесів в Україні І.М.Дичківська, «неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій» [2, с.11-12].

Перед сучасною освітою стоїть завдання не тільки сформулювати необхідні вміння і навички в галузі інформаційних технологій, але й надати рівний доступ до якісної освіти всім учням, студентам, курсантам, слухачам і забезпечити безперебійне отримання інформації як головної умови входження в європейський освітній простір. Для розв'язання поставленого завдання необхідно, як говориться у Національній доктрині розвитку освіти, в першу чергу, істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, забезпечити навчальні заклади сучасним навчальним обладнанням, впровадити інформаційні технології [6]. З цією метою Міністерством освіти і науки України у 2004 р. була розроблена «Комплексна програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін», яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 905 13 липня 2004 р.[5].

На виконання Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін, у Сумській області була розроблена регіональна програма, яка розрахована на 7 років – з 2005 по 2011 рік. На сьогоднішній день за рахунок коштів державного та місцевого бюджетів і спонсорської допомоги повністю комп'ютеризовані вищі і професійно-технічні і на 99% загальноосвітні I-III ступенів навчальні заклади області [4, с. 6]; більше двох десятків кабінетів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін навчальних закладів області оснащені інтерактивними мультимедійними комплексами. Десять загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих I-II рівнів акредитації навчальних закладів області у 2007-2008 навчальному році були учасниками Всеукраїнського експерименту по впровадженню в навчально-виховний процес сучасних технічних засобів навчання та навчального обладнання в рамках згаданої Комплексної програми.

Зрозуміло, що для реформування вітчизняної освіти потрібно не лише відповідне матеріально-технічне забезпечення, яке постійно оновлюється, але й високопрофесійні компетентні педагогічні кадри, які досконало володіють інформаційними технологіями, сучасними технічними інформаційно-комунікативними засобами навчання, знаннями основ інноваційних педагогічних технологій і практичним досвідом їх використання, зі сформованою готовністю до сприйняття та засвоєння нових знань та вмінь.

Спостереження за роботою сучасного вчителя показують, що відбуваються великі зміни у його професійній діяльності. Крім основної функції – організації навчально-виховного процесу, вчитель залучається до експериментальної, дослідницької та інноваційної діяльності: бере участь в апробації навчальних посібників, підручників, електронних засобів навчання; рецензує рукописи підручників та навчальних посібників для 12-річної школи; складає програми факультативів та спецкурсів; апробує та рецензує сучасне технічне обладнання. Все це вимагає від учителя глибокої підготовки та специфічних знань.

Допомогти вчителю розв'язати дані проблеми покликані інститути післядипломної педагогічної освіти, функція яких донедавна в основному зводилася до підвищення кваліфікації. Пріоритет віддавався базовій вищій освіті. Така система освіти функціонально задовольняла суспільство, оскільки забезпечувала підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних кадрів, але при цьому не враховувалися два суттєві фактори, що, як зазначає дослідник процесів державного управління в галузі освіти І.А.Медведев, визначають тенденції розвитку сучасної освіти: потреби неперервного професійного зростання особистості, «що означає по суті усвідомлену необхідність постійного поновлення й набуття нових знань і вмінь», і потреби модернізації та реформування освіти на основі застосування сучасних технологій навчання [3, с. 19-20].

Питання реформування та модернізації системи підвищення кваліфікації вчителів щодо сприяння суб'єктному розвитку педагога як виконавця суспільного замовлення знаходяться в полі зору багатьох вітчизняних науковців, у тому числі вчених та дослідників Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти: Л.М.Артюшкіної, В.Ф.Живодьора, І.А.Медведева, С.М.Панченко, І.В.Удовиченко та ін. У структурі інституту є два факультети: факультет підвищення кваліфікації і факультет перепідготовки, навчальний процес на яких забезпечують понад 60 штатних науково-педагогічних працівників, з яких 1 доктор і 15 кандидатів наук, і близько 40 запрошених викладачів: учених, провідних спеціалістів-практиків інших навчальних закладів, установ та організацій.

Система роботи інституту з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій і сучасних засобів навчання спрямована на формування відповідних професійних компетентностей. З метою реалізації поставлених завдань в інституті створено центр інформаційних технологій, центр дистанційного навчання, лабораторію інноваційних технологій і сучасного навчального обладнання та інші підрозділи, науково-методичні працівники яких організовують та проводять методичні та практичні семінари, надають методичну допомогу вчителям, вивчають та узагальню-

ють досвід роботи вчителів з питань використання інноваційних технологій та мультимедійного супроводу навчально-виховного процесу.

Навчальний процес здійснюється у 14 сучасних навчальних аудиторіях інституту, з яких 6 оснащені новітніми засобами навчання: комплектами мультимедійної комп'ютерної техніки (68 шт.), аудіовізуальними засобами навчання, інтерактивною дошкою. В решті аудиторій є можливість використати мобільні мультимедійні комплекси.

Основними формами організації навчального процесу на факультеті підвищення кваліфікації є навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка і комп'ютерне педагогічне тестування. Науковці і викладачі використовують такі основні види навчальних занять, як лекції, практичні, лабораторні, семінарські, а також інструктивно-методичні групові та індивідуальні консультації. Перевага надається інтерактивним формам організації навчання: діловим, сюжетно-рольовим, імітаційним іграм; тренінгам; аналізу конкретних педагогічних ситуацій; "круглим столам"; конференціям з обміну досвідом; навчальним практикумам тощо.

Викладачами інституту розробляються електронні конспекти лекцій та електронні версії навчально-методичного забезпечення навчального процесу за окремими напрямами. Особливу увагу приділено розробці навчально-методичних комплексів по використанню та впровадженню сучасних інформаційно-комунікаційних та технологій на основі комп'ютерних програмно-апаратних засобів та пристроїв.

Тільки у 2007-2008 навчальному році 123 педагоги пройшли підготовку за програмою «Intel® Навчання для майбутнього» і отримали сертифікат, що надає право запроваджувати нові інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі. Ще близько 200 учителів пройдуть таку підготовку у 2008-2009 навчальному році.

Для надання методичної допомоги та координації роботи навчальних закладів, які апробують сучасне навчальне обладнання, у 2006 році при Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти була створена лабораторія інноваційних технологій та сучасного навчального обладнання (далі – лабораторія).

Пріоритетними завданнями лабораторії є координація роботи вчителів області по апробації та впровадженню в навчально-виховний процес сучасного навчального обладнання з природничо-математичних та технологічних дисциплін і забезпечення наукового-методичного консультування учасників пілотних проєктів та експериментів по впровадженню в навчально-виховний процес сучасних технічних засобів навчання та навчального обладнання в рамках вище згаданої Комплексної програми.

Завершився перший етап обласного пілотного проєкту – пройшла апробація сучасного навчального обладнання для кабінетів фізики, хімії та біології загальноосвітніх шкіл. В рамках проєкту було проведено декілька інструктивно-методичних семінарів для вчителів природничо-математичного циклу та засідань творчої групи вчителів фізики, на яких учителі мали змогу познайомитися з новим навчальним обладнанням.

Наступним кроком у роботі лабораторії є розробка навчально-тематичного плану і програми проблемно-тематичних курсів «Використання сучасних засобів навчання при викладанні загальноосвітніх дисциплін» для вчителів загальноосвітніх шкіл та

викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації та організація їх проведення, а також створення методичних посібників по використанню сучасного технічного обладнання.

Основна мета проблемних курсів – формування та удосконалення компетентнісних умінь викладачів і вчителів щодо методики використання новітніх інтерактивних інформаційно-комунікаційних технологій і створення та розвитку ефективного навчального середовища.

Для досягнення поставленої мети необхідно: сформувати у слухачів уявлення про існуючі та перспективні освітні інформаційні технології; ознайомити з можливостями апаратного та програмного забезпечення для побудови курсів з використанням новітніх засобів навчання та зі специфікою і досвідом розробки навчально-методичних комплексів в умовах використання нових інформаційних інтерактивних технологій; забезпечити засвоєння слухачами практичних навичок роботи з інтерактивним комплексом; розширити межі творчої діяльності слухачів через засвоєння програми курсу «Intel® Навчання для майбутнього»; сформувати у слухачів культуру нового педагогічного мислення.

Програма проблемних курсів передбачає активний режим роботи слухачів. Для цього в інституті створена навчальна аудиторія, яка оснащена інтерактивною дошкою з необхідним програмно-апаратним забезпеченням. Робота з інтерактивною дошкою робить будь-який урок динамічним, завдяки чому вже на перших хвилинах заняття зростає увага учнів та їх зацікавленість навчальним матеріалом. Але слід пам'ятати, що ефективність використання сучасного обладнання, в тому числі й інтерактивної дошки, залежить від учителя, від його майстерності, від того, як він застосовує ті чи інші можливості обладнання.

Очікується, що дані проблемні курси допоможуть вчителів адаптуватись до нових умов організації навчально-виховного процесу, сформувати уміння і навички роботи з новим обладнанням, засвоїти методику використання інтерактивних засобів навчання.

Разом з тим слід відмітити ряд проблем, з якими зустрічається вчитель при впровадженні та використанні новітніх засобів навчання. Як зазначалось вище, у Всеукраїнському експерименті по впровадженню в навчально-виховний процес сучасних технічних засобів навчання та навчального обладнання в рамках Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін взяли участь 11 учителів і викладачів з десяти навчальних закладів Сумщини. За підсумками експерименту з'ясувалось, що лише один кабінет з одинадцяти обслуговується спеціалістом (інженером або підготовленим лаборантом). Комп'ютерні комплекси, що входять до складу сучасного обладнання, малопотужні, оснащені застарілим обладнанням (CD-R замість DVD). Відсутнє україномовне системне програмне забезпечення, а також відсутні інструкції по роботі з обладнанням, зокрема з інтерактивною дошкою.

Кабінети математики не укомплектовані ліцензованими електронними посібниками, довідниками, програмними педагогічними засобами навчання.

Учителі хімії зазначають, що до деякого обладнання немає інструкцій по його використанню (наприклад, до приладу для дистилляції води); колекції не забезпечені переліком матеріалів, які вони містять; не для всіх розділів програми шкільного курсу хімії є відповідне програмне забезпечення.

Учителі біології відмічають недостатню кількість натуральних об'єктів і мікропрепаратів для проведення лабораторних робіт, моделей і схем для курсу «Загальна біологія»; не вистачає електронних посібників для деяких розділів програми шкільного курсу біології; дрібні прилади та матеріали не зручно зберігати, вони потребують спеціальної упаковки; гербарії рослин не якісні, їх не вистачає; моделі квіток незручні, важко розбираються і легко ламаються; органи торсу людини випадають, їх незручно демонструвати; колекції комах погано закріплені, розсипаються.

Викладачі та вчителі фізики зазначають, що покриття інтерактивної дошки не стійке до миючих засобів; недостатньо електронних посібників, збірників задач та інших програмних продуктів; відсутні рекомендації по використанню демонстраційного обладнання; мала кількість штативів; через блочно-модульний принцип конструювання приладів стає неможливим проведення лабораторних робіт в один час у різних класах, оскільки у приладах використовуються одні і ті ж вузли; окреме обладнання має вигляд «чорного ящика» (наприклад, набір «Школяр»); електронні посібники «Фізика-7», «Фізика-8» та інші потребують суттєвого вдосконалення.

Вважаємо, що необхідно вдосконалити проведення експериментів всеукраїнського рівня, а саме: проводити інструктивно-методичні семінари для обласних організаторів експерименту, забезпечити учасників експерименту інструктивно-методичними матеріалами, заохочувати учасників експерименту.

Виробникам новітніх засобів навчання (фірмі «Polyvision» та іншим) необхідно постачати на ринок України обладнання з українськомовним програмним забезпеченням замість англійськомовного (наприклад, інтерактивні дошки серії «Walk-and-Talk»), а також організувати науково-практичні семінари з методики ефективного використання інтерактивного обладнання для викладачів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти та інших вищих навчальних закладів.

Бажано розмістити на сайті Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Академії педагогічних наук України, а також на сайті підприємства «Квазар-Мікро Техно», яке займається поставками сучасного обладнання в навчальні заклади України [1], навчально-методичні матеріали по застосуванню сучасних інтерактивних засобів навчання.

Підсумовуючи викладене в даній статті, можна стверджувати, що оновлення вітчизняної освіти неможливе без широкого впровадження і використання новітнього навчального обладнання і використання на його основі інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій. У даній статті порушуються лише деякі проблеми впровадження і використання сучасних засобів навчання. Ці проблеми на сьогоднішній день ще не повністю розв'язані і мають привернути до себе увагу як науковців і дослідників, так і керівників та організаторів освіти.

Література:

1. Акціонерне товариство закритого типу "Квазар-Мікро Техно": Навчальний мультимедійний інтерактивний комплекс "НМІК 1". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.kvazar-micro.com/>> – Заголовок з екрану. – Мова укр.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Медведєв І.А. Державне управління комплексом непервної професійної освіти (на прикладі Сумської області): [Моногр.]. – Тростянецька районна друкарня, 2006. – 214 с.
4. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу з фізики на основі використання сучасних засобів навчання. Матеріали обласного науково-практичного семінару вчителів фізики (25 жовтня 2007 р. м. Ромни). – Суми: СОІППО, 2008. – 56 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України № 905 від 13 липня 2004 р. Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uapravo.net/>> – Заголовок з екрану. – Мова укр.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 2-4.

ЛИСАК Л.К.,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства
та гуманітарної освіти,
Донбаська державна машинобудівна академія,
м. Краматорськ

ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті аналізується ефективність групового навчання як одного із засобів інноваційного освітнього простору, здатного оптимально забезпечити формування професійних комунікативних компетенцій майбутніх фахівців технічних ВНЗ.

В статье анализируется эффективность группового обучения как одного из средств инновационного образовательного пространства, способного оптимально обеспечить формирование профессиональных коммуникативных компетенций будущих специалистов технических вузов.

In the article efficiency of group studies is analysed as one of facilities of innovative educational space, capable optimum to provide forming of professional communicative jurisdictions of future specialists of technical higher educational establishment.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти потребує нового методологічного підходу до його організації і змісту, головна ідея якого полягає в тому, щоб інтегрувати навчальний матеріал, ущільнити його, установити залежності й міждисциплінарні зв'язки. Інтеграція знань передбачає переосмислення традиційного змісту освіти, структурну перебудову засвоєння інтеграційних знань, формування стратегії мовної освіти [3].

Перед викладачами української мови технічних ВНЗ стоїть нагальна проблема – формування в майбутніх спеціалістів професійно-значущих комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок, які допоможуть забезпечити високий рівень основної трудової діяльності відповідно до сучасних вимог, які визначені Конституцією України, Законом України «Про державну службу», іншими нормативно-правовими актами. Уміння спілкуватися українською мовою є одним із засобів успішності в майбутній роботі. Що ми спостерігаємо сьогодні на засіданнях депутатів Верховної Ради? Найчастіше – невміння слухати й чути колег, тактовно суперечити й реагувати на критику тощо. Тому першочергове завдання – навчити студентів умінню говорити й слухати інших, колективній співпраці. Адже наші студенти – майбутня еліта України, більшість з яких у подальшому житті будуть обіймати керівні посади. Керівник спілкується не тільки з відвідувачами в години прийому. Його слово звучить на зборах співробітників, на конференціях різних регіональних масштабів, на засіданнях депутатів. І скрізь воно має відповідати нормативному рівню державної мови.

В умовах становлення освіти в Україні особливого значення набуває реалізація «Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті». Адже вона створює стратегію, напрямки й шляхи створення системи навчання та виховання, яка має забезпечити умови для розвитку й самоствердження кожної особистості, досягнення нею моральних цінностей [6, с. 146].

Реформування системи вищої освіти згідно зі стандартами Болонського процесу стимулює до пошуку інноваційних підходів у викладанні мови у вищих навчальних технічних закладах.

Аналіз досліджень. Аналіз педагогічної та методичної літератури свідчить про значний інтерес вітчизняних та зарубіжних дослідників до інноваційних технологій навчання. Науково-педагогічна література пропонує декілька класифікацій педагогічних технологій (В. Безпалько, В. Гульчевська та ін.). У найбільш узагальненому вигляді всі відомі в педагогічній науці та практиці технології систематизували Г. Селевко, І. Дичківська. На тему методики викладання української мови в середніх і вищих навчальних закладах написано й захищено низку дисертаційних досліджень (Л. Головата, М. Пігур, Н. Лесняк та ін.). У методиці викладання мовних курсів розроблені напрями підготовки студентів, що дають позитивні результати.

Новаціями сучасної методики викладання української мови називають:

- 1) технологічний підхід до навчання – спрямований на оптимальну побудову й реалізацію навчальної мети, ґрунтується на діяльнісному підході, що сприяє генералізації мовленнєвих умінь і навичок для використання в подальшій навчальній і практичній діяльності (К. Плиско, С. Караман та ін.);
- 2) комунікативний підхід – передбачає побудову навчання мови як моделі процесу реальної комунікації (Л. Паламар, Т. Симоненко та ін.);
- 3) підхід професійного спрямування мовного курсу у вищих навчальних закладах – стимулює навчальну діяльність студентів (Н. Тоцька, В. Михайлюк та ін.).

Науковці Вербицький О. О., Єфимов В. І. та ін. зазначають, що найважливішим засобом формування професійної компетентності є впровадження групової навчальної діяльності, що сприяє підготовці спеціалістів для подальшої роботи в команді.

Останнім часом багато вчених (А. Гін, О. Єпішева, О. Пехота) наголошують на потребі інтегрування групової роботи в традиційні заняття.

Постановка завдання. Широкий спектр педагогічних технологій і зумовив вибір теми статті, метою якої є аналіз найефективніших технологій у мовленнєвій підготовці студентів технічних ВНЗ. Адже конкурентоспроможним фахівцем сьогодні вважають ту людину, яка не лише володіє високою кваліфікацією, а і є духовно багатою, творчою особистістю. Формування такого фахівця дедалі більше пов'язується із глибоким опануванням державної мови, тонкощами усного й писемного професійного мовлення.

Скорочення годин, що відводяться на вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», при збереженні обсягу матеріалу навчальної програми, висуває це завдання в організації навчального процесу на перший план.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний навчально-виховний процес у вищій школі – цілісна багатогранна система, що має мету, потребує постійного аналізу, передбачає організацію, що, у свою чергу, відтворює систему.

Модернізовану мету навчального процесу розглядають як розвиток творчого потенціалу студентської молоді в навчальній діяльності [2, с. 15].

Мета навчального процесу передбачає наявність не тільки репродуктивних завдань, а й завдань, для вирішення яких фахівці мають виявити здібності до творчої діяльності [1].

В особистісно-орієнтованому навчанні основним фактором вибору методів є завдання організації продуктивної діяльності студентів. Щоразу, підбираючи форми й методи навчання, варто враховувати, який освітній продукт буде створено, як він буде стосуватися теми, що вивчається, чи буде він посилюючим і цікавим для студентів.

Професійний розвиток майбутнього конкурентоспроможного фахівця значною мірою пов'язаний із розвитком його творчого потенціалу, рівень розвитку якого позначається не тільки на його самореалізації, а й на самому процесі його життя, самореалізації як засобу самоутвердження через самовираження й саморозвиток [8].

Арсенал активних методів групового навчання великий, але ігри є одним із найефективніших. Впровадження на заняттях ігрових елементів формує пізнавальну самостійність студентів, створює унікальну єдність словесних, наочних і практичних методів навчання, дає змогу раціонально використовувати час [5]. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження останніх років, у середньому за допомогою гри студенти засвоюють навчальну інформацію на 70%, що значно ефективніше порівняно з такими методами, як лекція (5%) або читання (10%) [10, с. 61].

Досвід роботи показує, що заняття, на яких використовуються колективні (інтерактивні) методи – ігрове проектування, розігрування ролей, навчальні ділові ігри, мають більшу результативність у порівнянні з іншими. Ці методи характеризуються наявністю імітаційної моделі. Імітаційні форми та методи сприяють поглибленню знань, удосконаленню індивідуальної та колективної професійної діяльності. Вони формують позитивні сторони динамічного стереотипу майбутнього спеціаліста – вміння керувати, спілкуватися, організовувати робочий процес; забезпечують високий рівень засвоєння знань; розв'язують низку дидактичних цілей та завдань.

Групові технології передбачають комунікацію, спілкування, без яких неможливий обмін інформацією, введення їх у спільну діяльність, планування умов взаємодії всіх членів групи [7]. Рівень формування комунікативної професійної компетенції дуже високий, оскільки звернення до товаришів із власної ініціативи, одержання від них допомоги чи надання їм допомоги, обмін інформацією можливі тільки під час групової роботи [4]. Тому на першому практичному занятті (курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що викладається в Донбаській державній машинобудівній академії, складається з лекційних і практичних занять – Л. Л.) вхідний контроль пропонуємо студентам у вигляді гри «Виграй підприємство». Навчальна група студентів ділиться на підгрупи. У кожній підгрупі обирається голова, визначаються функційні обов'язки кожного учасни-

ка. Студенти отримують картки з питаннями (питання на повторення шкільного матеріалу з мови та літератури). Наприклад, блок питань, що пропонуються одній із команд:

- 1 До якої мовної сім'ї належить українська мова?
 - 2 Хто зачинатель української мови?
 - 3 Хто основоположник української мови?
 - 4 Скільки літер в українській абетці?
 - 5 Перерахуйте граматичні категорії прикметника.
 - 6 Назвіть трьох письменників, які писали протягом 1830 – 1900 років?
 - 7 Доповніть рядки вірша, укажіть автора:
- «Коли ми

.....щаслива, ніжна наречена».

На обговорення питань – 5 хвилин. Виграє та підгрупа, яка відповідає на всі питання правильно. Її члени отримують бали, а голова – право очолювати підприємство «Науковець». На цьому ж занятті, під час опрацювання реквізитів документа ЗАЯВА, студенти складають усі можливі зразки на ім'я директора підприємства «Науковець». Така гра допомагає швидко перевірити, закріпити й доповнити шкільні знання з мови та літератури, стимулює до вивчення мовного матеріалу.

У подальшому, під час складання ділових паперів, наприклад, опрацювання документа «Наказ», пропонуємо студентам таку рольову гру. Група ділиться на підгрупи, кожну з яких очолює директор вигаданого підприємства і його заступники. Потрібно за п'ять хвилин подати перелік документів, на основі яких може бути створений наказ. Перемагає та підгрупа, яка пропонує більше варіантів таких документів. Наприклад, відповіді однієї з підгруп:

- заява про зарахування на посаду (складається наказ про зарахування на посаду);
- заява про звільнення з посади (складається наказ про звільнення з посади);
- заява про надання чергової відпустки (складається наказ про надання чергової відпустки);
- доповідна записка на працівника (складається наказ про стягнення);
- службова записка (складається наказ про відрядження);
- характеристика на працівника (складається наказ про надання премії).

Така гра розвиває логічне мислення студентів, допомагає закріпити знання з розділу «Діловодство», формує вміння працювати в колективі.

Відмінною рисою інтерактивного методу навчання є моделювання учасниками змісту гри. Так, під час вивчення теми «Мовний етикет», показали свою ефективність такі види робіт:

1. Створіть рольову ситуацію. Під час обговорення, розповіді звертайте увагу на дотримання мовно-етикетних правил, на жести, на інтонацію:

а) Ви – керівник фірми. У фірмі є вакантне місце. Якою й про що буде розмова із претендентами на це місце?

б) Ви – працівник адміністрації. Звертаєтесь із проханням до керівника підприємства надати допомогу в проведенні свята.

2. Змодельуйте діалог між особами, одна з яких висловлює пропозицію, інша цю пропозицію підтримує / не підтримує.

3. Змодельуйте ситуацію й складіть діалог, у якому висловлюється незадоволення вчинком колеги з можливими відповідями на висловлені зауваження.

4. Вас відрядили до Англії, Франції, Німеччини. Змодельуйте форми звертання, які Ви будете вживати, звертаючись до партнерів.

5. Підготуйте інформаційну промову (3 хв.) про новини економічного життя, новинки з літератури фаху, огляд політичних подій у країні. Продумайте етикетні (початкові, кінцеві) моделі звертання до слухачів.

Таким чином, ділова гра є одним із засобів моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суть якого полягає у відтворенні цієї діяльності в спеціальних створених умовах, що відображають реальну обстановку.

Бажано, щоб кожне практичне заняття було насичене невеличкою лінгвістичною грою. Лінгвістичні ігри виступають могутнім засобом стимулювання мотивації та інтересу під час вивчення мови, розвивають увагу, пам'ять, уміння аналізувати й синтезувати, порівнювати й зіставляти мовні явища. Використання такого методу об'єднує процес навчання з життям, сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого, виробляє навички самоосвіти.

Серед ігор, що мають найбільшу методичну цінність, і є актуальними під час вивчення будь-якої теми, можна визначити такі:

* «Антисуржик» – сприяє виробленню в студентів нормативного усного й писемного мовлення, привчає бути уважним у мовленнєвій діяльності. Правила гри: групам студентів (4 – 5 осіб) пропонується «суржиковий» текст. Перемагає та група, яка швидко й правильно його редагує. Наприклад, зразок тексту: У нас на підприємстві сама вища зарплата. На протязі неділі можна получить біля сімсот вісьмидесяти гривнів...

* «Брак слів» – сприяє збагаченню словникового запасу, привчає стилістично й умотивовано добирати виражальні засоби мови. Правила гри: групам студентів (4 – 5 осіб) пропонується протягом обумовленого часу дібрати якнайбільше словесних формул до різних комунікативних ситуацій: Наприклад, доберіть словесні формули, які б оформлювали такі комунікативні ситуації:

- привітання делегатів конференції,
- догана робітникові,
- зауваження керівника підлеглому,
- настанова старшого майстра цеху робітникам,
- пояснення про запізнення на роботу керівникові.

* «Каталог помилок» – підносить правописну освіченість і усне мовлення на якісному вищій щабель. Кожний студент створює каталог власних помилок, що допущені при написанні самостійних і контрольних робіт, класифікує їх за нормами літературної мови. Згодом ці каталоги презентуються, визначаються переможці. Наприклад, каталог переможця:

Орфографічні помилки
Діректор – директор

Правопис слів іншомовного походження – правило «дев'ятки».

Пунктуаційні помилки

Він, нібито, говорив про щось – Він нібито говорив про щось

Слово нібито не є вставним, тому виділяти його комами не слід.

* «Камінь спотикання» – збуджує прагнення до самовдосконалення, тренує мовленнєву пам'ять. Студентам пропонуються картки з реченнями, у кожному з яких підкреслено по одному слову. Переможцем стає той, хто найшвидше й найправильніше з'ясовує значення підкреслених слів. Наприклад:

- Івана називають усі нуворишем.
- Феномен цієї людини необхідно ще осмислити.
- На нашому підприємстві багато вакансій.

* «Правописний тоталізатор» – створює умови для запам'ятовування правописно складних слів. Студентам пропонуються картки із двома варіантами написання слова, вони мають обрати один із них. Наприклад, оберіть правильну форму написання слова:

Тижня – тижню, товара – товару, мільйона – мільйону, Краматорська – Краматорську, Псла – Пслу.

* «Сходження до мовного ідеалу» – прищеплює потяг до мовного й мовленнєвого вдосконалення. Студентам пропонуються різноманітні завдання, покликані перевірити рівень лінгвістичних знань. Наприклад, з наведеними парами слів-паронімів складіть речення так, щоб виразно показати відмінності в їх значеннях:

Дипломник – дипломант, афект – ефект, мимохідь – мимохить.

* «Синхронні усні мовні розминки» – корисні для вдосконалення культури мовлення студентів. Методика їх проведення така. Один зі студентів читає російською мовою невеличкий текст наукового або публіцистичного стилю, а інший синхронно перекладає цей текст українською мовою. Вартісність таких завдань у тому, що у випадку труднощів перекладачеві допомагають інші слухачі, і, таким чином, усі залучаються до усного перекладу.

Висновки. Анкетування студентів другого курсу Донбаської державної машинобудівної академії, які вивчають навчальну дисципліну «Українська мова (за професійним спрямуванням)» показало, що більшість другоккурсників приваблює групова діяльність, перевагами якої вони визначають:

- стимул до навчання;
- упевненість у своїх знаннях і вміннях;
- об'єктивне оцінювання своїх знань;
- критичне ставлення до себе й одногрупників;
- вміння домовлятися й знаходити компроміс;
- розвиток уміння вести дебати, дискусію, конструктивний діалог, коректно вести бесіду тощо.

Отже, результатом систематичної злагодженої групової діяльності студентів є формування комунікативних компетенцій за такими напрямками:

- уміння створювати власне висловлювання, передавати інформацію, формулювати й аргументовано обстоювати особисту думку;
- володіння мовними засобами, достатнім словниковим запасом, емоційною інтонацією, що відповідає комунікативній ситуації;
- набуття здатності активно слухати, сприймати й розуміти співрозмовника, діяти злагоджено в спілкуванні.

Упровадження інтерактивних методів навчання дає змогу студентів:

- стати суб'єктом пізнання, що відбувається в активній взаємодії, співробітництві, атмосфері взаємодопомоги й підтримки;
- почувати себе на заняттях комфортно, з інтересом сприймати інформацію, прагнути знайти відповідь, бути зацікавленим у результатах своєї діяльності;
- оволодіти теоретичними знаннями, практичними вміннями, одночасно розвиваючи найважливіші якості людини – відповідальність, гнучкість, творчий підхід, вимогливість до себе та до інших;
- сформувати мовленнєву компетенцію, тобто такі особистісні утворення, які охоплюють знання базових мовленнєвих понять; здатність до мовленнєвої творчості, уміння планувати майбутнє висловлювання, реалізовувати задум у процесі продуктивної мовленнєвої діяльності; гнучке вміння використовувати мовні засоби залежно від типу, стилю мовлення; особисту відповідальність за власну мовленнєву поведінку;
- набутти ознаки особистісної комунікативності: уміння формулювати запитання й чітко на них відповідати, коментувати висловлювання співрозмовників і давати їм критичну оцінку.

Запропонована технологія мовленнєвої підготовки довела свою ефективність. Такі завдання допомагають студентам, майбутнім фахівцям, навчитися вільно володіти усною й писемною формою державної мови, виробити навички мовлення відповідно до літературного стандарту української мови. І, найголовніше, навчитися працювати в колективі.

Такий підхід цілком уписується в концепцію європейського розвитку напрямів сучасної освіти – Болонську декларацію. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що групове навчання є одним із засобів інноваційного освітнього простору, здатного оптимально забезпечити формування професійних комунікативних компетенцій майбутніх фахівців технічних ВНЗ.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. – К.: Либідь, 1998. – 416 с.
2. Даниленко Л. І., Довбищенко В. І. Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія її здійснення. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць. – К.: Логос, 2001. – Вип. 4. – 167 с.
3. Козловська О. І. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 264 с.
4. Лийтметс Х. Й. Групповая работа на уроке. – Москва: Знание, 1975.

5. Нісімчук А. та ін. Сучасні педагогічні технології. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 2000. – С. 84 – 85.
6. Плиско К. М. Сучасні підходи до створення лінгводидактичної системи методів навчання української мови // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць. – Харків, 2006. – Вип. 18. – С. 146-150.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – Москва: Народное образование, 1998.
8. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта / За ред. І. А. Зязюна. – К.: АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000.
9. Федоренко Л. В. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. – Х.: Вид. група «Основа»: ПП «Тріада+», 2007. – 432 с.
10. Щербань П. Прикладна педагогіка. – К. Вища школа, 2002. – С. 61.

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Інтерес до покращення якості підготовки майбутніх фахівців, за словами міністра освіти С.Ніколаєнко, покликаний адаптацією національної освітньої системи до змін, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визначенням освіти як рушія суспільного добробуту та прогресу.

З метою визначення пріоритетів щодо покращення підготовки майбутніх економістів, слід враховувати те, в яких саме умовах вона відбувається:

- Спостерігається дисбаланс між попитом і пропозицією: виші випускають забагато фахівців, нерідко незатребуваних в економіці. Велика кількість молодих людей, які отримують вищу освіту і не знаходять роботу за фахом, змушені працевлаштовуватися в іншій професійній сфері, або виїжджати з України.

- Більшість не досягли ще належного рівня конкурентоспроможності на європейському ринку праці. Причиною того є те, що у сучасній освіті не створено досі позитивних умов для індивідуального розвитку особистості майбутнього фахівця, його соціалізації і самореалізації в академічному і професійному середовищі.

- Відповідно до загальноприйнятих міжнародних світових стандартів характер сучасної діяльності економістів потребує високого професіоналізму, з одного боку, а, з іншого, готовності не конкретного робочого місця, а до пошуку роботи на ринку праці.

- Наявність таких реалій, як поширення різних форм міжнародної співпраці, поступове залучення української економіки до процесів світової глобальної інфраструктури (підприємства Metal Steel, Daewoo, Shell, об'єднання по транзиту газу та нафти тощо) потребують від майбутніх економістів умінь і навичок використання знань за професією як рідною, так й іноземною мовою, отже до знань з іноземної мови висуваються дуже високі вимоги.

- Деякі негативні реалії перехідного періоду (безробіття, конкуренція, нестабільність ринку, непередбачувані обставини різного характеру) спонукають майбутніх фахівців ефективно функціонувати в екстремальних умовах підвищеної відповідальності, складності і ризику, швидко приймати оптимальні рішення, кваліфіковано виконувати різні види робіт.

Умови, в яких відбувається підготовка майбутніх фахівців свідчить про необхідність формування суб'єктної позиції майбутніх економістів, яка виражається у здатності займати активну позицію, позитивно ставитися до професійної діяльності, ефективно використовувати набуті у виші знання, уміння і навички у різноманітних професійних ситуаціях, мати розвинутий індивідуальний стиль її виконання.

Аналіз праць з проблем підготовки майбутніх економістів свідчить, що вчені акцентують увагу на різних її аспектах:

- підготовка фахівців, здатних до творчого пошуку ефективних рішень (В.Шепотько та О.Падалка);
- підготовка до компетентного вирішення професійних питань (О.Пометун, Н.Кічук);
- формування практичної компетентності (Б.Данилишин і В.Куценко);
- формування набору ключових компетенцій (В. Байденко, Б. Оскарсон);
- формування готовності до здійснення ефективної комунікаційної взаємодії (А.Карпов);
- формування професійної мобільності (Є.Іванченко, О.Грішнова, П.Смоловик, Г.Щедровицький, М.Д'яченко, Л.Кандибович);
- психологічна підготовка до діяльності в умовах конкуренції (Ф.Гайсін і Ф.Фаїзов);
- підготовка до самостійного прийняття рішень (Н.Ничкало);
- формування інтелектуальної та емоційної гнучкості, сприйнятливості до нового та інтуїтивної готовності до нього (І. Холковська, Ю. Холковський);
- формування індивідуального стилю діяльності з усвідомленням своїх потенційних діяльнісних можливостей (З.Абасов).

Слід зазначити, що найменш дослідженою складовою готовності майбутнього фахівця з економіки до професійної діяльності є індивідуальний стиль (І. Холковська, Ю. Холковський, З.Абасов, Н.Кічук).

В останні роки було захищено багато дисертаційних досліджень, присвячених підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Серед них гідними докладного вивчення і впровадження у практику професійної підготовки майбутніх фахівців є праці: Н.Замкової, Р.Гришкової, І.Полещук, Є.Іванченко, Г.Романової, Л.Влодарської-Золи, Л.Сікорської, Т.Дибкової, К.Богатирьова, Г.Чаплицької.

Є небагато чисельні дослідження формування індивідуального стилю фахівців інших галузей. Зокрема Н.Соболь досліджувала формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів, Ж.Ковалів формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Аналіз дисертацій останніх років засвідчив, що зовсім не приділялось уваги формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця з економіки, такого психічного утворення, яке відіграє важливу роль у майбутній професійній діяльності економістів (З.Абасов): робить молодого фахівця більш дієздатним у роботі за фахом (В.Гугупов); допомагає вирішувати нестандартні завдання (Г.Романова); дає змогу оволодіти мистецтвом постановки й розв'язання професійних завдань (І.Хоменко); формує систему навичок, методів, прийомів, способів успішного вирішення завдань (В.Давидов); впливає на здатність здійснювати ефективну комунікаційну взаємодію як рідною, так й іноземною мовами (А.Карпов); забезпечує саморегуляцію екологічно збалансованої діяльності (В.Давидов).

Як інструмент соціалізації і самореалізації особистості індивідуальний стиль діяльності розглядали психологи Б.Теплов, Б.Ананьєв, О.Леонтьєв. На взаємному впливові індивідуального стилю і процесу соціалізації майбутнього фахівця наголошу-

ють В.Ягупов, А.Капська, С.Максименко, Г.Романова, В.Давидов: індивідуальний стиль майбутнього фахівця розвивається і формується у навчальній діяльності із компонентів стилю сприйняття, мислення, пізнання і навчання і є інструментом, за допомогою якого майбутні економісти підходять до вирішення найперших у своєму житті завдань професійної діяльності.

В умовах розширення міжнародних економічних і євроінтеграційних освітніх зв'язків, коли обов'язкове володіння іноземною мовою на рівні вільного спілкування стало вимогою сучасності, актуальним є дослідження механізмів соціалізації майбутніх фахівців, формування їх індивідуального стилю саме при вивченні дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Удосконалення фахової підготовки як у процесі навчання рідною мовою, так й іноземною, забезпечення особистісного розвитку кожного студента стають неможливими без запровадження особистісно орієнтованих технологій індивідуалізованого і диференційованого навчання. Проблемам особистісно орієнтованого навчання присвячено праці І.Беха, Г.Балла, С.Подмазіна, І.Якиманської, І.Подласого, Г.Селевко, М.Чобітько, О.Савченко, Р.Гришковой. Впровадження диференційованого навчання у освітній процес вишів розглядали В.Володько, П.Гусак, О.Пехота, В.Сапогов, В.Хитровська, А.Цюсь, Г.Шугайло.

Аспекти професійної підготовки та навчання, зокрема, іноземних мов з урахуванням індивідуальних стилів досліджувались зарубіжними вченими (А.Граша, Ф.Мартон, Р.Данн, С.Алінсон, Р.Фелдер та Л.Сілверман, Х.Уткін, Д.Колб, М.Данесі). Навчально-діяльнісну цінність індивідуальних стилів розглядали вітчизняні вчені (В.Мерлін, Є.Клімов, Е.Гельфман, М.Холодна, А.Лібін, І.Тихомирова). Забезпеченням організаційних основ навчання іноземних мов з урахуванням індивідуальних стилів учнів займались І.Бім, Н.Бориско, Т.Вишпінська, А.Гвоздева, Е.Голубєва, С.Ізюмова, А.Сиротюк, М.Зубко, Т.Труханова.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених формуванню індивідуального стилю у процесі навчання іноземних мов і підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності, багато питань цієї складної теми лишаються не з'ясованими. Є ряд протиріч, які вимагають її вирішення, а саме: суперечність між сучасними міжнародними стандартами підготовки студентів економічних спеціальностей і дійсним станом їх підготовленості до майбутньої професійної діяльності; потреба у фахівцях, здатних до вирішення нестандартних завдань і їх неспроможністю самостійно орієнтуватися в екстремальних умовах підвищеної відповідальності, складності і ризику; необхідність володіння навичками ефективної комунікації як рідною, так й іноземною мовами і безпорадність молодих фахівців у цих питаннях; компетентність у саморегулюванні власної екологічно збалансованої діяльності і невміння її забезпечувати. Не була предметом окремого наукового дослідження і проблема запровадження системи диференційованого навчання іноземних мов у процес професійної підготовки майбутніх економістів, відсутній відповідний науково-методичний інструментарій.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо за потрібне розглядати «підготовку майбутніх фахівців економічних спеціальностей» як комплекс заходів, направлений на

формування готовності до реалізації збалансованої професійної діяльності, до вирішення нестандартних завдань, ефективної комунікаційної взаємодії та саморегуляції на основі компетентного використання фахівцем індивідуального стилю діяльності. Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності ми трактуємо як інтегровану властивість, що забезпечує компетентне використання індивідуального стилю діяльності у вирішенні теоретичних і практичних завдань професійного і позапрофесійного характеру, саморегуляції, а також ефективної комунікаційної взаємодії як засобами рідної, так і іноземної мов.

Література:

1. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003. – №2. – С.42-49.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні. – К., 2004. – 20с.
3. Ніколаєнко С.М. Творити освіту нового типу // Освіта України. – К., Педагогічна преса. – 2005. – №59/60 (12082005). – С.2 – 11.

ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

В роботі визначено зміст поняття „сучасна освітня технологія”, аналізуються шляхи та методи запровадження освітніх технологій в процесі викладання фахових економічних дисциплін іноземним студентам, розкриваються ознаки оптимальної освітньої технології у вищій школі.

В работе раскрывается сущность понятия «современная образовательная технология», анализируются пути и методы интенсификации образовательного процесса в высшей школе при обучении иностранных студентов экономическим дисциплинам, раскрываются признаки оптимальных образовательных технологий в высшей школе.

Постановка проблеми. Інтегрування вищої освіти України в європейський освітній простір, глобалізація світової економіки та стандартизація суспільного життя посилюють необхідність пошуку дієвих способів навчально-виховної роботи у вищій школі, які б забезпечили ефективну підготовку фахівців, формування еліти суспільства, створили б стійкі конкурентні переваги для української освіти. Педагогіка вищої освіти опинилася перед історичним викликом ХХІ століття: або вона і далі буде продовжувати традиційний розвиток, що в значній мірі базувався на визначенні студента як об'єкту впливу, на недооцінці духовного розвитку особистості майбутнього фахівця; або наповнить новим змістом навчання та виховання, враховуючи історичний досвід і значний потенціал вітчизняної вищої освіти, одночасно використовуючи найкращі традиції та новітні технології європейської освіти. Розв'язанню цієї проблеми в значній мір сприятиме активне і осмислене запровадження сучасних освітніх технологій в навчальний процес, зокрема при викладанні фахових економічних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення та запровадження освітніх технологій перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених: А.Алексюк, В.Бондаря, Б.Блума, В.Генецинської, С.Гончаренко, А.Нісімчука, О.Падалки, Г.Селевка, І.Смолюка, Н.Стяглик, О.Шпака. Але погляди авторів на зазначену проблему значно відрізняються через відмінності в уявленні ними структури та складових навчально-виховного процесу.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Відкритою залишається проблема визначення змісту та сутності поняття „сучасна освітня технологія” та системне запровадження освітніх технологій у вищій школі для підготовки майбутніх фахівців та спеціалістів, особливо якщо студент є іноземцем.

Мета статті. Мета нашої роботи була розкрити принципи та підходи до обрання сучасних освітніх технологій, що можуть бути успішно використані при викладанні економічних дисциплін іноземним студентам, які навчаються в університеті.

Викладення основного матеріалу. У доповіді ЮНЕСКО "Освіта для XXI століття" зазначається, що в сучасному мінливому світі людина змушена навчатися протягом усього життя, відповідно освіта має базуватися на чотирьох факторах: навчитися пізнавати, навчитися життєвої компетентності, навчитися жити разом, навчитися жити. Нові вимоги до вищої освіти, зміни в економічному середовищі, розвиток самого суспільства сприяли становленню нової концепції людини й життя, що зумовлює неминучість інноваційних змін – принципових змін у змісті освіти та виховання, – а це відповідним чином позначається і на зміні технологій.

В 1886 році американець Д. Саллі вперше вживає сам термін "технологія". Щоправда, поширення він набув значно пізніше, а в останні 50-60 років зміст цього поняття значно розширився, стали вживаними поняття зі сфери обробки інформації – "інформаційна технологія", фізіології – "технологія біосистем", виховання – "виховна технологія" тощо. У педагогіці термін "технологія в освіті" з'явився наприкінці 40-х років XX століття (Ф. Персіваль, Г. Елінгтон, США) [1]. На противагу терміну "технологія в освіті" пізніше в США та Англії з'являється термін "педагогічна технологія". Якщо "технологія в освіті" відповідала поняттю "технічні засоби навчання", під "педагогічною тех-нологією" почали розуміти "сукупність засобів і методів педагогічного процесу". С. Сіоулінг (США) розглядає педагогічну технологію як "цілісний процес визначення мети, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій та навчального матеріалу, оцінювання педагогічних систем у цілому та встановлення мети навчання заново, тільки-но з'явиться нова інформація про ефективність педагогічних систем" [2]. Сьогодні сучасні освітні технології є пріоритетом у розвитку педагогічної освіти у більшості країн, проте розуміння змісту даного поняття є неоднозначним. Наприклад, асоціація з питань педагогічних комунікацій та технологій визначає його як "комплексний, інтегративний процес, який включає людей, ідеї, засоби й методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань" [2].

В сучасній українській педагогіці офіційно на сьогодні утвердився лише термін "технологія навчання" [3]. Проте поняття "освітня технологія" досить часто зустрічається в роботах фахівців. Зокрема, С. Сисоєва розглядає її "як теоретично обґрунтовану систему упорядкованих професійних дій педагога, що при оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує ефективну реалізацію поставленої освітньої мети та можливість відтворення процесу будь-яким педагогом незалежно від рівня його майстерності" [4], чим фактично нівелює освітню технологію до технології навчальної. В науково-педагогічних колах ведуться дискусії навколо терміну "педагогічній технології". Одні з авторів виокремлюють найбільш суттєві ознаки, властиві лише "педагогічній технології": "діагностичне цілепокладання й результативність, алгоритмізованість і проектованість, цілісність і керованість, коригованість, застосування різнома-

нітних засобів наочності", інші – у більш широкому контексті – як науку про розвиток, освіту, навчання й виховання особистості школяра на основі загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також інформатики [2]. В. І. Генецинський розглядає педагогічну технологію як знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою визначених засобів [5]. У Н. І. Островерхової та Л.І.Даниленко це "певний порядок, логічність і послідовність відповідно до поставленої мети, як певною мірою алгоритмізації спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та відносин" [6]. Дуже влучне визначення, на наш погляд, запропонував В. О. Онищук, який визначив технології навчання як відомості "про те, як учителям потрібно успішно навчати, а учням раціонально вчитися" [7].

Проаналізувавши наведені визначення можна помітити цікаву закономірність, що у вітчизняній педагогіці термін "технологія навчання" вживається переважно відносно навчального процесу, а термін "педагогічна технологія" – щодо виховання. Кожне з цих визначень, безумовно, має право на існування, проте на наш погляд, не доцільним є відокремлення виховання від навчального процесу. Тому зміст сучасної освітньої технології у вищій школі можна визначити як систему прийомів та засобів, побудованих на основі загальнолюдських цінностей та досягнень педагогічної думки, що дозволяють сформувати сукупність знань особистості, синтезованих крізь власний досвід і систему цінностей студента, які в кінцевому підсумку дозволяють підготувати висококласного фахівця та ефективно інтегруватися йому в суспільстві.

Враховуючи тенденції до інформатизації суспільства, процес здобуття студентом вищої освіти може проходити як у рамках навчального процесу безпосередньо в закладах освіти, так і поза ними. Тому системний підхід до визначення технології навчання дозволяє більш ефективно побудувати процес навчання, керувати ним, одержувати високі результати відповідно до запланованих цілей та завдань.

При викладенні економічних фахових дисциплін, зокрема „Основ економічної теорії”, іноземним студентам нами використовується така модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу у відповідності до критеріїв Болонського процесу.

На сьогоднішній день існує безліч освітніх технологій, серед яких потрібно відібрати оптимальні технології, придатні для конкретних умов університету, мети курсу, складу студентів.

Головними факторами пошуку оптимальної освітньої технології для викладення економічних дисциплін іноземним студентам стали:

- становлення та вдосконалення національної системи освіти, де на сьогодні простежуються дві домінуючі тенденції: з одного боку, відродження національних традицій, зокрема традицій Київського університету Святого Володимира, духу національної освіти; а з іншого боку, прагнення до інтеграції у світове, європейське співтовариство у контексті Болонського процесу;

- специфіка діяльності навчального закладу Київського національного університету імені Тараса Шевченка як класичного закладу вищої освіти;
- особливості студентства, для яких мова викладання не є рідною, тому виникають певні труднощі та проблеми щодо комплексного розуміння та осягнення отриманих знань;
- створення системи безперервної освіти;
- рівень матеріально-технічного та інформаційного забезпечення;
- необхідність посилення інноваційної складової для забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти на ринку освітніх послуг.

Методологічною основою оптимізації став системний підхід, що передбачає комплексний розгляд всіх компонентів педагогічного процесу з врахуванням загальної теорії управління. В нашому розумінні оптимізація у виборі освітніх технологій в значній мірі ґрунтується на ідеї оптимізації навчально-виховного процесу в цілому, зробленої на початку 70-х років відомим вченим-академіком Ю.К.Бабанським: "Оптимальним ми вважаємо процес навчання, що відповідає водночас таким критеріям: а) зміст, структура й логіка функціонування його забезпечують ефективне та якісне вирішення завдань навчання, виховання й розвитку особистості відповідно до вимог державних навчальних програм на рівні максимальних навчальних можливостей кожного; б) досягнення поставленої мети забезпечується без збільшення витрат часу, відведених діючим навчальним планом для аудиторних занять, а також без порушення максимальних норм часу, встановлених трудовою гігієною для домашніх занять, що водночас повинно попереджати факти перевагою учнів і вчителів" [8].

При обранні оптимальної освітньої технології потрібно враховувати наступні фактори. Оптимальна освітня технологія має:

1. Бути спроектована для конкретних умов освітнього середовища.
2. Бути основана на нових ідеях та підходах до організації управління навчально-виховними процесами (кооперована технологія управління).
3. Ґрунтуватися на застосуванні нових ідей і засобів інформатизації, масової комунікації (інформаційних).
4. Носити особистісно зорієнтований характер, орієнтуватися на унікальну творчу індивідуальність.
5. Відповідати теорії розвивального навчання.

Нова мета освітнього процесу змінює й механізм його реалізації. Важливо, щоб після вивчення курсу „Основи економічної теорії” іноземний студент оволодів основними економічними категоріями, вмів пояснити взаємозв'язок між економічними фактами, теорією і економічною політикою, розумів економічні закони та закономірності, опанував методами економічного аналізу, навчився приймати раціональні рішення, ґрунтуючись на зіставленні витрат і вигод, використовував результати економічних досліджень на практиці, тобто оволодів життєвою та соціальною компетентністю, навчився розуміти й розв'язувати проблеми, самовизначатися у бурхливому економічному житті, краще адаптуватися в українському соціумі.

Цілісність освітніх технологій при викладанні фахових економічних дисциплін забезпечується взаємозв'язком трьох компонентів: методологічно-теоретичної підготовки викладача, дидактичного процесу, інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу. При чому в центрі навчально-виховного процесу є особистість студента.

Загальновідомою стала тенденція до переорієнтації змісту освіти з кількісних рівнів знань на особистість студента, що вимагає реалізації найважливіших принципів особистісно зорієнтованого навчання й виховання. Дана позиція найкраще, на наш погляд, конкретизується в сукупності взаємоузгоджених принципів, запропонованих І.Д.Бехом, до яких він зараховує такі: цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвивального спілкування, використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків. Індивідуально визначений підхід ґрунтується на самоцінності особистості, глибокій повазі та емпатії до неї, врахуванні її індивідуальності тощо. [1] Отже, особистісно зорієнтоване навчання передбачає як головну мету освоєння студентом в процесі розвитку особистісних цінностей, розкриття його природних творчих здібностей, сприяє посиленню мотивації до продовження самостійного навчання.

Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студенту стати конкурентоспроможним в суспільстві з ринковою економікою, орієнтуватись у економічній системі, визначити свою життєву позицію. А це можливо реалізувати лише в умовах, коли між викладачем та студентами виникають відносини співдружності, довіри, співпраці та діалогу. Коли процес навчання чітко та логічно структурований, студенту набагато легше засвоїти нові знання та інтегрувати їх. При запровадженні нових освітніх технологій значна увага при викладанні економічних дисциплін має приділятися самостійній та індивідуальній роботі студента під керівництвом викладача, зокрема у вигляді написання економічних есе, підготовки проектів, рефератів. Це створює сприятливі умови для роботи зі студентами з різним рівнем підготовки, різними розумовими здібностями, дозволяє в повній мірі самореалізуватися як студенту, так і викладачу.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, сьогодні ми всі є свідками унікального явища – оновлення навчально-виховного процесу у вищій школі. Процес цей є складним, тривалим, передбачає перегляд не лише пріоритетів навчання, але і запровадження нових методів та інструментів навчально-виховного процесу, серед яких значна роль відводиться перспективним сучасним освітнім технологіям. Поняття це є новим для вітчизняної педагогіки, тому навколо нього ведуться гарячі дискусії. В своїй роботі ми визначили зміст сучасної освітньої технології у вищій школі як систему прийомів та засобів, побудованих на основі загальнолюдських цінностей та досягнень педагогічної думки, що дозволяють сформувати сукупність знань особистості, синтезованих крізь власний досвід і систему цінностей студента, які в кінцевому підсумку дозволяють підготувати висококласного фахівця та ефективно інтегруватися йому в суспільстві. Викладачами економічного факультету при викладанні економічних дисциплін активно використовуються сучасні освітні технології, які ґрунтуються на гуманістичних принципах та при-

ництва особистісно зорієнтованого навчання, є розвивальними за своєю сутністю, формують у студентів здатність до порушення та розв'язання проблем, здатність до самовизначення та самореалізації в непростих економічних умовах.

Література:

1. Перспективні освітні технології: наук.-метод. Посібник./За ред. Г.С.Сазоненко – К.:Гопак, 2000. – С.13.
2. Педагогічні технології: Навч. посібн. / О. С. Падалка, А. С Нісімчук, І. О. Смолюк, О.І Шпак.- К., Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., Либідь, 1997.
4. Сисоєва С. О. Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій // Освітні технології у школі та вузі (До 210-річчя заснування м. Миколаєва): Матеріали науково-практичної конференції 23-25 вересня 1997 р. – К., ІЗМН, 1998. – С 287-293.
5. Генецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л., 1989. – С 102.
6. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект: Монографія. – К., Школяр, 1995.
7. Онищук В. О. Функції і структура методів навчання. – К. 1979. – С. 159.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1997. – С. 60.

ЛОСЄВА Н. М.,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри вищої математики і
методики викладання математики
Донецького національного університету,
м. Донецьк

НОВІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Approaches to the organization of mathematical education with the help of didactic means assisting students' self-realization and creative work are enlightened in the paper.

В статье представлены подходы к организации процесса обучения математике с помощью специально разработанных дидактических средств, способствующих творчеству и самореализации студентов.

Педагоги не перестають повторювати, що в навчанні студент повинен бути активним, а чи супроводжуються такі заклики особистою активністю педагога? [1]. На нашу думку, система освіти ще недостатньо спрямована на самоосвіту, мало сприяє вихованню самоорганізаційних навичок і не надає суб'єктам освітнього процесу достатніх можливостей для самореалізації. І хоча сьогодні, у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, викладачі все більше і більше заходів спрямовують на розвиток самостійності студентів, недоліками викладацької діяльності є консерватизм і некритичність у професійній самооцінці, низький рівень усвідомлення необхідності змін власної діяльності й самозахист статусу викладача [2].

Про необхідність перебудови педагогічної діяльності у контексті нової освітньої парадигми наголошували у своїх наукових статтях В.Андрущенко, А.Деркач, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Л.Сохань, А.Сущенко, А.Хуторской, Ю.Фокін та інші.

Метою статті є висвітлення нових підходів до організації вивчення математики у вищому навчальному закладі з використанням спеціально розроблених дидактичних засобів, що сприяють саморозвитку студентів, створюють простір для їх творчості і самореалізації в умовах модульного навчання.

Зазначимо, що мотиви особистісної самореалізації пов'язані з потребою студентів реалізувати себе у різних видах творчої діяльності. Студент, який керується мотивами особистісної самореалізації, має високий рівень творчого потенціалу, отримує задоволення від власних творчих результатів у навчальному процесі, знаходить глибокий особистісний сенс у вивченні предмета.

Ми виходимо з того, що будь-яка діяльність здійснюється особистістю, її цілі та мотиви значно впливають на рівень діяльності. У випадку, коли цілі особистості знаходяться поза межами цієї діяльності і людина працює лише задля збереження влас-

ного престижу, то діяльність здійснюється в кращому випадку сумлінно, але її результати зазвичай не є високими, не перевищують певної норми.

Творчість передбачає поєднання мотиву і мети, захоплення предметом, поглинання діяльністю. У такому випадку діяльність не закінчується навіть тоді, коли вже виконано вихідне завдання, реалізовано первинну мету. Те, що зроблено із задоволенням, вдосконалюється, людиною реалізуються все нові й нові задуми, що виникають у процесі діяльності, і в результаті продукт діяльності значно перевищує початковий проект. Тут можна говорити про те, що має місце розвиток діяльності за ініціати-ви самої особистості (фактично саморозвиток діяльності), що і є творчістю [3].

Сьогодні одним із головних завдань викладача вищої школи є організація самостійної роботи студентів. Самостійна робота поступово перетворюється на провідну форму організації навчального процесу, роль її настільки зросла, що потрібно створювати для неї спеціальні форми і методи, виділяти час, приміщення і технічні ресурси. Головний стратегічний напрям світової системи освіти знаходиться сьогодні в площині вирішення проблеми творчого розвитку особистості студента і викладача. Вирішення цього питання знаходить своє втілення у формах і методах взаємодії, побудові середовища творчої самореалізації суб'єктів навчального процесу. На думку вчених, викладач створює середовище сприятливе для творчої діяльності в тому випадку, якщо воно відповідає вимогам діалогічності, спрямоване на підтримку творчого розвитку індивідуальності [4].

На розвиток суб'єктності студента спрямована технологія модульного навчання, яка порівняно з іншими дидактичними теоріями визначається такими особливостями: 1) чіткою структуризацією змісту навчання, послідовним викладом теоретичного матеріалу, наявністю модульної програми; 2) варіативністю змісту навчання, адаптацією навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів тих, хто навчається; 3) вдалими поєднанням різних підходів до відбору змісту і організаційних процедур сприйняття, переробки і подання цього змісту, вибору форм і методів навчання; варіативності методів і засобів навчання.

Технологія модульного навчання передбачає поступовий і смислоутворювальний перехід від одного виду діяльності (отримання теоретичних знань) до іншого (отримання професійних навичок і умінь). Засобами реалізації такого переходу слугують активні методи навчання (індивідуалізовані завдання, ділові і рольові ігри, проблемні лекції тощо).

Цільове призначення модульного навчання (окрім детального структурування змісту дисципліни) полягає ще в: 1) організації самостійного навчання, 2) задоволенні освітніх потреб кожного студента відповідно до його інтересів, можливостей, 3) мотиваційному управлінні навчанням, 4) розвитку інтелекту, самостійності, колективізму, уміння здійснювати самоврядування навчально-пізнавальною діяльністю.

Працюючи за технологією модульного навчання, ми реалізуємо такі принципи. Принцип діяльності, який передбачає виділення значної частини навчального часу для самостійної роботи студентів, що надає навчальній діяльності активного та усвідомле-

ного характеру. Принцип гнучкості створює умови для диференціації повчальної діяльності викладача і навчальної діяльності студентів, надає можливостей для вибору студентами рівня складності змісту матеріалу, що вивчається. Принцип різнобічного консультування означає визнання управлінської функції викладача найважливішою, відводячи на другий план інформаційну функцію педагогічної діяльності. Тепер разом із знанням свого предмету і методики його викладання викладачеві потрібні управлінські знання, уміння, навички. Принцип паритетності полягає у спільному визначенні викладачем і студентами цілей, форм, методів, рівнів складності навчального процесу при провідній ролі викладача, двосторонній відповідальності за якість і рівень кінцевого результату.

Підкреслимо, що при модульній організації навчання взаємодія суб'єктів навчального процесу повинна мати спільно-діяльнісний характер. Кожному суб'єктові діяльнісного спілкування слід надати необхідний простір для прийняття творчих рішень, свободи вибору змісту і способів діяльності. Саме використання модульної технології може дозволити викладачеві реалізувати: 1) індивідуально-орієнтоване навчання за рахунок повної інформації про програму, форму і порядок організації навчання, надання теоретичного матеріалу, матеріалів для індивідуальної роботи і самоконтролю, навчальних проектних завдань; 2) диференціацію процесу навчання за рахунок можливості вибору завдань різного рівня, спеціальної організації самостійної роботи; 3) індивідуальну траєкторію вивчення предмета за рахунок можливості вибору виду подання матеріалу і його рівня залежно від індивідуального стилю мислення, темпів просування по темі; 4) використання різних форм самостійного навчання.

Так, наприклад, для курсу "Аналітична геометрія", який читається на першому курсі математичного факультету, нами розроблені та апробовані "Зошити самореалізації", які дозволяють побудувати особистісно-орієнтоване навчання через систему різноманітних вправ, спрямованих на розвиток аналітичних, алгоритмічних і евристичних умінь.

У зошитах самореалізації передбачено розв'язання різнорівневих завдань (часто сформульованих нестандартно). Завдання першого рівня передбачають перенесення відомих студентом знань, умінь в умови нової ситуації. Завдання другого рівня вимагають віднаходження нового рішення в стандартній ситуації з комбінації відомих студентом ідей, знань, прийомів. Третій рівень орієнтує студента на знаходження рішення в нестандартній ситуації.

Зошит побудований таким чином, що подає позитивну настанову на здобуття знань, підвищуючи мотивацію до навчання, дає можливість кожному студенту засвоїти тему в індивідуальному темпі, виявити свої творчі здібності. При виконанні завдань студенти можуть самостійно оцінити свою роботу, висловити своє ставлення до запропонованих завдань, що сприяє самоаналізу і самоконтролю [5].

Ми вважаємо, що питання стимулювання самостійності студента можуть ефективно вирішуватися через включення його в посильну навчально-методичну роботу. З метою розвитку у студентів потреби осмислювати, створювати і використовувати у

своїй майбутній професійній діяльності різні засоби методичного забезпечення навчального процесу, їм пропонується самостійно розробити подібний зошит само-реалізації за однією з навчальних тем з подальшим захистом своєї роботи. За нашими спостереженнями, майбутній педагог, відчуючи себе в ігровій ситуації, не боїться зробити помилки, він забезпечений свободою в пошуку рішень, а отже, розширюється простір вибору стратегій і тактик його подальшої педагогічної роботи. Такий підхід, на наш погляд, сприяє самовизначенню студента в професійній діяльності, розвитку його творчого потенціалу, поглибленню прагнення майбутнього викладача-математика до особистої самореалізації.

Методи навчання, що використовуються нами на практичних заняттях, ознайомлюють студентів з узагальненими способами прийняття рішень, учать їх усвідомлено здійснювати розумові операції під час самостійного прийняття рішень, розвивають самостійність мислення. На цьому шляху особливу увагу приділено завданням спрямованим на оволодіння операціями порівняння, виокремлення суттєвого, аналізу через синтез тощо. Нами враховано, що для ефективного прийняття самостійних рішень майбутньому фахівцеві потрібно володіти досить великим обсягом інформації, але "згорнутої", узагальненої, "стислої" за принципом системності. Необхідним елементом узагальнених знань є ключові поняття навчальної теми й, оскільки з одним поняттям завжди пов'язані декілька інших, розуміння їх взаємозв'язків, ієрархії надає знанням системного, узагальненого характеру. Для розвитку здатності узагальнювати, викладачеві, на наш погляд, варто використовувати в навчанні лаконічні виступи студентів на семінарах, складання планів, логічних схем, таблиць. Для розвитку вмінь порівнювати, узагальнювати, класифікувати, здійснювати самоконтроль і робити самооцінку власних знань корисними, на нашу думку, є завдання такого типу як "зайве слово". Для прикладу наведемо подібне завдання на тему: "Криві другого порядку".

Серед запропонованих рівнянь вилучіть зайве:

А) $\frac{x^2}{4} - \frac{y^2}{9} = 1$;

Б) $15x^2 - 7(y - 2)^2 = 25$;

В) $\frac{x}{9} - \frac{z}{16} = -1$;

Г) $\frac{x^2}{-3} - \frac{y^2}{16} = -25$

Багато уваги приділяється нами і так званим стимулюючим засобам навчання, що мають різні форми, наприклад, завдання у вигляді ребуса:

З'ясуйте, яку лінію визначає ребус, запишіть її рівняння і за власним планом напишіть математичний твір про цю криву.



(Відповідь: циклоїда: $\begin{cases} x = R(t - \sin t); \\ y = R(1 - \cos t). \end{cases}$)

Ми виходимо з того, що навчання має ґрунтуватися не на трансляції готових знань, а на створенні умов для творчої активності студентів. Серед методичних засобів, що реалізують такий підхід, усе більшого визнання набувають активні групові методи навчання, зокрема ділові ігри. Гуманізація освіти передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами в навчальному процесі і потребує спирання на принцип ролівої участі. Реалізація цього принципу можлива за допомогою використання імітаційно-моделюючих ігор під час практичних занять. Підготовка до ролівих і ділових ігор надає студентам можливість самостійно приймати рішення при виборі рівня складності завдання, методів оволодіння матеріалом, значущості особистісного і практичного змісту, а також неодмінно передбачає необхідність висловлювати та захищати власну точку зору, виявляти самостійність у діях і поведінці під час гри. Структура ділових ігор відображає логіку практичної діяльності, і саме тому вони є не тільки ефективним способом засвоєння знань і формування умінь, але й способом професійної комунікації. Основна ідея гри полягає в проектуванні ситуації, у якій студенти, поставивши себе на місце людини того чи іншого фаху, могли б побачити та оцінити значення математичних знань у продуктивній праці, самостійно опанувати необхідний теоретичний матеріал і застосувати отримані знання на практиці. Підкреслимо, що саме в грі відтворюються умови необхідні для виховання професійного мислення. Ділова гра не є лише спеціально організованою діяльністю із застосування теоретичних знань, тут відбувається не механічне накопичення інформації, а діяльнісне розпредмечення певної сфери реального світу.

Перевагами використання активних методів навчання, ділових і ролівих ігор є, на нашу думку, усунення протиріч між абстрактним характером навчального предмету і реальним характером професійної діяльності, системний характер використання міждисциплінарних знань.

На одній з ділових ігор, які ми зазвичай проводимо в курсі „Аналітична геометрія”, студентам пропонується попрацювати архітекторами, конструкторами, будівель-

никами, біологами і навіть астрономами. Кожному відділу видається окреме завдання. Наприклад:

1) Знайдіть ексцентриситет орбіти Венери, якщо відомо, що найменша відстань від Венери до Сонця складає 107 млн. км., а найбільша – 109 млн. км.

2) Запишіть канонічне рівняння кривої, яка утворює своїм обертанням нижню секцію Шаболовської радіовежі, основа якої має площу 1385 кв.м, а ексцентриситет дорівнює 2.

3) Обчисліть довжину першого витка черепашки равлика, якщо відомо, що вона закручена по спіралі Архімеда, і відстань між витками складає 1,2 см і таке інше [6].

За іншими темами курсу проводяться і такі гри:

Гра "Бійка ораторів" за темою «Неевклідові геометрії»

Завдання

1. Репродуктивний рівень – підготувати коротку (до 5 хв.) захопливу доповідь на тему: «П'ятий постулат Евкліда. Спроби його доведення».

2. Евристичний рівень – підготувати і виступити з невеликим повідомленням на тему: «Неевклідові геометрії. Геометрія Лобачевського».

3. Творчий рівень – підготувати та захистити проблемну промову на тему: «Чи потрібно студентам нематематичних спеціальностей знати основи евклідової та неевклідової геометрії?»

Гра "Презентація нових технологій" за темою: «Поверхні 2 порядку»

Завдання:

1. Репродуктивний рівень – ознайомитися з технологією побудови поверхонь другого порядку в Derive і підготувати доклад.

2. Евристичний рівень – вивчити декілька нових технологій побудови поверхонь (в Ms Excel, Gran 3d, MathCad, Mathlab) на їх підставі скласти комплексну методику та представити аудиторії.

3. Творчий рівень – розробити і подати власну (авторську) методику побудови поверхонь.

Зазначимо, що освітня функція ділової гри є значущою, оскільки гра дозволяє задати в навчанні наочний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності, створює умови формування особистості фахівця, ділові ігри моделюють реальну виробничу або наукову діяльність і є ефективною формою колективного пізнання [6].

Досвід практичної роботи дозволяє стверджувати, що побудоване таким чином навчання орієнтоване на особистість кожного студента, на розвиток його творчих здібностей, формування відповідальності і самостійності. Оскільки самостійність як ознака особистості полягає не лише у правильному розв'язанні навчальних і практичних завдань, але й в умінні відстоювати свою точку зору, боротися за втілення її в життя, тому на захисті наукової роботи кожний студент повинен коротко викласти концепцію своєї роботи, аргументовано захищати її, відповідати на запитання викладачів і однокурсників, реагувати на зауваження, приймати рішення. Оцінюються наявність власної позиції та уміння логічно й обґрунтовано доводити її правомірність. Також для

формування самостійності дуже важливою є активна участь студентів у колективній оцінці та самооцінці процесу прийняття і реалізації рішень, що відбувається після обговорення і розв'язання проблемних завдань, проведення дискусій, під час написання і захисту наукової роботи. Важливим моментом є те, що обговоренню підлягає не тільки результат, але й сам шлях прийняття рішень, що дозволив отримати результат. Усвідомлення ефективності шляхів прийняття рішень та їх реалізація сприяє закріпленню оптимальних для суб'єкта способів прийняття рішень і діяльності, характерних для самостійної особистості [7].

Отже, можна зробити висновок, що в результаті вищевикладеного підходу до побудови навчального процесу студент оволодіває характеристиками, що відрізняють його як суб'єкта навчання: він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, накопичує досвід розв'язання предметних і професійних завдань, підвищує мотивацію навчання, прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, його позитивна настанова на вивчення предмета визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей.

Література:

1. Лосєва Н.М. Активна позиція викладача вищого навчального закладу щодо забезпечення наступності навчання // Імідж сучасного педагога. Наук.-практ. часопис. № 5-6 (34-35), 2003., С.59.
2. Лосєва Н.М. Рефлексивна позиція викладача в контексті самореалізації // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. Запоріжжя. – 2007. – Вип. 45. – С. 228-233
3. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Просвещение, 1981. – 96с.
4. Седова Л.Н. Становление творческой личности в условиях развивающей образовательной среды. Дисс. докт. пед. наук. – М., 2000.
5. Лосєва Н. М. Стимулювання творчої діяльності / Н. М. Лосєва, О. В. Мазнєв // VII Міжнародна науково-методична конференція «Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу» (26-27 травня 2005 року): Тези доповідей. – К.: ІВЦ „Видавництво «Політехніка», 2005. – С. 235-236.
6. Лосєва Н.М. Активні методи навчання в курсі аналітичної геометрії // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнародний збірник робіт. Вип. 29. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2008. – С.29-34.
7. Н. Лосєва, О. Мазнєв Творчі завдання як умова самореалізації студентів при вивченні математики // Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції „Болонський процес: Модернізація змісту природничої педагогічної освіти”. – Полтава: АСМІ, 2005. – С. 248-249.

ЛУЦІВ Н.Ю.,
магістр, факультет соціології і права,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», м. Київ

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК МОЖЛИВІСТЬ ОТРИМАТИ ЯКІСНІ ЗНАННЯ НЕ ВИХОДЯЧИ З ДОМУ

В даній статті висвітлюється питання розвитку дистанційної освіти в нашій державі. З розвитком Інтернет-технологій дана форма отримання освіти стає все більш актуальною, оскільки дозволяє отримувати знання не виходячи з дому. На сьогоднішній день дистанційна освіта швидко розвивається за кордоном. Але в Україні, на жаль, вона не є поширеною. Це пов'язано з рядом проблем, які необхідно вирішувати на державному рівні. Дистанційна освіта дає можливість отримати знання і диплом не лише тим людям, що працюють і використовують її для підвищення кваліфікації, а й випускникам шкіл, які не мають можливості переїхати на навчання в інше місто.

В данной статье освещает вопрос развития дистанционного образования в нашем государстве. С развитием Интернет-технологий данная форма получения образования становится все более актуальной, поскольку позволяет получать знание не выходя из дома. На сегодняшний день дистанционное образование быстро развивается за рубежом. Но в Украине, к сожалению, она не является распространенной. Это связано с рядом проблем, которые необходимо решать на государственном уровне. Дистанционное образование дает возможность получить знания и диплом не только тем людям, которые работают и используют ее для повышения квалификации, но и выпускникам школ, которые не имеют возможности переехать на учебу в другой город.

In this article lights up the question of development of the controlled from distance education in our state. With development of internet-technologies this form of receipt of education becomes more actual, as allows to get knowledge staying in a house. To date the controlled from distance education quickly develops abroad. But in Ukraine, unfortunately, it is not widespread. It is related to the row of problems which must be decided at state level. The controlled from distance education is given by possibility to get knowledge and diploma not only those people which work and use it for in-plant training but also graduating students of schools which are not in a position to move on studies in other city.

Інтернет на сьогоднішній день став важливою частиною життя людини. Жодна серйозна компанія не обходиться без нього. Ця глобальна світова мережа проникла в більшість домівок і в свідомість більшості людей. Особливо яскраво вплив Інтернет – технологій помітний серед сучасної молоді. На жаль, українська молодь ще й досі не навчилася використовувати правильно ті можливості, які їй надає розвиток Інтернет – мережі.

Internet відкриває великі можливості для освіти та самоосвіти. З його допомогою можна отримати інформацію про навчальні заклади, ознайомитися із спеціальностями, навчальними програмами та викладацьким складом, знайти окремі публікації тощо.

Також мережа Інтернет використовується сьогодні більшість молодих людей для пошуку роботи. Зростання темпів використання Інтернету українськими студентами як місця професійного зростання та працевлаштування часто пов'язане зі збільшенням кількості інформації, яку там можна знайти. Студенти, особливо IT-спеціалістів, дуже часто знаходять дистанційну роботу, яка в майбутньому стає для них основною. Студенти випускних курсів постійно використовують Інтернет як місце швидкого пошуку пропозицій із працевлаштування.

Трансформація індустріального суспільства в інформаційне, народження нової "інформаційної" цивілізації, руйнування (зокрема, завдяки Internet) інформаційних перешкод – все це вимагає відповідної реакції з боку фахівців будь-якої галузі будь-якої країни світу. Особливого значення така реакція набуває в незалежній Україні, яка прагне інтеграції до світового співтовариства. Сучасні інформаційно-технологічні засоби надають можливість інформування про нашу країну без перебільшення мільйонів користувачів Internet у всьому світі.

За останні роки розвиток інформаційних технологій зробив актуальною проблему модернізації системи освіти. Суть такої модернізації найбільше відбилася в концепції дистанційної освіти (ДО), яка, завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, охоплює широкі шари суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку.

Система ДО має ряд переваг і значно розширює коло потенційних студентів. Одержати освіту дистанційно має можливість молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від обласних центрів місцевості; військовослужбовці; домогосподарки; керівники; бізнесмени або студенти, що бажають паралельно одержати освіту. Дистанційна форма навчання підходить майже всім, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя.

Але в дистанційній освіті є також свої плюси і мінуси.

Дистанційна освіта зручна тим, що дозволяє:

- Навчатися у відповідності до свого темпу, особистісних особливостей та освітніх потреб.
- Не обмежувати себе у виборі навчального закладу та освітніх можливостей, попри своє місцеперебування.
- Використовувати під час процесу навчання сучасні технології, тобто, паралельно засвоювати навички, які згодом знадобляться під час роботи.
- Самостійно планувати час та розклад занять, а також перелік предметів, що вивчаються.
- Навчатися у найбільш приємній та сприяючій продуктивності обстановці, створюючи для себе сприятливу атмосферу.

Серед недоліків дистанційної освіти можна виділити:

- Відсутність особистісного спілкування між викладачем та студентом (відбувається менш ефективна, безособистісна передача знань). Також не вистачає спілкування з колегами-студентами для обміну досвідом.
- Необхідність наявності у студента сильної особистісної мотивації, вміння навчатися самостійно, без постійної підтримки та підштовхування з боку викладача.
- Відсутність можливості негайного практичного застосування отриманих знань із наступним обговоренням виниклих питань з викладачем і роз'яснення ситуації на конкретних прикладах.
- Студенти не завжди можуть забезпечити себе достатнім технічним обладнанням – мати комп'ютер та постійний вихід у Інтернет.

Зрозуміло, що якість університетських курсів дистанційної освіти, які надаються в електронному вигляді, має бути не нижчою за якість традиційного навчання.

Оскільки усе збільшується кількість університетів з дистанційної освіти, зростає значущість питань якості освіти. Оцінюючи роботу системи в цілому, слід визначати якість підготовки, власне процес і результати навчання.

Чи можна застосовувати традиційні критерії якості до ключових аспектів дистанційної освіти в технологічному навчальному середовищі? Ключовими аспектами вважають:

- кваліфікований викладацький склад;
- педагогічну майстерність;
- розробку курсу з додаванням елементів, зумовлених застосуванням технологічних засобів навчання;
- роботу студентських служб.

Будь-яке обговорення проблем якості дистанційної освіти неминуче стосуватиметься підбору, перепідготовки і підтримки викладацького складу, який бере участь у технологічній програмі навчання. У традиційному академічному середовищі викладачі ретельно відбираються за дуже жорсткими критеріями, які в основному мають академічний характер, з урахуванням супутніх факторів, наявності дослідницьких робіт і публікацій тощо. Критерії підбору викладачів для програм дистанційної освіти мають бути перш за все академічними. Крім того, що викладачі повинні бути обізнаними в предметі, який викладають, викладачі, які працюють у сфері дистанційної освіти, повинні також мати базові технічні здібності та навички спілкування он-лайн, що відповідають навчальному середовищу. Це – вміння користуватися комп'ютерами для групових занять он-лайн і асинхронних групових обговорень, а також перевіряти і коментувати роботи студентів та повертати їх електронною поштою. В інтенсивних або прискорених програмах навчання дуже важливо достатньо швидко перевірити і повернути роботу студенту до надходження наступної роботи.

Для перевірки придатності викладача до роботи в онлайн-ових програмах передбачено процедуру, що отримала назву "Оцінювання он-лайн". Протягом тижня, працюючи он-лайн, кандидат повинен оволодіти новими навичками і продемонструвати свій досвід.

Викладач повинен:

- взяти участь в асинхронному обговоренні курсу, виступаючи поперемінно як учасник і як викладач; викладач-спостерігач не бере участі у дискусії, але може керувати або заохочувати її;
- подати на перевірку письмову роботу, яку йому повернуть, – тим самим кандидат демонструє, що він у змозі створити додаток і відіслати його, а також відкрити отриманий ним додаток;
- перевірити роботу он-лайн, прокоментувати її і виставити підсумкову оцінку;
- продемонструвати розуміння важливості взаємодії при навчанні он-лайн, тобто того, що в процесі дистанційної освіти студенти мають постійно відчувати готовність викладача відповісти на їхнє електронне повідомлення, репліку на форумі та подану курсову роботу.

Результати навчання багато в чому залежать від того, як викладач подає і пояснює матеріал. Нові моделі навчання значну частину відповідальності за засвоєння матеріалу покладають на студентів. Однак педагогічна майстерність викладача у розробках стратегій онлайн-навчання залишається важливою.

Нині курс підготовки викладачів складається з двох частин. Це формування навичок користування системою надання курсу (власне технічна сторона питання), стратегії розподілу часу і способи організації файлової системи (для обробки студентських робіт, які присилаються і відсилаються) та методи підвищення ефективності онлайн-навчання (онлайн-дискусії, "чати", повідомлення електронною поштою тощо).

Спосіб подання змісту курсу значною мірою впливає на ефективність навчання. У процесі технологічного навчання виникає необхідність оптимізувати використання технологічних можливостей для удосконалення курсових матеріалів і створення ефективного інтерактивного навчального середовища.

Найважливішим показником якості програм дистанційного навчання є доступність студентських служб для усіх студентів. До студентських служб належать ряд підрозділів університету, що забезпечують різні потреби студентів. Для успішної роботи ВНЗ надійна і якісна діяльність студентських служб винятково важлива. Зазвичай подібні служби в кампусах добре розвинуті й цілком задовольняють повсякденні потреби студентів. Однак зі збільшенням сектору дистанційної освіти, а також кількості студентів, які навчаються традиційно і хочуть скористатися перевагами гнучкого графіка навчання он-лайн, працівники вищої освіти повинні надати доступ до студентських служб усім студентам. Традиційні студентські служби займаються грошовими відносинами між студентами і ВНЗ (рахунками студентів, фінансовою допомогою, грантами, штрафами за паркування тощо), академічними питаннями (академічним консультуванням, реєстрацією, допуском у бібліотеку, оцінками, вимогами до випускників) та іншими "соціальними" моментами, такими як охорона здоров'я, консультування з працевлаштування, керівництво кампусом і допомога студентам, які мають дітей. В усіх кампусах студентам забезпечений доступ до подібних служб. Оскільки студенти, які навчаються дистанційно, не в змозі відвідувати кампус, адміністрація намагається надати їм можливість онлайн-доступу до студентських служб.

Дистанційна освіта, як одна з можливостей, яку надає користування мережею Інтернет – це важливий якісний стрибок. Для багатьох молодих людей така система навчання надасть можливість отримати освіту і обійти такі проблеми як переїзд в інше місто, пошук житла, додаткового заробітку і т.д. Але далеко не всі можуть вчитися таким чином. Оскільки дистанційна освіта не передбачає постійного контролю за виконанням поточних завдань, не має чіткого розкладу і графіку складання іспитів, потрібно велике бажання, самоорганізація та сила волі для того, щоб отримати диплом і знання в такому ВУЗі.

ЛЯЛЬКО В.І.,
вчитель вищої категорії
Українського медичного ліцею

ЕЛЕКТРОННІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ – ЗАПОРУКА УСПІХУ НАВЧАННЯ

В статті «Електронні презентації – запорука успіху навчання» розглядається доцільність розробок електронних презентацій студентами під час семінарів і самостійної роботи. Ознайомлення студентів із системою підготовки й демонстрації презентацій а також із сучасними мультимедіа та гіпермедіа – технологіями, що зумовлене практичною необхідністю. Про тісне спілкування викладача й студента, при розробці електронних презентацій. Наведені рекомендації при розробці електронних презентацій. Поданий матеріал про призначення презентації та її елементи, процеси створення презентації: створення тла слайда, анімації. А також дані поради щодо структури, змісту й оформлення презентації. Вимоги, щодо врахування фізіологічних особливостей людини в сприйнятті кольорів і форм. Створені презентації засобами цієї програми можуть допомогти викладачу в унаочненні викладання нового матеріалу, узагальненні й систематизації вже набутих знань та умінь при визначенні рівня навчальних досягнень студентів.

В статье «Электронные презентации – залог успеха обучения» рассматривается целесообразность разработок электронных презентаций студентами во время семинаров и самостоятельной работы. Ознакомление студентов с системой подготовки и демонстрации презентаций, а также из современными мультимедиа и гипермедиа – технологиями, которые обусловлены практической необходимостью. О тесном общении преподавателя и студента при разработке электронных презентаций. Приведенные рекомендации при разработке электронных презентаций. Представленный материал о назначении презентации, а также ее элементах, процессы создания презентации: создание фона слайда, анимации. Данные советы относительно структуры, содержания и оформления презентации. Требования, относительно учета физиологических особенностей человека в восприятии цветов и форм. Созданные презентации средствами этой программы могут помочь преподавателю в раскрытии нового материала, обобщении и систематизации уже приобретенных знаний и умений при определении уровня учебных достижений студентов.

In article(item;clause) "Electronic presentations – a guarantee of the success of the education is considered practicability of the developments electronic presentation student during seminar and independent work. The Familiarization student with system of preparation and demonstrations presentation, as well as from modern multimedia and hypermedia – technology, which are conditioned by practical need. About close-fitting contact of the teacher and student at development electronic presentation. The Broughted recommendations at development electronic presentation. The Presented material about purpose of the presentations, as well as her element, processes of the creation to presentations: making

the background of the slide. The Given advices for structures, contentses and registrations to presentations. The Requirements, for account of the physiological particularities of the person in perception colour and forms. The Created presentations facility this program can help the teacher in opening the new material, generalization and systematizations already gained knowledges and skills at determination level scholastic achievements student.

Розробки електронних презентацій доцільно розглядати як ознайомлення студентів із системою підготовки й демонстрації презентацій а також із сучасними мультимедіа та гіпермедіа – технологіями. Використання засобів електронних презентацій зумовлене практичною необхідністю для супроводу доповідей, створення рекламних, інформаційних роликів тощо.

Дидактичні можливості систем підготовки презентацій дуже потужні в плані формування загальних умінь та навичок використання інформаційних об'єктів різного походження (малюнки, графічні елементи, текст, таблиці) в одному документі шляхом об'єднання їх у єдину структуру – слайд.

Електронні презентації – відносно простий програмний засіб, за допомогою якого студенти можуть створювати цікаві мультимедійні проекти без вивчення спеціалізованих технологій проектування, наприклад, технології фірми Macromedia тощо. Студентів захоплює робота над проектами розробки слайд-фільмів. Це робота в групах, зміна форми роботи від пошуку інформації до розробки графічного, звукового матеріалу, який має ввійти до презентації.

Не слід забувати й про тісне спілкування викладача й студента, при якому дидактичні можливості розробки електронних презентацій тільки виграють. Студенти глибше розуміють поставлену задачу, викладач методично правильно будує схему розкриття теми для розуміння, дає поради, які сприймаються не як наставництво, а як порада. У цьому випадку студент вчиться у викладача, а викладач у студента.

Отже, опанування системи створення презентацій може забезпечити всі передумови для організації цікавого та змістовного навчального процесу.

При вивченні теми "Розробки електронних презентацій" можна зробити навчання студентів змістовним та результативним, якщо викладач працюватиме в інтенсивному темпі. Лабораторні роботи мають містити елементи дослідження. Студенти під керівництвом викладача, застосовуючи заздалегідь розроблені дидактичні матеріали та свій досвід використання програмних засобів, можуть провести невелике дослідження та створити свої цікаві мультимедійні проекти.

Складність вивчення теми полягає у великій підготовчій роботі викладача до проведення заняття. Не достатньо надати студентам лише зразки тексту, таблиць та коротку інструкцію з порядком виконання роботи. Необхідно провести й підготовчу роботу перед проведенням семінару з метою забезпечення стійкої мотивації вивчення теми, наприклад підготувати зразки електронних презентацій з актуальних тем, як "Будова ПК", "Історія розвитку ЕОМ", "Правила написання ділових паперів".

Щоб завдання не були одноманітними, а робота – рутинною, завдання мають бути різноплановими, але відповідати меті лабораторної роботи. Доцільно пропонувати завдання такого типу:

- вивчення й закріплення знань та умінь використовуючи інтерфейс програмного засобу;
- завдання на роботу з допомогою. Отримання інформації щодо виконання вказаних дій з використанням допомоги програми;
- завдання на формування практичних умінь та навичок відповідно до мети лабораторної роботи;
- завдання на запис послідовності виконання певних дій (алгоритму виконання операцій).

Усі вище наведені рекомендації знайшли відображення в лабораторній роботі “Вивчення систем розробки електронних презентацій”. Завдання розраховані на виконання під час семінару та на самостійну роботу в позаурочний час.

Призначення презентації та її елементи

Програма MS Power Point призначена для створення й демонстрації презентацій, зокрема, для реалізації сценаріїв мультимедійних проєктів у вигляді набору слайдів. Програма є складовою частиною пакета MS Office.

Презентація – це набір слайдів, де є текст, графічні об’єкти, малюнки, кнопки тощо. Презентація може містити звук, відео та анімацію – три основні компоненти мультимедіа.

Робота з презентацією складається з двох етапів: створення та демонстрації.

Розглянемо структуру слайда. Слайд може містити елементи таких трьох основних типів:

- 1) кадри з текстовою інформацією;
- 2) мультимедійні об’єкти: картинки, звук, відео;
- 3) кнопки керування процесом демонстрації.

До кожного об’єкта (для якого є сенс це робити) може бути застосована анімація – здатність рухатися на екрані за певними способами, які описані у відповідному меню.

Презентацію можна створити трьома способами:

- a) за допомогою майстра автозмісту;
- b) вручну: Файл Створити Загальні Нова презентація ОК;
- c) за допомогою зразків презентацій, вибираючи потрібну тему з колекції: Файл Створити Презентації вибір теми ОК.

Створити Презентації вибір теми ОК.

Розглянемо процес створення презентації вручну.

Важливим є етап підготовки сценарію презентації. Сюжети слайдів слід ретельно планувати. Варто заздалегідь на папері побудувати макет кожного слайда. Текстові кадри й об’єкти варто занумерувати: текст 1, текст 2, об’єкт 1, об’єкт 2 тощо. Презентацію (кожний слайд по черзі) створюють у режимі слайдів, де можна редагувати слайд: вводити, вилучати, змінювати текст, вставляти (переміщати, збільшувати, зменшувати) об’єкти.

Слайди, що містять текстову інформацію, можуть мати заголовок і основний текст. Найчастіше основний текст подають у вигляді маркованих списків, де висвітлюють пункти, чи план головні ідеї доповіді, ставлять запитання (відповіді на них дають усно) тощо. Щоб повести текст, клацають у потрібному місці слайда й набирають текст на клавіатурі.

Є багато типових зразків оформлення слайдів, що задаються заготівлями у вікні команди Створити слайд. Якщо користувач буде розробляти слайд за своїм зразком, те треба вибрати порожній слайд.

Перейти до створення наступного слайда можна за допомогою вертикального бігунця в смузі прокручування або командою Вставити слайд.

У слайди можна помістити різні об'єкти: малюнки, діаграми, фотографії з графічних файлів, таблиці з Excel, ефекти Word Art, заготівлі таблиць Word

(все це вставляють командою Вставити), а також елементи мультимедіа: відео кліпи, звукові кліпи з файлів чи дикторські тексти, які, зокрема, вставляють командою Вставити Кіно і звук Звук з файлу чи Записати звук. До об'єктів застосовують ефекти анімації з запропонованого програмою меню. Ефекти Word Art, зазвичай, використовують при створенні слайда з назвами презентації, розділів, заголовків тощо.

Є п'ять режимів функціонування програми Power Point:

- 1) слайди;
- 2) структура;
- 3) упорядкування;
- 4) примітки;
- 5) демонстрація.

Потрібний режим задають натисканням на кнопку, яка в лівому нижньому куті екрана, або відповідною командою з меню Вигляд.

Режим структури слайда застосовують для редагування текстів, оскільки на одному екрані будуть лише тексти з усіх слайдів, а графічні об'єкти не відображатимуться.

У режими впорядкування можна змінювати розташування слайдів методом перетягування. Примітки призначені під час демонстрації, не виводитимуться.

Створення тла слайда.

Тексти й об'єкти прийнято демонструвати на деякому тлі. Є три способи створення тла.

- Тло можна створити вручну командою Формат Тло (Фон), де в полі списку слід вибрати способи і види заливання слайда: градієнтний, візерунок, текстура, малюнок тощо. Кнопка Застосувати до всіх надасть тло усім слайдам, а кнопка Застосувати – лише поточному слайду.

- Можна використати стандартне оформлення (командою Застосувати Оформлення...) і вибрати шаблон оформлення з меню: комета, міжнародний, граніт тощо.

- Якщо тлом має бути чи пейзаж, чи деяка картинка, то в слайд вставляють відповідний графічний об'єкт з файлу (відскановану фотографію тощо), збільшують його до розмірів слайда й посилають на задній план.

Анімація на слайдах.

Щоб привернути увагу слухачів, у слайдах використовують анімаційні ефекти, які створюють або засобами панелі інструментів Ефекти анімації, або за допомогою від-

повідної команди з меню Показ слайдів. Перед застосуванням ефекту, об'єкт необхідно вибрати. Одні ефекти застосовують лише до текстових кадрів, наприклад: друкарська машинка, лазерний ефект, видування, зворотна послідовність літер тощо, інші – до різних об'єктів: в'їзд, політ, камера, спалах, видування, розчинення, виліт згори, праворуч, зліва, знизу, з центру назовні тощо. Щоб домогтися найкращого результату, анімацію об'єктів налаштовують командою Налаштування анімації. Отут можна задати:

- 1) додатковий ефект рухові об'єкта;
- 2) звук, що супроводжує анімацію;
- 3) спосіб появи тексту: літера за літерою, слово за словом, абзац за абзацом, весь текст відразу.

Звуки можуть бути такими: оплески, барабан, овації, вибух, постріл, дзвіночки, друкарська машинка, скрегіт гальм, інший звук (з деякого звукового файлу). Можна задати дію, яка відбудеться після анімації: поміняти колір, заховати об'єкт тощо. На закладці Час зазначають, коли відбудеться анімація: відразу (автоматично), після клацання мишею чи через кілька секунд. У вікні Порядок анімації задають послідовність появи на слайді об'єктів, до яких застосовують анімацію.

За допомогою команди Налаштування анімації, налаштовують також звук та відео кліпи, клацнувши на слайді на їх піктограмах.

Демонстрація слайдів.

Перед демонстрацією треба задати додаткові ефекти демонстрації командою Вигляд Перехід слайдів, а також спосіб зміни слайдів на екрані: за допомогою клацання миші; чи авто зміною за фіксований проміжок часу. Демонстрацію виконують командою Вигляд Показати слайди або, перейшовши в режим перегляду слайдів, за допомогою кнопки, яка є внизу екрана. Потрібно стежити, щоб перед переглядом активним був перший слайд.

У режимі демонстрації слайди можуть з'являтися внаслідок клацання кнопкою миші будь-де на слайді (якщо не задано автоперехід). Керувати процесом демонстрації можна також за допомогою меню стандартної кнопки керування, яка є в лівому нижньому кутку слайда (але це незручно). Якщо користувача не задовольняють можливості стандартної кнопки, він має змогу створити на слайді свої кнопки керування. Для створення кнопок є команда Керуючі кнопки в меню Показ слайда. Після вибору кнопки в меню її треба налаштувати для реагування на подію клацання миші або на вказівник миші, попередній, на перший, на останній, на заданий, закінчити демонстрацію, запустити деяку іншу програму. Перехід можна супроводжувати звуковими ефектами.

Залежно від способу демонстрації обирають стиль презентації.

За структурою презентації поділяються на лінійні та розгалужені. Презентації лінійної структури створюються для послідовного викладання матеріалу з використанням мультимедійних засобів. Вони мають містити лише тези повідомлення, які допомагають усвідомити його зміст, та ілюстрації.

Презентації, які можуть використовуватися в узагальненні, а також, систематизації знань та у визначенні рівня навчальних досягнень студентів, завдяки гіпертекстовим посиланням, найчастіше мають розгалужену структуру. Працюючи з такими презентаціями за своїм робочим місцем, студент має змогу опрацьовувати запропонований матеріал з урахуванням індивідуальних здібностей.

По завершенні роботи, доцільно проводити семінари-конференції по захисту робіт, на які запросити викладачів і попросити кількох незалежних критиків після перегляду готової презентації, зробити зауваження стосовно презентації й на основі цих зауважень, зробити правильні висновки та виправити недоліки та помилки.

ПОРАДИ ЩОДО СТРУКТУРИ, ЗМІСТУ Й ОФОРМЛЕННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Вимоги щодо структури та змісту презентації навчального матеріалу:

- 1) Матеріал повинен бути викладений стисло, лаконічно з максимальною інформативністю тексту;
- 2) Використовуйте слова й скорочення, уже знайомі студентам;
- 3) Слідкуйте за відсутністю нагромадження, чітким порядком при поданні матеріалу;
- 4) Ретельно структуруйте інформацію;
- 5) Використовуйте короткі та змістовні заголовки, при необхідності, марковані та нумеровані списки;
- 6) Важливу інформацію (наприклад, висновки, визначення, правила тощо) подавайте крупним та виділеним шрифтом і розташовуйте в лівому верхньому куті екрана;
- 7) Другорядну інформацію бажано вміщувати внизу сторінки;
- 8) Кожному положенню (ідеї) треба відвести окремий абзац;
- 9) Головну ідею абзацу викладайте в першому рядку абзацу;
- 10) Для ілюстрації важливих фактів, необхідно подати матеріал компактно і наочно, використовуючи табличні форми запису інформації (діаграми, схеми);
- 11) щоб подати матеріал компактно й наочно, використовуйте табличні форми запису інформації (діаграми, схеми);
- 12) Графіка має органічно доповнювати текст;
- 13) Пояснення треба розташовувати якнайближче до ілюстрацій, з якими вони мають одночасно з'являтися на екрані;
- 14) Необхідно ретельно продумати інструкції до виконання завдань: їх чіткість, лаконічність, однозначність;
- 15) Використовуйте емоційне тло (художня проза запам'ятовується краще, ніж спеціальні тексти, а вірші – краще, ніж проза);
- 16) Всю текстову інформацію потрібно ретельно перевірити на відсутність орфографічних, граматичних і стилістичних помилок;
- 17) Рекомендується там, де це можливо, використовувати для тексту і графічних зображень звуковий супровід. Продуктивність навчання зростає, якщо одночасно діють зоровий і слуховий канали сприйняття інформації (у зарубіжній літературі це явище називають принципом модальності). Тому Дослідження свідчать, що ефективність

слухового сприйняття інформації становить 15%, зорового – 25%, а їх одночасне залучення до процесу навчання підвищує ефективність сприйняття до 65%.

Вимоги щодо врахування фізіологічних особливостей людини в сприйнятті кольорів і форм:

- 1) Стимулюючі (теплі) кольори сприяють збудженню й діють як подразники (у порядку спадання інтенсивності впливу: червоний, оранжевий, жовтий);
- 2) Дезінтегруючі (холодні) кольори заспокоюють, викликають сонливий стан (у тому самому порядку: фіолетовий, синій, блакитний, синьо-зелений, зелений);
- 3) Нейтральні кольори: світло-рожевий, жовто-зелений, коричневий;
- 4) Поєднання двох кольорів – кольору знака і кольору тла – суттєво впливає на зоровий комфорт, причому деякі пари кольорів не тільки стомлюють зір, а й можуть спричинити стрес (наприклад: зелені символи на червоному фоні);
- 5) Найкраще поєднання кольорів шрифту й тла: білий на темно-синьому, чорний на білому, жовтий на синьому;
- 6) Кольорова схема має бути єдиною для всіх слайдів;
- 7) Будь-який фоновий малюнок втомлює очі та знижує ефективність сприйняття інформації;
- 8) Чіткі, яскраві малюнки, що швидко змінюються, легко вловлює підсвідомість, вони швидко запам'ятовуються;
- 9) Будь-який другорядний об'єкт, що рухається (анімований), знижує якість сприйняття матеріалу, відволікає, порушує динаміку уваги.

Презентації, створені завдяки інструменту Power Point, можуть містити фотознімки, діаграми, малюнки, комп'ютерну анімацію процесів та явищ, звуковий супровід. Це урізноманітнює викладання навчального матеріалу й дає змогу студентам за невеликий проміжок часу отримати більше інформації та краще її зрозуміти. По завершенні слайд-фільму необхідно зробити контрольне опитування, чи то слайди з контрольними питаннями типу «Перевір собі». Бажано зробити запитання з гіперпосиланнями на правильні відповіді для перевірки. Використання комп'ютера в навчанні викликає в студентів природний інтерес, посилює мотивацію до навчання.

Створені презентації засобами цієї програми можуть допомогти викладачу в унаочненні викладання нового матеріалу, узагальненні й систематизації вже набутих знань та у визначенні рівня навчальних досягнень учнів.

Під час використання презентації на студенти роблять нотатки, через що краще запам'ятовують новий матеріал.

Використання системного підходу в проектуванні й створенні інтерфейсу засобів інформаційних технологій навчання суттєво підвищує продуктивність навчально-виховного процесу й дає змогу уникнути невиправданих витрат часу, створює для студентів атмосферу психологічного комфорту.

До того ж використання презентацій передбачає активну участь в навчальному процесі як викладача, так і студентів, підвищує продуктивність семінарів та лекцій, допомагає враховувати індивідуальні особливості студентів.

МАЗУР В.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри систем відкритої освіти,
Миколаївський державний університет
імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА І ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА

Вищим навчальним закладам належить провідна роль в підготовці фахівців вищої кваліфікації, що володіють глибокими теоретичними і практичними професійними знаннями. Тому одним з першорядних завдань є впровадження в сферу освіти дистанційного навчання на базі нових інформаційних технологій.

Высшим учебным заведениям принадлежит ведущая роль в подготовке специалистов высшей квалификации, обладающих глубокими теоретическими и практическими профессиональными знаниями. Поэтому одной из первостепенных задач является внедрения в сферу образования дистанционного обучения на базе новых информационных технологий.

A leading role belongs to higher educational establishments in preparation of specialists of higher qualification, possessing thorough theoretical and practical professional knowledge. Therefore one of the primary tasks is introduction in to the sphere of education distance teaching on the base of new informational technologies.

Останні два десятиліття стали свідками загальноосвітніх перетворень в системі підготовки фахівців. Хвиля реформ вищої освіти в Європі, заснованих на принципах Болонської декларації, гостро поставила завдання підготовки конкурентоспроможних фахівців. У зв'язку з цим нарівні зі всіма європейськими країнами Україна переживає бурхливе зростання затребуваності вищої освіти і випробовує необхідність зміни системи підготовки фахівців з урахуванням потреб економіки, що розвивається.

Динаміка потреби економіки в професіях і навиках виявляється в змінах професійно-кваліфікаційній структурі робочої сили. Такі зміни є свого роду сигналом системи освіти. Від швидкості і якості «реакції» освітньої системи на отримувані імпульси багато в чому залежить ефективність функціонування ринку праці.

Освітність, професіоналізм, конкурентоспроможність, а, отже, і новий якісний стан фахівця можна віднести до стратегічних цінностей, які разом з орієнтацією на власні сили дозволяють долати внутрішній психологічний бар'єр, пригніченість, песимізм і невизначеність в життєвій перспективі і вийти з тупикової ситуації.

«Якість» у сфері вищої освіти є багатовимірним поняттям, яке охоплює всі його функції і види діяльності: учбові плани і програми, наукові дослідження і їх результати, вкомплектування професорсько-викладацькими кадрами і т.інш. Якість освіти визначається не тільки простим освоєнням дисциплін (як загальних, так і спеціальних), але і оперативним володінням професійними навиками, рівнем професійної ком-

петентності, уміннями у сфері комунікативних технологій, здібністю до творчого і критичного мислення, нестандартними рішеннями і підходами в професійній діяльності.

Оцінка якості підготовки конкурентоздатних фахівців – це процедура, яка за допомогою системи методик виявляє стан суб'єкта (фахівця), дозволяє визначити параметри і критерії особово – професійних властивостей, характеристик, відповідних потребам суспільства, різних соціальних груп, ринку освітніх послуг і ринку праці. Можна виділити чотири критерії оцінювання якості підготовки конкурентоздатного фахівця: професійні знання, комунікативна культура, прагнення до професійного зростання, здібність до рефлексії.

Освітня система ХХІ століття. Так називають дистанційну форму навчання фахівці із стратегічних проблем освіти. В світі на неї зроблена величезна ставка. Чому? Результати суспільного прогресу, раніше зосереджені в техносфері сьогодні концентруються в інфосфері. Наступила ера інформатики. Фазу її розвитку, що переживається, можна характеризувати як телекомунікаційну. Це фаза спілкування, фаза трансферу інформації і знань.

Навчання і робота сьогодні – синоніми: професійні знання старіють дуже швидко, тому необхідне їх постійне вдосконалення – це і є відкрита освіта! Світова телекомунікаційна інфраструктура дає сьогодні можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією, незалежно від тимчасових і просторових поясів.

Дистанційне навчання увійшло до ХХІ століття як найефективніша система підготовки і безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня фахівців.

Доводити в даний час економічну, освітню, навіть політичну значущість організації в країні системи дистанційного навчання вже пізно. Дистанційне навчання стало фактом, що вже відбувся.

Системи дистанційної освіти (СДО) дають рівні можливості школярам, студентам, цивільним і військовим фахівцям, безробітним в будь-яких районах країни і за кордоном реалізувати права людини на освіту і отримання інформації. Саме ця система може найадекватніше і гнучко реагувати на потреби суспільства і забезпечити реалізацію конституційного права на освіту кожного громадянина країни. СДО відповідають логіці розвитку системи освіти і суспільства в цілому, де в розділ кута ставляться потреби кожної окремої людини.

Побудова системи дистанційної освіти, що реально діє, орієнтується на активне застосування телекомунікаційних мереж різного рівня, а також на зарубіжний і вітчизняний освітній ринок.

Реалізація моделі дистанційного навчання (ДН) повинна покрити освітній простір, що сформувався і гарантувати його стійкість і розвиток. Теорія і практика робіт в області інформатизації освіти показують, з одного боку, величезні можливості використання ІКТ, а з іншого – необхідність спадкоємності по відношенню до передових принципів і технологій традиційної освіти. Тільки на такій основі можливе створення і впровадження педагогічно корисних, принципово нових технологій навчання.

Особливістю дистанційної освіти є те, що вона здатна інтегрувати в собі будь-які освітні стратегії – як ті, які відносяться до класичної освітньої парадигми, так і ті, які можуть скласти основу інноваційної освітньої парадигми. На наш погляд, саме освітні стратегії, засновані на пошані особи що навчається, його права на вільний вибір в процесі навчання, повинні знайти своє віддзеркалення при організації дистанційної освіти. Особливо актуальним стає використання дистанційної освіти на етапі формування інноваційної освітньої парадигми, оскільки вона припускає необхідність безперервної освіти протягом всього життя. Психологічними стратегіями дистанційного навчання є вироблення впевненості в собі, внутрішній організованості, здібності до співпраці, націленості на успіх.

Практикою встановлено, що очікуваний успіх використання дистанційного навчання в системі освіти великою мірою залежить від:

- дидактичної якості використовуваної змістовної учбової інформації (ЗУІ);
- програмно-апаратної підтримки процесу дистанційного навчання;
- професійної підготовки педагога для роботи в умовах дистанційного навчання;
- управління процесом навчання;
- ефективній організації учбової-пізнавальної діяльності тих, що навчається;
- готовності студентів самостійно працювати в умовах сучасних ІКТ.

Реалізація моделі дистанційного навчання на різних освітніх рівнях можлива за умови комплексного обліку методологічного, організаційного, психологічного, змістовного, прикладного і регіонального аспектів.

При актуалізації системи дистанційного навчання, як основні показники повинні бути прийняті:

- освідченність і конкурентність випускника в умовах ринку;
- правова і фінансова забезпеченість самого процесу;
- ступінь його забезпеченості засобами інформатизації і навчально-методичними комплексами;
- рівень підготовленості учасників дистанційного навчання.

У стадії становлення в Миколаївському державному університеті імені В. О. Сухомлинського знаходиться дистанційне навчання як система відкритої освіти, заснована на застосуванні нових інформаційних технологій.

Зростаюча роль дистанційного навчання обумовлена перевагами, що виражаються в:

- забезпеченні принципово нового рівня доступності освіти при збереженні її якості;
- активному використанні наукового і освітнього потенціалів провідних університетів, академій, інститутів, лідируючих галузевих центрів підготовки і перепідготовки кадрів, інститутів підвищення кваліфікації, інших освітніх установ;
- наданні можливості здобування як базової, так і додаткової освіти паралельно з основною діяльністю;
- інтеграції з очною і заочною формами навчання, що дозволить їх удосконалювати;
- створенні умов для безперервної освіти [1].

Студенти, що працюють в системі дистанційної освіти, в основному займаються професійним саморозвитком в слушний для них час. Кожний з них самостійно визначає для себе час, місце, теми роботи, не змінюючи звичайний устрій життя. Саме студент визначає рівень своєї професійної підготовки. Крім того, комп'ютер дозволяє постійно вести в різних формах самоконтроль, що підвищує мотивацію і творчий рівень учбової роботи студента. Отже, дистанційну освіту можна розглядати як простір самоактуалізації особи.

Введення дистанційної освіти принципово змінює ролеві позиції викладач-студент. При традиційній формі навчання викладач виступає як інтерпретатор знань. З розширенням освітнього простору функцію інтерпретації знань приймає на себе студент, а викладач виступає координатором цих знань. Він консультує студентів, направляє роботу пізнавальних процесів студента, тобто бере на себе функції супроводу професійного становлення студента.

Появу нових телекомунікаційних технологій змінює звичний процес спілкування між викладачем і студентом. Аналіз спілкування показує, наскільки даний феномен складний і різноманітний в своїх проявах і функціях. Перш за все, необхідно відзначити, що інформація в спілкуванні не просто передається від одного партнера до іншого, а саме обмінюється. Адекватність сприйняття інформації залежить від декількох причин, найважливішою з яких є наявність або відсутність в процесі спілкування комунікативних бар'єрів.[2]

Для реалізації концепції побудови системи дистанційного навчання в університеті в даний час проводяться наступні заходи:

- 1) підготовка і перепідготовка кадрів (розробників, педагогів-практиків, управлінців і ін.);
- 2) проектування, розробка, апробація і експертиза дидактичного забезпечення для дистанційного навчання;
- 3) створення матеріально-технічної бази;
- 4) розробка науково-методичних рекомендацій по використанню комп'ютерних технологій в освітньому процесі.

Отже, однією з сучасних вимог до системи освіти є увага до індивідуальності того, хто навчається. Дистанційна освіта дозволяє студентам в нових соціальних і економічних умовах бути широко освіченою людиною, здатною гнучко перебудовувати зміст своєї діяльності у зв'язку із зміною вимог ринку.

Література:

1. Могилев А.В. Перспективная модель дистанционного образования. М., 2000
2. Виноградов П.Н. Экопсихологический анализ организации сопровождения образовательного процесса в Вузе.. Сант-Петербург, 2003.

МАМОНОВА О. І.,
викладач кафедри іноземних мов,
Донецький юридичний інститут
ЛДУВС України

КОНТЕКСТНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОФІЦЕРІВ-ПРАВООХОРОНЦІВ

У даній статті розглядаються особливості теорії та технологій контекстного навчання, можливості їх впровадження у навчально-виховний процес у ВНЗ МВС. Також подано деякий досвід викладання української та іноземних мов для майбутніх офіцерів-правоохоронців за контекстною моделлю навчання, що дозволяє покращити якість їх навчання та виховання. *Ключові слова:* методи навчання, педагогічна технологія, професійно-орієнтоване навчання, компетенції, контекстний підхід.

В данной статье рассматриваются особенности теории и технологий контекстного обучения, возможности их внедрения в учебно-воспитательный процесс в вузе МВД. Также приводится некоторый опыт преподавания украинского и иностранных языков для будущих офицеров – правоохранителей по контекстной модели обучения, что позволяет улучшить качество их обучения и воспитания.

This article is devoted to the peculiarities of theory and technologies of contextual teaching, possibilities of their introduction into the process of training and upbringing in a higher educational establishment of MIA of Ukraine. Also some experience of teaching Ukrainian and foreign languages for future law enforcers according to the contextual model of teaching is given; it helps to improve the quality of their training and upbringing.

Підвищення якості освіти в Україні є однією з пріоритетних та цільових програм, обумовлених інтеграцією України в Європейське суспільство.

Державна програма розвитку освіти на 2006-2010 роки визначає в числі ключових задач упровадження в навчальний процес новітніх педагогічних та інформаційних технологій.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітнього процесу в певних умовах навчання незалежно від навчального предмета, а технологія навчання – «шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета» [2, с.24].

Різноманітні дидактичні проблеми інновацій навчання знайшли відображення у працях педагогів – учених і практиків: В.І.Бондаря, С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревича, І.М.Дичківської, Д.Г. Левітеса, М.В. Кларіна, О.М. Пехоти, С.О.Сисоевої, Р.С. Сафіна, Г.К.Селевко, А.В.Фурмана та ін. Вони досліджують і впроваджують нові максимально ефективні технології навчання, результатом яких формується високо адаптована, активна творча особистість.

Одним з пріоритетних напрямків в оновленні освіти визначається сьогодні професійно-орієнтоване навчання. В останні роки з'явилася низка досліджень та розро-

бок, у яких стверджується необхідність забезпечення професійної спрямованості навчання державної та іноземних мов у тісному зв'язку з усією різноманітністю навчальних курсів. Цьому питанню присвячені праці Л. Богатікової, Є. Векшина, І. Герасимова, Т. Камаєвої, Т. Кучми, Л. Котлярова, Т. Лесохіної та ін. У них відмічається, що мовна підготовка повинна стати компонентом загально професійної підготовки майбутніх фахівців та бути націленою на рішення професійних задач.

Метою даної статті є розгляд організації професійно – орієнтованого навчання державної та іноземної мов в юридичному ВНЗ з використанням контекстного підходу.

Проблеми навчання рідної та іноземних мов майбутніх правоохоронців вивчали та аналізували у своїх дослідженнях В.Бойчук, Т. Ваколюк, І.Герасімчук, Л.Дягілева, В. Мичковська, О.Зеленська, Ю.Прадід, Д.Рабічук та ін.

Формування мовної компетенції курсантів в юридичному вузі МВС базується на таких документах як Закон України «Про міліцію», Законодавство України про вищу освіту, «Рекомендації Ради Європи з мовної освіти». За таких умов першорядного значення набуває практичне оволодіння як рідною, так і іноземними мовами в обсязі, необхідному для читання юридичної та наукової літератури та для усного мовлення за фахом. Передбачається, що в процесі досягнення цієї мети реалізується комунікативна та прикладна спрямованість навчання, а також розв'язуються загальноосвітні та виховні завдання. Все це зумовлює необхідність формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців, оволодіння мовленням як засобом формування та формулювання думки [7].

На наш погляд підхід, що спирається на теорію та технології знаково- контекстного (контекстного) навчання, є одним з найбільш перспективних для підвищення якості професійної освіти, у тому числі й мовної, оскільки мова є знаково – символічною системою.

У педагогіці існує ціла низка робіт, присвячених різним моделям навчання, як у межах вітчизняного культурного контексту, так і у межах контексту інтернаціонального. Це роботи А.О.Вербицького, І.О.Зимньої, В.В.Серікова, І.С.Якиманської, Н.І. Геза. Г.А. Китайгородської, А.А. Леонтьєва, Є.І.Пассова, Г.В.Рогової та інших.

Навчання, в якому за допомогою системи дидактичних форм, методів та засобів послідовно моделюється зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, задаються її предметний та соціальний контексти, названо А.О.Вербицьким контекстним. Як зазначає дослідник, «знаково-контекстне навчання – форма активного навчання, призначена для застосування у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів і реалізована за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності» [4].

Засвоєні в процесі такого навчання знання постають не як самоціль, а як засіб регулювання студентом базових форм діяльності: власне навчальної, навчально – професійної, професійної, що послідовно змінюють одна одну. Щоб одержати статус знання, інформація від самого початку повинна «примірюватися» до дії, засвоюватися в її контексті. Це наповнює процес навчання студента (курсанта) особистим змістом, ство-

рює можливості для формування та реалізації мети, руху діяльності від минулого через теперішнє в майбутнє, від навчання до праці, до професії.

Проектуючи та реалізуючи модель контекстного навчання державної та іноземної мов, ми виходимо з того, що мовна підготовка майбутніх правоохоронців є органічним елементом загальної системи професійної підготовки курсантів, має міцні зв'язки зі змістом інших дисциплін, крім цього необхідно також створювати дидактичні умови, які сприяють породженню та розвитку пізнавальної мотивації та її трансформації в професійну.

Розроблена нами контекстна модель професійно спрямованої мовної підготовки базується на таких загальних принципах:

- забезпечення особистісного включення студента у процес навчання;
- моделювання змісту та умов професійної діяльності у процесі формування професійної компетенції;
- проблемності змісту навчання та його розгортання в освітньому процесі;
- адекватності форм навчальної діяльності студентів цілям та змісту освіти;
- ведучої ролі сумісної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- обґрунтованого сполучення нових та традиційних педагогічних технологій;
- єдності навчання та виховання особистості фахівця.

Комплекс педагогічних умов експериментальної реалізації контекстної моделі склали такі умови: безперервність навчання, послідовність його змісту та рівнів розвитку мовних компетенцій майбутнього фахівця; вибір змісту навчання виходячи із лінгвістичного ладу рідної та іноземної мов, а також із змісту професійного спілкування, що передбачає межпредметні зв'язки мовних та спецдисциплін; поряд із завданнями та задачами ведучим елементом змісту навчання мови виступають комунікативні проблеми, а основою формування відповідних умінь (мовленнєвої діяльності) – вербалізація їх постановки та рішення; оволодіння студентами професійно спрямованої мовної діяльності передбачає сполучення саме навчального, навчально-професійного, професійного спілкування рідною та іноземною мовами; у навчанні створюються психологічні умови, які забезпечують особистісну залученість та гуманістичні відносини суб'єктів навчання; ситуативно створювана пізнавальна та професійна мотивація курсантів органічно доповнюється мотивами досягнення; при організації самостійної роботи курсантів враховуються їхні індивідуально – психологічні особливості, пізнавальні можливості та життєвий досвід, використовується опора на образне уявлення мовної інформації при виконанні спеціально розроблених творчих завдань; дидактично обґрунтовано використовуються можливості комп'ютера, аудіовізуальних та інших технічних засобів навчання та контролю.

За реалізації контекстного підходу до навчання іноземної мови майбутніх правоохоронців в юридичному вузі МВС модуль «Іноземна мова за професійним спрямуванням» пов'язаний з модулями таких кафедр як кафедра Конституційного права, кафедра Адміністративного права та адміністративної діяльності, кафедра Кримінального права, кафедра Карного процесу, кафедра Цивільного процесу.

Контекстна модель охоплює весь період навчання у виші та складається з трьох послідовних етапів, що забезпечують реалізацію принципу безперервності у формуванні мовленнєвої діяльності, а також сприяють розвитку громадянських якостей майбутніх офіцерів.

На I -му етапі (I – II семестри 1-го курсу) головними цілями навчання є поглиблення курсантами знань англійської граматики, початок формування вокабулярія правничої лексики, розвиток умінь та навичок читання, перекладу та аналізу текстів професійного спрямування. Навчання мовленнєвої діяльності проектується як частина загальної програми навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього офіцера – правоохоронця, оскільки зміст навчального матеріалу в курсі іноземної мови багато в чому збігається зі змістом загальнонаукових, спеціальних та правничих дисциплін. Вивчаючи іноземну мову, курсанти з перших занять залучаються й до спеціально – фахового змісту їх майбутньої професійної діяльності. Спеціальну увагу приділено питанням адаптації курсантів до вузу МВС, вихованню соціально-моральних та громадських якостей майбутнього офіцера.

Кожне практичне заняття на цьому та наступних етапах організується як діалогічне спілкування та взаємодія викладача з курсантами на іноземній мові (до української звертаються при поясненні правил граматики та виникаючих труднощів). Для цього використовуються різноманітні заходи: початок заняття з проблемного питання, попереджуваче тему прослуховування аудіо запису, використання розділів «Це цікаво знати...» або «Чи знаєте Ви...», які подаються у формі короткої усної інформації для аудіювання або роздаткового матеріалу та ін.

Найбільші можливості в збільшенні пізнавального інтересу курсантів до іноземної мови та продуктивності її засвоєння мають ігрові технології контекстного навчання, такі як рольова та ділова гра, які обираються залежно від етапу, мети та змісту навчання. На відміну від рольової, в діловій грі є також імітаційна модель майбутньої професійної діяльності: ділова гра націлена як на розвиток соціально- комунікативної, так і фахової компетенції майбутнього правоохоронця.

У моделі контекстного навчання велику увагу приділено добору автентичних іншомовних текстів та використанню ТЗН – комп'ютерів, аудіо-та відеоматеріалів, які підвищують інтерес до навчання.

Знання, уміння та навички, сформовані на аудиторних заняттях, закріплюються курсантами в процесі самостійної роботи, для організації якої викладачами кафедри було видано спеціальні «Методичні рекомендації».

На II-му етапі (III – IV семестри 2-го курсу) оволодіння курсантами професійно спрямованою мовленнєвою діяльністю, формування іншомовної компетенції пов'язані з I- м етапом та проводяться за відповідних педагогічних умов контекстного навчання.

Оскільки мова, у тому числі й іноземна, є засобом вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності якої є предметом інших дисциплін, то великого значення набуває методологічна організація текстового матеріалу, орієнтованого на майбутню професійну комунікативно-когнітивну діяльність спеціаліста.

Зокрема враховується предметно-тематична змістовність текстового матеріалу, який повинен відповідати загальнонауковим фундаментальним дисциплінам і спеціальним предметам, що складають в цілому структуру знань майбутніх спеціалістів, їх професійний тезаурус.

Мовленнєва діяльність курсантів ще в більшому ступені наповнюється змістом, що відповідає їх майбутнім професійним інтересам (вивчаються теми «Держава та демократія», «Суть закону. Види права», «Поліція країни, мову якої вивчаємо», «Класифікація правопорушень»). Основними дидактичними матеріалами є професійно спрямовані юридичні тексти та блоки завдань до них, які відображають фаховий та соціальний контексти діяльності офіцера – правоохоронця. Курсанти також навчаються обмінюватися інформацією професійного характеру. У 2007-2008 навчальному році на кафедрі було проведено експеримент з навчання курсантів другого курсу за спеціалізацією факультетів. Було видано окремі посібники для різних факультетів.

На Ш-му етапі роботи згідно з контекстним підходом до професійно спрямованого навчання відбираються кращі курсанти і з них формуються спеціалізовані групи поглибленого вивчення іноземної мови професійного спрямування. Вивчається зарубіжний та національний досвід діяльності правоохоронних структур, боротьба з міжнародним тероризмом, організованою злочинністю та наркобізнесом, діяльність міжнародних правових організацій з прав людини.

На заняттях увага приділяється не тільки усному перекладу та обговоренню текстів за фахом, а й особливостям наукового стилю та практиці письмового перекладу спеціальних текстів. Для підготовки до занять використовуються автентичні матеріали, видані у Німеччині, Великій Британії та США, газети Німеччини та Великої Британії. Спецкурс «Удосконалення підготовки з іноземної мови» завершується кваліфікаційним іспитом, на який запрошуються представники спеціалізованих правничих кафедр. Після іспиту курсанти одержують посвідчення як додаток до диплома, яке свідчить про можливість використання правоохоронця в роботі, пов'язаній зі знанням іноземної мови.

Проведення Чемпіонату Європи з футболу у 2012 році стане випробуванням мовної підготовки працівників ОВС, які братимуть участь у проведенні цього заходу. У зв'язку з цим особлива увага приділяється формуванню практичних навичок спілкування за темою «Місто. Поліція у місті» (ТЗН, рольові та ділові ігри), підготовлено довідник з англійської мови для співробітників практичних ОВС та програму курсу «Англійська мова» для проведення занять з працівниками правоохоронних органів.

Дидактичні матеріали з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», ґрунтуючись на теорії контекстного навчання, розроблені для забезпечення процесу узагальнення, систематизації, набуття знань, що є специфічними для цієї предметної галузі, у зручній для сприйняття формі. Процес формування професійної компетенції адаптований під кожного курсанта та студента відповідно до індивідуальних здібностей. Практичне застосування знань блоками (модулями) з послідовним переходом на більш високі рівні, надає необхідну інформацію про професію, дозволяє підготувати грамотного спеціаліста, який має здібності до постійного саморозвитку.

З метою організації професійно орієнтованого навчання української мови у юридичному ВНЗ використовуються такі форми: 1) власне навчальна діяльність: передача та засвоєння інформації відбувається з урахуванням здібностей і вже набутих знань, але з використанням предметних і соціальних контекстів майбутньої професії; 2) професійна діяльність: за допомогою мови моделюються умови, зміст, динаміка професійної діяльності, які мають на меті знаходження виходу із ситуації, що склалася, або прийняття відповідних рішень; 3) навчально-професійна діяльність: студенти і курсанти виконують дослідницькі та практичні функції (наприклад, підготовка курсової роботи, складання офіційно-ділових паперів).

Спостереження за роботою курсантів по моделі контекстного навчання показують, що навчальна діяльність по засвоєнню змісту програми державної та іноземної мови вже на першому етапі роботи приймає якісно інший характер в порівнянні із традиційною моделлю. Здійснюється особистісне включення тих, хто навчається, у освітній процес, навчання рідної та іноземної мови набуває творчого характеру, що підвищує зацікавленість курсантів у оволодінні мовами та рівень пізнавальної мотивації; формуються не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси; починає складатися уявлення про можливості використання рідної та іноземної мови як одного із важливих засобів здійснення майбутньої професійної діяльності; курсанти одержують досвід творчої діяльності під час вирішення проблемно-ігрових ситуацій та виконання творчих завдань, досвід емоційно-ціннісного сприйняття дійсності у контексті майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Берман И.М. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 336с.
2. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Головка М.І. педагогічні технології в шкільній освіті. Навчальний посібник / За заг.ред. С.П.Бондар. – Рівне: Ред. – видав. Центр «Теніс» Міжнар.Ун-ту «РЕП» ім.акад.С.П.Дем'янчука, 2003.- 200с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М.: Высш.шк.,1991. – 207с.
4. Википеди Я. Свободная энциклопедия, <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
- 5.Выготский Л.С. Педагогическая технология/ Под ред. В.В.Давыдова. – М.,1991. – 480с.
- 6.Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: «Логос», 1999.- 384с.
- 7.Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 221с.
8. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. – Санкт-Петербург, 1998. – 308с.
9. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих навчальних закладах освіти.// Безпека життєдіяльності. – №8 – 2005. – с.23.
- 10.Прадід Ю.Ф. Українське ділове мовлення: Навчальний посібник. – Сімферополь, – 2003. – 204с.

МАСЛЮК А.О.,
аспірант кафедри теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стаття присвячена проблемі формування інформаційно-комунікаційної компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя в системі педагогічної освіти засобами нових технологій.

Статья посвящена проблеме формирования информационно-коммуникационной компетентности в процессе подготовки будущего учителя в системе педагогического образования средствами новых технологий.

The article is devoted to the problem of forming the informational and communicational competence during the process of a future teacher's training in the system of pedagogical education by means of new technologies.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни у сучасному суспільстві суттєво впливають на вищу освіту. На даний час не тільки педагогічна спільнота, але й суспільство загалом розуміє, що володіння інформаційно-комунікаційними технологіями є одним із базових елементів сучасної вищої освіти. Зокрема, протягом останніх десятиліть в Україні змінилась суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. На сучасному етапі розвитку суспільства інформація набуває ознак стратегічного продукту [5].

Вища освіта надто повільно змінює свої пріоритети в період стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, і все ж уміння працювати з інформацією стає одним із необхідних і важливих компонентів сьогодення. Саме тому важливою стає здатність вчителів змінюватися, активно діяти, швидко приймати рішення, самовдосконалюватися, саморозвиватися впродовж усього життя, сприймаючи і засвоюючи різну інформацію. В умовах формування інформаційного простору і переходу до інформаційного суспільства висуваються певні вимоги до формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів.

Аналіз останніх досліджень. Огляд сучасної педагогічної літератури свідчить, що вченими у різних аспектах вивчається проблема підвищення загальної професійної

компетентності педагогічних кадрів: у працях Н. В. Кузьміної, В. І. Лозової [4], О. В. Овчарука [3], С. М. Чистякової, О. М. Шияна та ін. Але не вирішено раніше частиною проблеми залишається саме формування нової інформаційно-комунікаційної компетентності як складової професійної компетентності вчителя. На жаль, поняття „інформаційно-комунікаційна компетентність” вчителів розкрито в педагогічній літературі недостатньо, тому і потребує детального дослідження.

Мета статті: обґрунтувати вимоги формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя у педагогічній освіті.

Відповідно до мети завдання статті:

- проаналізувати необхідні умови для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми вчителями;
- визначити складники інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя;
- показати можливості педагогічної освіти для формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя;

Виклад основного матеріалу дослідження.

Кожен вчитель для реалізації себе як особистості повинен формувати інформаційно-комунікаційну компетентність, бо саме вона є важливим фактором успішної професійної та непрофесійної діяльності та захищеності людини в суспільстві.

Під «компетентністю» педагоги розуміють спеціальні структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання.

Поняття «компетентність» введено у науковий обіг понад чверть століття.

Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [1].

Під поняттям «компетентнісний підхід» в методології розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3, с. 64].

Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідним для професійної діяльності вчителя. Ми акцентуємо увагу на здатності вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй професійній діяльності, яка спрямована на навчання та виховання підростаючого покоління.

З розвитком і поширенням новітніх технологій виникла проблема формування здатності вчителя застосовувати ці технології у педагогічній практиці. Щоб створити необхідні умови успішного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності вчителя необхідно:

- внутрішня впевненість в корисності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на різних етапах навчального процесу (не кожен вчитель психологічно готовий до використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, розуміє тенденції розвитку таких технологій, можливості та результати їх впровадження);
- знання та вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології;
- системне використання набутих навичок у педагогічній практиці;
- професійно розроблене програмне забезпечення для навчання з методичними матеріалами;
- тренінгова система навчання вчителів-предметників засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- участь у конкурсах, конференціях, семінарах із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій;
- неперервна освіта впродовж всього життя.

Ми розглядаємо інформаційно-комунікаційну компетентність вчителя як сукупністю знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також як здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій.

У процесі впровадження компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій важливо зосередити зусилля на:

- визначенні загальних компетентностей вчителів загальноосвітніх навчальних закладів;
- визначенні умов ефективного формування компетентностей учителів;
- розкритті змісту загальних компетентностей учителів;
- розкритті поняття інформаційно-комунікаційної компетентності;
- визначенні складових інформаційно-комунікаційної компетентності;
- розробці, апробації фахових програмних модулів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- діагностиці результатів навчання і підготовки.

Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя може бути представлена системою складників [6]:

- технологічна (усвідомлення комп'ютера як універсального автоматизованого робочого місця для будь-якої професії),
- алгоритмічна (усвідомлення комп'ютера як універсального виконавця алгоритмів і універсального засобу конструювання алгоритмів),
- модельна (усвідомлення комп'ютера як універсального засобу інформаційного моделювання),
- дослідницька (усвідомлення комп'ютера як універсального технічного засобу автоматизації навчальних досліджень)
- методологічна (усвідомлення комп'ютера як основи інтелектуального технологічного середовища).

При наявності технологічної компетентності вчитель зможе використовувати програмні та апаратні засоби найбільш ефективно орієнтуватися в різноманітних програмних середовищах, знати можливості апаратних засобів (наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати апаратні засоби: сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку, тощо). Сучасний вчитель може отримати навички використання інформаційно-комунікаційних технологій самостійно, або відвідуючи курси користувачів персонального комп'ютера, але такі знання, на жаль, іноді формують тільки технологічну компетентність вчителя, що дає вчителям можливість працювати з окремими програмами, але не допомагає змодельовати та провести урок з впровадженням електронних засобів навчального призначення в комп'ютерному класі.

При наявності алгоритмічної компетентності можливо опановувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення уроків, диспетчери навчань за допомогою конструкторів).

При наявності модельної компетентності – опановувати професійні пакети комп'ютерного моделювання та використовувати моделі електронних засобів навчального призначення (наприклад, використовувати моделі електронних засобів навчального призначення з фахових дисциплін).

При наявності дослідницької компетентності – застосовувати технічні засоби автоматизації досліджень (наприклад, опрацьовувати матеріали до дослідницьких проєктів).

При наявності методологічної компетентності – використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення своїх соціальних потреб (наприклад, брати участь у форумах, листуватися електронною поштою, готувати електронні матеріали, враховуючи правовий і етичний аспект подання та використання інформації).

Іноді саме внутрішня впевненість в корисності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на різних етапах навчального процесу є достатньою мотивацією до набуття знань та вмінь використання сучасних інформаційних технологій в професійній діяльності [2].

Вважаємо, що системну підготовку вчителя можна отримати лише якщо проводити поступове, практичне навчання з розумінням можливостей сучасних технічних засобів та програмних засобів електронного призначення, психолого-педагогічних аспектів використання комп'ютерної техніки, враховуючи інтерес, вік, кваліфікацію майбутнього вчителя.

В процесі професійної підготовки майбутні вчителі мають не тільки отримувати нові знання, практичні навички, але й насамперед, впевнюватися в можливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в своїй професійній діяльності.

В подальшій роботі, якщо вчитель бажає самостійно підвищувати кваліфікацію, він може прийти навчатися на той рівень, який його цікавить, але бажаною вимогою була б його участь в семінарах, практикумах для розповсюдження досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій, підвищення ефективності навчання його учнів в умовах постійного оновлювання інформаційно-комунікаційних технологій. Така системна підготовка вчителів на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період допоможе вчителю бути конкурентоспроможним.

Кожного року зростає відсотковий показник забезпеченості загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерною технікою та електронними педагогічними програмними засобами. Творчість, емоційність і натхнення вчителя буде завжди цінуватися суспільством, особливо, якщо вчитель буде збагачуватися новими знаннями, використовувати ефективні технології навчання, в тому числі й інформаційно-комунікаційні.

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що компетентнісний підхід у навчанні вчителів — це сукупність компетентностей, якими повинен оперувати вчитель, спрямовуючи свою діяльність на розвиток особистості учня. Дослідивши процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності, — професійного рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями в освіті у вузькому сенсі, у широкому значенні — високого рівня загальної обізнаності в новому інформаційно-комунікаційному столітті — ми визначаємо, що такий процес вимагає кілька необхідних умов. Протягом дослідження ми визначили складники інформаційно-комунікаційної компетентності. Це технологічна, алгоритмічна, модельна, дослідницька, методологічна складова. Нами було також проаналізовано широкі можливості формування, розвитку, вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності як протягом періоду професійної підготовки студента у вищому навчальному закладі, так і протягом педагогічної праці, на курсах підвищення кваліфікації вчителів, тощо.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. — 1728 с.
2. Гендина Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. — 2005. — №3. — с. 18–24.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. — Х.: ОВС, 2002. — 400 с.
5. Парламентські слухання з розвитку інформаційного суспільства в Україні 21 вересня 2005 року. — К., 2005. — 64 с.
6. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Мат. 6-й междисц. науч.-практ. конф. / Сост. Н. В. Фанькина. — М.: АПК и ПРО, 2003. — с. 177–181.

МАТВІЙЧУК О. Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії та історії педагогіки Київського міського
педагогічного університету
імені Б.Д.Грінченка,
докторант, Київський національний
університет культури і мистецтв

БІБЛІОТЕЧНО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розкриваються питання бібліотечно – інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів. Визначені основні напрями роботи бібліотеки вищого навчального закладу та проблемні питання пошуку стратегічних орієнтирів її розвитку. Висвітлено теоретичні та практичні основи формування інформаційної культури студентів як однієї із складових ефективного задоволення інформаційних потреб особистості. Сформульовано основні принципи та шляхи удосконалення системи бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів.

В статье раскрываются вопросы библиотечно-информационного обеспечения самостоятельной работы студентов. Изложены основные направления работы библиотеки высшего учебного заведения и проблемные вопросы поиска путей стратегических ориентаций ее развития. Освещены теоретические и практические основы формирования информационной культуры личности, удовлетворение информационных потребностей пользователей в библиотеке. Сформулированы принципы и пути совершенствования системы библиотечно-информационного обеспечения самостоятельной работы студентов.

The article disclosed matters library information provide self-service students. Outlines the main directions of the university library and the problematic issues of finding ways strategic orientations of its development. Highlights the theoretical and practical bases of personal information culture, information needs of users in the library. Formulate principles and ways of improving library and information for independent work of students.

Реформування вищої освіти зумовлене необхідністю забезпечити її відповідність динамічним змінам, що відбуваються в природі, суспільстві, оточуючому людину середовищі; зростання обсягу інформації та стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Інформатизація суспільства та комп'ютеризація усіх сфер людської діяльності стали провідними тенденціями світового розвитку. Інформаційно-комунікаційні технології все більше проникають в різні сфери життя, науки, освіти, виробництва, що вимагає відповідних знань та вмінь їх використовувати і цілеспрямованого формування інформаційної культури.

Із 1999 року європейське освітнє співтовариство живе під знаком Болонського процесу. Кінцевий результат впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці, техніці передбачає високий рівень знань та умінь випускників, провідним з яких є оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями та вміння самостійно навчатись упродовж життя. Власне бібліотека навчального закладу може стати фундаментом забезпечення постійно зростаючих інформаційних потреб користувачів вузу (студентів, професорсько-викладацького складу, інших категорій споживачів).

Бібліотека ВНЗ – соціальний інститут, особливістю якої є взаємозв'язок із системою вищої освіти, а основними типологічними ознаками – безпосередня включеність у структуру і систему комунікацій ВНЗ та проблемна орієнтація ресурсів на задоволення інформаційних потреб студентів та професорсько-викладацького складу.[12]

Зміна парадигми освіти, активний процес її інформатизації є ключовими чинниками трансформації вузівської бібліотеки. Вона покликана усунути невідповідність між новими вимогами суспільства до вищої освіти і рівнем її документно-інформаційного забезпечення. Усвідомлення цих змін, втілення задумів та програм у дійсність бібліотечно-інформаційної практики потребують вибору чітких орієнтирів і завдань.

Кожна бібліотека вищого навчального закладу переживає декілька етапів свого становлення та розвитку, пов'язаних перш за все з матеріальними, технічними умовами[приміщення, фонди, майно, комп'ютеризація бібліотечних процесів]; кадровим забезпеченням ; нормативно-правовими та регулюючими актами у сфері освіти та бібліотечної справи. Бібліотека вищого навчального закладу є його структурним підрозділом, який керується у своїй діяльності Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про бібліотеки і бібліотечну справу». «Примірним положенням про бібліотеку», на підставі якого кожна бібліотека розробляє власне положення.

Відомі мудреці говорили: «дайте мені хорошу бібліотеку, і я створю навколо неї університет». Сьогодні ці слова знову актуальні, з огляду на загальноцивілізаційний процес формування інформаційного суспільства, який передбачає безперервність освіти в поєднанні з інформатизацією навчального процесу. Стрімкі темпи зростання знань у сучасному світі та обмежені можливості їх засвоєння людиною в період здобуття вищої освіти змушують вищі навчальні заклади спонукати студентів до цілеспрямованої самостійної роботи з інформацією на різних джерелах. [13] Саме тому більшість з них звертаються до послуг бібліотеки свого навчального закладу.

Теоретичні засади трансформації вузівських бібліотек розроблені у дослідженнях провідних українських бібліотекознавців В.О.Ільганаєвої, Н. М.Кушнарєнко, А.С.Чачко, Н.Я.Пасмор, Н.І. Апшай. [5; 8; 1]. Сутнісні зміни, що відбуваються в діяльності сучасних вузівських бібліотек, аналізуються в працях Н.Ю.Багрової, М.С.Слободяника, П.І.Рогової, О.Є.Матвійчук. [6;14]. Питання інформаційної куль-

тури студента, його вміння самостійно працювати у бібліотеці висвітлено у працях педагогів А.М.Алексюка, Н.Є.Мойсеюк, П.І.Підкасистого, Г.А.Воронцова, Г.Г.Воробйова, М.І.Жалдака, Н.Г.Джинчарадзе, Н.В.Морзе.[3; 7].

Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів є важливою складовою діяльності бібліотеки сучасного вузу. У положенні про бібліотеку вищого навчального закладу зазначається, що бібліотека здійснює забезпечення необхідною науковою, навчально-методичною літературою, інформаційними ресурсами.[9] Головними завданнями бібліотеки є: комплектування книжкового фонду та інших носіїв інформації відповідно до профілю навчального закладу та запитів користувачів; забезпечення повного, якісного й оперативного бібліотечно-бібліографічного та інформаційного обслуговування користувачів бібліотеки; розширення номенклатури бібліотечно-інформаційних послуг, створення електронних баз даних, організація та ведення довідково-бібліографічного апарату з використанням як традиційних так і новітніх інформаційних технологій; виховання інформаційної культури користувачів, прищеплення їм навичок роботи з інформаційними ресурсами як на традиційних, так і на електронних носіях та інші.[12]

Сучасний період характеризується становленням нової парадигми вищої освіти, яка базується на особистісно-орієнтованому підході. Реалізація суті даного підходу, що полягає у визначенні, підтримці і розвитку позитивних якостей студента і формуванні на цій основі механізму самореалізації особистості безпосередньо використовується і при бібліотечно-інформаційному обслуговуванні користувачів бібліотеки.

Розглядаючи у статті питання бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів слід визначити сутність поняття «самостійна робота студентів». У Законі України «Про вищу освіту» самостійна робота студентів розглядається як одна з форм організації навчання студентів у вищих навчальних закладах поряд з навчальними заняттями, практичною підготовкою і контрольними заходами.[4].У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах зафіксовано, що самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.[10;11]. Основними аспектами є те, що самостійна робота студента лише та, що здійснюється у вільний час від обов'язкових навчальних занять час, тобто позааудиторно і що самостійна робота студентів – це засіб оволодіння навчальним матеріалом. Самостійна робота студентів як зазначає дослідниця Н.П.Пасмор є обов'язковою (та що передбачена навчальними планами та робочими програмами), зокрема написання і захист курсових, дипломних проєктів, завдань, які виконують студенти під час різних видів практик. Розрізняють також добровільну, бажану самостійну роботу, зокрема самостійне проведення досліджень за науковими темами, збирання та аналіз інформації для участі у роботі наукових студентських товариств, гуртків, конференцій, підготовка доповідей і рефератів, участь у різного рівня олімпіадах, курсах, які проводять вищі заклади освіти.[8].

Для створення ефективної системи бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів принципове значення має розуміння основних організаційних і дидактичних засобів реалізації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі, що зумовлює об'єктивну необхідність розширення і поглиблення педагогічної складової діяльності вузівської бібліотеки. Система бібліотечно-інформаційного забезпечення навчального процесу, зокрема самостійної роботи студентів має базуватися на системі дидактичних принципів. Важливим при цьому є принцип спрямованості самостійної роботи студентів, що передбачає поглиблене вивчення професійної діяльності студентом. Як засвідчили результати соціологічного опитування проведеного Н.І.Апшай у структурі інформаційних потреб користувачів вузівської бібліотеки стабільними є такі основні елементи: професійний, творчий, соціально-психологічний, особистісний. У студентів інформаційні потреби визначаються стандартами освіти і варіативними компонентами навчального плану, програмами навчальних дисциплін, спрямованістю наукових інтересів. У професорсько-викладацького складу стабільною є змістова складова інформаційних потреб, що зумовлена проблематикою навчальної та наукової діяльності; інтеграційними процесами в царині вищої освіти, необхідністю в педагогічній інформації з дидактичних, методичних і технологічних проблем; освоєння особистісно-орієнтованого підходу; інформатизацією навчального процесу.[1].

Реалізація принципу спрямованості вимагає від бібліотечного працівника знання мети професійної освіти, завдань самостійної роботи студентів, уміння в конкретній ситуації обрати найраціональніші поєднання документних, інформаційних і когнітивних ресурсів для повного й оперативного бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів, вивчення інформаційних потреб користувачів. Бібліотечні працівники мають здійснювати постійне інформаційне відстеження відомостей про нові видання навчальних, довідкових матеріалів за профілем ВНЗ. Сюди належить і бібліографування передплатних періодичних видань, розпис статей (бібліографічний опис та анототію) у каталоги та картотеки. Принцип науковості вимагає, щоб вузівська бібліотека знайомила студентів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної навчальної дисципліни і галузі науки. Реалізація даного принципу передбачає оновлення, постійне поповнення фондів відповідною літературою як на традиційних так і на нетрадиційних носіях інформації. Серед форм роботи бібліотеки, які реалізують принцип об'єктивності є проведення тематичних вечорів, дискусій з актуальних проблем даної сфери, підбірка тематичних матеріалів, книжкові виставки як тематичні так і нових надходжень до бібліотеки, їх бібліографічний огляд. Самостійно готуючись до семінарських занять, написання індивідуально навчально-дослідницьких завдань студенти знайомляться із запропонованими бібліотекою джерелами. Найкраще, коли список рекомендованої літератури до семінару, чи індивідуальних завдань викладач узгоджує із працівниками бібліотеки. Принцип системності є методологічним підґрунтям для побудови цілісної системи бібліотечно-інформацій-

ного забезпечення самостійної роботи студентів Він передбачає органічне включення вузівської бібліотеки у навчально-виховний процес як структурного підрозділу ВНЗ, який має підпорядкувати свою діяльність змісту та логіці навчального процесу.

Знання, уміння і навички самостійної роботи студентів на базі вузівської бібліотеки мають формуватись системно, у певному порядку, щоб кожний елемент самостійної роботи пов'язувався з ресурсними можливостями бібліотеки, їх повним і оперативним використанням.

До початку 1990-х рр. самостійна робота студентів, як зазначає Н.П.Пасмор не входила до щорічного навчально-методичного навантаження професорсько-викладацького складу, що знижувало якість педагогічного управління нею. Водночас в зарубіжних країнах, зокрема у США, самостійна робота студентів була й залишається одним із основних видів навчальної діяльності студентів [8].

Реалізація угод Болонського процесу і перспективи розвитку вищої освіти в Україні передбачають стимулювання, розвиток та розширення обсягів самостійної роботи студентів. Слід також зважати на те, що у самостійній роботі студентів, на відміну від самоосвіти, присутній один із найважливіших мотиваційних стимулів – контроль самостійної роботи студентів. Збільшена кількість годин, що відводяться на самостійне вивчення дисциплін змушують вузівські бібліотеки адаптувати свою діяльність до сучасних інформаційних потреб студентів, розвивати пізнавальну активність, сприяти формуванню самостійності, здатності до творчого розв'язання сучасних завдань у кожній конкретній сфері. ВНЗ і бібліотека мають забезпечити і розвиток активності, самостійності і творчих здібностей майбутніх фахівців.

Чільне місце у формуванні стратегії розвитку бібліотеки в інформаційному суспільстві належить розробці і реалізації корпоративних проєктів, що ґрунтуються на формуванні інтегрованих інформаційних ресурсів і збереженню їх загальної доступності на основі застосування можливостей електронної супермагістралі. Дослідниця стратегічних орієнтирів розвитку бібліотек вищих навчальних закладів в умовах реформування освіти в Україні Н.І.Апшай зазначає, що для наукового забезпечення діяльності вузівських бібліотек в умовах інформатизації слід вирішити ключові теоретичні проблеми: дослідити стан і характер диверсифікації освітньої діяльності та її вплив на функціональний устрій бібліотек ВНЗ; провести структурну декомпозицію бібліотек ВНЗ; визначити структуру і зміст інформаційних потреб користувачів вузівської бібліотеки; здійснити аналіз функцій і цілей діяльності вузівських бібліотек; розробити стратегічний план розвитку вузівської бібліотеки в умовах формування єдиного освітнього інформаційного простору; запропонувати організаційно-технологічні засади реалізації стратегічного плану; розробити педагогічні аспекти підготовки до роботи в інформаційному середовищі ВНЗ.[1]

Формуючи систему бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів, бібліотека має враховувати її основні форми. Дані форми досить різноманітні: систематична робота над підручниками, навчальними посібниками,

науковою, довідковою літературою, періодичними виданнями, конспектування, реферування, підготовка виступів, доповідей, наукових повідомлень, переклад іноземних джерел, виконання індивідуальних завдань в позааудиторний час, написання курсової, дипломної роботи. Серед завдань бібліотеки щодо забезпечення самостійної роботи студентів слід зазначити: допомогу викладачеві у доборі рекомендованої літератури для методичних матеріалів на допомогу самостійній роботі студентів; орієнтування викладачів та студентів на використання фонду вузівської бібліотеки; використання ресурсів Інтернету набуття навичок інформаційної культури, вміння користуватися ресурсами, засобами і формами бібліотечної діяльності. Бібліотеці доцільно мати повний перелік навчальних дисциплін відповідно до навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів, інформацію про реальне забезпечення навчальних дисциплін навчальною і науково-методичною літературою, списки основної і додаткової літератури з кожного навчального курсу, графіки самостійної роботи студентів певних спеціалізацій, академічних груп, навчальних дисциплін, індивідуальних занять кожного студента.

Важливим завданням вузівських бібліотек є підвищення рівня інформаційної культури студентів ВНЗ, що передбачає повне й оперативне використання ресурсів бібліотеки. Інформаційна культура як особливий аспект соціального життя виступає в ролі предмету, засобу та результату соціальної активності людини, відображає характер і рівень практичної діяльності. Вона має вирішальний вплив на всі аспекти інформаційної діяльності, безпосередньо пов'язана з дослідницькою та учбовою діяльністю людини і є невід'ємним моментом взаємозв'язку людей. На думку Н.І.Апшай важливою умовою ефективної підготовки користувачів до роботи в єдиному інформаційному середовищі є: включення до навчальних планів усіх спеціальностей дисципліни, покликаної сформувати в студентів цілісну систему інформаційних знань і умінь. Найповніше на сучасному етапі цим вимогам відповідає навчальна дисципліна «Основи інформаційної культури», якій доцільно надати статусу нормативної в стандартах освіти. [1]. Навчання цим основам доцільно розпочинати ще зі школи і поглиблювати відповідно до здобуття етапності в освіті. У сучасному інформаційному суспільстві оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання комп'ютера як прикладного інструмента стає невід'ємною складовою підготовки студентів. Важливо не тільки навчити студентів правильно сприймати і закріплювати пропоновану їм наукову інформацію, але і навчити їх самостійно набувати знання. Воронцов Г.А. розробив програму спецкурсу «Основи читачької культури і самоосвіти студентів», яка рекомендована Міністерством освіти України як базова програма Серед орієнтовних тем даного спецкурсу, який можуть проводити бібліотечні працівники можна виділити наступні: історія вузівських бібліотек, інформаційна культура особистості, її складові, самостійна робота з книгою, культура розумової праці, самоосвітня діяльність студента у вузі; бібліотеки міста, структура вузівської бібліотеки, екскурсії по відділам бібліотеки, робота з довідково-бібліографічним апаратом, довідковими виданнями. Серед тем можна виділити наступ-

ні: види довідкової літератури, робота з книгою, конспектування літератури, бібліографічний опис, робота з періодичними виданнями (газетами, журналами). Крім теоретичних годин програма передбачає і практичні години, всього 68 год.[3]. Співробітниками Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О.Сухомлинського розроблено науково-методичні рекомендації «Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів», в яких висвітлено теоретико-методичні основи формування інформаційної культури учнів, визначено роль та місце бібліотек загальноосвітніх навчальних закладів у цьому процесі, сформульовано основні, найважливіші принципи побудови програми занять курсу «Основи інформаційної культури» для учнів 1-11 [12] класів, запропоновано структуру і зміст курсу.[15]. Дані рекомендації можна використовувати і у роботі вузівських бібліотек.

Російські дослідники-бібліотекознавці Н.І.Гендіна, Н.І.Колкова, І.Л.Скіпор, Г.А.Стародубова видали навчально-методичний посібник «Формування інформаційної культури особистості в бібліотеках і освітніх закладах», у якому розкриваються фактори становлення і розвитку феномену інформаційної культури, викладена концепція формування інформаційної культури особистості в бібліотеках і освітніх закладах. В посібнику наводиться комплекс навчальних програм по курсу «Основи інформаційної культури», засоби діагностики рівня інформаційної культури особистості. Вміщені матеріали розкривають сучасний документальний потік, методичні матеріали щодо підготовки важливих видів вторинних документів: анотації, рефератів, оглядів. Серед навчальних програм «Основи інформаційної культури особистості» для студентів вищих навчальних закладів, а також для аспірантів і пошукачів вчених звань. Серед орієнтовних тем програми для студентів можна виділити наступні: інформаційні ресурси суспільства та інформаційна культура; основні типи інформаційно-пошукових завдань та алгоритми їх вирішення; аналітико-синтетична переробка джерел інформації в науково-дослідницькій роботі студентів; структура, правила підготовки і оформлення результатів самостійної навчальної та навчально-дослідницької роботи студентів; інформаційна культура та нові інформаційні технології. Курс розрахований на 88 год., в тому числі лекційні та практичні години.[2]

Вміння критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію є стрижнем освіти сучасного і майбутнього. Це завдання є пріоритетним у розвитку вузівських бібліотек.

Серед проблем, які необхідно вирішувати на сучасному етапі вузівським бібліотекам: незначна кількість електронних підручників, повнотекстової бази даних, навчально-методичних матеріалів на допомогу самостійній роботі студентів, інформаційна обмеженість веб-сайтів, слабе використання ресурсів Інтернету, недостатність документного забезпечення спеціальних вибіркового навчальних дисциплін

Серед кращих бібліотек вузів, які визначили стратегічними орієнтирами розвитку європейські цінності, збереження власних традицій у сферах культури та освіти слід назвати бібліотеку ДВНЗ « Переяслав-Хмельницького державного педагогіч-

ного університету імені Григорія Сковороди», наукову бібліотеку ім. Максимовича Київського Національного університету імені Т.Шевченка, Національної юридичної академії ім. Ярослава Мудрого, Національного авіаційного університету та ряд інших бібліотек провідних вузів України.

Цільова настанова вищої школи у контексті інтеграції до європейського освітнього простору — не зобов'язати «визубрити», а допомогти розвиватися. Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань.

Вона є однією з основних складових навчально-виховного процесу, творчого розвитку студентів, провідним чинником підготовки висококваліфікованих кадрів у вищій школі.

В цих умовах значно зростає роль вузівської бібліотеки у навчальному процесі, вдосконалюється бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів.

Отже проблема бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів є традиційно важливою для вузівської бібліотеки, оскільки лише за умови її активізації студент може оволодіти системою знань, умінь і навичок, що забезпечують якісні характеристики фахівця-професіонала, здатного ефективно діяти в сучасних умовах розвитку суспільства.

Література:

1. Апшай Н.І. Стратегічні орієнтири розвитку бібліотек вищих навчальних закладів в умовах реформування освіти в Україні: Автореф.дис.канд.пед.наук.- К., 2005.- 18 с.
2. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод.пособие.- М.: Школьная библиотека, 2003.- 296 с.
3. Воронцов Г.А. Основы читательской культуры і самоосвіти студентів: Базова програма спецкурсу.- Д.: Вид-во Дніпропетр.ун-тету, 2000.- 32 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України.- 2002.- № 20.- С.134
5. Ільганаєва В.О. Бібліотечна освіта в контексті еволюції системи соціальних комунікацій: Автореф.дис.д-ра істор.наук.- К., 1996.- 44 с.
6. Матвійчук О.Є. Формування інформаційної культури користувачів у бібліотеках вищих навчальних закладів // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка».- Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2007.- Вип. 9.- С.310-317
7. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч.посіб / А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий.- К., 1993.-232 с.
8. Пасмор Н.П. Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів.- К.: Кондор, 2006.- 113 с.

9. Положення про бібліотеку Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка.- К., 2008.-8 с.
10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Затв.наказом Мін-ва освіти України від 02.06.1993р. № 161.- К., 1993.- 25 с.
11. Положення про організацію навчального процесу у вищих навч.закладах у 2002/2003 навч.році. Лист М-ва освіти і науки України від 17.06.2002 р.№ 1/9-304 //Вища школа.- 2001.- С.119-125
12. Примірне положення про бібліотеку вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації: затв.наказом М-ва освіти і науки України від 06.08.2004 р. № 641 (електронний ресурс) <http://www.mon.gov.ua>
13. Про стан впровадження нових інформаційних технологій для науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів вищих навч.закладів // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.- 2003.- № 2.- С.6-14
14. Рогова П. Спеціальне призначення: функції освітянських бібліотек України // Бібліотечна планета.- 2001.- № 1.- С.26-28
15. Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Наук.метод.рек. / АПН України. ДПНБ України ім.В.О.Сухомлинського; Упоряд А.І.Рубан.- К., 2005.- 64 с.

МЕЛЬНИЧУК І. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної роботи Тернопільського
національного економічного університету,
в.о. завідувача кафедри соціальної роботи
ТНЕУ, м.Тернопіль

ПОШУКИ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті здійснено аналіз деяких методик навчання, які використовуються для підготовки соціальних працівників у провідних вищих навчальних закладах України. Зазначено, що особливого поширення набувають інтерактивні педагогічні технології, зокрема, тренінги. Такі умови є найбільш сприятливими для формування професійної ідентичності майбутніх працівників соціальної сфери.

В статье осуществлен анализ некоторых методик обучения, которые используются для подготовки социальных работников в ведущих высших учебных заведениях Украины. Отмечено, что особенное распространение получают интерактивные педагогические технологии, в частности, тренинги. Такие условия являются наиболее благоприятными для формирования профессиональной идентичности будущих работников социальной сферы.

In the article the analysis of some methods is carried out studies which are used for preparation of social workers in leading higher educational establishments of Ukraine. It is marked that the special distribution is got by interactive pedagogical technologies, in particular, trainings. Such terms are most favorable for forming of professional identity of future workers of social sphere.

Актуальність теми. Проблема соціально-психологічної адаптації майбутнього соціального працівника до виконання професійних функцій можна розглядати з позиції встановлення його взаємодії з соціальним оточенням, що характеризується узгодженням інтересів, вимог і очікувань. Готовність студентів до роботи з конкретної спеціальності обґрунтовується „теорією професійної ідентичності” [2, с. 153]. У сучасних умовах соціально-економічного розвитку України набувають актуальності дослідження, які спрямовані на підвищення рівня ефективності підготовки фахівців соціальної сфери та їх адаптації до професійної діяльності.

Аналіз наукової і методичної літератури з проблем підготовки соціальних працівників дає змогу розглянути різні підходи науковців і педагогів до вирішення питань професійного навчання фахівців соціальної сфери.

Зокрема, І. Грига розглядала проблему професійної ідентичності в соціальній роботі у таких аспектах: формування уявлень про професію та образи її суб'єктів за

кордоном, вивчення змісту професійної ідентичності українських викладачів та професійної ідентичності студентів [1].

Фахові цінності і компетенції соціальних працівників визначали науковці школи соціальної роботи ім. В. І. Полтавця [5].

Є. Холостова характеризує професійний і духовно-моральний портрет соціального працівника [7].

Л. Шнейдер здійснював теоретичне обґрунтування професійної ідентичності практичних психологів і запропонував програму тренінгів для її реалізації [6], яку можна використовувати у навчанні майбутніх соціальних працівників.

Метою статті є обґрунтування актуальності інноваційного навчання з метою ефективної підготовки майбутніх соціальних працівників шляхом формування їх професійної ідентичності.

Переведення соціальної роботи в ранг професії зумовлює активне її поширення і призводить до поповнення соціальних служб працівниками, які не мають спеціальної професійної підготовки. Наприклад, як зазначає І.Мигович, в системі соціальних служб для молоді 25 відсотків практичних працівників за фахом – інженери, агрономи, економісти, культпрацівники; в закладах та установах Міністерства праці і соціальної політики працює понад 130 тисяч осіб, з яких лише близько 13 % мають вищу освіту, а решта – середню або неповну середню [3, с. 98].

Професія соціального працівника перебуває в процесі становлення, оскільки визнає де-юре зовсім недавно, тому система навчання фахівців соціальної сфери ще не сформувалася остаточно. Вищу професійну освіту майбутні соціальні працівники можуть здобути в понад 50 закладах державних і недержавних форм освіти України. Провідними серед них визначаються наступні: Національний університет „Києво-Могилянська Академія”, де в 1994 році була заснована Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця, яка є членом Європейської Асоціації шкіл соціальної роботи; Міжрегіональна Академія управління персоналом; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова; Київський національний університет ім. Тараса Шевченка; Ужгородський національний університет та ін. У Тернополі професію соціального працівника можна здобути у двох національних вищих навчальних закладах: економічному і педагогічному університетах.

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у всіх ВНЗ сприяє становленню професійних стандартів соціальної роботи, популяризує та розвиває сучасні підходи до надання соціальних послуг, ґрунтується на інноваційних проектах, кращих європейських моделях соціальної роботи, наукових і прикладних дослідженнях. Оскільки забезпечення майбутніх соціальних працівників такими характеристиками, як цілісність, тотожність, визначеність відбувається у процесі професійного навчання студентів у вищій школі, то в більшості навчальних закладів підготовка студентів до професійної діяльності тісно пов'язана з формуванням професійної ідентичності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Прийняття на всіх рівнях ціннісних позицій, котрі допустимі в тому чи іншому професійному просторі розуміється як професійна ідентичність фахівця. У ній взаємо-

залежно задіяні ціннісні та емоційні складові, а її досягнення відбувається за допомогою рефлексії і самоопису або, іншими словами, самовідношення зовнішнього і внутрішнього світу як досвіду соціального і духовного життя особистості. При цьому становлення зазначеної ідентичності, професіоналізація свідомості опосередковані тривалим, поетапним розвитком індивіда як суб'єкта, особистості та індивідуальності. Спочатку це етап навчання, накопичення досвіду, освоєння та систематизації теоретичних знань. Далі підключається психо-логічна складова професіоналізації, коли особа спостерігає, привласнює та уявляє себе і майбутню професію. Наступний – етап саморефлексії, усвідомлення реального стану справ, їх прийняття чи неприйняття ним, а також визнання чи невизнання професійним співтовариством його як фахівця. Важливо те, що надбання професійної ідентичності відбувається у процесі навчання, уможливорюється через творчу пізнавальну активність особистості, а також її психологічну підготовку до ефективного здійснення професійної діяльності. Крім того, опосередковано впливають на її поступальний розвиток саморефлексія, моделювання, наслідування професійних взірців майбутнього фаху, чітке визначення свого місця і ролі у ньому [4, с. 101].

Однак адаптація до ролі соціального працівника здебільшого відбувається не під час навчання у ВНЗ, а вже на робочому місці. В цей час здійснюється довільна самоідентифікація, яка є вирішальним фактором професійного успіху або невдач. Відтак актуалізується дослідження проблеми ототожнення студентами ще під час навчання у ВНЗ свого уявлення про майбутню професію з нормами і зразками діяльності соціального працівника, прийнятими в суспільстві.

Тому набуває актуальності спеціальна організація навчального процесу, за умов якої студенти можуть адаптуватися до майбутньої професійної діяльності ще до початку самостійної роботи в ролі соціального працівника та виявити особистісні цілі, ціннісні орієнтації, прийняти певні норми професії в її статусно-рольовій структурі. Основними принципами такого навчання є інтерактивний характер, фасилітаторська роль викладача, партнерство, інтеграція теорії та практики.

Отже, основними засобами формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників і ефективної підготовки студентів до професійної діяльності можуть бути інтерактивні методи навчання (тренінги, ділові, дидактичні, рольові ігри, заняття на основі діалогу, полілогу, дискусії тощо). Формуючи власну професійну ідентичність самостійно, або за допомогою групових тренінгів, майбутній соціальний працівник „корегує власний робочий стиль, починає усвідомлювати свої професійні можливості, вчиться керувати розвитком власної кар'єри” [2, с. 153].

Аналіз системи організації навчання соціальних працівників показав, що у провідних ВНЗ України спостерігається загальна тенденція впровадження таких педагогічних методів, які складають основу інтерактивних технологій навчання, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів і створюють умови формування професійної ідентичності студентів – майбутніх соціальних працівників.

Наприклад, І. Мигович (Ужгородський національний університет), пропонує звернути увагу на викладання професійно орієнтованих дисциплін у формі інтегрова-

них занять: лекційно-практичних та лекційно-лабораторних. На думку автора лекційно-практичне інтегроване заняття передбачає поєднання в собі як виклад теоретичних положень, так і різні види практичних методів навчання, що виконуються студентами з метою закріплення одержаних теоретичних знань. В рамках лекційно-лабораторного інтегрованого заняття викладання теорії поєднується з груповою та індивідуальною роботою, зосередженою на виконанні заздалегідь розроблених завдань. Цей вид заняття сприяє наближенню навчального процесу до умов практичної роботи і моделювання конкретних ситуацій, оскільки він передбачає поділ академічних груп на невеликі підгрупи, в яких студент може глибше засвоїти алгоритм професійних дій та сформувати навички втручання в конкретні ситуації [3, с. 103].

У Київському національному університеті ім. Т. Г. Шевченка викладачі кафедри соціальної роботи широко впроваджують лекційні і практичні заняття у формі тренінгів, також спеціальні курси, де студенти навчаються проводити тренінги самостійно. Процес професійної підготовки соціальних працівників у цьому ВНЗ ґрунтується на таких основних принципах, як:

- принцип багатопрофільності фахової підготовки студентів, який відбиває необхідність одночасного оволодіння знаннями та вміннями, необхідними для діяльності в різних сферах і напрямках соціальної роботи;
- принцип багаторівневої підготовки студентів, який полягає у необхідності проходження за час навчання усіх рівнів соціальної роботи: від волонтерського до менеджерсько-управлінського;
- принцип технологічності навчання, який демонструє, що соціальні технології покликані стати основним предметом засвоєння, а здатність до самостійної розробки новітніх соціальних технологій має стати основним результатом навчання;
- принцип особистісного зростання, який підтверджує той факт, що тільки особистість, спроможна до самореалізації та саморозвитку, здатна професійно допомагати іншим людям [8, с. 162].

У Дніпропетровському державному університеті від початку заснування кафедри соціальної роботи втілюється в життя провідна ідея тісної співпраці навчального закладу з органами, які потребують спеціалістів нової генерації, тому крім викладачів, заняття із студентами проводять висококваліфіковані фахівці обласного управління соціального захисту населення [3, с. 105].

На основі аналізу деяких методик навчання майбутніх фахівців соціальної сфери стають зрозумілими пошуки джерел «професійного і морально-духовного портрета соціального працівника» [7] у процесі дослідження проблем професійної ідентичності соціальних працівників, а саме:

- широкий спектр професійних ролей фахівців соціальної сфери;
- розбіжності між розумінням фахової діяльності соціального працівника громадськістю та фахівцями (психологами, медиками, педагогами й ін.);
- несформованість уявлень про загальноприйнятну професійну модель соціального працівника;

- оптимальна методика навчання майбутніх соціальних працівників, формування у них почуття приналежності до фаху, що проявляється в моделях їх поведінки, професійній діяльності, переконаннях, цінностях, формуванні вмінь і навичок, акмеологічному спрямуванні;
- єдині критерії визначення фахової компетентності працівників соціальної сфери.

Відтак можна стверджувати, що системне і систематичне застосування таких інноваційних технологій і методів навчання, як інтерактивні, дає змогу сформулювати більшість компонентів фахової компетентності, які загалом становлять професійну модель соціального працівника, і з якою студенти можуть ідентифікувати себе. Тому ми вважаємо, що використання інтерактивних форм і методів навчання під час вивчення майбутніми соціальними працівниками фахових дисциплін є одним з оптимальних шляхів практично-дієвого вирішення проблеми ефективної підготовки студентів.

З цією метою в Тернопільському національному економічному університеті розроблено новий навчальний курс «Тренінг професійної ідентичності», який вивчається майбутніми спеціалістами і магістрами соціальної роботи. У теоретичному розділі цієї дисципліни здійснюється узагальнення фахових знань, умінь і навичок, набутих студентами з вивчених предметів, проаналізовані різні підходи щодо підготовки працівника соціальної сфери в зарубіжних країнах та Україні, акцентується увага на професійно-ціннісних характеристиках майбутніх фахівців соціальної роботи і формується професійна модель соціального працівника.

Практична частина «Тренінгу професійної ідентичності» складається з комплексу вправ і завдань, які дають змогу студентам ідентифікувати себе з моделлю фахівця соціальної сфери та майбутньою професійною діяльністю на основі самооцінки власної підготовленості до такої ролі. Адже соціальна робота має відповідати діяльнісному підходу: якщо студент включається в діяльність у змодельованій професійній ситуації під час тренінгів, то за цих умов він набуває нового досвіду роботи у ролі соціального працівника, нового ставлення до власних і професійних проблем, набуває нових особистісних якостей, ідентифікуючи себе з майбутньою професійною діяльністю. У таких ситуаціях студенти стикаються з необхідністю зробити вибір і прийняти важливі рішення, які інколи пов'язані з пошуком власного шляху в житті, з особистісним і професійним розвитком.

У процесі професійного зростання студенти переживають певні труднощі, які при всій зовнішній подібності мають глибоко індивідуальний характер. Знання про те, що більшість людей, які використовували в подібній ситуації певну стратегію поведінки і досягли успіху, не завжди може бути корисним у прийнятті власного рішення. З цієї причини найбільш цінним для майбутнього фахівця у формуванні професійної ідентичності є власні способи розв'язання проблеми, причому такі способи, які максимально підходять до даної ситуації і підкріплені власними можливостями. Відтак у студентів формуються навички професійної поведінки.

Пропонуємо одну з вправ, яка використовується на заняттях з «Тренінгу професійної ідентичності».

Метою вправи є актуалізація уявлень студентів про себе як про особистість.

Завдання: Студентам пропонується за 10 хвилин дати відповідь на запитання „Хто я?“, використовуючи для цього 20 слів або коротких речень. Відтак студенти доволіно визначають значущість майбутньої професії у власному житті. Наголошується на тому, що не потрібно відбирати правильні чи неправильні, важливі чи неважливі відповіді. Для об'єктивної оцінки бачення студентів себе у ролі соціального працівника не акцентується увага саме на майбутній професійній діяльності.

У ході обговорення здійснюється аналіз відповідей студентів.

Перший крок: проведення аналізу відповідей студентів за кількістю слів, змістом, типом і часом зазначених характеристик.

1. Підрахунок кількості використаних слів або речень визначає рівень самопрезентації, тобто уявлення студента про себе. Якщо сума відповідей становить не більше 8, це означає, що у повсякденному житті і в майбутній професії студент визначає себе лише простими і очевидними характеристиками. Якщо сума відповідей становить від 9 до 17 – це середній, помірний рівень самопрезентації, що може свідчити про те, що студент дуже ретельно контролював свої відповіді. Коли відповідей більше 18 – це є свідченням того, що студент прагне оцінити більшість аспектів свого життя, що є підґрунтям для самовдосконалення. Про тих, у кого більше 22 відповідей, можна сказати, що вони просто записували якомога більше слів, які не завжди дійсно характеризують цих студентів. Зазвичай таке визначення рівня самопрезентації можна вважати досить формальним.

2. Наступним критерієм аналізу є зміст відповідей студентів. Якщо виявиться, що у студента переважають так звані рольові і формально-біографічні ознаки („чоловік”, „жінка”, „брат”, „живу в місті...” тощо), то такий студент відображає лише суму соціальних ролей, віку, інших формальних характеристик. Чим більше таких слів, тим менше ознак, які характеризують професійну приналежність. Таким чином студент приділяє незначну роль формуванню власної професійної ідентичності.

3. Тип відповідей вказує на те, що ідентичні слова відображають певну проблему, яка хвилює студента: чим більше слів, що стосуються майбутньої професії, тим більше шансів сформувати у студента власне уявлення про професійну модель соціального працівника.

4. Час, на який вказують відповіді, демонструє спрямованість студента (в минуле, чи в майбутнє). Свідомством повноцінного і реального відчуття часу власного життя буде виступати список, в якому рівномірно поєднуються минуле, теперішнє і майбутнє, причому теперішнього все ж має бути більше.

Другий крок: визначення відношення студента до себе.

Студентам пропонується біля кожної відповіді проставити знак „+”, якщо назва на якість подобається, знак „–”, якщо не подобається, „0”, якщо байдуже, і „?”, якщо немає чіткої відповіді. Сума однакових знаків демонструє відношення студента до самого себе – приймає він себе таким, яким є, чи не знає, як до себе і до майбутньої професійної діяльності відноситься.

Вважається, що у людей, які відносять себе до невдах у житті і в професійній діяльності, здебільшого переважають рольові і формально-біологічні характеристики;

ствердження відносяться або до минулого, або до майбутнього; переважають негативні оцінки або знаки „?”, що свідчить про невмінні (небажанні) розібратися у відношенні до себе.

Крок третій. Студентам пропонується класифікувати відповіді на чотири категорії:

- 1) „Я такий, тому що це залежить від мене” (позначається буквою „Я”).
- 2) „Я такий, тому що це залежить від інших” (літера „І”).
- 3) „Я такий, тому що це залежить від долі” (буква „Д”).
- 4) „Я такий, тому що просто так вийшло і ні від кого не залежить”, або „Не знаю” (буква „Н”).

Саме ті студенти, у яких переважає буква „Я” відчують себе здатними до самовдосконалення, самореалізації, професійного зростання. Прагнення підвищувати свою фахову компетентність, досягти життєвого і професійного успіху з’являється з розвитком можливості побачити себе і своїх колег у більш сприятливому світі.

Відтак можна дійти висновку, що в умовах тренінгу, як одного з методів інтерактивного навчання, відбувається певна професійна самоідентифікація студентів із відповідною вербалізацією власних поглядів, переконань, почуттів, що стає визначальним фактором у формуванні фахівця соціальної роботи.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо в розробці спеціальних методик для проведення тренінгів професійного зростання майбутніх фахівців соціальної роботи.

Література:

1. Грига І. Професійна ідентичність у соціальній роботі / І. Грига // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 3– 4. – С. 4–14.
2. Емельянова О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / Емельянова О. Я. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2005. – № 2. – С. 153-155.
3. Мигович І. І. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми / І. І. Мигович // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – №1. – С. 98 – 110.
4. Москаль Ю. Ідентифікація й ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу / Ю.Москаль // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 96 –112.
5. Соціальна робота: В 3 ч. – Ч. 1: Основи соціальної роботи / Н. Бондаренко, І. Грига, Н. Кабаченко та ін.; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – 178 с.
6. Тренінг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л. Шнейдер. – М.: Изд-во Москов. соц.-психол. ин-та; Воронеж: Изд-во «Модек», 2004. – 208 с.
7. Холостова Е. И. Профессионализм и духовно-нравственный портрет социального работника. – М.: Союз, 1993. – 128 с.
8. Швалб Ю. М. Психологічні проблеми професійної підготовки соціальних працівників / Ю. М. Швалб // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 2. – С. 158 – 162.

МИРОНОВА О.І.,

старший викладач кафедри міжнародної
інформації факультету міжнародних відносин
Волинського національного університету
ім. Лесі Українки, м. Луцьк

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі формування інформаційно-аналітичних умінь та навичок. У роботі представлено досвід використання відповідних завдань у процесі підготовки студентів спеціальності "Міжнародна інформація". Ключові слова: інформаційно-аналітична діяльність; інформаційно-аналітичні уміння та навички.

Статья посвящена проблеме формирования информационно-аналитических умений и навыков. В работе представлен опыт внедрения соответствующих задач в процесс подготовки студентов специальности "Международная информация". Ключевые слова: информационно-аналитическая деятельность; информационно-аналитические умения и навыки.

The article focuses on the problem of the formation of information and analytical abilities and skills. The article offers the experience of tasks implementation directed at their development in the process of international information students training, the prospects of the set problem solving are outlined. Key words: information and analytical activity; information and analytical abilities and skills.

Інформаційно-аналітична діяльність (ІАД) у наш час стає все більш важливою та такою, що виступає і як окремий напрям професійної, так і необхідний компонент більшості сучасних видів діяльності. Це зумовлено місцем інформації у світі та у житті кожної окремої людини, необхідністю її ефективного використання, а отже, пошуку, обробки, передачі, захисту та головне — побудові на її основі нового знання.

Але, як зазначає Н. Гендіна та інші [9, с. 58], саме відсутність умінь аналізу й синтезу інформації, її критичної оцінки, а також незнання різноманіття сучасних інформаційних ресурсів і алгоритмів пошуку, невміння виражати свою інформаційну потребу, формулювати інформаційні запити характеризує сьогодні інформаційну підготовку молоді та складає особливу проблему.

Забезпечити вирішення окреслених проблемних питань покликана система освіти (і особливо вищої), яка повинна активно реагувати та адаптуватись до змін, що відбуваються у всіх сферах життя суспільства, де головними цінностями стають інформація та знання.

Отже, важливості та актуальності набуває проблема цілеспрямованого формування інформаційних, аналітичних умінь та навичок (що забезпечують результативність ІАД) під час професійної підготовки спеціалістів різних напрямків та особливо – фахівців у галузі інформації, ефективне вирішення якої є вимогою інформаційного суспільства.

Теоретичним підґрунтям для успішного вирішення даної проблеми є дослідження П. Конотопова, Ю. Курносова, Н. Слядневої, Д. Блюменау, В. Демидова, Ю. Сурміна, Г. Сілкової, І. Кузнецова, В. Уханова, які розглядають поняття інформаційної, аналітичної та їх поєднання – інформаційно-аналітичної діяльності, зазначаючи, що інформаційна діяльність сприяє пізнавальній діяльності, аналітична – забезпечує глибину пізнання інформації, тобто дієвість інформаційної діяльності забезпечується аналітичною діяльністю, та обидві вони спрямовані на якісно-змістовне перетворення інформації, отримання таким чином нового знання [6, с. 28; 8]. Дослідники визначають типи названих видів діяльності, структуру, етапи, методи, засоби реалізації. Наголошують на важливості та недостатності розробок у даному напрямку, підкреслюючи, що саме за рахунок інформації та знань, високого освітнього рівня аналітиків і вміння переробляти величезні потоки інформації, пов'язані з діяльністю людства на Землі, робиться спроба вирішення багатьох глобальних проблем (поповнення зменшуваних запасів сировини й енергії, пошук компромісів між людиною та природою і тим самим виживання) [4; 9, с. 12].

Питанням формування інформаційної, аналітичної, інформаційно-аналітичної діяльності та відповідних умінь та навичок присвячені дослідження Г. Савченко, Гл. Головченко, Ю. Дементьєва, Р. Корнєв, Т. Вдовина, С. Гінне, О. Гнезділова, Н. Шель, В. Добромислов, О. Гайдамак, О. Назначило.

Так у дослідженні [7] розглянуто готовність до здійснення аналітичної діяльності фахівців банківської справи та виділено наступні прийоми аналітичної діяльності: постановка задачі; формалізація; аналіз моделі; інтерпретація; рефлексія. Автор зазначає, що оволодіння даними прийомами у вигляді сформованого уміння чи навички, є показником високого рівня (дослідник також виділяє достатній, середній та початковий) означеної готовності.

Наголошуючи на важливості формування інформаційних умінь на етапі вузівської підготовки О. Гнезділова [2], зазначає, що головною умовою формування інформаційного уміння майбутнього менеджера є організація індивідуалізованого процесу навчання, спрямованого на формування інформаційних умінь у поєднанні з розвитком мотиваційної сфери, що вимагає чіткого добору змісту, способів структурування навчального матеріалу, аналітичного представлення інформації, наявності системи моніторингу, що визначатиме якість сформованості інформаційного уміння.

У дослідженні [3] автор, пропонуючи систему формування аналітичних умінь та навичок у процесі професійної педагогічної діяльності, трактує аналітичні уміння та навички викладача як володіння ним на необхідному рівні (з відповідною якістю) сукупністю спеціальних інтелектуальних дій, спрямованих на досягнення якісних змін навчального процесу та таких, що сприяють росту професійної майстерності його особистості.

О. Назначило [6, с. 36] також вивчаючи педагогічну діяльність, розуміє під інформаційно-аналітичними вміннями викладача володіння способами та прийомами пошуку, відбору, обробки та перетворення інформації з метою її подальшого ефективного використання у професійній діяльності (вважаємо, що подане трактування можна застосовувати при розгляді інформаційно-аналітичних навичок взагалі та приймаємо його за базове у контексті нашого дослідження).

І хоча дослідження, що стосуються питань формування умінь та навичок, що розглядаються, свідчать про розвиток даної проблематики, але він є недостатньо активним. У більшості наукові роботи стосуються підготовки педагогів, реалізації управлінської діяльності у навчальному закладі, декілька досліджень присвячено діяльності інших спеціалістів, недостатня кількість робіт, у яких розглядається формування відповідних умінь та навичок під час шкільної підготовки, та в них найчастіше розглядаються окремо інформаційні чи аналітичні вміння та навички. Але потреби сучасного суспільства вимагають інтенсифікації та підвищення ефективності процесу розвитку саме інформаційно-аналітичних умінь під час підготовки спеціалістів різних галузей.

Метою статті є дослідження проблеми формування інформаційно-аналітичних умінь та навичок, здійснення їх детальної класифікації, визначення шляхів їх формування у процесі підготовки студентів спеціальності "Міжнародна інформація" та демонстрації розвитку інформаційно-аналітичних умінь та навичок на прикладах впровадження практико-орієнтованих задач.

Завданнями статті є: огляд досліджень, що стосуються питань інформаційно-аналітичної діяльності та формуванню відповідних умінь та навичок; наведення визначення ІАД та інформаційно-аналітичних умінь та навичок, їх класифікація; представлення прикладів задач, які пропонуються під час вивчення деяких курсів студентами спеціальності "Міжнародна інформація", що спрямовані на розвиток інформаційно-аналітичних умінь та навичок; окреслення перспектив вирішення визначеної проблеми.

Проаналізувавши підходи до трактування інформаційно-аналітичної діяльності П. Конотопова, Ю. Курносова, Г. Сілкової, А. Кривобокової та інших, дамо наступне тлумачення даного поняття: особлива галузь діяльності та зокрема специфічний вид розумової діяльності людини, що здійснюється задля забезпечення інформаційних потреб суспільства на основі інформаційно-аналітичних технологій, пов'язаний з добуванням нового знання про об'єкт дослідження з метою обґрунтованого прийняття рішень [6, с. 231].

На основі визначеного змісту інформаційно-аналітичної діяльності формуємо загальні вимоги до умінь та навичок, володіння якими є необхідними для спеціаліста у галузі інформаційно-аналітичної діяльності, а саме: здійснення процесів збору, аналізу, перетворення, збереження, пошуку та розповсюдження інформації (а також інших додаткових процесів, що забезпечують ці основні процеси); застосування методів інформаційно-аналітичної діяльності; використання сучасних інформаційних систем і технологій.

Зокрема, ці складові відображені у державному галузевому стандарті вищої освіти України за спеціальністю 7.030404 – "Міжнародна інформація" напрямку підготовки 0304 "Міжнародні відносини" кваліфікації 2433.2 „Інформаційний аналітик-міжнародник”.

Згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста (кваліфікації 2433.2 „Інформаційний аналітик-міжнародник”) встановлені наступні соціально-виробничі функції, типові завдання діяльності та уміння, якими повинні володіти випускники вищого навчального закладу (наведемо основні види діяльності): проведення інформаційно-аналітичних, соціологічних досліджень; організація та проведення пошуку та збирання (у тому числі з використанням глобальних інформаційних мереж, автоматизованих інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових систем), узагальнення (у тому числі автоматизований аналіз) міжнародної інформації зовнішньополітичного, зовнішньоекономічного та правового характеру; застосування законів формальної логіки в процесі інтелектуальної діяльності; моделювання ситуацій міжнародних відносин та прогнозування можливих наслідків подій міжнародного характеру; аналіз спеціальних інформаційних операцій в міжнародних відносинах; робота з сучасним програмним забезпеченням.

Враховавши виділені дослідниками структуру, прийоми інформаційно-аналітичної діяльності або її складових і відповідних умінь та навичок, адаптувавши їх до тематики нашого дослідження, виділимо класи інформаційно-аналітичних умінь та навичок, які необхідно формувати при підготовці до здійснення відповідної діяльності: інформаційно-пошукові; аналітичні; опрацювання та представлення даних.

Також визначимо організаційні уміння та навички і реалізації контролю й оцінки. Виділяємо їх, спираючись на підхід О. Назначило [6], яка пропонує виділяти управлінські (вміння, що забезпечують планування, організацію та регулювання інформаційно-аналітичної діяльності) та оціночні (уміння оцінювати інформаційно-аналітичну діяльність, корегувати її з врахуванням власних можливостей та здібностей, здійснювати перенесення ефективних її елементів в умови, що змінюються).

Крім того до інформаційно-аналітичних будемо відносити уміння та навички застосовувати сучасні інформаційні технології при здійсненні відповідної діяльності. Зв'язок ІАД з творчою та дослідницькою діяльністю також вимагає формування відповідних умінь та навичок.

Отже, визначимо узагальнені уміння та навички, які необхідно формувати у майбутнього спеціаліста з ІАД:

- 1) інформаційно-пошукові: визначати інформаційні масиви для проведення пошуку; формулювати інформаційні запити; здійснювати добір засобів виконання пошуку; використовувати пошукові системи мережі Інтернет та автоматизовані засоби пошуку: бібліотечні системи, пошукові системи у каталогах, довідниках, базах даних та банках документів, автоматизованими довідками (у тому числі представленими у програмних системах) і т.і.; визначати джерела для добору інформації; здійснювати добір засобів збору інформації; реалізовувати збір інформації серед обраних джерел за допомогою обраних засобів;
- 2) аналітичні: виділяти серед знайденої та опрацьованої інформації основне; будувати гіпотези; здійснювати добір необхідних аналітичних методів для здійснення обраного типу аналізу; застосовувати обрані методи; робити висновки на основі результатів

проведеного аналізу; використовувати програмне забезпечення спеціального (математичні та статистичні пакети для обробки та представлення даних, інформаційно-аналітичні системи для реалізації комплексу відповідних робіт у тому числі реалізації різних методів аналізу) призначення;

3) опрацювання і подання даних: здійснювати перевірку відповідності результатів пошуку та збирання інформаційному запиту; визначати критерії оцінки знайденої інформації та знаходити їх значення; добирати засоби перетворення інформації з наявного формату до необхідного (попередньо визначивши його вид); приводити знайдену інформацію до обраного формату; добирати засоби для опрацювання інформації; порівнювати інформацію, отриману з різних джерел; систематизувати інформацію (структурувати, групувати за певними критеріями); добирати засоби та формат представлення результатів дослідження; здійснювати підготовку звітів різних типів у різних форматах; використовувати програмне забезпечення загального призначення (наприклад, офісні системи для представлення у електронному вигляді зібраної інформації, її початкової обробки, підготовки звітів) та спеціального (наприклад, СУБД для збереження інформації); реалізовувати процес збереження інформації (обравши доцільні засоби, способи, носії); здійснювати захист інформації; реалізовувати процес передачі інформації, обравши засоби та формат передачі; використовувати системне (для реалізації захисту, резервного копіювання та відновлення інформації) програмне забезпечення;

4) організаційні: формувати проблему, визначати мету діяльності; планувати (та вносити зміни при потребі) діяльність; здійснювати раціональний добір засобів, методів, способів виконання окремих інформаційно-аналітичних дій; приймати рішення при зміні умов, у яких відбувається діяльність; реалізовувати розподіл обов'язків між учасниками, що здійснюють діяльність; працювати у команді; організовувати власну діяльність;

5) реалізації контролю та оцінки: контролювати процес здійснення визначеного плану діяльності; здійснювати оцінку ефективності обраних засобів, методів, способів виконання окремих інформаційно-аналітичних дій; здійснювати контроль за правильністю виконання окремих інформаційно-аналітичних дій; оцінювати отримані у процесі діяльності результати; здійснювати оцінку діяльності колег та самооцінку з виявленням причин проблем, які виникали;

6) творчі та дослідницькі.

Дані вміння та навички формуються протягом усього життя людини і не лише при здійсненні навчальної діяльності. Під час навчання у школі в учнів повинні бути сформовані відповідні базові вміння та навички, що є необхідними для здійснення пошуку, обробки, передачі і т.д. на елементарному рівні. У вищому навчальному закладі та особливо під час самонавчання здійснюється подальший розвиток відповідних умінь та навичок.

Взявши за основу підхід, запропонований у [1] щодо формування базових аналітичних умінь майбутніх інженерів-механіків, будемо вважати, що процес розвитку інформаційно-аналітичних умінь та навичок студентів спеціальності "Міжнародна інформація" являє собою процес створення організаційно-педагогічних умов, що сприяють розумінню та визнанню професійної значимості прийомів інформаційно-

аналітичної діяльності та відповідних умінь і навичок, усвідомленню та свідомому їх засвоєнню й їх відпрацюванню у навчально-професійній діяльності.

Розглянемо фрагмент системи формування інформаційно-аналітичних умінь та навичок на прикладі застосування практико-орієнтованих задач у процесі вивчення дисциплін "Прикладна інформатика" та "Інтернет-технології в рекламі", що входять до навчальних планів підготовки фахівців з міжнародної інформації.

Завдання 1. Реалізувати підготовку проекту сайту, присвяченому довільно обраній конфліктній ситуації, що склалась на міжнародній арені. Група студентів ділиться на 2 або 3 підгрупи відповідно до загальної кількості. Кожна підгрупа є колективом, професійний склад якого визначається студентами (керівник проекту, програміст, дизайнер, адміністратор і т.д.). Задача кожного залежно від його призначення в підгрупі – запропонувати власну стратегію управління, дизайнерського рішення і т.д. Результатом роботи є представлення керівником підгрупи проекту перед всією групою у схематичному вигляді (без розробки) та представлення звітів кожним учасником колективу. Кожен проект обговорюється всіма студентами групи та визначається кращий.

Інформаційно-аналітичні вміння та навички, які формуються:

- інформаційно-пошукові: здійснюється визначення інформаційних масивів для пошуку інформації стосовно обраної конфліктної ситуації та необхідного складу групи розробників сайту, виконується добір засобів виконання пошуку, можливий варіант використання пошукових систем мережі Інтернет, реалізовується збір необхідної інформації;
- аналітичні: виділяється серед знайденої та опрацьованої інформації основне, виділяються класи спеціалістів, необхідних для реалізації розробки, вибір обґрунтовується, виділяються критерії оцінки проекту сайту, проводиться аналіз проектів відповідно до обраних критеріїв, здійснюється оцінка та порівняльний аналіз всіх проектів;
- опрацювання і подання даних: зібрана інформація про конфліктну ситуацію та відповідний необхідний професійний склад групи розробників систематизується, добираються засоби та формат представлення проектів та звітів та здійснюється їх підготовка засобами прикладного програмного забезпечення загального призначення, наводяться способи збереження сайту, організації доступу до нього, захист з зазначенням типів програмного забезпечення, необхідного для реалізації поставленої задачі;
- організаційні: формулюється проблема, визначається мета діяльності, здійснюється планування діяльності та розподіл обов'язків між членами групи (керівником проекту), робота у команді, організація кожним власної діяльності;
- реалізації контролю та оцінки: контролюється процес здійснення визначеного плану діяльності (керівником проекту), здійснюється самоконтроль за правильністю виконання окремих інформаційно-аналітичних дій та контроль керівника групи за процесом в цілому, здійснюється оцінка діяльності інших груп та самооцінка з виявленням причин проблем, які виникали;
- творчі та дослідницькі: реалізується власний підхід до організації діяльності, пропонується дизайнерське рішення проекту, досліджується необхідний професійний склад групи розробників сайту.

Завдання 2. Підготувати аналіз національних (країна – за вибором студента) законодавчих документів, що регулюють питання антиспамового захисту та порівняти з українським. Запропонувати варіанти правових рішень для розв'язання визначених проблем в Україні.

Інформаційно-аналітичні вміння та навички, які формуються:

- інформаційно-пошукові: здійснюється пошук національних законодавчих документів обраної країни з попередньо визначених інформаційних масивів;
- аналітичні: здійснюється добір необхідних аналітичних методів для аналізу текстових документів, методи застосовуються до знайдених законодавчих актів, здійснюються висновки про правовий стан проблеми у даній країні, будується гіпотеза щодо ефективності впровадження аналогічних заходів в Україні, для її доведення чи спростування визначається стан даного питання у нашій державі та моделюється можливість застосування запропонованих шляхів;
- опрацювання і подання даних: добір та використання засобів для підготовки текстового документу з результатами аналізу та прогнозу, використання периферійних ристорії для отримання твердої копії звіту;
- організаційні: формулюється проблема, визначається мета діяльності та реалізується її планування;
- реалізації контролю та оцінки: контролювання процесу здійснення визначеного плану діяльності, здійснення самооцінки;
- дослідницькі: побудова та перевірка гіпотези щодо ефективності впровадження запропонованих заходів, пропонування власних та обґрунтування їх ефективності.

Досвід впровадження таких завдань демонструє підвищення мотивації студентів до оволодіння інформаційно-аналітичними умінями та навичками та покращення рівня останніх. Отже, процес їх формування є комплексною проблемою, яка повинна цілеспрямовано, а не фрагментарно вирішуватись у рамках всіх дисциплін, які вивчають студенти спеціальності "Міжнародна інформація".

Процеси, що притаманні інформаційному суспільству, розбудова та розвиток якого відбуваються у всьому світі, впливають на висування нових вимог до сучасного спеціаліста будь-якої галузі та кожної людини зокрема: адаптивність до сучасних умов; мобільність; вміння визначити проблему, шукати оптимальні шляхи її вирішення; здійснення передбачення та прогнозування; здатність критично мислити та творчо підходити до вирішення поставлених задач; здійснення аналізу отриманих результатів; володіння прийомами інформаційної діяльності та високим рівнем інформаційної культури; вміння мислити аналітично; здатність до самонавчання протягом усього життя. Крім того інтеграційні процеси, які є пріоритетними для сучасного етапу розвитку України, вимагають такого рівня підготовки спеціалістів, який буде відповідати вимогам світового, а не лише українського ринку праці.

Отже, формування інформаційно-аналітичних умінь та навичок є сучасним завданням, яке необхідно вирішувати під час професійної підготовки студентів. Проблема залишається відкритою: недостатньо розроблена теоретична база, невідповідний

потребам суспільства рівень досліджень у даній галузі, відсутність підходів до вирішення цієї проблеми під час підготовки майбутніх інформаційних аналітиків-міжнародників, свідчать про необхідність продовження досліджень у цьому напрямку, а результативний досвід впровадження наведених у статті практико-орієнтованих задач та результати багатьох розглянутих досліджень дають позитивні перспективи розвитку даного процесу.

Література:

1. Гиннэ С. В. Формирование базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Красноярск, 2006. — 252 с.
2. Гнездилова О. Н. Формирование информационных умений будущего менеджера в процессе изучения дисциплины "Информатика": Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Елец, 2004. — 186 с.
3. Дементьева Ю. В. Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Москва, 2003. — 174 с.
4. Конотопов П. Ю., Курносоев Ю. В. Аналитика. Методология, технологические и организационные аспекты информационно-аналитической работы. — М.: Русаки, 2004. — 520 с.
5. Миронова О. І. Основи інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційна культура сучасного спеціаліста. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — Умань: СПД Жовтий, 2008. — Ч. 3. — с. 230-236.
6. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Магнитогорск, 2003. — 193 с.
7. Савченко Г. О. Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. — Харків, 2005. — 226 с.
8. Сляднева Н. А. Информационно-аналитическая деятельность: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. — 2000. — Режим доступа: <http://www.fact.ru/www/arhiv6s9.htm>
9. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. / Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубова Г. А., Уленко Ю. В. — М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. — 512 с.

МИТНИК О.Я.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри методики та психології
дошкільної і початкової освіти ІППО КМПУ
імені Б.Д.Грінченка

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розкрито зміст поняття інтелектуальна культура вчителя, визначено психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови, які сприяють розвитку інтелектуальної культури особистості; охарактеризовано форми й методи проведення лекцій та семінарських занять, вимоги до особистості викладача.

В статье раскрыто содержание понятия "интеллектуальная культура учителя", определены психолого-педагогические и организационно-методические условия, которые содействуют развитию интеллектуальной культуры личности; охарактеризованы формы и методы проведения лекций и семинарских занятий, требования к личности преподавателя высших учебных заведений.

The meaning of the expression "intellectual culture of a future teacher" that is a teacher that is being taught at a higher educational establishment has been exposed; psychological, pedagogical, methodological and organizational conditions have been described and they are being assisted to the development of intellectual culture of a personality; the forms and methods of conducting the lectures and seminars have been characterizes and demands to a personality of a teacher that is a lecturer of a higher educational establishments have been defined as well.

Актуальність проблеми. В останнє десятиріччя в Європі розпочався пошук принципово нових моделей професійної підготовки вчителя, які забезпечували б:

- підготовку вчителя-європейця, спроможного працювати в полікультурному освітньому просторі;
- становлення майбутнього вчителя як суб'єкта особистісно орієнтованої освіти учнів;
- рух до інтегративних моделей «ВНЗ-ЗНЗ», де школа виступає партнером вищих педагогічних навчальних закладів у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя [6].

Україна, як учасниця Болонського процесу [1-2], розпочала процес модернізації системи педагогічної освіти згідно з основними положеннями парадигми європейського виміру в освіті, а саме:

- Введення кредитно-модульної системи навчання, і, як наслідок, – зменшення загальної кількості аудиторних годин, відведених на вивчення педагогічних дисциплін, і збільшення частки самостійної роботи. Зазначена система ґрунтується на принципах свідомості, індивідуалізації та диференціації навчання.

- Створення ступеневої системи неперервної освіти. Ступеневість у професійній освіті здійснюється відповідно до Закону України «Про освіту», яким передбачена підготовка фахівців за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями [3, стаття 30]. У вищих навчальних закладах готують молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів: освітньо-кваліфікаційний рівень відповідає рівню акредитації закладу. Відповідно до Болонської декларації підготовка фахівців рівня «спеціаліст» у вищій школі скасовується, а залишаться – «бакалавр» і «магістр» (навчальні заклади, які готують молодших спеціалістів, виводяться із системи вищої школи). Ступеневість у професійній освіті забезпечує реалізацію системного підходу до навчання. Ступенева система неперервної освіти базується на загальнодидактичних принципах: науковості, систематичності та наступності навчання, свідомості, самостійності й активності у навчанні, індивідуалізації та диференціації, оптимізації, зв'язку теорії з практикою.

Враховуючи позитивні зміни у професійній підготовці майбутнього вчителя, треба окреслити певні недоліки у змісті та засобах навчання, а саме:

- у межах лекцій викладач, переважно, інформує студентів, тобто передає їм знання в готовому вигляді, у межах семінарів – здійснює контроль щодо засвоєння знань, під час практичних занять допускається активність студентів у певних ролях і межах, чітко регламентованих викладачем;

- недостатньо уваги приділяється розвиткові професійно-значущих якостей, а саме: атракції, динамізму особистості, емпатії, емоційної стійкості; розвиткові педагогічної техніки та педагогічної інтуїції.

В результаті молодий вчитель, знаючи закономірності, принципи особистісно-орієнтованого навчання, обирає адаптивно-дисциплінарну модель засвоєння учнями знань, формування умінь та навичок, розвиває, переважно, алгоритмічність та шаблонність мислення дитини і, як наслідок, у дитини виникає страх перед помилкою, погіршується психічне та фізичне здоров'я. Це виникає тому, що випускник педагогічного ВНЗ вміє методично грамотно діяти лише в стандартних навчальних ситуаціях.

Одна з центральних задач, яка стоїть перед сучасним учителем, навчити дитину мислити, правильно розмірковувати, самостійно «відкривати» нові знання. З метою успішного розв'язання зазначеної задачі у випускника педагогічного ВНЗ має бути розвинена перш за все професійна мотивація: потреба у спілкуванні з дітьми, бажання працювати з ними; почуття відповідальності за свою роботу. Майбутній вчитель має знати, як будуються правильні міркування, повинен вміти розрізняти правильні і неправильні міркування. Майбутній вчитель має навчитися свідомо управляти процесом мислення, перевіряти його правильність, попереджувати виникнення логічних помилок, вміти знаходити їх та виправляти. Виходячи з цього, важливою складовою частиною професійної підготовки вчителя є його інтелектуальний розвиток, тобто розвиток пізнавальної сфери особистості. Окрім уміння мислити сучасний вчитель має ще вміти конструктивно взаємодіяти з іншими (учнями, їхніми батьками, колегами, громадськістю), у нього має бути грамотне мовлення, розвинуті організаторські вміння, емоційно-вольові якості. Це є основою соціальної сфери особистості. Виходячи з вище зазначеного, у майбутнього вчителя має бути розвинена інтелектуальна культу-

ра як інтегративне особистісне утворення, в якому представлені, взаємопов'язані між собою, мотиваційна, пізнавальна та соціальна сфери.

Стан розробленості проблеми. У наукових дослідженнях з педагогіки і психології розвиток інтелектуальної культури майбутнього вчителя звужується до розвитку педагогічного мислення й мовлення (І. Зязюн, Г. Костюк, І. Лернер, В. Шахов, І. Якиманська). Так, І. Зязюн зазначає, що інтелектуальна культура особистості формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень [4]. Визначення змісту поняття „інтелектуальна культура особистості” не було предметом спеціальних наукових досліджень, відсутні також дослідження, які розкривають умови й механізми розвитку інтелектуальної культури як інтегративного особистісного утворення, в якому представлені, взаємопов'язані між собою мотиваційна, пізнавальна та соціальна сфери.

Мета. Спробуємо розкрити зміст поняття інтелектуальна культура вчителя, психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови, які сприяють розвиткові інтелектуальної культури особистості, форми й методи проведення лекцій та семінарських занять, вимоги до особистості викладача.

Виклад матеріалу. На нашу думку, інтелектуальна культура – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, а в результаті відбувається створення чогось нового на об'єктивному чи суб'єктивному рівні. До визначення поняття «інтелектуальна культура вчителя» ми застосовуємо особистісно-діяльнісний підхід. Особистісний підхід полягає в тому, що „інтелектуальна культура” – інтегративне особистісне утворення, в якому представлені, взаємопов'язані між собою, мотиваційна, пізнавальна та соціальна сфери. Вказані сфери мають бути так розвинуті, щоб особистість мала змогу здійснювати процес пізнання, пізнавальну діяльність, конструктивно взаємодіяти з іншими та створювати власні «продукти творчості»: авторські навчальні програми, навчальні посібники та підручники, науково-методичні розробки тощо (діяльнісний підхід). Особистісний і діяльнісний підхід до визначенні поняття „інтелектуальна культура” взаємопов'язані між собою і утворюють єдине ціле.

Розкриємо зміст кожного із структурних компонентів.

У мотиваційній сфері інтелектуальної культури вчителя ми виділяємо внутрішню (процесуальну) мотивацію, зумовлену самою педагогічною діяльністю, і зовнішню (широку соціальну мотивацію), яка є ніби зовнішньою щодо педагогічної діяльності, що опановується студентами. До внутрішньої мотивації ми відносимо:

- а) пізнавальну: наявність пізнавального інтересу до педагогіки, психології та методик викладання фахових дисциплін; потреби у професійних знаннях; прагнення доводити власні думки, розмірковувати в процесі професійної взаємодії;
- б) операційно-інструментальну: наявність процесуального інтересу – інтересу до педагогічної діяльності, яка має нормативно-творчий, рефлексивно-гуманістичний та когнітивно-інтелектуальний характер, прагнення на успішне здійснення зазначеної педагогічної діяльності;
- в) комунікативну: наявність потреби у конструктивній взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі.

Пізнавальна сфера інтелектуальної культури вчителя охоплює педагогічне мислення, яке містить в собі високий рівень розвитку процесів аналізу, синтезу, рефлексії, прогнозування й перетворення. На нашу думку, педагогічне мислення – теоретичний рівень мислення, який дозволяє вчителю ефективно здійснювати навчання й виховання дітей, контролювати та корегувати власну педагогічну діяльність. Теоретичне мислення, спираючись на чуттєво-конкретне сприйняття, виходить за його межі до виявлення такого істотно загального, яке безпосередньо не сприймається; результатом теоретичного мислення є побудова уявних моделей, гіпотез і теорій, утворення теоретичних понять (тому його ще називають поняттєвим). Теоретичний рівень мислення передбачає наявність у вчителя таких умінь:

- висувати і точно формулювати гіпотези, будувати обґрунтовані, логічно несуперечливі теорії, які пояснюють педагогічні явища;
- визначати поняття через найближчий рід та видову відмінність;
- послідовно розмірковувати, будуючи ланцюжки міркувань, які приводять до запланованого результату;
- будувати правильні умовиводи на основі фактів, окремих педагогічних понять;
- виконувати розумові операції порівняння, аналізу і синтезу, абстракції та узагальнення.

Когнітивний модуль пізнавальної сфери інтелектуальної культури вчителя представляє собою динамічну систему знань з основ педагогіки, психології та фахових методик навчання..

Знання виступають безпосереднім інструментом практичних педагогічних дій та методологічним фундаментом професійної діяльності. Вся система знань реалізується в системі професійних педагогічних умінь.

Своєрідним напрямком педагогічних умінь є інтелектуально-творчі уміння, які складають основу операційного модуля пізнавальної сфери інтелектуальної культури вчителя. На нашу думку, інтелектуально-творчі уміння – це педагогічні уміння у створенні власних продуктів творчості – педагогічних інновацій та в організації навчально-творчої діяльності учнів. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, авторські програми навчальних курсів, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання і виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя (керівника), рівня його культури, мислення, світогляду. Отже, творчий пошук педагогічних інновацій веде до новотворень у цілісній системі особистості, сприяє професійному самовдосконаленню.

Для того щоб вчитель був здатний до педагогічних інновацій, міг працювати творчо, він має володіти здатністю діяти подумки, дослідницькими та діагностичними уміннями. Зазначені уміння складають основу інтелектуально-творчих умінь. Розкриємо їх зміст.

Здатність діяти подумки є інтегральною характеристикою педагогічного мислення і включає три основних компоненти:

- змістовий аналіз умов і вимог певної проблеми: аналіз ступеня необхідності (актуальності) для освіти сьогодення того продукту, який створюється, аналіз індивідуальних освітніх досягнень учнів тощо;

- планування процесу розв'язання проблеми: процес творіння, планування індивідуальних освітніх проектів розвитку учнів та відповідно до цього підбір певних методів, прийомів роботи, створення відповідних умов, які приведуть до очікуваного результату;
- рефлексія або діалог з самим собою: осмислення вчителем руху своєї мислєдїяльностї, що забезпечує її корегування, а іноді й перебудову.

До дослідницьких умінь в контексті нашого дослідження ми відносимо уміння створювати новий педагогічний результат, новий педагогічний досвід. Складовими цього уміння є уміння бачити та формувати педагогічні проблеми; проводити експеримент з виявленої проблеми; працювати з психолого-педагогічною, методичною літературою, виділяючи основні конструктивні ідеї щодо розв'язання виявленої проблеми; оформляти результати дослідження у вигляді дидактичних розробок.

Діагностичні уміння допомагають вчителєві виявити вплив певної, розробленої інновації на розвиток особистості учня. Ці уміння передбачають вибір сприятливої для даного віку та конкретного учня діагностичної методики; підбір системи діагностичних завдань та проведення їх у цікавій для учнів формі; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків та конкретних рекомендацій.

Розвинена пізнавальна сфера інтелектуальної культури вчителя сприяє у розгортанні конструктивної взаємодії з учнем. Вміння здійснювати конструктивну взаємодію з учнями лежить в основі соціальної сфери інтелектуальної культури. Успіх у здійсненні конструктивної взаємодії з учнями визначають комунікативний, емоційно-вольовий та організаційний модулі соціальної сфери. Розкриємо їх зміст.

Комунікативний модуль складає педагогічна техніка вчителя та діалогічні уміння.

Педагогічна техніка — це уміння використовувати власний психофізіологічний апарат як інструмент виховного впливу. Вона буває внутрішньою (створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання особистості на майбутню діяльність через вплив на розум, волю і почуття) та зовнішньою: вербальною (вплив за допомогою слова) та невербальною (міміка, жести, постава, пантоміміка, контакт очей, дистанція).

Діалогічні уміння — це творчі дії, які стимулюють здатність вчителя до прийняття рішень, творчої їх реалізації під час конструктивної взаємодії з учнем. До діалогічних умінь ми відносимо:

- уміння будувати судження істинні за змістом та правильні за формою;
- уміння моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу;
- уміння генерувати ідеї, передбачати результат навчальної взаємодії та характер зворотної реакції на свої вимоги.

До емоційно-вольового модуля соціальної сфери ми відносимо такі якості особистості вчителя: магнетизм; динамізм; емпатія та емоційна стійкість [5].

Організаційний модуль соціальної сфери складають організаційні уміння [5].

Нами було визначено психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови, які сприяють розвитку інтелектуальної культури особистості. Назвемо їх.

1. Співпраця викладачів та студентів, в основі якої поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів.
2. Стимулювання інтелектуальної активності студентів.

3. Індивідуалізація процесу навчання із застосуванням розвиненої системи коригуючих консультацій.
4. Структурування навчального матеріалу з позицій організації пошукової діяльності студентів.
5. Скорочення лекційних годин за рахунок семінарів та практикумів.
6. Організація лекцій проблемного характеру, семінарсько-практичних занять – у формі дискусій.

Названі умови важливо реалізовувати на лекціях, семінарсько-практичних заняттях в процесі вивчення психолого-педагогічних та фахових дисциплін, при написанні курсових та дипломних робіт, під час педагогічної практики. З метою успішної реалізації зазначених умов на кожному занятті повинна домінувати у часі ситуація розмірковування – ситуацію пошуку, допитливості, сумніву. Викладач – організатор ситуації розмірковування. У даному ракурсі роботу викладача можна розглядати у двох напрямках.

Перший напрямок. Викладач може сам за допомогою студентів вести розмірковування. Поставивши проблему, викладач розкриває шляхи її розв'язання і розмірковує разом із студентами: демонструє дітям шлях наукового мислення, вибудовуючи логіку переконання через постановку тези, підбір аргументів та побудову демонстрації (певні висновки – нові знання); через постановку проблемних питань привертає увагу студентів до діалектичного руху думки до істини, роблячи студентів співчасниками наукового пошуку.

Другий напрямок. Роль викладача є мінімальною. Він надає студентам можливість самостійно шукати шляхи розв'язання проблеми. Але викладач не займає пасивної позиції. Він (за необхідністю) непомітно для студентів спрямовує їх думку, ставлячи евристичні питання: де?, коли?, як?, звідки?, чим?, чому? тощо. Вчить студентів ставити такі питання перед собою та перед іншими.

Ситуація розмірковування під час розв'язання певної навчальної проблеми може виникнути лише тоді, коли викладач буде дотримуватись таких основних положень:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності кожного студента як активного носія суб'єктного досвіду, що склався під час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі;
- в освітньому процесі відбувається «зустріч» досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду студента;
- взаємодія двох видів досвіду студента повинна відбуватись не через витіснення індивідуального, наповнення його професійним педагогічним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене студентом в його власній життєдіяльності;
- цілкова повага партнерів, які ведуть діалог, один до одного, визнання ними того, що істина, за винятком банальних випадків (історичних фактів тощо), не дана ззовні готовою і що кожний здатний зробити внесок в її осягнення.

Виходячи з того, що на кожному занятті повинна домінувати у часі ситуація розмірковування, всі лекції мають бути проблемного характеру. Це означає, що лекція має починатися з постановки проблеми і завершуватися її конкретним розв'язанням. Проблемне питання, поставлене викладачем, є засобом залучення студентів у проблемно-пошуковий діалог, спонукає майбутніх вчителів до розмірковування, розвиває

в них рефлексію. Різновидом лекції проблемного характеру є лекція – прес-конференція, лекція удвох. Під час проведення лекції прес-конференції студенти працюють у групах (заздалегідь називається тема лекції, література). Кожна група обирає собі доповідача та співдоповідача. Після виступу кожної групи у межах проблемно-пошукового діалогу студенти обмінюються питаннями між групами. Викладач бере на себе роль ведучого прес-конференції, проводить вступну та заключну частину лекції. Він доповнює, спрямовує, систематизує та узагальнює відповіді студентів. Різновидом лекції проблемного характеру може бути лекція удвох. В процесі такої лекції нову інформацію з певної проблеми розкриває викладач, назвемо його наставником) у співробітництві із студентом – майбутнім вчителем. У кінці лекції відбувається проблемно-пошуковий діалог між двома викладачами. Викладач-наставник, як правило, показує «нерозуміння» матеріалу, викладеного викладачем-студентом, робить помилки. Викладач-студент має виправити помилку, розкрити шляхи її усунення та запобігання. Так само викладач-студент може задати питання по змісту матеріалу викладачу-наставнику. Студенти задають питання як викладачеві-наставнику, так і викладачеві-студентові. По завершенню лекції обидва викладача підводять підсумки.

На семінарських (практичних) заняттях з будь-якого навчального курсу мають домінувати у часі дискусійні форми роботи, які стимулюють самостійність, ініціативність, активність, рефлексивність студентів при обговоренні проблем.

Для того щоб максимально подолати розрив між теоретичним характером знань майбутніх вчителів та їх професійно-педагогічною діяльністю, з метою розвитку інтелектуально-творчих умінь, продуктивного педагогічного мислення, формування варіативних підходів до структури та проведення уроків доцільно викладачеві застосовувати такі методи: мозкова атака, педагогічна гра, мікровикладання, аналіз конкретної ситуації. Метод мікровикладання використовується, як правило, під час розв'язування таких педагогічних задач, де вже подано варіант розв'язання. Студенти аналізують та дають оцінку поданому варіанту розв'язання, пропонують власні варіанти розв'язання. Семінарські заняття можна проводити у формі рольового тренінгу. Під час проведення рольового тренінгу застосовується метод педагогічної гри, в якій поєднуються елементи навчальної та дослідницької гри. Навчальна гра під час рольового тренінгу спрямована на імітаційне моделювання в навчальному процесі реальних процесів і механізмів, які мають місце у професійній діяльності. Дослідницька гра під час рольового тренінгу спрямована, окрім моделювання педагогічної реальності, на моделювання певних об'єктів, процесів, механізмів з метою їх експериментального вивчення (роль експертів). Реалізація рольового тренінгу у навчальному процесі означає й застосування методу емпатії (ідентифікація себе з вчителем, учнями) та методу інциденту (треба швидко зреагувати на непередбачені відповіді учнів).

Успіх у розвитковій інтелектуальній культурі студента значною мірою залежить від викладача. Ми визначили вимоги до особистості та професійної діяльності викладача. У навчальному процесі ВНЗ викладачеві необхідно:

- глибоко знати не тільки ту дисципліну, яка викладається, а й бути обізнаним у психології, логіці, педагогіці (для викладачів, які читають фахові дисципліни), вільно розкривати внутрішні та міжпредметні зв'язки;

- здійснювати в процесі викладання максимальний зв'язок матеріалу, що вивчається, з практикою, спрямовувати навчальний матеріал на майбутню професійну діяльність;
- вміти представити навчальний матеріал у вигляді логіко-структурованої схеми базових понять;
- постійно оновлювати зміст в міру розвитку науки, мати власний погляд (власну позицію) у викладенні матеріалу.

Висновки.

1. Розвиток інтелектуальної культури майбутнього вчителя є комплексним підходом до професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, сутність якого полягає в єдності психолого-педагогічної та методичної підготовки спеціалістів.
2. У навчальному процесі має домінувати у часі ситуація розмірковування – ситуація пошуку, допитливості, сумніву.
3. Всі лекції мають бути проблемного характеру, на семінарсько-практичних заняттях – домінувати дискусійні форми роботи.
4. Доцільно застосовувати такі методи: мозкова атака, педагогічна гра, мікровикладання, аналіз конкретної ситуації.

Зазначені форми й методи роботи сприяють розвитку в студентів інтелектуальної культури, а саме: когнітивного модуля пізнавальної сфери (студенти самостійно шукають необхідну інформацію, а це означає, що здійснюється самоосвіта, саморозвиток, самореалізація особистості); рефлексивного модуля (розвивається критичність розуму, вміння формулювати оціночні судження); соціальної сфери, перш за все комунікативного модуля (педагогічної техніки та діалогічних умінь).

Література:

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11 – 17.
2. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ, Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Закон України «Про освіту»: За станом на 8 грудня 2006 р. / Верховна Рада України. – офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 40 с. – (Сер. «Закони України»).
4. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.
5. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення / О.Я. Митник. – К.: Початкова школа, 2006. – 104 с.
6. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект: монографія /В.І. Шахов. – Вінниця: «Едельвейс», 2007. – 383 с.

МІЛЬТО Л.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогічної творчості
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова, м. Київ

РОЗВ'ЯЗАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАДАЧ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В статті розглядаються інноваційні технології навчання розв'язанню комунікативних задач майбутніх вчителів у процесі їх педагогічної підготовки.

В статье рассматриваются инновационные технологии обучения решению коммуникативных задач будущих учителей в процессе их педагогической подготовки.

In the article is devoted to the innovation technologies deceiving of communication tasks in the education-cognitive activities of the future teachers.

Педагогічну діяльність вчителя можна уявити у вигляді множини різноманітних педагогічних задач різного рівня: стандартних і нестандартних, стратегічних, тактичних, оперативних і т.п. Предметом педагогічної задачі можуть виступати знання учнів, їх особистісні якості, відношення – всі характеристики, які можна якісно змінити.

Уміння вчителя ефективно розв'язувати комунікативні задачі – це професійні дії педагога. Однак практика показує, що не тільки молоді вчителі, але й більш досвідчені зустрічаються з труднощами при вирішенні комунікативних задач. Тому саме у вищих навчальних педагогічних закладах у процесі професійної підготовки студентам потрібно дати не тільки базове уявлення про теорію і технологію розв'язання комунікативних задач, а також сприяти формуванню комунікативних здібностей та умінь.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що вирішення комунікативних задач – одна з найважливіших проблем педагогіки, яка в силу своєї значущості і актуальності привертає постійну увагу педагогів-практиків та науковців. Проблеми, присвячені теорії і технологіям педагогічної комунікації знайшли відображення у працях В.О.Артьомова, А.Б.Добровіча, О.А.Дубасенюк, Ю.М.Кулюткіна, В.А.Кан-Калика, О.О.Леонтьєва, Г.С.Сухобської, Л.Ф.Спіріна та інших.

Мета статті – надати теоретичне уявлення про сутність комунікативних задач та технології навчання їх ефективного розв'язання.

Величезну кількість педагогічних задач вирішує учитель у навчально-виховному процесі. Тому не випадково, що професійна діяльність педагога розглядається як один із видів практичного мистецтва, який знаходить своє відображення в тому як педагог вирішує задачі, що виникають.

У науковій літературі є різні точки зору на визначення педагогічної задачі. Так, наприклад, Н.В. Кузьміна, розкриваючи сутність педагогічної задачі, відзначає, що вона виникає щоразу, коли потрібно перевести процес виховання з одного стану в інший. Одже, педагогічна задача виникає тоді, коли можливе не одне рішення і потрібно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату. Л.Л. Додон у своєму збірнику задач і вправ з педагогіки стверджує, що вирішити педагогічну задачу це означає дати оцінку певному факту, розкрити мотиви поведінки вихователя або вихованця, знайти вихід з тієї чи іншої психологічної ситуації, знайти найбільш правильний підхід до вирішення педагогічної проблеми. О.К. Тихомиров визначає задачу як мету, задану в конкретних умовах, яка потребує ефективного способу її досягнення. На думку Г.О. Балла, задача в самому загальному вигляді – це система, обов'язковими компонентами якої є: предмет задачі; модель необхідного стану предмету задачі.

Таким чином, проблема задачі осмислюється як усвідомлення суб'єктом розв'язання протиріччя між відомою метою задачі і невідомими шляхами її досягнення, тобто відсутністю необхідного результату інформації для досягнення даної мети. Педагогічна задача – це результат усвідомлення суб'єкту виховання в педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. Усвідомлення педагогічної задачі відбуваються за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації, потім учитель прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи, далі відбувається конкретна взаємодія вчителя і учнів. Тому одним з елементів педагогічної задачі є задача комунікативна, тобто задача спілкування.

В цьому зв'язку педагогічна діяльність може бути представлена як ланцюжок комунікативних задач, що змінюються та розвиваються і допомагають організовувати педагогічну взаємодію, адекватну цим задачам.

На думку В.А. Кан-Калика, комунікативна задача є похідною щодо педагогічної задачі, бо впливає із останньої і визначається нею. Одночасно, як вважає науковець, комунікативна задача, відтворюючи задачу педагогічну, носить допоміжний, інструментальний по відношенню до педагогічної задачі характер.

І.М. Лисина визначає комунікативну задачу як мету, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування. Комунікативна задача є інструментальним компонентом педагогічної взаємодії.

Педагогічне застосування обраних методів реалізується через спілкування, тому логіка комунікації може бути представлена таким чином:

- педагогічна задача;
- система психолого-педагогічних методів, обраних для її розв'язання;
- комунікативні задачі, вирішення яких необхідно для реалізації педагогічної взаємодії;
- педагогічна взаємодія;

Ефективному розв'язанню комунікативних задач можуть допомогти принципи, розроблені та запропоновані В.Леві: принцип перший – виникни. Принцип другий – створи сприятливу атмосферу. Принцип третій – не принижуй. Принцип четвертий – піднось.

Комунікативні задачі розрізняються на загальні комунікативні задачі, які плануються заздалегідь та поточні комунікативні задачі, що виникають у процесі педагогічної взаємодії. Загальна комунікативна задача зводиться до оповідання та спонукання. У процесі педагогічної взаємодії педагог реалізує дві основні мети: повідомити учням інформацію та вплинути на них, тобто спонукати їх до дії. Мета учнів – зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновки.

Таким чином, комунікативна задача розглядається як двосторонній процес спілкування, що ефективно реалізується при активності обох взаємодіючих осіб.

Згідно з логікою педагогічної взаємодії можна означити такі етапи розв'язання комунікативних задач:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування, тобто створення комунікативних задач.
2. Організація безпосереднього спілкування.
3. Управління спілкуванням у процесі педагогічної взаємодії.
4. Аналіз результатів спілкування та моделювання нових комунікативних задач.

На етапі моделювання здійснюється планування комунікативної структури взаємодії. Прогнозується психологічна атмосфера уроку та вибір засобів досягнення позитивного, емоційного стану взаємодіючих суб'єктів, а також прогнозується сприйняття учнями особистості самого вчителя. Це допоможе педагогу передбачити свою комунікативну поведінку і свій емоційний стан.

На етапі організації безпосереднього спілкування педагогом досягається комунікативна перевага. На цьому етапі вчитель уточнює особливості спілкування в нових комунікативних умовах, конкретизуються суб'єкт-суб'єктні умови.

Важливим моментом цього етапу спілкування є правильно організована система комунікацій: постановка яскравих, привабливих цілей діяльності, демонстрація шляхів їх досягнення; уміння педагога демонструвати свою доброту, оптимізм та впевненість в успіх учнів; розуміння внутрішнього стану учнів у певних ситуаціях.

На цьому етапі педагог вирішує цілий ряд постійно виникаючих комунікативних задач, стимулює участь учнів у процесі спілкування.

Етап аналізу результатів спілкування можна назвати етапом зворотнього зв'язку, який дає інформацію про рівень засвоєння матеріалів учнями та їх розвиток, а також потреби у спілкуванні.

Ефективність розв'язання комунікативних задач залежить від високого рівня комунікативної культури педагога, яку можна визначити як складову педагогічної культури.

На думку М.О. Лазарева, зміст поняття „комунікативна культура” включає:

- розвинуту емпатійність – достатній рівень рефлексії;
- наявність особистісно-діалогічного стилю спілкування і відносин;
- розвинуті здібності до діалогу, вміння слухати і чути співрозмовників;
- індивідуальна привабливість, здатність переконувати і навіювати;
- здібність до взаєморозуміння та ефективної взаємодії.

Головним компонентом комунікативної культури вчителя є комунікативні здібності і уміння до яких належать: здатність переконувати, навіювати, надихати, при-

ваблювати до себе. Уміння заволодіти увагою учнів, викликати їх симпатію, уміння організувати первинний контакт. Здатність швидко знаходити ефективні форми відношень, потрібний тон спілкування з учнями, здатність швидко знаходити контакт, вміння організувати первинний контакт у спілкуванні з учнями, співробітництво; доброзичливий тон, дружність, м'якість, відчуття такту: відвертість, відкритість; рівень розвитку емпатії (співпереживання учням); взаєморозуміння, емоційна ідентифікація, рефлексія (здатність побачити себе зі сторони).

Окремо слід відмітити педагогічний такт вчителя, який можна визначити як уміння дотримуватись педагогом почуття міри у спілкуванні, вміння обрати правильний підхід до учнів. Це і поважне ставлення до учнів, і уміння керувати своєю поведінкою згідно норм педагогічної етики. Тактичний учитель здатний побудувати теплі емоційно забарвлені відносини з учнями. Він уміє за допомогою гумору розрядити обстановку, щоб уникнути конфлікту. На думку І.А.Зязюна, педагогічний такт це частина педагогічної майстерності, компонент духовної культури вчителя. Саме педагогічний такт, як зазначає вчений, впливає на формування індивідуального стилю взаємодії педагога з дітьми.

Комунікативна культура учителя неможлива без педагогічного артистизму, який потрібен педагогу для того, щоб посилити ефект педагогічного впливу на учнів. Педагогічний артистизм надихає, естетизує спілкування, підносить його до рівня мистецтва. Розумно використаний артистизм стає не просто прикрасою спілкування, а його необхідним і міцним підсилювачем.

Роль артистизму в структурі особистості вчителя складається з того, що вчитель в умовах педагогічного процесу здатен до органічного існування і ефективної дії в силу своєї здатності вміти самовиразитися, вміти саморегулювати свій психічний стан, вміти поставати та вирішувати надзадачу дії, конструювати педагогічне спілкування у відповідності до ситуації.

Таким чином, комунікативна культура вчителя неможлива без оволодіння педагогом комунікативними уміннями та розвинутими комунікативними здібностями, які в своїй сукупності складають техніку педагогічного спілкування – характеризують технологічну сторону комунікативної культури педагога.

У цьому зв'язку цікавими є деякі комунікативні технології етичного захисту, розроблені Н.Є. Щуркової. Уміле володіння прийомами етичного захисту дає змогу підвищити рівень комунікативної культури вчителя, запобігає виникненню стресових станів педагога, формує відповідні моральні якості учнів.

Комунікативні технології, розроблені Н.Є. Щурковою, передбачають використання „м'яких” способів прихованого педагогічного захисту. Розглянемо деякі приклади цих технологій:

1. „Окультурене відтворення”. Сутність цього прийому в демонстрації вчителем спілкування на рівні культури. Прийом „окультурене відтворення” дає конкретний наочний зразок етичної форми спілкування в контексті ситуації, що виникла. Функція цього прийому – корегування поведінки учня. Як парадигму можна використати таку фразу: „Якщо я Вас правильно зрозуміла... Ви хотіли сказати...”. При цьому додається окультурена форма вербальної, поведінкової моделі спілкування.

Проілюструємо реалізацію цього прийому на практиці наступною ситуацією. Учень, не встигаючи записати за вчителем речення, вигукує: „Повільніше!”. Педагог відповідає: „Якщо я Вас правильно зрозуміла, шановний Сергій, ви хотіли сказати: „Шановна Марина Миколаївна, будь ласка, повторіть ще раз це речення.”

2. „Виправдовування поведінки”. Сутність цього прийому – сприяти психічному врівноваженню дитини шляхом „виправдовування” поведінки учня в даній ситуації. Велике значення тут має інтонаційне забарвлення вчителя, який говорить спокійним, м'яким і переконливим тоном. Для цього використовуються фрази на зразок: „Можливо, ти хотів...”, „Можливо, будь-хто, на вашому місці...”, „Я б можливо також...” та інші.

3. „Виявлення доброзичливості”. Сутність цього прийому у веселому ігноруванні того, що сталося. Використовуються фрази на зразок: „Добре, що Ви мені нагадали...”, „Якби не Ви, я зовсім забув би про це...” та інші.

4. „Питання на відтворення”. Мета цього прийому – припинити спілкування, що відбувається на низькому рівні взаємодії і надати можливість співрозмовнику виправити свою поведінку у спілкуванні. Сутність цього прийому полягає в тому, що вчитель, посиляючись на те, що він недочув або був чимось дуже захоплений, люб'язно просить учня ще раз повторити фразу, з якою він звертався. Тим самим педагог підштовхує учня до пошуку інших, більш культурних форм звернення і поведінки. Тут важливо, щоб в інтонації вчителя не було ніякої іронії, підтексту. Прохання вчителя повинно бути щирим. Використовуються фрази на зразок: „Вибач, я не розчула, що Ви сказали...”, „Будь ласка, повторіть те, що Ви сказали...” та інші.

5. „Питання про одержувача”. Цей прийом ще можна назвати „наївним подивом”, тому що педагог якби дивується що до нетактовного звернення в свою адресу. Він спеціально інструментує наївність, інсценує нерозуміння того, що було сказано учнем. Ставиться запитання: „Це Ви мені сказали?”, „Хіба так можна?”. Велике значення для реалізації цього прийому має педагогічний артистизм вчителя: пластика, міміка, інтонації.

6. „Посилення на особистісні якості”. Прикладом можуть бути такі фрази: „Я не звикла до такого звертання”, „Я не можу продовжувати розмову у такій формі” та інші.

Педагогічна взаємодія вимагає від вчителя оволодіння технологіями розв'язання комунікативних задач. Однак, необхідно відмітити, що кожна педагогічна технологія трансформується через особистість педагога, його кваліфікацію та рівень педагогічної майстерності.

Пропонуємо алгоритм розв'язання комунікативної задачі, який допоможе вирішити задачу на рівні педагогічної культури.

Алгоритм має таку структуру:

1. Об'єктивний, стислий опис сутності ситуації. Головне у цьому прийомі те, що збоку вчителя не повинно бути ніяких звинувачень на адресу учня, тільки констатація факту. Наприклад: „Ви не уважно мене слухаєте...”.

2. Вербалізація почуттів. Це комунікативні уміння, які дозволяють вчителю повідомити співрозмовнику про свій внутрішній емоційний стан без образ і звинувачень.

Педагог повинен якомога точніше передати на вербальному рівні емоцію, яку викликали у нього дії учня.

3. Прийом „Я – повідомлення”. Реалізуючи цей прийом, вчитель оголошує свій стан і своє відношення до вчинку, а не висновки щодо особистості учня. Наприклад: „Мені дуже прикро бачити...”, „Коли я бачу (або чую)..., я відчуваю...”.

4. Гуманізація стосунків. Сутність цього прийому полягає у знаходженні та повідомленні позитивних якостей учня. Наприклад: „Ви як розумна людина...”, „Я знаю Вас як шляхетну людину, тому...”.

5. Вербальний опис своїх реальних дій в момент проблемної ситуації. Наприклад: „Тому я спокійно з Вами спілкуюсь...”.

6. Бажаний вихід. Висловлювання власних побажань. Наприклад: „Тому мені хотілося би, щоб Ви говорили зі мною іншим тоном...”.

7. Оптимістичне прогнозування. Сутність цього прийому полягає у сподіванні на гарні стосунки у майбутньому. Наприклад: „Я щиро сподіваюсь на наші добрі стосунки в майбутньому...”.

Перераховані операції не вичерпують усього різноманіття прийомів розв’язання комунікативних задач. Удосконалення педагогічної творчості і майстерності дозволять педагогу знайти безліч ефективних прийомів успішної взаємодії з учнями.

Висновки. Умовами ефективного розв’язання комунікативних задач є комунікативна культура педагога яка включає комунікативні уміння та розвинуті комунікативні здібності, а також ефективне володіння технікою педагогічного спілкування та опонування комунікативними технологіями, які дають змогу підвищити рівень комунікативної культури педагога та ефективно вирішувати комунікативні задачі.

Література:

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: КН для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
2. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. – М.: Яуза, 1996.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
4. Лазарев М.О. Творча і духовна самореалізація особистості в навчальному закладі нового типу. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – С.53-68.
5. Мільто Л.О. Педагогічний артистизм: Методичні рекомендації. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – 30с.
6. Мільто Л.О. Методика розв’язання педагогічних задач: навч.посібник. 2г. Вид.;переробл. і доп. – Харків: Ранок – НТ, 2004. – 152с.
7. Полторацька В.В. Формування культури професійного спілкування вчителя: Методичні рекомендації. – Харків ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2000.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Второе изд., доп. – М.: Пед. общество России, 2005. – 256с.

МОЛДОВАН В.В.,

кандидат юридичних наук, професор,
проректор Міжгалузевого
інституту управління

МОЛДОВАН А.В.,

кандидат юридичних наук, професор,
доцент Національного авіаційного
університету

ІГРОВІ ЗАНЯТТЯ У ПРАВОЗНАВСТВІ

У статті розглядаються питання перебудови читання лекцій та проведення семінарських занять з юридичних дисциплін. Висвітлюються неімітаційні та імітаційні методи активного навчання – ділові ігри, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, імітаційних завдань.

В статье рассматриваются вопросы перестройки чтения лекций и проведения семинарских занятий по юридическим дисциплинам. Освещаются неимитационные и имитационные методы активного обучения – деловые игры, разыгрывание ролей, анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения.

The article deals with the restructuring of lecturing and conducting seminars on legal subjects. Highlights neimitatsionnye and simulation methods of training – role-playing, playing roles, an analysis of specific situations, simulation exercises.

Першочерговим завданням вищої освіти України є здійснення рішучого повороту від масового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів.

Ефективному освоєнню навичок професійної діяльності юристів сприяють ігрові заняття, досвід проведення яких показує, що вони суттєво впливають на формування якостей, необхідних майбутнім спеціалістам. У процесі гри у студентів розвивається самостійне мислення, проявляються і формуються організаторські здібності.

Завдяки іграм досягаються такі важливі педагогічні цілі:

по-перше, розширення, поглиблення і закріплення знань, набутих на лекціях, а також на семінарських заняттях, у процесі виконання курсових робіт, у період виробничої практики. Це досягається внаслідок розробки і застосування таких ігрових занять, які найповніше забезпечують своєчасне і максимально можливе розуміння і засвоєння студентами-юристами суті матеріалу, що вивчається. Відкривається можливість самостійно і творчо використовувати результати навчання в різних умовах. Як показує багаторічна практика набуті в процесі проведення гри знання і навички добре запам'ятовуються, усвідомлюються учасниками, які значно краще, ніж при традиційному навчанні, уловлюють зв'язок між різними розділами дисципліни та елементами майбутньої діяльності;

по-друге, набуття вмінь і навичок, вироблення законних раціональних і обґрунтованих рішень за допомогою самостійного визначення стратегії, залучення необхідної інформації, швидкої реакції на різні заяви, клопотання, оцінки ефективності виконаних дій за допомогою зворотного зв'язку. Це реалізується внаслідок розвитку здібностей аналізувати обставини, найбільш доцільно реагувати на виникаючі стандартні і нестандартні ситуації. При прийнятті рішень у процесі гри учасник відразу ж відчуває позитивні і негативні результати своєї діяльності. Тут, власне, безперервно функціонує зворотний зв'язок, за допомогою якого безвідкладно виявляються наслідки прийнятих рішень, формуються стійкі уявлення про якість цих рішень, необхідність самовдосконалення, дальшого засвоєння знань;

по-третє, розвиток практичних навичок роботи в колективі, розуміння умов і принципів колективної діяльності. У процесі ігрових занять проявляється дія тих чи інших факторів, що стосуються формування колективу, між його окремими учасниками. Засвоюються навички колективного творчого мислення, виявляється поведінка окремих учасників при успіхах і невдачах у роботі.

Ігрові заняття можна розподілити на неімітаційні, що реалізуються на традиційних видах занять, та імітаційні, ігрові, застосування яких пов'язане з використанням нових форм занять. При неімітаційних методах активізація навчального процесу досягається в результаті постійно діючих прямих і зворотних зв'язків між викладачем і студентами.

На лекціях з юридичних дисциплін активність досягається в тому випадку, якщо забезпечується самостійна інтенсивна робота кожного студента. Одним з ефективних засобів, який успішно використовується на лекціях з кримінального процесу, є контрольна перевірка знань студентів наприкінці лекції. Студенти, прослухавши лекцію, одержують одне-два заздалегідь підготовлених питань, письмові відповіді на які вони мають дати за 4-5 хвилин. Контрольне запитання, як правило, будується так, що на них не можливо знайти прямої відповіді в конспекті. Для того, щоб відповісти на них, кожен студент має активно працювати на лекції, вдумуватись у зміст викладеного матеріалу, не пропускати зв'язку між його окремими частинами.

Якщо студент не дав задовільної відповіді, йому пропонується знову самостійно опрацювати матеріал лекції, після чого він одержує нові запитання. На кожну групу студентів складається таблиця контролю за їх самостійною роботою за темами лекцій, де фіксуються всі досягнуті протягом навчального року результати. Під час проблемної лекції або наприкінці можуть застосовуватись й інші способи, що спонукають студентів до активної роботи (наприклад, обговорення висунутих суперечливих положень, варіантів рішень, проблем).

На семінарських заняттях проблемний метод навчання проявляється переважно в організації викладачем дискусії за темою семінарського заняття. Студент у проблемній ситуації «приміряє» свої знання до умов завдання. На семінарських або практичних заняттях активність досягається якомога більшою індивідуалізацією навчання, самостійним розв'язанням завдань під контролем з боку викладача, який на основі інформації зворотного зв'язку спрямовує студента на вирішення нових завдань або попов-

нення нових знань, коли виявляються помилки. Семінар — це фактор активного навчання, якщо гарантується залучення всіх студентів як доповідачів або виступаючих.

Активне навчання під час виконання курсових та дипломних робіт забезпечується безперервним надійним контролем за самостійністю студентів при написанні таких робіт. Контроль гарантує, що в цих роботах використані матеріали, зібрані особисто студентом, а не запозичені в когось.

Достатня активність студентів досягається в період їх виробничої практики, коли вони призначаються на посаду стажиста слідчого, помічника прокурора, якщо практика закінчується розглядом конкретних кримінальних (цивільних) справ під керівництвом народного судді і керівника практики від факультету, причому кожен студент повинен провести судову справу як суддя, прокурор, адвокат. Практика без розгляду конкретної судової справи не відноситься до активного навчання.

Таким чином, практично на всіх традиційних заняттях можна застосовувати методи активного навчання. Впровадження таких методів свідчить про їх високу ефективність, але вони лише частково вирішують завдання підготовки сучасного юриста. Сучасні слідчі, прокурори, судді, адвокати не набувають у вищому навчальному закладі навичок професійної діяльності. Складність їх набуття пов'язана з тим, що така діяльність, як правило, має колективний характер; більшість рішень приймається у процесі взаємодії юристів з колегами по роботі. В діяльності правоохоронних органів іноді спостерігаються непередбачені обставини: неявка свідків і потерпілих, заявлення клопотань, відхилення слідчого, прокурора, судді. Навички майбутньої діяльності можуть і повинні відбуватися в навчальному закладі на імітаційних ігрових заняттях.

Основна характерна риса ігрових занять, крім властивих усім методам активного навчання, — це імітація майбутньої діяльності у правоохоронних органах. Практично при підготовці юристів використовується декілька видів таких занять. Це, по-перше, ділові ігри. Вони відрізняються найбільш важливими ознаками: виникненням проблеми управління соціально-психологічною системою і моделювання професійної діяльності керівних працівників і спеціалістів; існуванням спільної мети ігрових колективів; наявністю ролей і призначенням на них учасників гри; відмінністю інтересів учасників; прийняттям і реалізацією в процесі гри певної послідовності рішень, кожне з яких залежить від рішення, інших учасників; наявністю системи стимулювання; об'єктивністю оцінки результатів ігрової діяльності, яка забезпечується визначенням особистого внеску кожного учасника гри.

По-друге, розігрування ролей — це більш простий, ніж ділові ігри, імітаційний метод активного навчання, який вимагає менше затрат часу і засобів розробки і впровадження. Однак він є надзвичайно ефективним при проведенні таких занять, як віддання обвинуваченого до суду, судовий розгляд, касаційне та наглядове провадження тощо. Основні ознаки методу розігрування ролей — це наявність складної проблеми або завдання і розподіл ролей, відмінність інтересів учасників, взаємодія учасників ігрового заняття, введення викладачем у процесі заняття коректуючих умов, оцінка результатів обговорення і підведення його підсумків викладачем.

Третій вид імітаційних ігрових занять – аналіз конкретних ситуацій. Під конкретною ситуацією розуміється проблема, яка вимагає від випускників аналізу, прийняття рішень, конкретних дій. Цей метод має такі властивості: наявність складного завдання або проблеми, яка повідомляється студентам викладачем (наприклад, конкретна кримінальна справа, проаналізувавши яку, студенти мають виступити з обвинувальними чи захисними промовами); формулювання викладачем контрольних питань; розробка групами, які змагаються, варіантів вирішення проблеми; обговорення розроблених варіантів; підведення підсумків і оцінка результатів.

По-четверте, це – метод імітаційних вправ. Він характеризується ознаками, які властиві методу аналізу конкретних ситуацій. Специфічна риса імітаційних вправ – наявність заздалегідь відомого викладачеві правильного чи найефективнішого рішення. Тому імітаційні вправи є більш простими, ніж інші методи, не потребують додаткових і глибоких досліджень у період їх підготовки і проведення.

МОРОЗ В. В.,
старший викладач Київського
інституту соціальних і культурних зв'язків
імені Святої княгині Ольги, м. Київ

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розкривається комплекс методичних основ щодо забезпечення підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики.

В статье раскрывается комплекс методических основ относительно обеспечения подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала младших школьников на уроках музыки.

The article deals with the complex of methodical bases in relation to providing the training of the future teacher for the development of creative potential of junior schoolchildren during the Music lessons.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на забезпеченні державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій [3]. Інтенсивно зростаюче підвищення попиту на вчителів, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити нестандартно і в найбільш ефективний спосіб до вирішення завдань розвитку творчого потенціалу учнів значно актуалізує проблему дослідження.

З огляду на це у вищому педагогічному навчальному закладі використання інноваційних методів і форм навчання набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів спеціальних музичних дисциплін значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої музичної діяльності; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізовувати його в педагогічній роботі з розвитку творчого потенціалу учнів.

Аналіз публікацій та останніх досліджень з проблеми дослідження показав, що питання підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох наукових дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: питання професійної підготовки вчителів

(І.Зязюн, В.Орлов, О.Рудницька, О.Савченко, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.); вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б.Ананьєв, М.Бердяєв, Д.Богоявленська, І. Маноха, В.Рибалка та ін.); психології музичного сприйняття (Л.Виготський, В.Медушевський, В.Моляко, Б.Теплов та ін.); дослідження ефективних шляхів і методів розвитку творчої особистості в умовах естетичної діяльності (О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Хлебнікова та ін.); формування готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності (Е.Абдуллін, Т.Рейзенкінд, З.Сирота, Н.Сегеда та ін.).

Водночас, як засвідчує аналіз літературних джерел, у педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені підготовці майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів.

Мета та завдання статті полягають у розкритті методичної системи та визначених у процесі дослідження ефективних психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики.

Виклад основного матеріалу. Розробка методичної системи підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики здійснювалась на основі розвитку таких якостей: ініціативність, активність, самостійність, критичність, креативність. Використовувались технології особистісно-розвивального спрямування – суб'єкт-суб'єктної взаємодії, пріоритету ітегративних ігрових методик емоціогенним ситуаціям.

Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики передбачали формування у майбутніх учителів установки на власний розвиток творчого потенціалу. При цьому поняття „установка” розглядалося як виникнення стійких схильностей індивідів до певної форми реагування, що спонукає особистість орієнтувати свою діяльність у певному напрямі та діяти певним чином по відношенню до об'єктів та ситуацій діяльності. Причому зміст та функції установки залежать від ставлення суб'єкта до ситуації та предмета діяльності.

У процесі експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики, ми розрізняли два види художньо-психологічних установок: загальну (зовнішню) і конкретну (внутрішню). Зовнішня установка характеризується ставленням до творів мистецтва, до виду, жанру. Внутрішня установка виникає при безпосередньому контакті з конкретним художнім твором, вона має динамічний характер і змінюється під його впливом. Внутрішня установка може змінюватися і під впливом предметно-розвивального середовища як педагогічно доцільного унаочнення інтегрованого змісту розвитку творчого потенціалу молодших школярів. У визначених нами педагогічних умовах компонент предметно-розвивального середовища передбачав використання п'яти різновидів зовнішніх установок: природа, техніка, людина, знакова інформація (сигнали), художні образи інших, суміжних з музикою видів мистецтв.

Внутрішньою установкою вважалася диференціація музичної інформації для емоційного, абстрактного і конкретного типів особистості.

Так, у предметно-розвивальному середовищі розрізнялися джерела звукової інформації: сигнали (знакові системи) – для музичної творчості з аудіальною інформацією абстрактного типу; природа, техніка – для музичної творчості з аудіальною інформацією конкретного типу; художні образи – для музичної творчості з аудіальною інформацією емоційного типу. У запропонованих видах інформації будь-який тип особистості вчителя і учня мав змогу безпосередньо контактувати з особистісно цінними середовищами життєдіяльності і розвивати в таких середовищах свої музи

Оскільки у змісті підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики особливе місце займає взаємодія мистецтв, практика предметно-розвивальних середовищ різного типу (знакова інформація, природа і техніка, художні образи і людина з її емоційними станами) підлягала інтегруванню музики з хореографією.

Виявлено, що найменш дослідженим, але найбільш ефективним для підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики є синтез типу „музика” – „хореографія” – „архітектоніка” (пластичні мистецтва). Найяскравіший естетичний сенс такого синтезу проектується в хореографічних інсценізаціях, до яких у студентів і школярів наявне стійке емоційно-позитивне ставлення.

Для кожної хореографічної постановки художники створюють характерні костюми, декорації, пов'язані пластичною і кольоровою будовою з емоційним змістом і рисунком танцювальних рухів. З іншого боку, хореографічне мистецтво є невіддільним від музичної творчості.

Майстерність хореографів майбутнім учителям потрібна тоді, коли зникає стійкий зв'язок танцю з музикою і танець створюється у відповідності до готової музичної основи, яку можна розглядати як „музичну драматургію” танцю. Потреба у ритмічних хореографічних рухах стає необхідністю, якщо наявна загальна кількість учасників танцю, гармонійними синхронними рухами утворює хореографічну художню цілісність. Майбутній учитель в аналогічних ситуаціях „перекладає” твір композитора з допомогою хореографічних засобів виразності й уявно виконує танцювальну композицію разом з кожним учасником. У педагогічних умовах підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики системоутворюючим компонентом вважався зміст, у якому підготовка майбутніх учителів забезпечувалась на основі поліцентричної інтеграції мистецьких дисциплін.

Експериментальна навчально-виховна робота спрямовувалася на: мотивацію творчої уяви студентів, їхній творчий пошук власних варіантів інтерпретацій художніх образів, на використання завдань творчого характеру відповідно до змісту художніх творів, з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, рівнів художнього розвитку майбутніх учителів, комплексу різних видів мистецтва.

Професійну основу музично-педагогічної діяльності вчителя складають: науковий світогляд, національна самосвідомість як відображення цілей, потреб, інтересів морально-естетичних орієнтацій особистості; усвідомлення соціальної ролі педагогічної діяльності, виявлення громадянської та соціальної активності; стійкі пізнавальні

інтереси, прагнення до постійного самовдосконалення і духовного збагачення; педагогічна спостережливість, уява, тактовність, незалежність мислення у поєднанні з повагою до суджень інших людей; володіння такими якостями як толерантність, доброзичливість, наявність почуття власної гідності, самоповаги, скромності, вимогливості до себе й до інших; знання досягнень української національної та світової культури; фахові знання, уміння та навички [2].

У процесі підготовки до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики майбутній учитель повинен оволодіти знаннями: історії музичної культури, української народної творчості, стильові особливості та риси творчого методу українських та зарубіжних композиторів; теоретичних основ класичної і сучасної гармонії, аналізу музичних творів, хорознавства, інструментознавства, аранжування та інструментовки для шкільних хорів та інструментальних ансамблів; основної спеціальної, монографічної, науково-теоретичної, методичної, додатково-бібліографічної літератури з музикознавства, музичної педагогіки, виконавства; основ методики шкільної музичної освіти, навчання гри на музичних інструментах, сольного співу хорового диригування.

Він повинен уміти: розв'язувати художньо-творчі завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх музичної підготовки; розвивати у процесі занять музичну культуру школярів; грати на музичних інструментах; професійно навчати школярів хоровому і сольному співу; здійснювати змістовний аналіз музичного твору, емоційно й образно розповідати дітям про музику і музикантів, події музичного життя; читати з аркуша, транспонувати і підбирати по слуху музичні твори, аранжувати та інструментувати їх для різних виконавських складів; творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, принципами і завданнями організації музично-виховної роботи в початковій школі, здійснювати художньо-педагогічне спілкування з учнями; аналізувати узагальнювати і використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід у царині музично-естетичного виховання школярів, творчо впроваджувати нові освітні технології, програми та ідеї.

Сукупність педагогічних умов структурувалась особливим чином. Так, зміст музично-творчої діяльності студентів регламентувався вимогами розробленого на цьому етапі спецкурсу „Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики”.

Зазначений спецкурс забезпечував синтез музично-творчої діяльності з іншими видами мистецтв.

В основу розробки спецкурсу „Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики”, було покладено аналіз існуючих програм та дослідження провідних науковців у галузі мистецької освіти, підґрунтям якого є: наукові основи художньої компетентності і творчості, створення умов для формування і розвитку теоретично-практичних і інтелектуальних умінь у професійній діяльності, розвиток художньої свідомості та образного мислення студентів, формування умінь спілкуватися з творами мистецтва, професійних якостей та навичок

майбутніх учителів музики щодо опанування духовних цінностей, культури відчуття і сприйняття слова, розвиток невербальної частини інтелекту розширення сфери естетично-емоційних вражень студентів, розкриття сутності краси, законів мистецтва.

Втілена у спецкурс методична система підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики дозволила вирішити такі проблеми: — прилучення до світових і національних духовних цінностей, втілених у творах мистецтва; накопичення досвіду спілкування з творами мистецтва у процесі самостійної творчої діяльності; оволодіння ефективними методами аналізу творів мистецтва, пізнання інтегративних зв'язків; формування уявлень про цілісність світу через емоційно-ціннісне орієнтування особистості, у тому числі шляхом інтеграції музики, пластичних та сценічних мистецтв; створення власних програм і інтегрованих уроків у сфері „Музичне мистецтво”; можливість застосування засвоєних знань і сформованих умінь в умовах професійної діяльності; реалізація творчого потенціалу, активізація внутрішніх інтересів і естетичних потреб.

Головний акцент у змісті підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики було зроблено на різні форми навчання студентів — лекційні, практичні, лабораторні заняття. Зміст спецкурсу складався з таких розділів: „Основи розвитку творчого потенціалу особистості”, „Потенціал музичної педагогіки у творчому розвитку учнів”, „Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі різних видів музичної діяльності”, „Поліцентрична інтеграція мистецьких дисциплін — універсальний засіб розвитку творчого потенціалу учнів”.

Метою спецкурсу була розробка змісту розвитку творчого потенціалу учнів на засадах розвивального навчання. У відповідності до мети ставились завдання: відібрати компоненти змісту з урахуванням принципів розвивального навчання, структурувати змістові компоненти на засадах інтегративного принципу.

Принципами відбору змістовних блоків було обрано: принцип розвитку кожного з видів музичної діяльності, за якими творчий процес розпочинався вибором особистісно-значущих засобів художньої виразності, а завершувався музичною інтерпретацією образного сюжету твору; принцип взаємодії суміжних видів мистецтв, згідно з яким відбувається взаємодоповнення художніх засобів: „музика” — „література (поезія)”, „образотворче мистецтво”; „музика” — „архітектоніка”, „хореографія”; „музика” — „театр”; принцип музичного мистецтва як домінанти полягав в об'єднанні всіх інших засобів художньої виразності суміжних видів мистецтв.

Зміст, як одна зі складових педагогічних умов, сам по собі не забезпечував досягнення мети дослідження. Його ефективності сприяли методичне забезпечення музично-творчої діяльності студентів, а також комплексний вплив на них різних художніх засобів виразності з домінантою музики. Метою методичного забезпечення змісту було наукове обґрунтування експериментальної методики, а завданням — добір впливу художніх засобів виразності з домінантою музики, апробування методичних розробок у ході формувального експерименту. Використовувалась сукупність взаємодоповнюваних методів музично-творчого розвитку особистості: метод емоційної дра-

матургії, дидактичних і творчих ігор, художнього спілкування, багатозначності контрастів, порівняльний метод, метод творчих завдань.

Науково обґрунтована експериментальна методика розроблялась з урахуванням стратегій розширення „емоційного поля” особистості: від сфери утилітарно-практичної діяльності аудіального змісту („різних звуків”) через утилітарно-художню діяльність з музики („вокальні звуки”) до власне музично-творчої діяльності („музичних звуків”).

Специфікою стратегії розширення „емоційного поля” було поступове послаблення утилітарного значення звукової інформації і плавне зростання художньої значущості музики.

Ефективний розвиток педагогічної творчості, самореалізація майбутнього вчителя можлива за умов оволодіння ним алгоритмами творчого процесу. Саме тому уміння „говорити” і „писати” стосовно музичної мови припускає постійне, систематичне звернення до різних форм музичної творчості, що і повинно складати головну сутність музично-теоретичних занять [1, с.5].

Висновок. У процесі дослідження виявлено, що ефективними психолого-педагогічними умовами підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики є: створення предметно-розвивального середовища як педагогічно доцільного унаочнення, необхідного для повноцінної реалізації змісту музично-творчої діяльності; розробка і структурування змісту музично-творчої діяльності у взаємодії з іншими видами мистецтва; добір організаційних форм підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів на основі взаємоодповнення урочної й позаурочної художньо-пізнавальної діяльності, колективної і групової співтворчості усіх учасників навчально-виховного процесу; методичне забезпечення реалізації змісту як сукупність засобів комплексного впливу на розвитку творчого потенціалу особистості.

Література:

1. Горемичкін А.І. Основи музичної мови (підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти): Навчальний посібник для підготовки магістрів. — Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2005. — 248 с.
2. Мороз В.В. Український музичний менталітет // Українська родина: Наук.- метод. посібник. — К.: КМІУВ ім. Б.Грінченка, 1998. — С. 670-682.
3. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. — 2002. — 23 квітня (№33). — С. 4-6.

КОБЧЕНКО В. І.

науковий співробітник ІВО АПН України;

МОРОЗОВА Г. В.,

науковий співробітник ІВО АПН України;

ОНКОВИЧ А. Д.,

кандидат педагогічних наук, викладач

Інституту журналістики КНУ імені Тараса

Шевченка.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ НА УКРАЇНОЗНАВЧІЙ ОСНОВІ

У статті йдеться про напрацювання співробітників відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України з виконання Державної програми розвитку і функціонування української мови на 2004-2010 роки.

В статье речь идет о наработках сотрудников отдела теории и методологии гуманитарного образования Института высшего образования АПН Украины по выполнению Государственной программы развития и функционирования украинского языка на 2004-2010 годы.

This article is devoted to the work of collaborators of department of the theory and methodology of humanitarian education of the Institute of higher education of APS of Ukraine to perform the state program of Ukrainian language development and functioning in 2004-2010.

Соціологічні дослідження свідчать, що більшість українців виступає за збереження нинішньої мовної ситуації, коли українська — єдина державна й офіційна мова. Отже, збільшується кількість громадян, які потребують сучасних навчальних розробок, за допомогою яких вони могли б вивчати або вдосконалювати знання з української. На жаль, книжковий простір України зовсім не враховує потреб дорослих у навчально-методичній літературі. Надто мало словників і самовчителів, популярної наукової літератури для контингенту, який прагне до спілкування українською.

Коло лінгводидактичних і методичних проблем, пов'язаних зі створенням навчально-методичної літератури з розвитку мовлення для нефілологів, надзвичайно широке і перебуває нині в стадії осмислення — як наукового, так і методичного. Навчальних книжок з української мови бракує. Не знайдеш на книжкових полицях і посібників для тих, хто хотів би підвищити рівень мовної компетенції.

З огляду на те, що значна частина дорослих громадян України і українців, котрі живуть за межами нашої держави, хотіла б вивчати українську, їм треба допомогти.

Проаналізовані наявні навчально-методичні комплекси й визначили нові підходи до створення такого комплексу з розвитку мовлення на українознавчій основі (для тих, хто вивчає українську як нерідну або іноземну).

Свого часу міжвузівський авторський колектив під керівництвом Г.В.Онкович готував навчальний комплекс для іноземних студентів. Йшлося про серії навчальних книг-супутників до базових підручників з української мови. Кілька позицій запропонованого комплексу було визнано кращими на конкурсі, організованому Міністерством освіти України та Міжнародним Фондом „Відродження” в рамках Програми „Трансформація гуманітарної освіти в Україні”. З тої серії Фондом було видано навчальний посібник „Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси” С.В.Альохіної, Г.В.Онкович, Я.-С.М.Шутенко (Київ, АртЕк, 1998). Пізніше у „Науковій думці” (2000) побачив світ ще один посібник – „Український рік у прикметах і прикметниках Г.В.Онкович, Г.А.Барабаш і А.Д.Онковича. Однак задум був значно ширшим.

Згодом ідеї, гіпотези, результати попередніх напрацювань доповідались на багатьох міжнародних наукових форумах (Україна, Росія, Німеччина, Фінляндія, Югославія, Польща, Румунія, Білорусь та ін. країни), опубліковані в збірниках наукових праць, котрі побачили світ у цих країнах. Головна ідея цих напрацювань – країнознання, українознання мають стимулювати інтерес до вивчення мови і водночас ширити межі „культурної пам’яті”. Ці та інші проблеми от вже кілька років поспіль обговорюються на секції „Культурознавчий підхід у викладанні мови та літератури” на щорічній конференції „Мова і культура”, що відбувається у Києві щочервня, а від минулого року перебувають у центрі уваги й учасників „круглих столів” „Сьогодення українського мовного середовища”, ініціаторами проведення яких стали науковці відділу культури мови Інституту української мови НАН України та відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України. За результатами обговорень підготовлено до друку два збірники наукових праць „Сьогодення українського мовного середовища” (за редакцією д.філол.н., проф. С.Я.Єрмоленко і д.педаг.н., проф. Г.В.Онкович), котрі – вочевидь – започатковують нове періодичне видання.

Інші проблеми обговорювалися на „круглих столах” за участю студентів-нефілологів: «Які існують проблеми української мови?», «Негативне чи позитивне явище суржик?», «Як співвідносяться поняття «суржик» і «норма» щодо мови?», «Як можна охарактеризувати таку форму нелітературної мови, як «мова «аськи» (Інтернет-спілкування за допомогою швидких повідомлень)», «Чи можемо ми сказати, що гарне володіння українською мовою є певною ознакою інтелектуалізму?», «Стан української мови у засобах масової інформації», «Яка сутність діяльності редактора?» та ін. Жваве обговорення викликають проблеми співвідношення понять «норми» у функціонуванні мови та «літературної мови», «нелітературної» мови та «неграмотної» мови, «суржику» та «діалектизмів», «суржику» та «молодіжного сленгу».

„Круглі столи” за участю науковців і студентів засвідчують готовність першокурсників до даної форми науково-професійної комунікації, їх здатність активно висловлювати та відстоювати власну думку й критично сприймати інформацію, надану

науковцями. Останні, в свою чергу, отримують від студентів деякі запитання, відповіді на які вимагають подальшого мовознавчого аналізу. Такий захід за спільної участі студентів й представників академічної науки, які тримають руку на пульсі мовних проблем, виявляється плідним для всіх його учасників і є певним дороговказом для розробників навчально-методичної літератури.

Головна ідея цих напрацювань полягає в тому, що українознавство має стимулювати інтерес до спілкування українською, навчальні посібники на українознавчій основі мають зліквідувати прогалини з історії та культури України, створювати передумови засвоєння знань з мови водночас із розвитком культурної пам'яті, стимулювати мовлення. Оскільки такої літератури на українознавчій основі бракує, подібний навчальний комплекс має значні переваги перед традиційною методичною літературою.

Власне, йдеться про різновиди навчально-методичної літератури для представників різних вікових категорій, різних фахів, різних інтересів. Адже сьогодні вже звикли до комплектів навчальних матеріалів для учнів певного класу, певної дисципліни тощо. Вочевидь: навчальні посібники для дорослих мають різнитися від шкільних. До того ж вони мають зліквідовувати прогалини в знаннях, яких радянська освіта не давала, часто вести мову про факти, які надто різняться від того, що вивчали дорослі в радянській школі. А ще – підтримувати інтерес до опанування українською. Йдеться, зокрема, про розмаїття посібників із розвитку мовлення з урахуванням інтересів тих, хто вчиться: лінгвоукраїнознавство, українська архітектура; українська державна і національна символіка; персоналії як знаки національної культури й т. ін. Приклади навчальних посібників з мови на культурознавчій основі є в багатьох країнах (США, Росія, Фінляндія, Англія та ін.). Однак навчально-методичних комплексів, зорієнтованих на дорослих (проте ці матеріали можуть бути цікаві і для учнів старшої школи, іноземних студентів, які вивчають нову мову) немає й там. Про українську – годі й говорити. Навчально-методичний комплекс лінгвокультурологічного спрямування для дорослих, над яким працюють в Інституті вищої освіти АПН України під керівництвом проф. Онкович Г.В., охоплює різні верстви дорослого населення.

Починаємо з батьків. Посібник для батьків із розвитку мовлення дошкільнят готує О.П.Макаренко – знаний в Україні методист, автор багатьох книжок для дошкільнят. Видання складатиметься з текстів українознавчого характеру (український фольклор, розповіді про духовні символи українців, обереги, творів дитячої літератури тощо). Інформація, яка подається у Посібнику для батьків, є цікавою і пізнавальною для її опрацювання в родинному колі.

Розроблено концепцію і структуру навчальних посібників „Українська державна та національна символіка” та „Українська для архітекторів. І не тільки”, „Українська для митців. І не тільки”, „Українська для економістів. І не тільки” тощо.

Загальні відомості про герб, гімн і прапор як символи державності відомі кожному з років шкільництва. Особливе місце в цьому прошенку культурологічних знань належить національній символіці рідної держави. При вивченні іноземної мови знання реалій інших народів значно розширюють культурну пам'ять. Накладаючись на відоме

з рідної культури, вони стимулюють мовлення, оскільки базуються на певних спільностях, що робить державну національну атрибутику світовим поняттям. Проте ці знання для багатьох українців старшого покоління також стають новими і виступають як мовленнєві стимулятори, спонукають до мовлення, дискусій, спілкування. Знайомлячись з українськими національно-державними символами вони мають змогу дізнатися про низку цікавих фактів, зокрема про версії прочитання тризубу, про значення кольорів, які традиційно використовуються в українській символіці, про герби різних регіонів України, й порівняти цю інформацію з аналогічними явищами рідної культури чи культури держави проживання. Такий зіставний метод у пізнанні явищ нової культури, поданий як приклад у розповідях про Гімн, Герб і Прапор України, накладаючись на певні знання рідної культури, стимулює мовлення, знімає психологічні труднощі, оскільки дає змогу спиратися на знання з попереднього життєвого досвіду. Це сприяє засвоєнню нових лексичних одиниць, спонукає до мовлення.

Матеріали мають на меті розвиток навичок читання й мовлення, можуть бути доповнені аудіовізуальними додатками із записами музичних творів-гімнів, а також ілюстраціями до текстів про прапорництво, символіку, геральдику тощо.

Методичний апарат спрямований не тільки на закріплення знань з даної культурологічної теми, а й сприяє розвитку мовлення.

Текстову основу другої частини посібника складає символіка українських міст. Розділи посібника презентують різний методичний апарат для роботи з навчальними текстами. Пропонується залучати музичні й образотворчі матеріали, звертати увагу на можливі емоційні, духовні відповідники. Особливої уваги набувають різні аспекти духовного життя українців, залучаються вербальні й невербальні засоби впливу на емоційне сприйняття текстів.

Матеріали про державну і національну символіку подаються з використанням як наукових, так і науково-популярних джерел. Як показує досвід, їх успішно можуть використовувати педагоги, що працюють із дітьми у літніх таборах відпочинку для дітей та юнацтва.

Особливого значення процес розвитку особистості набуває в студентські роки, коли людина починає виокремлювати себе як об'єкт самопізнання, самовиховання і професійного самовдосконалення.

Багатоманітність функцій і ролей, які доводиться виконувати особистості, створюють її структуру. Саме у роки студентства людина починає усвідомлювати себе як Особистість із розмаїттям функцій і ролей. У цей час змінюється мета навчання, якою є професійно орієнтована сукупність знань, умінь і навичок при вільному, творчому розвитку особистості людини-фахівця. У цих умовах на перший план виступає набуття професійних якостей фахівця, яке досягає найбільшого ефекту при дбайливому ставленні до цього процесу.

Добір та аналіз матеріалів з розвитку мовлення на українознавчій основі для тих, хто вивчає українську як іноземну, з періодичних видань Великобританії здійснила І.М.Чемерис її навчальний посібник „WHAT'S NEWS? English for Journalists” побудовано на

текстах українознавчого спрямування й орієнтовано на розвиток мовлення студентів, що вивчають англійську. Він складається з двох розділів: “Україна очима британських журналістів” (тексти про Україну з періодичних видань Великобританії) та “Журналістика”.

Посібник націлений на розвиток навичок читання та ведення бесіди на професійні теми за спеціальністю „Журналістика” і передбачає, що студенти володіють нормативною граматикою в об’ємі одного курсу та можуть використовувати навички усного мовлення (в залежності від рівня підготовки студентів викладачам пропонується змінювати час застосування посібника).

Залежно від поставлених завдань, рівня підготовки студентів, частотності виконання цього виду роботи, викладач може присвячувати вивченню газетного дискурсу ціле заняття чи тільки частину; один текст може опрацьовуватися всією групою чи кожний студент працюватиме з іншим текстом; використовувати індивідуальні, групові чи фронтальні форми роботи. Викладач може обирати сам чи надавати право студентам відшукувати цікаві їм матеріали за певним критерієм, ретельно готувати низку вправ, додатковий матеріал, креативні завдання до конкретного газетного матеріалу. Можна працювати й без опори на конкретний масмедійний текст; запропонувати письмові творчі завдання, усні театральні обговорення, організувати рольові ігри чи музично-мистецькі види роботи. Цей посібник І.Чемерис — яскравий приклад пресо-дидактичного підходу до використання масовокомунікаційних джерел у навчальному процесі з метою його інтенсифікації й урізноманітнення. Порядок вивчення тем за бажанням викладача можна варіювати. Посібник передбачає також рекомендації щодо використання своєї англійської преси з метою виділення її структурних, тематичних, граматичних, стилістичних та лексичних особливостей. Керуючись змістом та мовними особливостями матеріалів частину текстів можливо використовувати для розвитку усного мовлення, іншу частину (більш складну у змістовому та мовному відношенні) — для читання, перекладу, вилучення основної інформації та анотації.

З метою зняття певних лексико-граматичних труднощів у посібнику рекомендується виконати ряд комунікативних, граматичних та лексичних дотекстових вправ. Після основних текстів подається список слів та виразів, часто супроводжуваних коментарем. Враховуючи труднощі переходу від вправ рецептивного типу до самостійного говоріння автор намагався використовувати вправи переважно творчого, комунікативного характеру, наблизити завдання і відповідні їм вправи до професійних цілей журналіста. Такий характер роботи сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, підвищує мотивацію та інтерес до навчання, привчає до постійного та систематичного читання преси іноземною мовою, що повинно бути невід’ємною частиною самовдосконалення професійного журналіста.

Інший підхід, інтернетдидактичний, демонструють у своїх навчальних виданнях, спрямованих на розвиток професійного мовлення майбутніх економістів, Р.І.Бужикова і Р.П.Бужиков („Texts and exercises in business English (adopted from Internet) / Тексти та вправи з ділової англійської (за матеріалами Інтернет-сайтів)”. Зазначимо, що сьогодні й І.Чемерис, й Раїса та Роман Бужикови є яскравими представниками медіаосвітнього напрямку, що набуває потужного розвитку в Україні.

Навчальний посібник „Українська для економістів. І не тільки” О.Д.Глушич (“Культура мови економіста (практикум)”) призначений для розвитку знань з української мови у сфері професійного спілкування фахівців економічного напрямку. Складатиметься посібник з двох частин. У першій – завдання, запитання щодо відпрацювання літературних норм вживання слів-термінів, загальноновживаних слів у контекстах економічного змісту, сполучуваності слів, правил щодо орфографії і будови речення. Кожне завдання містить посилання на матеріал другої частини посібника, де подаються правила граматики, синтаксису, вживання лексичних одиниць, які найчастіше порушуються у сучасному українському мовленні, що викликає небажані помилки і тим самим знижує рівень культури мовлення фахівця. Тут же буде подано словник слів іншомовного походження економічної сфери вживання.

Автор акцентує увагу на деякі літературні норми українського мовлення, в яких найчастіше виникають помилки як в усних, так і в письмових текстах, пропонує завдання для самостійного опрацювання правил, завдання на складання нормативних текстів та засвоєння значень термінів. Значна частина завдань містить культурологічну та фахову інформацію з історії, зовнішньої торгівлі, культури та традицій України.

Оскільки посібник О.Д.Глушич рекомендується для самостійного опрацювання певних тем і правил, що сприяють удосконаленню нормативності, точності і ясності, чистоти, виразності мовлення фахівця економічної сфери, його успішно можуть використовувати не тільки студенти, а й спеціалісти економічної галузі для поліпшення професійного мовлення державною мовою.

Професор О.М.Олексюк реалізує своє бачення актуалізації культурознавчого матеріалу через посібник „Українська мова для митців. І не тільки”...

Нещодавно побачив світ „Словник найпоширеніших помилок у засобах масової інформації з варіантами їх виправлення” П.П.Куляса. Добір матеріалу здійснено за певною системою – до словника потрапили лише типові, часто неочевидні, але доволі поширені приклади: неточні значення слів, русизми, російські кальки, похибки в користуванні синонімами, анонімами, паронімами, характерні помилки формотворення тощо (загалом у словнику опрацьовано 1600 характерних помилок). Нині автор завершує роботу над посібником з типології помилок. Ці видання – своєрідний комплекс, аналогів якому немає в нашій державі. Розрахований він на студентів факультетів і відділень філології та журналістики, майбутніх спеціалістів видавничої справи та редагування. І не тільки. Ці напрацювання П.П.Куляса прислужаться всім, кого цікавлять практичні питання культури української мови.

Можна навести й інші приклади: докладно розроблено тему „Українська лексика і фразеологія у текстах різноманітних стилів” – як складової курсу „Українська словесність” в негуманітарних ВНЗ, підготовлено методичні рекомендації з тем „Префіксальні дієслова в ситуаціях”, „Перші кроки українського мовлення”, з медіаосвіти тощо.

Україна сьогодні відкрита для всіх, хто ототожнює себе з її долею. І саме наша держава має задовольнити потребу світової громади у навчально-методичній літературі з української мови та дисциплін українознавчого циклу.

МОСКАЛЕНКО А. М.,

кандидат педагогічних наук,

доцент, кафедра педагогіки

Київський національний університет імені

Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ УПРАВЛІНЦІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

У статті обґрунтовується необхідність використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці магістрів – майбутніх управлінців навчальними закладами. На прикладі навчального курсу “Професійна етика управління” розкрито їх переваги.

В статье обосновывается необходимость использования инновационных педагогических технологий в подготовке магистров – будущих управленцев учебными заведениями. На примере учебного курса “Профессиональная этика управленца” раскрыты их преимущества.

Постановка проблеми. Розвиток України в цілому, як і будь-якої держави, значною мірою залежить від якості управління: майстерне воно чи бездарне. Зростаюча роль управління в розвитку суспільства вимагає від вищих навчальних закладів постійного пошуку способів і методів удосконалення процесу підготовки управлінців, наближення його змісту до вимог і потреб складного соціально-економічного середовища.

У зарубіжній літературі розвиток теорії управління соціальними системами (організаціями) представлений школами [6, 47-48]:

- “наукового управління” Ф. Тойлора, в подальшому розвинуто у роботах Г. Гаттона та подружжя Ф. Гілберт і Л. Гілберт;
- адміністративно бюрократичною А. Файоля, розвинуто у подальшому М. Вебером;
- людських відносин Е. Мейо;
- емпіричною Д. Дракера;
- поведінських наук К. Арджиріса, Р. Лайнкерта, Д. Мак-Грегора, Ф. Герцберга;
- соціальних систем Ч. Барнарда;
- новою Г. Саймона, Д. Марча, С. Оптнера, С. Черчмана, Р. Аккофа та ін.;
- управління в кризових Ч. Перрою;
- ситуаційною В. Моклера;
- ефективного управління В. Редіна;
- організацій, що розвиваються (“Learning Organizations”)

Аналіз управлінської діяльності та підготовки управлінців, як окремих напрям наукових розробок, привернув пильну увагу вчених нашої країни тільки у другій половині ХХ століття. Дослідники, зокрема Є. Березняк, І. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Пикельна свої наукові розвідки присвятили загальним основам управлін-

ня; В. Бондар, О. Бугайлов, Б. Кобзар – різним аспектам управління навчальними закладами. Теоретики і практики “... управління розглядають як в науковому аспекті, так і порівнюють з мистецтвом” [5, 3].

Нині значущість професійної діяльності управлінців зумовлює необхідність розробки нових ефективних технологій навчання майбутніх керівників освітянських установ.

Використання інноваційних педагогічних технологій в підготовці магістрів пов’язана з важливими науковими та практичними завданнями. Звернення до проблем інноватики і відокремлення їх як найважливішого напрямку сучасної наукової думки є результатом усвідомлення зростаючої динаміки інноваційних процесів у суспільстві [2, 3]. Прослідковується характерна тенденція до посилення інноваційності у сфері підготовки нової генерації управлінців, готових працювати у швидкозмінних соціально-політичних умовах. Вивчення стану зазначеної проблеми з позицій загальнотеоретичного, науково-педагогічного та спеціального підходів показав недостатню вивченість її теоретико-методологічних і методичних основ, механізму та шляхів її вдосконалення. Аналіз підготовки управлінців свідчить, що існує суперечність між соціальним замовленням на підвищення ефективності управління, з одного боку, та станом організації підготовки керівних кадрів, необхідних для ефективного розв’язання управлінсько-педагогічних завдань, з іншого [3, 3-5], що зміст і форми навчання управлінців не завжди співвідносяться з соціальними, культурними, політичними, психологічними особливостями реальної дійсності, що має місце необґрунтованість поєднання загальнотеоретичного і специфічного компонентів у змісті навчання, а також недооцінка необхідності формування системного бачення перспективного розвитку освітнього закладу, розвитку стратегічного мислення та вмінь індивідуального та групового спілкування; недостатня забезпеченість підготовки управлінців навчальних закладів методичними та навчальними матеріалами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагогічні інноваційні процеси, як зазначає І. Дичківська, стали предметом спеціального дослідження вчених у 50-ті роки на Заході і в останнє десятиріччя ХХ ст. в нашій країні [1, 8]. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень представлена в роботах І. Бестужева-Лади, С. Глазьева, О. Круглікова, М. Лапіна, І. Перлакі, А. Пригожина, Б. Сазонова, Б. Санто та ін. Запропонований вченими розгляд нововведень з позицій системно-діяльнісного підходу дозволяє аналізувати не лише окремі стадії інноваційного процесу, але й перейти до комплексного вивчення нововведень. Педагогіка інноватики як галузь знань нового знання, проблеми оновлення педагогічної практики як соціально-педагогічної закономірності в розвитку інноваційних процесів представлені в дослідженнях М. Бургіна, Л. Даниленко, В. Загвязинського, В. Ляудіс, А. Маркової, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Т. Шамової та ін.

В Україні накопичений певний досвід щодо впровадження у вищих навчальних закладах інноваційних технологій у підготовці фахівців для різних галузей, проте невирішеними залишаються проблеми обґрунтування необхідності модульного навчання при підготовці управлінців, оскільки принциповою особливістю кредитно-модульної

системи навчання є інноваційна концепція, яка докорінно змінює сам підхід до його організації, а саме: якщо при традиційній системі зміст навчального матеріалу із зазначеної професії ділиться на предмети, розділи, теми, що диктується логікою навчального процесу, і теорія досить чітко відокремлена від практики, то в модульній системі, своєрідними дозаторами навчального матеріалу виступають конкретні вміння, якими повинен оволодіти майбутній управлінець для здобуття професії, їх складність та значимість для професійної діяльності і визначають особливості компонування матеріалу в навчальному елементі – спеціально розробленому дидактичному матеріалі, спрямованому на оволодіння конкретними вміннями. До того ж, теоретичні знання органічно вплітаються в навчальний процес і даються лише в тому об'ємі, який необхідний для оволодіння певними професійно значущими вміннями.

“... сьогодення вимагає від національної вищої школи взагалі і від кожного навчального закладу, спираючись на кращі традиції й досягнення освіти та психолого-педагогічної науки, кардинально переглянути сам підхід до організації навчально-виховного процесу, до змісту фахової підготовки і виховання студентської молоді, до розробки і впровадження перспективних технологій навчання” [4]. Зазначене сто-сується, насамперед, на нашу думку, підготовки майбутніх управлінців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета публікації – обґрунтувати необхідність використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці магістрів – майбутніх управлінців на прикладі викладання курсу “Професійна етика управління”. Задля досягнення мети перед собою ми поставили такі завдання:

- виявити стан підготовки магістрів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка і місце в цій підготовці навчального курсу “Професійна етика управління”;
- на прикладі дисципліни “Професійна етика управління” визначити роль інноваційних педагогічних технологій в підвищенні якості підготовки управлінців навчальними закладами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рішення проблем прогресу людства, інтелектуалізації суспільства та його моральна санація потребує управління зі здатністю запроваджувати цінності демократичної, правової, соціальної держави та громадянського суспільства; з прагматичною спрямованістю на успіх, адаптивність до швидкозмінних умов, креативність вчинків і дій; зі стратегічним мисленням; з великим запасом розуму, освіченості, такту, терпіння та доброзичливості, безмежної досконалості. Сконцентруємо свою увагу на підготовці управління навчального закладу.

Формування майбутнього управління навчальним закладом магістерського рівня в Україні відбувається у вищому навчальному закладі з 2000 року. Підготовкою таких фахівців з 2004 року займається і Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Підготовка майбутніх управлінців здійснюється на базі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та спеціаліст. Випадкових студентів тут немає, оскільки відбір студентів здійснюється на конкурсній основі серед абітурієнтів, які мають педагогічну освіту, певний досвід роботи в навчальному закладі, переважно в загальноосвітньому

(або достатньо велику за тривалістю педагогічну практику під час навчання в педагогічних коледжах), пройшли тренінг на професійну пригодність. Термін навчання півтора року для студентів денної форми навчання, два роки для студентів заочної форми навчання. Позитивом у навчальному процесі є те, що створюються умови для формування та вдосконалення управлінських умінь з урахуванням існуючих реалій, підготовка здійснюється інтенсивно, не характеризується переважанням теоретичної складової над практичною. Кінцевою метою такої підготовки управлінців навчальними закладами в Київському університеті є як формування фундаментальної бази знань з управління, так і практичних умінь. Усвідомлення того, що для сучасного управлінця важливі не знання самі по собі, а здатність та вміння вміло їх застосовувати, неординарно та ефективно діяти в щоденній управлінській практиці слугувало причиною внесення змін до навчальних планів підготовки майбутніх управлінців.

Навчання здійснюється за кредитно-модульною системою. Перехід на кредитно-модульну систему навчання не був спонтанним, оскільки – це не тільки і не стільки рівні, модулі, кредити, рейтинги. Це, перш за все, нова філософія освітньої діяльності, це нові раціональні принципи та новітні методики організації навчального процесу, нові «технології» опанування знань, які враховують сучасні тенденції розвитку як системи професійної підготовки управлінців у цілому, так і здобутків у сфері управління людьми, це новий тип відносин між викладачем і студентом, це прозорість навчального процесу і ще багато іншого.

Важливе значення у психолого-педагогічній підготовці магістрів спеціальності “управління навчальним закладом” має курс “Професійна етика управлінця”, оскільки є складовою частиною навчального плану їх професійної підготовки; сприяє засвоєнню ними основних норм і правил етичної поведінки; дає змогу оцінити свій стан розвитку моральної свідомості і шляхом рефлексії відшукати нормативне в індивідуальному; аналізувати факти реального педагогічного процесу крізь призму морального вибору; допомагає формуванню в них позитивного ставлення до себе та інших учасників навчально-виховного процесу тощо. В умовах гуманізації освіти актуалізується проблема професійної етики управлінця як центральної у формуванні професійної компетентності керівника навчального закладу.

Навчальна дисципліна “Професійна етика управлінця” є нормативною, викладається для студентів магістратури протягом одного семестру в обсязі 72 години (2 кредити): 18 годин лекційних та 18 годин семінарських занять, 36 годин відводиться на самостійну роботу, формою підсумкового контролю є екзамен.

Мета курсу – розкрити закономірності процесу формування професійної етики управлінця навчальним закладом і значення для здійснення управлінської діяльності.

Завдання дисципліни: ознайомити з принципами, нормами та правилами професійної поведінки управлінця навчальним закладом; визначити професійно важливі якості управлінця, що мають моральну природу; сформувати вміння оцінювати та самооцінювати майбутнім управлінцем навчальним закладом ступеня розвитку нормативного в індивідуальному плані; навчити визначати й аналізувати типові помилки

педагогічної поведінки, пов'язаних із порушенням норм педагогічної моралі; розкрити особливості професійної етики управлінця тощо.

Дисципліна "Професійна етика управлінця" передбачає теоретичне та практичне оволодіння майбутніми управлінцями основами педагогічної культури, розвиток особистісних якостей управлінця, розуміння особливостей свого морального статусу. Тому у процесі вивчення курсу теоретичний матеріал обов'язково підкріплюється та ілюструється прикладами з педагогічної практики, на семінарах використовуються активні методи навчання: дискусії, відеофрагменти педагогічних ситуацій, анкетування, творчі завдання.

Теоретичний зміст програми не збігається з проблемами, які визначені дисциплінами психолого-педагогічного циклу і не повторює їх. Він поглиблює та розширює питання, що містяться в базових курсах, але не розкриті повністю. Цей підхід, заснований на принципі компліментарності (додатковості), дає змогу вдосконалити рівень професійно-педагогічної підготовки майбутнього управлінця навчальним закладом.

Курс поділяється на 2 модулі. Модуль 1 – Теоретико-методологічні аспекти проблеми професійної етики управлінця навчальним закладом – подається характеристика базових понять; висвітлюються етико-педагогічні ідеї, що знайшли відображення у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів-просвітителів, вчених; розкриваються методологічні засади формування професійної етики компетентності управлінця навчальним закладом; характеризується сутність і структура професійної етики управлінця навчальним закладом; визначається вплив професійної етики на імідж керівника навчальним закладом і в цілому на імідж навчального закладу. Модуль 2 – Розвиток професійної етики управлінця – розкривається процес розвитку професійної етики як багатофакторний процес; характеризуються рівні сформованості професійної етики управлінців навчальними закладами; подається класифікація типових помилок етико-педагогічної поведінки управлінців навчальними закладами; висвітлюється зміст, принципи та методи формування професійної етики управлінця навчальним закладом на етапі його підготовки; розкриваються особливості психолого-педагогічної корекції професійної етики управлінця у практичній діяльності.

Оцінкою всієї роботи з курсу "Професійна етика управлінця" є знання еволюції розвитку етико-педагогічних ідей у працях вітчизняних і зарубіжних учених; сутності, функцій, структури й особливостей розвитку етичної компетентності управлінця навчальним закладом та вміння здійснювати порівняльний аналіз формування етичної компетентності управлінця навчальним закладом у системі вищої освіти України та зарубіжних країн; визначати рівні сформованості етичної компетентності колег і шляхи її психолого-педагогічної корекції у професійній діяльності; постійно використовувати досягнення педагогічної науки та практики у своїй діяльності; працювати творчо, нетрадиційно, усувати формалізм і одноманітність у своїй роботі як керівника.

Викладання курсу передбачає використання у навчальному курсі ідей, теоретичних положень і висновків філософії, соціології, психології, естетики, етики; методів дослідження, які застосовують в філософії, соціології, психології, математиці, естетиці, етиці.

При вивченні дисципліни студенти користуються підручниками, навчальними та навчально-методичними посібниками; монографіями, збірниками матеріалів наукових конференцій; педагогічними та енциклопедичними виданнями; нормативно-правовими документами щодо розвитку національної системи освіти; першоджерелами (праці філософів, педагогів тощо).

Навчальний курс методично забезпечений, оскільки підготовлені опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни; нормативні документи; ілюстративні матеріали тощо.

Важливою складовою навчальної діяльності з курсу є система оцінювання, діагностики знань студентів. Ми ставили за мету зробити так, щоб оцінювання було найбільш об'єктивним і виконувало притаманні йому функції і, перш за все, дві головні – контролюючу і мотивуючу. Контроль знань студентів здійснюється за модульно-рейтинговою системою. За результатами роботи протягом семестру студент магістратури отримує оцінку з навчального курсу за 100-бальною системою, що розраховується як накопичення оцінок за кожен з двох модулів у семестрі та оцінки за зекзамен за наступною формулою:

$ПО = 3М1 + 3М2 + КМП$, де:

ПО – підсумкова оцінка (максимально – 100 балів);

3М1 – змістовий модуль 1 (максимально – 30 балів);

3М2 – змістовий модуль 2 (максимально – 30 балів);

КМП – комплексний підсумковий модуль (екзамен – 40 балів).

Узагальнивши досвід в системі оцінювання знань ми розробили комплексну систему діагностики знань, яка враховує оцінювання як поточної роботи, так і підсумкову діагностику знань у формі екзамену.

Завдання, що виносяться на екзамен, мають узагальнюючий характер. Екзамен дає можливість перевірити усвідомлення студентами глибинних засад щодо структури, змісту, логіки курсу, розуміння програмного матеріалу як системи знань та взаємозв'язків між змістовими модулями, оцінити рівень творчого, цілісного бачення курсу, уміння синтезувати отримані знання, використовувати їх для аналізу ситуацій і формулювання свого відношення до тих чи інших проблем.

Зосередимо свою увагу на виконанні другого завдання нашого дослідження, а саме: яким чином викладається курс “Професійна етика управління” і яка роль відводиться інноваційним технологіям навчання. І так, як уже зазначалося, курс викладається протягом одного семестру. Це, на нашу думку, не так багато і тому потрібно було найбільш раціонально спланувати використання навчальних годин. Весь матеріал було поділено на два змістові модулі (два кредити на курс, два змістові модулі – такий підхід нам здався найкращим). Теми, години було визначено і розподілено таким чином: перший змістовий модуль – “Теоретико-методологічні аспекти проблеми професійної етики управління навчальним закладом” – включав такі теми: “Теоретичне та методологічне підґрунтя проблеми професійної етики управління”, “Сутність та структура професійної етики управління навчальними закладами”, “Вплив професійної

етики на імідж керівника навчальним закладом і в цілому на імідж навчального закладу”, “Діагностика сформованості професійної етики управлінця навчальним закладом”; другий змістовий модуль – “Розвиток професійної етики управлінця” – включає такі теми: “Класифікація типових помилок професійно-етичної поведінки управлінця навчальним закладом” “Зміст і принципи формування професійної етики управлінця навчальним закладом на етапі його підготовки” “Особливості психолого-педагогічної корекції професійної етики управлінця у практичній діяльності” “Інструментарій формування та корекції рівнів сформованості професійної етики управлінців”. Години між модулями розподілено порівно: 18 годин і 18 годин. Проте між лекційними і семінарськими заняттями ці години розподілилися відповідно 10 лекцій, 8 – семінарських і 8 лекційних, 10 семінарських.

У процесі викладання курсу широко застосовуються інноваційні технології та інтерактивні методи навчання. Упродовж курсу студент здобуває значний пласт знань і вмінь. Необхідно зазначити, що ми повністю відійшли від репродуктивних методів навчання (при зростаючих потоках сучасної наукової інформації репродуктивне засвоєння студентом необхідного обсягу знань стає вже неприпустимим), від так званого інформаційно-повідомляючого до моделюючого навчання. Це дало можливість позбутися проблеми необхідності трансформації кількісної суми знань в якісну. Теоретичний матеріал студенти отримують в електронному або паперовому варіанті наперед, тобто вони мають можливість опрацювати його до пари і на парі вже відбувається не повідомлення матеріалу, а його обговорення. Студенти не виконують роль німих, коли мовчки мають приймати єдино вірну точку зору викладача, яка задиктовується ним для запису студентами у конспект чи просто озвучується. Вони не є пасивними.

Це змінює роль викладача. У нових суб'єкт-суб'єктних стосунках викладач вже не стільки навчає, скільки допомагає студенту вчитись самостійно. Суб'єкт-суб'єктні стосунки виступають як активне співробітництво, в результаті якого студент отримує знання, вміння. Викладач у більш складній ситуації. Він не завжди може передбачити хід обговорення проблеми, а тому потребує більш ґрунтовної підготовки, має вміти вести дискусію, бути готовим до оригінального конструювання навчально-виховного процесу, володіти формами та методами управління навчальною діяльністю студентів з метою розвитку їх творчих можливостей.

Будь-яка теорія має бути закріплена практикою. Оскільки всі теми, які розглядаються в курсі мають не лише теоретичне значення, а й практичне, то ми активно використовуємо метод аналізу ситуацій, який сприяє наближенню студентів до реальної практичної управлінської діяльності в навчальному закладі та формуванню у студентів професійної етики. Студенти таким чином отримують педагогічну ситуацію, в якій бере участь управлінець і мають обрати оптимальний варіант дій у тій чи іншій ситуації, при цьому не забути про професійну етику. Робота пропонується як індивідуальна (кожному студентові ситуація), так і групова (студенти працюють у міні групі – 3-4 студента). Це залежить від складності завдання та мети, яка ставиться викладачем. Студенти мають можливість згадати теоретичний матеріал, аналізувати запропонова-

ні варіанти вирішення поставлених ситуацією проблем, обрати найоптимальніший спосіб поведінки управлінця в конкретній ситуації. Таке спільне обговорення проблеми зацікавлює, сприяє вільному обміну думками, уможлиблює її бачення з різних сторін, дає змогу виробити спільний погляд на неї і колективне рішення, розвиває творче мислення, культуру спілкування: вміння сперечатись, вислуховувати співрозмовників та аргументовано доводити свою позицію. Варто зазначити, що міні групи не є стабільними, склад їх є постійно змінним, оскільки саме змінюваність розвиває у майбутніх управлінців вміння працювати з різними людьми.

При вивченні курсу використовуються ділові ігри – метод імітації прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях, що мають місце в навчальних закладах. Такі заняття знову ж таки потребують активності з боку студентів, сприяють формуванню вмінь комплексно та варіативно використовувати в професійній діяльності всю сукупність теоретичних знань і практичних умінь; бачити нову проблему у зовнішньо знайомій ситуації, знаходити варіативні шляхи її вирішення; застосовувати науково-доказовий вибір дій у конкретній педагогічній ситуації; проводити систематичний самоаналіз професійної діяльності. Такі заняття, як покаже практика, виступають рушійною силою самовдосконалення студентів.

Робоча навчальна програма з курсу "Професійна етика управлінця" передбачає 36 годин на самостійну роботу, що складає 50% навчального часу, відведеного на вивчення дисципліни. Самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом, у час вільний від обов'язкових навчальних занять; системою спільних дій викладача та студента, у процесі реалізації якої активну детермінуючу роль виконує сам студент. Вона є необхідною складовою частиною навчально-виховного процесу, істотно впливає на його результативність і ефективність. Виховна мета самостійної роботи студентів – виховання самостійності як риси особистості та стереотипу пізнання, тобто потреби до поповнення та оновлення своїх знань. Навчальна мета самостійної роботи студентів – набуття вмінь і навичок техніки самостійної роботи; розвиток вмінь приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від загального напрямку діяльності, визначати методи та засоби розв'язання проблем, які виникають у процесі виробництва та повсякденному житті. Освітня мета самостійної роботи студентів – надбання студентами загально професійних знань і вмінь. Якість та ефективність досягнення мети самостійної роботи студентів прямо пропорційна якості управління навчальним процесом.

Самостійна робота студентів з курсу "Професійна етика управлінця" розглядається нами як така діяльність, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість студентів, реалізується у вигляді системи самостійних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Самостійна робота має конкретний результат, вона підлягає перевірці, захисту й оцінюванню. Підвищення ефективності самостійної роботи реалізується створенням якісно нового науково-методичного та навчально-організаційного забезпечення. Викладач, як правило, не може регулювати сам процес самостійної роботи студентів,

але він зобов'язаний правильно її організувати. На першому занятті студентам повідомляється інформація про план-графік, вимоги, що ставляться до самостійної роботи студентів з дисципліни, систему контролю виконання завдань. Завдання для самостійної роботи чітко прописані, дозовані (враховано норму часу на виконання). Вони рівномірно розподіляються протягом семестру. Право вибору завдань залишається за студентами. Таким чином можна врахувати особистий інтерес до питань, які мають розглядатися самостійно. Адже, реалізація стратегії формування управлінця з високим рівнем розвитку професійної етики, здатного до самореалізації, можлива лише при активному залученні самого студента до процесу здобуття знань і вмінь.

Досвід викладання курсу підтвердив доцільність такого розподілу, виділених для самостійної роботи годин:

- закріплення лекційного матеріалу – 30% часу;
- підготовка до семінарських занять – 30% часу;
- самостійна підготовка до заліку чи екзамену – 10% часу;
- виконання завдань різних рівнів складності – 30% часу.

Закріплення лекційного матеріалу передбачає вивчення основної та додаткової літератури (підручники, посібники, статті). Підготовка до семінарських занять передбачає поглиблене вивчення окремих проблем професійної етики управлінця на основі самостійного опрацювання інформаційних джерел. Самостійна підготовка до заліку чи екзамену передбачає опрацювання конспекту лекцій, рекомендованої літератури, виконання завдань робочого зошиту.

Отже, практика підготовки магістрів – майбутніх управлінців, на прикладі викладання курсу "Професійна етика управлінця", доводить, що використання інноваційних педагогічних технологій є необхідністю. Навчальний процес має бути організований цікаво і сучасно, тоді і проблем з відвідуванням, навчанням студентів не буде.

Література:

1. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник. Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
2. Інноваційні педагогічні технології: Словник-довідник /Автор-упорядник І.М.Дичківська. – Рівне: РДГУ, 2003. – 43 с.
3. Кривко М.П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 22 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.В.Воловик, О.Г.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва, Я.Д.Цехмістер та ін. За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
5. Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою /Посібник. – Дніпропетровськ: Науково-методичне об'єднання педагогічних інновацій "Альфа", 1998. – 228 с.
6. Сучасні підходи до управління професійно-технічними навчальними закладами: Навчально-методичний посібник /кол.автор.: Даниленко Л.І., Сергеева Л.М. та ін.. За заг.ред. В.В. Олійника. – К.: ТОВ "Етіс Плюс", 2007. – 104 с.

МУДРАК М. А.,

кандидат психологічних наук,
доцент, декан психологічного факультету
ПВНЗ "Тернопільський експериментальний
інститут педагогічної освіти",
завідувач кафедри психології, м. Тернопіль

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито загальні засади педагогічних інновацій, з'ясовано вплив інноваційних технологій навчання на формування і розвиток творчої особистості в процесі оволодіння відповідними знаннями, уміннями та навичками. Однією з важливих якостей педагога як професіонала розглядається готовність до інноваційної діяльності.

In clause the general principles pedagogical innovative are opened, the influence of innovative technologies on formation and development of the creative person is found out during mastering by the appropriate knowledge, skills and skills. One of the important qualities of the teacher as professional is examined readiness to innovative activity.

В статье раскрыты общие принципы педагогических инноваций, выяснено воздействие инновационных технологий на формирование и развитие творческой личности в процессе овладения соответствующими знаниями, умениями и навыками. Одним из важных качеств педагога как профессионала рассматривается готовность к инновационной деятельности.

З розвитком цивілізації (продукуванням нових знань, створенням нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків) постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним з найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього простору.

На сьогодні досліджено ряд важливих аспектів педагогічної інноватики, зокрема це інновації в педагогіці (М.С. Бургин, Н.Р. Юсуфбекова, А.Я. Найн, В.Я. Ляудіс, В.І. Загвязинський, В.Ф. Паламарчук); інновації в світовій педагогіці (М.В. Кларін, М.М. Іванов, С.Р. Колупасва) та нововведення (А.І. Пригожин, Х.Барнет, Дж. Бассет); інноваційна педагогічна діяльність (В.А. Сластьонін, Л.С. Подимова, Н.В. Кузьміна, М.М. Скаткін); інноваційні педагогічні технології (Н.О. Корсунська, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва) та ін.

"Інновація" (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. У педагогіці поняття "інновація" вживають у таких значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та

використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [1, 21].

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- відкритість культурі і суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- відкритість свого "Я", власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу "Я".

Метою даної статті є розкриття впливу інноваційних технологій навчання на формування та розвиток творчої особистості в процесі оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками, яке пов'язане із продуктивною навчальною діяльністю студентів і педагогів, вмінням ефективно використовувати теоретичні знання та успішно реалізовувати їх у нових видах практики.

У нинішніх умовах серед перспективних педагогічних інновацій дослідники виокремлюють технології проблемно-модульного та модульно-рейтингового навчання, технологію організації самостійної роботи студентів, інформаційні технології, комп'ютерні технології навчання та контролю знань, умінь і навичок, тестові технології контролю рівнів навчальних досягнень студентів, кейс-технології тощо [5, 115-116].

Інноваційні технології надають можливість як для викладачів, так і для студентів удосконалення традиційних форм і методів та використання нових, а саме: тренінги, круглі столи, мозкові атаки, прес-конференції, диспути, презентації професій тощо.

У ході дослідження було з'ясовано, що позицію викладачів щодо сутності інноваційної діяльності не назвеш однозначною. Аналіз анкет показав, що, по-перше: немає однастайності у визначенні поняття "інновація", а по-друге: спостерігається підміна сутнісних ознак технологій навчання формами і методами. На перший погляд, особливої біди від такого змішення понять немає, оскільки всі вони мають відношення до педагогічної інноватики. Проте це може затрудняти дії викладача, який застосує те, що він називає інноваційною діяльністю.

Для нас важливим було також визначити, які висновки про значення, цілі і можливості інноваційних технологій навчання для розвитку творчих здібностей студентів роблять викладачі, ґрунтуючись на власному досвіді. Педагоги виділили наступні цільові призначення інноваційних технологій: якнайкраще засвоєння навчального матеріалу; ефективна організація самостійної роботи; особистісна зорієнтованість; творче самовираження, співпраця та співтворчість.

Проте орієнтація на нові підходи вимагає змін поглядів самого викладача стосовно традиційних підходів до навчання й обрання стратегій інноваційного пошуку,

переходу до методичної літератури, заснованої на принципі творчого пошуку відповіді на складні, неординарні питання, на альтернативних підходах, на стимулюванні самостійної роботи.

Тому на питання анкети "Чи вважаєте Ви себе готовим до застосування інноваційних технологій навчання?" 71% усіх педагогів, що брали участь в дослідженні відповіли ствердно, у той же час 26% самокритично зізналися, що не володіють достатніми знаннями і уміннями для їх застосування (що значною мірою є породженням традиційного вузівського навчання).

Проведене дослідження дало досить суперечливу картину. З одного боку переважна більшість педагогів розуміють значимість впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес як таких, що справляють соціалізуючий вплив на особистість, допомагають розвитку саморегуляції, стимулюють цілеспрямовану освітню діяльність студентів, підвищують якість знань і вдосконалюють їх професійну майстерність.

З іншого боку, для багатьох неконкретність змісту поняття "інноваційні технології" не дає можливості вибудувати взаємодію зі студентами як продуктивний діалог, взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, що має на меті отримання нового знання або нового способу дії і обмін ними.

Використання нових освітніх технологій на основі сучасного розуміння навчального процесу вимагає від викладача аналізу освітньої ситуації, проектування її розвитку, експортування проекту (моделі), програмування реалізації проекту, контролю і корекції освітньої практики, експертизи результатів [2, 71-73]. Доля освітніх інновацій у сучасних закладах освіти досить часто залежить від становлення суб'єктності викладача вищої школи. Саме тому особистісна невідповідність викладачів до навчального процесу стає головною перешкодою впровадження інноваційних освітніх технологій. Л.Подімова та В.Сластьонін детально розглядають поняття "особистісна підготовленість викладача до нововведень" і вважають її системоутворюючим і креативним фактором професійно-технологічної культури викладача [4].

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник.- К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Кіяшко О.О. Інноваційні технології в педагогічній діяльності в освітньому навчальному закладі // Освіта на Луганщині. — 1999. — №2 (11). — С. 71-73.
3. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пехоти. — К., 2001. —С. 91-108.
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 308 с.
5. Стецюк К.В. Педагогічні аспекти запровадження сучасних технологій навчання у підготовці спеціалістів-аграрників // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. — Вип. 47. — 2007. — С. 115-116.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються питання організації роботи студентів вищих навчальних закладів із вивчення іншомовного навчального матеріалу, що включає елементи самостійної роботи. На прикладі теми «Працевлаштування» пропонується 5 етапів опрацювання навчального матеріалу. Підкреслюється виховне значення запропонованого підходу до організації навчальної діяльності.

В статье рассматриваются вопросы организации работы студентов высших учебных заведений по изучению иноязычного учебного материала, включающей элементы самостоятельной работы. На примере темы «Трудоустройство» предлагается 5 этапов изучения учебного материала. Подчеркивается воспитательное значение предложенного подхода к организации учебной деятельности.

The article deals with the organization of students of the higher educational establishments activity connected with foreign languages material learning. Five stages of teaching material studying based on the topic "Employment" are suggested. The educative importance of the brought forward approach is pointed out.

З приєднанням України до Болонської декларації особливо актуальними стали питання ефективної організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення навчальних дисциплін відповідних циклів підготовки, на яку, як відомо, має припадати не менш як 50 відсотків навчального часу.

Обрання виду самостійної роботи залежить від певних факторів, як-от: загальний рівень знань студентів, специфіка дисципліни, що вивчається, характеристики опрацьовуваного матеріалу, загальний час, запланований на засвоєння дисципліни, та ін. У даній статті ми розглянемо особливості самостійної роботи студентів на заняттях з англійської мови. На думку російських вчених І.Н. Типічної та А.Т. Рахманової, організація ефективного процесу навчання іноземній мові передбачає врахування таких принципів:

- комунікативний підхід до викладання;
- включення і до освітньої, і до професійної діяльності;
- культурні особливості країни, мова якої вивчається;
- потреби ринку праці;
- науковий прогрес;
- зміни у суспільстві та світі [3, с. 14].

Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема є предметом дослідження сучасних українських вчених-педагогів Н.В. Ягельської, С.М. Кустовського, І.М. Шимко, І.А. Шайдур (загальні теоретичні засади); Т.М. Пашенко, Н.В. Ванжі, В.Р. Мичковської,

Н.О. Шишкіної, А.Я. Цюприка (організація самостійної роботи студентів з окремих дисциплін); Л.В. Савенкової, С.М. Яшанова, Г.М. Романової,

І.В. Хом'юк, В.О. Качурівського (самостійна робота в системі підготовки фахівця).

Проте дослідження, пов'язані із особливостями організації самостійної роботи студентів під час вивчення мов, є актуальними.

Тому мета даного дослідження – визначити особливості запропонованої методики вивчення студентами економічних спеціальностей теми «Працевлаштування», провідним елементом якої є виконання самостійного індивідуального завдання. У зв'язку із зазначеною метою актуальним вважаємо вирішення наступних задач:

1. Визначити та схарактеризувати ключові етапи опрацювання теми «Працевлаштування»;
2. Виявити особливості організації самостійної навчальної діяльності студентів;
3. Визначити виховне значення запропонованого студентам індивідуального завдання.

Дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що належить до дисциплін гуманітарного циклу підготовки студентів економічного профілю, має на меті формування у студентів комунікативної, зокрема соціолінгвістичної, компетенції, пов'язаної з іноземною мовою, яка б забезпечила готовність до спілкування за загальноосвітньою тематикою та професійне спілкування за обраною спеціальністю. Предмет не є профільним, тому його вивчення, як свідчать спостереження, може бути пов'язане із виникненням у окремих студентів певних настановних перешкод, як-от: низький рівень внутрішньої мотивації («Я не працюватиму в сфері філології, зможу користуватися послугами перекладача, тому знання з іноземної мови не знадобляться мені у майбутньому» тощо).

Але аналіз оголошень про конкурс на заміщення вакантної посади у сучасних компаніях дозволяє зробити висновок про те, що саме володіння іноземною мовою на відповідному рівні часто є вирішальним фактором при прийнятті чи відхиленні кандидатури на ту чи іншу вакансію. Тому інформування тих, хто навчається, з цих питань може бути фактором, що позначиться на якості засвоєння студентами знань з іноземної мови. На думку російського педагога Л.В. Линевиц, «при вивченні іноземної мови особливого значення набувають такі складники, як мотиваційна сфера, як пізнавальна, інтелектуальна потреба досягнення та спілкування. До сильного мотивуючого фактору іншомовної підготовки слід віднести попит на знання з іноземної мови в умовах ринкових відносин» [1, с. 56]. Таким чином, використання матеріалів з питань працевлаштування на заняттях та усвідомлення тими, хто навчається, вимог до сучасного фахівця стає важливим мотивуючим фактором підвищення якості навчання, адже усвідомлена необхідність актуалізує прагнення до самовдосконалення, що набуває виняткової ваги серед якостей, визнаних пріоритетними у діловому світі початку XXI століття.

Слід зазначити, що актуалізація інформації про конкуренцію на ринку праці та провідні необхідні навички і знання є важливим елементом підготовки сучасних фахівців незалежно від галузі знань. Так, Н.В. Тамарська та

А. О. Власова при розробці психолого-педагогічного тренінгу для студентів педагогічних спеціальностей визначають такі основні навички, формування яких є підготовкою до професійної адаптації та основою управлінської культури майбутнього педагога:

- встановлення контакту за допомогою ділової письмової та усної комунікації;
- володіння вербальними та невербальними способами спілкування з працедавцем;
- використання ефективних методів переконання та успішних стратегій поведінки;
- засвоєння системи понять та уявлень, необхідних для психологічного аналізу своєї особистості та соціально-психологічних ситуацій [2, с. 8].

Рівень підготовки сучасних фахівців з економічних спеціальностей та специфічні умови ринку праці в Україні передбачають широкі можливості для працевлаштування випускників. Тому правильний та своєчасний вибір напрямку професійного спрямування є винятково важливим питанням для сучасних студентів. Цей вибір має визначатися особистими уподобаннями та особистісними характеристиками майбутніх випускників у процесі самоаналізу. Ознайомлення із основними та актуальними тенденціями розвитку ринку праці в галузі економіки дозволить студентам успішно орієнтуватися у сучасних потребах обраної галузі.

Через іноземну мову відбувається уточнення термінологічного та концептуального змісту професійно-релевантних дисциплін, що сприяє розвитку професійного інтелекту, а через нього – інтелекту в цілому [1, с. 57]. Зіставляючи мовні одиниці відповідних рівнів різних мов (української та англійської), студенти мають можливість актуалізувати та поглибити знання з профільних курсів, розвинути або закріпити навички використання термінології та професійної лексики.

Проте, за умов низької мотивації до навчання, слід приділити увагу проблеми впливу на студента зовнішньої мотивації на всіх етапах навчального процесу, особливо при плануванні самостійної роботи.

Залежно від загального рівня лінгвістичної компетенції студентів першого курсу опрацювання теми «Працевлаштування» може бути структуроване на такі етапи:

1. Актуалізація знань та навичок;
2. Інтерактивна лекція;
3. Формулювання проблемної ситуації;
4. Самостійне виконання завдань;
5. Колективний розгляд переваг та недоліків.

Слід зазначити, що студенти частково знайомі з матеріалом теми «Працевлаштування»: її вивчення на відповідних рівнях передбачене програмою шкільного курсу рідної мови (розвиток зв'язного мовлення, старші класи), програмою дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у вузі. Досвід свідчить, що переважна більшість студентів має певні знання з питань працевлаштування, воло-

діє інформацією про особливості пошуку роботи, оформлення необхідних паперів рідною мовою. У процесі виконання завдань актуалізуються та поглиблюються наявні знання зі структури та особливостей письмових матеріалів, пов'язаних із питаннями працевлаштування, розвивається словниковий запас студентів (професійна лексика української та англійської мов).

Виконанню індивідуальної самостійної роботи з теми «Працевлаштування», яка входить до програми дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», передуює інтерактивна лекція, освітньою метою якої є надання студентам інформації з особливостей пошуку роботи, отримання інформації про електронні та друковані джерела інформації з питань вакантних посад, на які можуть претендувати випускники даної спеціальності, складання та оформлення відповідних документів (резюме, рекомендаційний лист, лист-запит) в Україні та європейських країнах.

Наявні знання зі структури та особливостей побудови письмового дискурсу певного характеру є основою прийняття та цілісного осмислення специфіки соціокультурних відносин, які визначають використання відповідних конструкцій писемного мовлення.

На етапі актуалізації знань та навичок важливим є питання забезпечення активзації різноманітних аспектів сприйняття студентів. Використання у роботі роздаткових матеріалів та діаграми сприяє включенню кількох важливих каналів сприйняття:

- а) візуального (фіксація уваги студентів на зовнішньому вигляді запропонованих матеріалів, втілення інформації у формі діаграми);
- б) аудіального (новий матеріал, що сприймається на слух);
- в) кінестичного (відчуття знайомості, упевненості, обумовлені опорою на попередньо засвоєний матеріал).

Тому такий підхід дозволяє налаштувати всю аудиторію на продуктивну працю. Пропонуються можливі варіанти джерел інформації про вакантні посади (групове заповнення радіальної діаграми), що надає всім студентам (незалежно від рівня знань та досвіду пошуку роботи) можливості включитися у роботу академічної групи.

За допомогою рисунка 1 розглянемо узагальнений варіант втілення системи джерел пошуку роботи у вигляді радіальної діаграми.

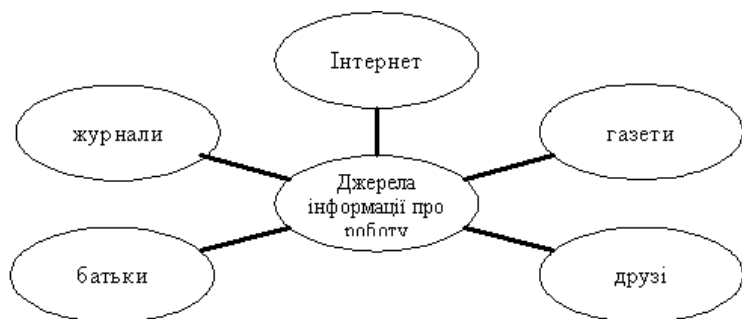


Рис. 1. *Джерела інформації про роботу.*

Слід зазначити, що провідним та найкращим джерелом інформації про вакантні посади переважна більшість студентів вважає мережу Інтернет, що пояснюється легкістю та зручністю доступу до даних та подальшої їх обробки. Тому при проведенні лекції викладачеві необхідно звертати увагу на особливості репрезентації необхідних матеріалів у Інтернет (розміщення об'яв на спеціальних сайтах, структура таких об'яв, специфіка обробки, друку, пошуку потрібних повідомлень тощо).

По отриманні необхідної інформації перед студентами ставиться проблемна ситуація: обрати посаду, на якій може працювати фахівець відповідного профілю, з'ясувати, чи відповідає рівень знань та сформованості професійно релевантних навичок студента на даному етапі вимогам до кандидата на обрану посаду, що висувають сучасні компанії. Нами пропонується такий алгоритм виконання завдання:

1. Пошук оголошення про відповідну вакантну посаду (зокрема, у джерелах, зазначених у діаграмі (див. рис. 1);
2. Оформлення необхідних документів (можливо уявлюваних), які базуються на вимогах, висунутих до кандидатів в оголошенні;
3. Оформлення необхідних документів, які базуються на реальній інформації про виконавця завдання;
4. Самостійне порівняння обох пакетів документів із зазначенням пунктів, які можуть стати суттєвою перешкодою для отримання роботи, та створенням можливої «програми розвитку» – плану набуття чи вдосконалення навичок, необхідних для отримання роботи за обраною посадою;
5. Оформлення письмового звіту про виконання завдання, що складається з таких частин:
 - а) профіль бажаного кандидата;
 - б) профіль ідеального здобувача;
 - в) реальний профіль студента;
 - г) аналіз перспектив студента;
 - д) програма саморозвитку студента.

Профіль бажаного кандидата включає знайдений за допомогою відповідного джерела інформації текст оголошення про вакантну посаду обраного профілю, яке допомагає втілити образ ідеального, з точки зору компанії-наймача, співробітника.

Профіль ідеального здобувача є уявним елементом, що створюється студентом на основі резюме, листа-запиту, рекомендаційного листа, оформлених відповідно до вимог, висунутих в оголошенні, та втілює точку зору виконавця завдання з питання ідеального співробітника.

Реальний профіль студента – це система уявлень про якості та характеристики, притаманні студентові, яка формується на основі резюме, листа-запиту, рекомендаційного листа, що містять справжню інформацію про виконавця індивідуального завдання.

Аналіз перспектив студента передбачає аналіз даних на основі зіставлення реальних та вигаданих документів й спрямований на оформлення виконавцем зав-

дання висновку щодо можливості працевлаштування на вакантну посаду. Самостійне порівняння документів дозволяє зробити акцент на особистості студента, спроектувати навчальний матеріал із площини навчального процесу у реальні життєві умови. З метою посилення виховного ефекту доцільно пропонувати студентам порівняти профіль ідеального здобувача та власний профіль. На прикладі таблиці 1 розглянемо зіставлення профілів.

Таблиця 1. Відповідність вимог оголошення про вакантну посаду наявним характеристикам студента (орієнтовні дані).

№ з/п	Критерій порівняння	Необхідний показник	Реальний показник	Позначка про відповідність
1.	Вік	25 років	19 років	Не відповідає
2.	Досвід роботи	3 роки	-	Не відповідає
3.	Освіта	Вища	середня	Не відповідає
4.	Професійні навички	Робота з документами, оформлення звітності	-	Не відповідає
5.	Додаткові бажані навички	Ведення переговорів	-	Не відповідає
6.	Особисті якості	Комунікабельність Відповідальність Пунктуальність	Комунікабельність Відповідальність	Не відповідає
7.	Досвід громадської роботи	Організація масових заходів, роботи з групою людей	Організація масових заходів, роботи з групою людей	Відповідає

7. Досвід громадської роботи Організація масових заходів, роботи з групою людей
Організація масових заходів, роботи з групою людей Відповідає

Програма саморозвитку студента може включати наступні елементи: перелік навичок, які необхідно розвинути; перелік навичок, які необхідно вдосконалити; напрямки, знання, з яких слід актуалізувати; можливі терміни виконання програми; перелік літератури з відповідної тематики; перелік курсів та програм, у яких можна взяти участь.

Створення програми саморозвитку має на меті допомогти студентові включитися у процес навчання, бо апелює до прагнення особистісної реалізації, притаманного кожній людині, як провідного чинника внутрішньої мотивації. Програма саморозвитку – основа, яка може стати одним з перших кроків майбутнього фахівця на шляху становлення його як професіонала у певній галузі.

Етап колективного розгляду має на меті обмін інформацією серед студентів, виявлення спільних проблем та шляхів їх подолання. У процесі обговорення студенти отримують можливість вдосконалити власні програми розвитку та поділитись власним

позитивним чи негативним досвідом із колегами. Таким чином заохочується процес пізнання та осмислення важливого соціокультурного досвіду, необхідного для становлення людини як особистості та як професіонала у своїй справі.

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що опрацювання студентами теми «Працевлаштування» включає 5 етапів, кожен з яких передбачає вирішення студентами окремих визначених завдань, що поступово ускладнюються та набувають творчого характеру. У межах окремих етапів тим, хто навчається, пропонується консультативна допомога з боку викладача. Кожен з етапів самостійної роботи з опрацювання навчального матеріалу має свої особливості та пов'язаний з підключенням особливих мотиваційних механізмів студентів.

У ході організації опрацювання теми «Працевлаштування» проявляється виховний компонент, що полягає у підвищенні рівня мотивації студентів до самовдосконалення завдяки самостійному виділенню ними пріоритетів пізнавальної діяльності, поверненню уваги до необхідності осмислення відповідних суспільних явищ та потреб сучасного ринку праці.

Література:

1. Линевиц Л. В. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности специалиста в вузе / Л. В. Линевиц // Известия КГТУ. – 2006. – № 9. – С. 15-20.
2. Тамарская Н.В., Власова А.А. Подготовка выпускников – будущих педагогов к трудоустройству (тренинг социально-психологической адаптации): учебное пособие / Н. В. Тамарская, А. А. Власова – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 80 с.
3. Tupitsyna I.N., Rakhmanova A.T. Role of social factors in preparing specialists in foreign languages / I. N. Tupitsyna, A. T. Rakhmanova // Социальная коммуникация в современном мире. Modern Social Communication: российско-американская научная школа-семинар, 14-18 июня 2004 г.: сборник материалов – М.: ООО "Принт-Медиа", 2004. – С. 28.

ОКСА М.М.,

кандидат педагогічних наук доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького, м. Мелітопіль

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗА ФАХОМ
«УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»**

Розкрито організацію підготовки магістрів за спеціальністю 8.000009 «специфічна категорія. Управління навчальним закладом» на кафедрі педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету. Ключові слова: портфоліо, менеджмент освіти, навчальна програма, управління навчальним закладом.

Раскрыта организация подготовки магистров по специальности 8.000009 «специфическая категория. Управление учебным заведением» на кафедре педагогики и педагогического мастерства Мелитопольского государственного педагогического университета. Ключевые слова: портфолио, менеджмент образования, учебная программа, управление учебным заведением.

The organization of training the masters in field 8.000009 "Specific category. Managing an educational establishment" at the department of pedagogical and teaching skillfulness of Melitopol State University is described in the article. Keywords: portfolio, management of education, a curriculum, managing educational establishment.

Постановка проблеми: Ситуація невизначеності, мінливості, агресивності зовнішнього соціально-економічного середовища; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг, низька мотивація педагогів до роботи, зумовлена насамперед відсутністю адекватної заробітної платні та системи стимулів щодо розвитку творчо-пошукової діяльності, зростаюча прагматичність батьківської громади стосовно вчителя та нівелювання його значення – все це та багато інших факторів вимагають від сучасного керівника школи докладання величезних зусиль, професіоналізму в управлінській діяльності. Слушно відзначити, що сучасна теорія управління школою розвивається як частина загальної теорії управління соціальними організаціями. Вона має свої особливості, зумовлені особливостями керованого об'єкта, що відрізняють її від теорії управління організаціями інших видів, наприклад, виробничими. Але в основу її також покладено загально управлінські підходи. Результатом праці менеджерів навчально-пізнавального та навчально-виховного процесів є ступінь навченості, вихованості та розвитку учнів, студентів. Практика, яка щоденно демонструє ступінь освіченості пев-

ної частини населення, свідчить про необхідність підвищення ефективності управління освітнім процесам у навчальних закладах.

Проблеми управління навчальним закладом свідчать про невідповідність між вимогами до якості результатів управління та реальним його станом. З – поміж них виділяємо: національний характер управління; реактивний характер управління, відсутність превентивного реагування; недостатній розвиток зворотних зв'язків; недостатній рівень системності управління; недостатня адаптивність, гнучкість управління; низька наукомісність управління; низький рівень творчо-пошукової діяльності в управлінні; низький рівень управління інноваційними процесами тощо. Знання, усвідомлення цих проблем являють собою потенціал для удосконалення управління, чому сприяє використання здобутків теорії та практики світового менеджменту, адаптація їх управління навчальними закладами. Визначним кроком у розвитку діяльності кафедри педагогіки і педагогічної майстерності стало відкриття у 2004 році магістратури за спеціальністю 8.000009 «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» з набором 20 осіб (на денне – 10 та на заочне – 10 з 2005 року), що дає основу для розвитку нового напрямку – педагогічного менеджменту і засади спрямування діяльності педагогічного керівництва освітніми закладами на науковій основі.

Політики розглядають ефективний рівень функціонування школи як вагомий елемент подальших реформ у суспільстві. Представники бізнесу розглядають удосконалення роботи загальноосвітніх навчальних закладів як невід'ємну частину поліпшення якості та продуктивності на робочих місцях в усій країні. Діячі у сфері освіти також погоджуються з тим, що поліпшення ака-демічного процесу неминуче призведе до відповідності випускників шкіл вимогам майбутнього.

Наприкінці XX – початку XXI століть було запропоновано багато підходів щодо вдосконалення функціонування загальноосвітніх закладів освіти, серед яких можна визначити такі: збільшення періоду практики під час професійної підготовки вчителів та адміністраторів шкіл, залучення менторів до професійної підготовки використання портфоліо широко використовується також у процесі професійної підготовки освітан. Інший підхід до підготовки професіоналів у сфері освіти – тривалий та безперервний професійний розвиток останніх. Цей підхід передбачає розробку та використання портфоліо упродовж усього становлення та просування кар'єри працівника школи. Останнім часом використання портфоліо широко використовується також у процесі професійної підготовки адміністраторів шкіл на базі університетів США з огляду на те, що портфоліо дійсно є вагомим та дієвим засобом визначення готовності випускників програм до подальшого виконання професійних обов'язків на керівних посадах у школи.

Мета публікації – розглянути використання портфоліо під час підготовки адміністраторів шкіл в Україні. У контексті порушеної проблеми актуальним, на наш погляд, є розгляд одного з аспектів професійної підготовки адміністраторів шкіл.

Робота виконана згідно загального плану науково-дослідної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету та практичних завдань кафедри педагогіки і педагогічної майстерності з підготовки вчителя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В Україні XXI ст. склалися досить сприятливі умови для оновлення управління освітою. Змістовні роботи з проблеми інноваційних підходів до педагогічного менеджменту представляли І.П.Аносов, Л.І.Дмитренко, Г.В.Ельнікова, Л.І.Карамушка, В.В.Крижко, В.І.Маслов, О.І.Мармаза, Є.М.Павлютенков, В.С.Пікельна, В.М.Приходько, В.Я.Ястребова. Саме ці дослідження допомогли побачити типові проблеми в діяльності керівників, виявити їхню природу, визначити роль і місце в розвитку системи освіти, стали підґрунтям держаної програми розбудови галузі управління нею.

У 2001 році Міністерство освіти і науки спільно з Академією педагогічних наук України розробило Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, у якій зазначено, що реформування галузі передбачає передусім модернізацію управління освітою [4]. Нова система управління повинна бути державно-громадською, враховувати регіональні особливості, орієнтувати освітній заклад на розвиток. Нова модель управління проголошена як відкрита та демократична. Серед основних напрямків модернізації управління на особливу увагу в діяльності магістратури в процесі підготовки магістрів до керування навчальними закладами заслуговують такі, як оптимізація організаційно-управлінських структур; оновлення функцій управління; удосконалення технологій прийняття управлінських рішень; впровадження нової етики управління; підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів; прогнозується збільшення ролі менеджменту. Це зумовлено необхідністю забезпечення гідної життєдіяльності людей, незважаючи на підсилення підприємницької конкуренції, виснаження природних ресурсів, збільшення кількості населення тощо. Якість вирішення подібних проблем буде визначатись станом наукового управління. Основною складовою інноваційного менеджменту повинна стати антропологічна компетентність керівників [1]. Сучасний керівник повинен не тільки вміти організовувати управлінську діяльність, а й володіти певною духовною моральною концепцією. На сьогодні можна визначити широке коло завдань використання портфоліо в підготовчих програмах з адміністрування шкіл [3]. Наприклад, додатковий опис академічного досвіду, дослідницьких проектів, професійної діяльності, в деяких випадках портфоліо замінюють написання випускної дослідницької роботи (дисертації). Практичний результат застосування портфоліо полягає в тому, що, за умов належного використання, портфоліо може забезпечити виразну картину того, що випускник програми здатен робити під час виконання майбутніх функцій адміністратора з огляду на отримані знання та навички. Портфоліо ми визначаємо, як систематичний цілеспрямований добір, студентами матеріалів, які допомагають визначити їх професійне вдосконалення і свідчать про зусилля, прогрес та досягнення в одній або більше сферах.

Результати дослідження та їх обговорення.

На завершальному етапі підготовчої програми портфоліо репрезентує базову збірку матеріалів, що являють собою: детальний опис професійного зростання, офіційну документацію щодо академічних досягнень учасника програми, опис проходження практики та застосування набутих професійних навичок і вмінь. Таким чином, виходячи з рекомендацій викладачів університетів, на базі яких пропонуються про-

грами з підготовки магістрів з адміністрування шкіл, можна визначити такий формат змісту портфоліо: 1) свідоцтво про здобуту освіту; 2) план професійного розвитку, який фокусує увагу на меті та прагненнях випускника програми; 3) опис дослідницької діяльності на місцях проходження практики; 4) діяльність із професійного розвитку, що не входить до підготовчої програми. 5) опис професійної діяльності з адміністрування навчальних закладів під час участі в підготовчій програмі (у процесі укладання цієї секції портфоліо особливу увагу необхідно звернути на зміни в системі навчального закладу, результатом яких було виконання посадових обов'язків його адміністратора); 6) детальний опис дослідницького проекту, який було розроблено та впроваджено протягом заключної фази підготовчої програми [2, с.42].

Одну з причин, чому саме особливу увагу було звернуто на укладання портфоліо на завершальному етапі підготовчих програм, можна визначити таким чином – портфоліо адміністратора відіграватиме роль могутнього інструменту в подальшому професійному та кар'єрному просуванні. Портфоліо, укладене як результат участі в програмі з підготовки адміністраторів шкіл, широко використовується й надалі, постійно накопичуючи обсяг інформації. Так, випускники програм матимуть можливість від самого початку кар'єри використовувати своє портфоліо задля досягнення особистісних та професійних завдань, які вони мають на меті. Беручи до уваги спрямування портфоліо на майбутнє, в галузі підготовки фахівців з адміністрування шкіл визначили такі функції портфоліо: удосконалення та прийняття рішень на основі отриманих даних; альтернативний інструмент оцінювання; просування кар'єрними сходинками.

Психолого-педагогічний аспект підготовки магістра зі спеціальності 8.000009 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом" до особистісного і професійного самовдосконалення передбачає такі напрямки: формування готовності до постійного професійного самовдосконалення,

активної позиції у забезпеченні власного кар'єрного зростання; уміння розробляти і реалізовувати програму професійного самовиховання, творчо працювати над удосконаленням власних професійних здібностей: за змістовою спрямованістю (ділових, комунікативних, рефлексивних), за рівнем опанування діяльністю (пізнавальних, виконавських, творчо-конструктивних) та за формою реалізації дії (практично-рухових, увагоперцептивних, мовних, розумово-інтуїтивних); володіння методиками розвитку креативного мислення, аналіз проблем і знаходження шляхів їхнього конструктивного розв'язку; уміння реалізовувати у взаємодії всі функції спілкування: комунікативну, перцептивну, інтерактивну; здійснювати продуктивне діалогічне спілкування; уміння здійснювати рефлексивне управління педагогічним персоналом; володіння усним і письмовим діловим мовленням, рефлексивним і не рефлексивним слуханням; уміння створювати творче робоче самопочуття, здійснювати емоційно-вольову саморегуляцію, уміння гідної самопрезентації;

Світоглядно-культурологічний аспект підготовки магістра враховує його особистісне і професійне самовдосконалення і зумовлений такими складовими: знання з людинознавства про різні системи індивідуальних і професійних

цінностей, розуміння причин їх виникнення й соціального змісту; використання надбань у науковій організації праці, її безпеці та гігієні; орієнтація в сучасних філософських, політичних, економічних, художніх, правових концепціях розвитку суспільства; обізнаність у різних видах мистецтв та надбаннях національної культури; спроби наукового осмислення власного досвіду, пошуки себе у художній творчості, спорті, туризмі тощо. Така підготовка керівника освітнього закладу нового покоління сприяє формуванню його саморегуляції і створенню освітнього середовища, що поліпшує якість освіти в навчальних закладах.

Саме інформаційна революція, яка прискорює свої темпи, в наш час призводить до появи суспільства, побудованого на знаннях, і диктує нові вимоги до методологічної світоглядної системної підготовки сучасних фахівців. Високоосвічена людина стає головним інтелектуальним потенціалом країни. Висококваліфікований менеджер – це найкращий засіб генерування й передачі знань – джерела життя людства. Світове співтовариство визнає, що головними чинниками якості життя людини є освіта, добробут та її здоров'я. У високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти забезпечує реалізацію людського потенціалу і є основою забезпечення якості життя. За державним стандартом України ДСТУ 3230-95 якість – це сукупність характеристик об'єкта (процесу, продукції, організації, системи або будь-якої комбінації з них), які визначають його здатність задовольняти визначеним і передбачуваним потребам. Якість підготовки спеціалістів є результативність діяльності ВНЗ, що вимірюється рівнем затребуваності випускників, соціальними партнерами.

Якісний рівень освіти визначається за допомогою механізмів моніторингу, який являє собою систему збору, обробки й розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану та прогноз розвитку. Складовими моніторингу якості освіти є: ресурси, щокладаються в освіту; освітній процес; результати, що їх продукує освітня система. У світі запроваджено кілька моніторингових програм, за допомогою яких можна оцінювати й порівнювати системи освіти. Найбільш поширеними є освітні індикатори ЮНЕСКО та індикатори ОЕСР, а також ТІМСС – міжнародного дослідження з оцінювання якості математичної та природничої освіти, спрямованого на визначення рівня природничо-математичної підготовки на різних рівнях школи. При розробці програм якості необхідно мати на увазі, що інтегральна якість фахівця з перспективними властивостями буде визначатися наступним: управління системою освіти і професійною підготовкою; дидактичним забезпеченням навчального процесу; педагогічними кадрами; оцінкою навчальних досягнень; інфраструктурою вищої школи й зовнішнього середовища. Як свідчить практика, 73 відсотки опитаних керівників свідомо використовують аналіз альтернатив і кінцевий вибір альтернатив. Найслабшим місцем діяльності керівників усіх рангів є відсутність психологічних даних у вхідній інформації, а також чітких обмежень (критеріїв) для вибору альтернатив. Кращі керівники відрізняються від гірших тим, що перші, як правило, розглядають більшу кількість альтернатив у процесі вибору оптимального рішення. Крім того, керівник повинен уміти подати своє рішення так, щоб воно було

позитивно сприйнято колективом. Тут можна побачити резерви техніки прийняття й подання рішення.

Аналіз психологічного механізму прийняття рішень в освіті та аналіз реальної управлінської практики керівників освітанських закладів показує що досить поширеними є такі випадки, коли керівники приймають рішення без усвідомленого використання цієї поетапної послідовності. Розробка і прийняття управлінських рішень – це соціальний акт, підготовлений на основі аналізу й оцінки, який організовує практичну діяльність суб'єктів та об'єктів управління і в начальних закладах потребує застосування елементів педагогічної майстерності. За Н.Л.Коминським, велике практичне значення має врахування чинників, що впливають на розробку та прийняття управлінських рішень. Людина, яка приймає управлінське рішення, знаходиться під впливом різноманітних взаємодіючих зовнішніх та внутрішніх чинників. Зовнішні фактори управлінських рішень продиктовані об'єктивними умовами. До них відносимо: рівень складності й важливості завдання, що стоїть перед педагогічним колективом; обсяг і якість інформації щодо проблеми, яку необхідно розв'язати; рівень технічного обладнання й матеріально-економічного забезпечення (дитячого садка, школи, відділу освіти); ступінь кооперації персоналу; час, який має у своєму розпорядженні керівник для підготовки і прийняття рішень.

Науковою базою для функціонування магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» викладачами кафедри педагогіки і педагогічної майстерності розроблено 9 навчально-методичних посібників з даної спеціальності. Про організацію навчальної діяльності студентів магістратури можна дізнатись з навчального плану розробленого на кафедрі (див. таблиця 1).

Навчальний план з підготовки магістрів за фахом «Управління навчальним закладом»

Безумовно, під час участі у програмах із підготовки фахівців з адміністрування шкіл академічні досягнення студентів ретельно відстежуються, оцінюються та фіксуються. Портфоліо виступає одним із засобів, які використовуються в цьому процесі. Зокрема, викладачі факультету базують свою оцінку портфоліо на таких індикаторах: прагнення досягти професійних завдань; докази тривалого та безперервного навчання; докази екстенсивного та інтенсивного самоаналізу; систематична робота, що забезпечує базис для особистісного та професійного зростання, ґрунтується на поточних дослідженнях, спрямована на імплементацію змін у школі, на базі якої проходила виробнича практика; матеріал викладено лаконічно, послідовно, логічно та переконливо.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що незважаючи на велику кількість компонентів, які входять до складу портфоліо, найважливішим є опис фактів. Саме ретельний аналіз фактів, які мали місце в практичному досвіді учасника підготовчої програми, дозволяє визначити рівень його професійних навичок та вмінь і готовність до виконання посадових обов'язків керівника школи. Пропонуємо розглянути типовий зразок форми, який використовується для опису набутого досвіду (див. таблиця 2).

2. План навчального процесу

№ п/п	Назва дисципліни	Розподіл по семестрах			Кредити	Години										Розподіл по семестрах	
		Екзамени, сем.	Заліки, сем.	Курсові роботи, сем.	конт. робота, кількість	всього	Аудиторні заняття	Лекції	Лабораторні роботи	Індивідуальні заняття	Індивідуальні проекти	Самостійна робота	Семестр		Число навчальних годин на тиждень		
													9	10			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Дисципліни для підготовки магістра 2160 год																	
1. Діалог гуманітарної та соціально-економічної підготовки 288 год (8 кр)																	
1.1 Нормативна частина цілю																	
1	Філософія науки	9				2	72	28	14		14	44	2				
2	Діалог іноземна мова	10	9			2	72	28			28	44	2				
3	Менеджмент і маркетинг в освіті	10				2	72	24	12		12	48					2
1.2 Варіативна частина цілю																	
Дисципліни, які є обов'язковими для всіх магістрів																	
4	Вища освіта і Болонський процес	10				1	36	12	12			24					1
5	Правові основи діяльності у вищій освіті	10				1	36	12	12			24					1
	Всього по цілю:	2	4			4	288	104	50		54	184	4				4
2. Цілі прикладно-наукової підготовки 396 год (11 кр)																	
2.1 Нормативна частина цілю																	
1	Методологія науково-педагогічних досліджень	9				2	72	28	14		14	44	2				
2	Інформаційні технології в освіті та науці	10				2	72	24	12	12		48					2

3	Педагогіка вищої школи	9		1	36	14	14		22	1
4	Психологія вищої школи	9		1	36	14	14		22	1
5	Соціальна педагогіка	9		2	72	28	14		44	2
2.2. В арійативна частина циклу										
Дисципліни, які є обов'язковими для всіх студентів										
1	Глобальні проблеми людства	10		1	36	12	6		16	1
2	Актуальні проблеми педагогічної освіти	9		2	72	28	14		20	2
	Всього по циклу:	25		11	396	148	80	12	48	3
3. Цикл дисциплін професійної підготовки 774 год (21,5 кр)										
3.1. Нормативна частина циклу										
1	Філософія менеджменту	9		1	36	12	6		24	1
2	Системний аналіз структури і змісту управління установами та закладами освіти	9		3	108	14	10		94	1
3	Сучасні теорії управлінської діяльності	10		1	36	12	6		24	2
4	Інноваційний менеджмент в освіті	10		3	108	38	14		70	4
5	Стратегічний менеджмент в освіті	9		3	108	28	16		80	2
6	Кадровий менеджмент в освіті	9		3	108	28	16		80	2
	Всього по нормативній частині циклу	33		14	504	132	68		64	6
3.2. Варіативна частина циклу 270 год (7,5 кр)										
3.2.1. Дисципліни, які встановлює навчальний з вміст										
1	Етика керівника	9		1	36	12	8		24	1

2	Моделювання в системі управління освітою	10	1	36	12	8	4	24	1
3	Контрольно-оцінююча діяльність в закладах освіти	10	1	36	10	6	4	26	1
4	Маркетинг та економічна діяльність в закладах освіти	10	1	36	12	8	4	24	1
	Всього:	4	4	144	46	30	16	98	3
3.2.2. Дисципліни вільного вибору студента 126 год 93,5 (кр)									
1	Сучасні психотехнології в освіті та менеджменті (спецтренинг)	10	1	36	8	4	4	28	1
2	Основи економіки та екологічного менеджменту в освіті	10	1	36	8	4	4	28	1
3	Гендерна педагогіка	10	1,5	54	10	8	2	44	1
	Всього:	3	3,5	126	26	16	10	100	3
	Всього по вибірковій частині циклу:	7	7,5	270	72	46	26	198	6
	Всього по циклу:	3	10	21,5	774	204	114	90	570
4. Цикл практичної підготовки 702 год (19,5 кр)									
1	Виробнича практика		12	9	324	216		108	
2	Майстерська робота		12	7,5	270				
3	Державні экзамена			3	108				
	Всього:		2	19,5	702			108	
	Всього по магістру:		5	60	672	252	12	300	19
	Кількість екзамени:	7							
	Кількість записів:	16							

Таблиця 2.

ПОРТФОЛІО АДМІНІСТРАТОРА:	
	форма для опису фактів
Дія	Основне завдання
Спостереження за роботою вчителів	Обробка інформації, аналіз, оцінка
	Інші завдання (якщо є)
	Спостереження за розвитком педагогічного колективу
Опис проблеми	
Викладання дисциплін двома вчителями. Перший - високий рівень, другий - нижчий стандарту.	
Опис дій спостерігача	
Після спостереження за вчителями я зустрівся з ними з метою обговорення моїх вражень. Для вчителя, рівень викладання якого був нижчим за стандарт, я приготував декілька пропозицій та рекомендацій. Цей учитель усвідомлював, що урок можна було б провести на значно кращому рівні. Він прийняв рекомендації та звернувся за додатковою допомогою. Наступного разу я не міг не помітити деяке покращення в процесі викладання навчальної дисципліни.	
Результат (про що ви дізналися або як ви вчинили)	
Після спостереження було зроблено такі висновки щодо ситуацій подібного роду. Коли ви маєте справу з діями вчителів, які не відповідають стандартам, необхідно заздалегідь ознайомитися та підготувати матеріали, які б могли стати у пригоді в процесі роботи з учителем. Подайте пропозиції та рекомендації. Дозвольте вчителю брати участь у підготовчому процесі. Учитель, із яким мені довелося співпрацювати, мав деякі фінансові проблеми, але я не дозволив цьому факту вплинути на мої судження.	
Зв'язок із основною сферою професійної діяльності	
Це спостереження пов'язане з безпосередньою роботою з персоналом для оцінки викладання навчальних дисциплін педагогічним колективом. Спостереження є досить ефективним засобом у роботі з учителями, які працюють на низькому рівні або є некомпетентними.	
Зв'язок із іншими сферами адміністрування навчальних закладів (якщо наявний)	
Сприяє професійному розвитку інших.	

Типовий зразок форми портфоліо адміністратора

Висновки. Портфоліо у програмах із підготовки магістрів з адміністрування шкіл на базі університетів може виступати не тільки інструментом оцінювання готовності майбутніх адміністраторів шкіл до професійної діяльності, але й набути подальшого використання під час просування кар'єрними сходами. Портфоліо є потужним засобом, який віддзеркалює академічний і професійний досвід, дає виразну картину щодо переконань, умінь та навичок фахівця. Внутрішні чинники управлінських рішень залежать від керівника як людини з притаманними їй індивідуальними, психофізіологічними, педагогічними та іншими особливостями. Це: інтелектуальні якості керівни-

ка; «творчі здібності; здатність до ризику, нововведень у системі освіти; рівень домагань (рівень складності цілей, які ставить керівник і вважає можливим досягти) та його реалістичність; рівень самооцінки та її адекватність; особливості темпераменту; емоційно-вольові особливості тощо. Саме на формування внутрішніх чинників майбутнього менеджера освіти спрямована діяльність кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету.

Література:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. -К.:Твім інтер, 2003.
2. Бабенко Б. Досвід використання порт фоліо в процесі підготовки магістрів з адміністрування шкіл в університетах США // Директор школи, ліцею, гімназії.-2008.- С.41-44.
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. — Харків: Вид група «Основа», 2005.
4. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті.-К.: Шкільний світ, 2001.
5. Окса М.М. стратегічний менеджмент в освіті: Навч. посібник. — Мелітополь: МДПУ, 2007.

ОМЕЛЬЯНЕНКО В.Г.,
кандидат педагогічних наук,
декан факультету фізичного виховання,
національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

**ВИКОРИСТАННЯ
КОМУНІКАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ
У БІОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті розкриваються освітні можливості мережі Інтернет у формуванні здоров'язбережної компетентності студентів факультету фізичного виховання. Ключові слова: інформаційні і комунікаційні засоби, Інтернет, здоров'язбережна компетентність, студент, фізична культура.

В статье раскрываются образовательные возможности сети Интернет в формировании здоровьесохраняющей компетентности студентов факультета физического воспитания. Ключевые слова: коммуникационные и информационные средства, Интернет, здоровьесохраняющая компетентность, студент, физическая культура.

In article educational possibilities of a network the Internet in formation health of keeping competence of students of faculty of physical training reveal. Keywords: communication and information means, the Internet, health keeping competence, the student, physical training.

Постановка проблеми. Підвищення ефективності вищої школи неможливе без зміни парадигми організації навчального процесу. На зміну традиційній освітній моделі, що базується на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, має прийти нова модель, головною метою якої є всебічний розвиток особистості. Одним із завдань модернізації навчального процесу є запровадження інноваційної (інтерактивної) моделі навчання з використанням сучасних комп'ютерних, інформаційних та комунікаційних технологій, нарощування дослідницького, експериментального потенціалу як основи підготовки фахівця [1].

Мета статті – обґрунтувати можливості використання ресурсів мережі Інтернет для формування здоров'язбережної компетентності вчителя фізичної культури.

Завдання дослідження:

1. Вивчити освітні можливості мережі Інтернет.
2. Визначити перспективи застосування інформаційних і комунікаційних технологій для формування здоров'язбережної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Відповідно до поставленої мети використовувалися такі методи дослідження: аналіз нормативних документів, офіційних документів Міністерства освіти і науки України, спеціальної літератури, періодичної преси.

Аналіз нормативних документів та останніх публікацій. Сучасне суспільство називають інформаційним, оскільки інформація стала найважливішим ресурсом, що забезпечує прогрес людства. Накопичені величезні обсяги інформації в електронних базах даних, які швидко збільшуються. Створені комунікаційні мережі, що дозволяють отримувати і передавати будь-яку інформацію: текст, графіку, аудіо та відео записи. Майже в усіх сферах життя люди, організації, держави виступають як суб'єкти інформаційних відносин. В такому глобалізованому світі людина не може діяти максимально ефективно, не може підтримувати свою професійну компетентність без використання ресурсів Інтернету, як джерела інформації і засобу її доведення до людини [1,2].

Важливість використання нових інформаційних технологій в умовах інформаційного суспільства, зокрема для освітньої галузі, визначена Законом України «Про національну програму інформатизації» (1998), Концепцією Національної програми інформатизації (1998), Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000).

Проблемі оволодіння і використання технологіями пошуку і опрацювання необхідної інформації в Інтернеті, приділяється увага в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. Заходи, передбачені цими документами, спрямовані на удосконалення національної системи освіти, серед них: підключення до мережі Інтернет навчальних закладів; створення освітніх порталів; навчання викладачів вищих навчальних закладів, студентів та вчителів шкіл інформаційно-комунікаційним технологіям [3,4].

В умовах входження України в інформаційну стадію розвитку в наукових дослідженнях приділяється значна увага проблемі впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес навчальних закладів; використання освітніх можливостей мережі Інтернет; дослідження особливостей функціонування порталних систем. Активно розробляються теоретико-методологічні засади дистанційної освіти. Поширюється досвід функціонування окремих освітніх сайтів [5].

Спеціалістами зазначається, що впровадження Інтернет-технологій в навчальний процес сприяє організації його інтерактивного спілкування з фахівцями; реалізації альтернативних шляхів отримання інформації; створенню умов для систематизації та узагальнення молоддю людиною отриманої інформації; наданню допомоги у формулюванні висновків і рекомендацій стосовно поданого запиту.

Дослідження свідчать, що використання мережі Інтернет сприяє розвитку мислення, надає нові засоби для розв'язання творчих задач, змінює стиль розумової діяльності. У сполученні зі стрімким розвитком інформаційних технологій, мультимедіа і віртуальної реальності, Інтернет відкриває нові можливості у представленні студентам навчальних матеріалів, посиленні мотивації і самостійності роботи студентів,

реалізації індивідуального підходу до навчання. Усе це разом забезпечує умови для підготовки спеціалістів на рівні, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства. Це обґрунтовує доцільність розробки та експериментальної перевірки педагогічних технологій навчання з використанням засобів інформаційно-освітніх порталів у мережі Інтернет [6,7].

Отже, резервом підвищення якості освіти є інформатизація освітнього процесу шляхом активного використання ресурсів мережі Інтернет. Одним із принципів організації навчання у вищому навчальному закладі має стати технологізація навчальної діяльності, створення науково-інформаційного простору і використання для цього можливостей нових комунікаційно-інформаційних засобів.

Результати дослідження. Аналіз спеціальної літератури показав, що Інтернет – це не лише комп'ютерна сітка і не просто можливість оперативного доступу до інформації, це нове навчальне середовище, в якому навчальний процес стає більш інформативно і науково забезпеченим; зменшуються витрати часу як викладачів, так і студентів; економляться витратні матеріали; посилюється мотивація навчальної діяльності студентів. Проте темпи впровадження у навчальний процес нових комунікаційно-інформаційних засобів є повільними [8].

Часто мережа Інтернет використовується студентами для представлення і пошуку інформації у Всесвітньому Павутинні та забезпечення швидкого зв'язку за допомогою електронної пошти. В дійсності ж сфера застосування Інтернету у вузах може бути значно більш широкою.

Ресурси Інтернету, які можуть використовуватися для формування здоров'язбежної компетентності студентів факультету фізичного виховання можна умовно поділити на три групи: електронна пошта (e-mail, ICQ), електронні конференції (News, форуми, ЧАТи) і WWW-сторінки (World Wide Web).

1. Робота з WWW-сторінками найбільш цікавий розділ. Людина або організація можуть створити власну WWW-сторінку і розмістити там інформацію, якою вони хотіли б поділитися з іншими. Сервери всесвітньої павутини можуть використовуватися викладачем в процесі підготовки до занять для пошуку додаткової інформації та оновлення вже розробленого навчального матеріалу; студентами для пошуку інформації в процесі підготовки різного роду творчих робіт.

Сьогодні студенти, вивчаючи матеріал біологічних дисциплін, практично не використовують ресурси Інтернету, які є легкодоступними і містять багато нової корисної інформації. Однією з причин є те, що в процесі роботи з web-сторінками викладач і студент стикаються з проблемою пошуку потрібної інформації. В цьому їм можуть допомогти особливі пошукові сервери, де необхідно лише ввести запит у пошукову стрічку і за декілька секунд буде надано список сайтів, які містять необхідну інформацію. Для прикладу, наведемо такі глобальні пошукові системи Google, Google Scholar і Scirus – пошук наукової інформації, FileWatcher – пошук FTP-ресурсів. Пошукові системи Росії Yandex, Rambler, Апорт, FileSearch.ru. Пошукові системи України Мета, Сова, Украинский портал, FilesComUa.

Аналіз зарубіжного Інтернет-контенту засвідчив наявність у глобальній мережі значного масиву інформаційних ресурсів з альтернативними методами навчання (комп'ютерні тренажери – емулятори), які дозволяють в біологічних дослідженнях отримувати результат без використання тварин – www.ardf-online.org; <http://video.mdc.port.ac.uk/therat.htm> and; <http://userwww.port.ac.uk/advice4.htm>; www.neotek.com; scienceclass.com/dissect; www.calf.vetmed.ucdavis.edu; www.societies.nc1.ac.uk/asab; www.digitalfrog.com; www.tangentacientific.com; www.dabender.freeseve.co.uk/dabcomp.html; www.perm.org/resource/video/html; www.calf.vetmed.ucdavis.edu; www.awlonline.com/bc; www.critcon.com; www.univet.hu/english/units/physiology; www.sheffbp.co.uk; www.clabs.de; www.uni-marburg.de/physiology/Braun/Neurodynamics.htm [9]

Дослідження україномовного Інтернет-контенту також засвідчив наявність чималої кількості зведених каталогів інформаційних ресурсів здоров'язбережного спрямування, які можуть використовуватися студентами вищих навчальних закладів. Наприклад, «Сводный каталог периодических изданий «Марс»» (<http://mars.udsu.ru>) на запит про наявність журналів оздоровчого спрямування, запропонував 6 журналів «Фізіологія людини і тварин», журнали спортивна медицина, спортивне харчування та інші. В пошуковому каталозі «TheList» (<http://thelist.ru/catalog.php>) було знайдено 1016 сайтів про здоров'я; «Google» – лише в Україні 1170000 сайтів, з них на українській мові 385000; журналів з фізіологічною тематикою 58100, з них на українській мові 936. В Інтернеті можна знайти великі тематичні підбірки електронних текстів та колекції рефератів оздоровчої тематики (<http://www.br.com.ua/>, <http://edu.meta.ua/>, <http://www.uaportal.com/Science/Referats/>), є медичні енциклопедії, анатомічні атласи (<http://med.claw.ru>), безкоштовні електронні підручники, які подаються в режимі online. На Web-сторінці НБУВ (www.nbuv.gov.ua) у розділі «Он-лайн книги, газети, журнали» наведено Інтернет-адреси деяких зібрань.

Наявність гіперпосилань на сторінки інших освітніх сайтів дозволяє створювати інформаційний продукт у варіанті веб-квесту, що полегшує отримання і подальший аналіз інформації студентами. Веб-квести дозволяють максимально втілювати міжпредметні зв'язки, створюють можливість для виконання творчих проєктів, групових робіт.

Інтернет-ресурси містять електронні наукові видання для фахівців галузі фізичної культури, які також повинні використовуватися в процесі біологічної підготовки студентів факультетів фізичного виховання. Наприклад, наукові видання Національного університету фізичного виховання «Наука в олімпійском спорте», «Теорія і методика фізичного виховання і спорту», «Спортивна медицина» (www.nbuv.gov.ua/articles/nufvsu/); наукові видання Харківської державної академії дизайну та мистецтв «Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту», «Физическое воспитание студентов творческих специальностей», «Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв» (<http://www.nbuv.gov.ua/eb/khhipi.html>); науковий вісник Львівського державного університету фізичної

культури «Спортивна наука України» (<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/SNU/title.html>) та інші.

Використання Інтернет-ресурсів здоров'язбережного характеру створює реальні умови для реалізації на практиці принципів педагогіки співробітництва, продуктивного навчання, дослідницьких (проектних) методів навчання. Це допоможе студентам глибше вникнути в медико-біологічні проблеми впливу сучасного спорту на організм людини, якісніше виконувати різні завдання дослідницького характеру. Робота з Web-сайтами дозволяє організувати навчальну діяльність у такий спосіб, коли студенти самостійно шукають, аналізують і узагальнюють матеріал, що покращує ефективність процесу навчання. Використання Web-сайтів допомагає визначати гностичні рівні студентів.

Інтегратором інформаційного забезпечення біологічних дисциплін студентів факультету фізичного виховання має слугувати освітній портал, який сьогодні відсутній. Першим етапом розробки освітнього порталу є створення віртуальних навчальних сайтів окремих вищих навчальних закладів або корпоративних мереж (Інтранет). Використання Інтранет створює у студентів «матеріальну» базу для вдосконалення корпоративного духу. Інтранет можна використовувати як спосіб організації колективної роботи, а не просто як конкретний набір технічних рішень.

2. Діалогова комунікація – off-line і on-line (e-mail, ICQ) дає можливість обміну листами між всіма користувачами комп'ютерів, які підключені до Інтернету. Вона може бути використана: викладачем для обміну навчально-методичною інформацією з своїми колегами, методистами, провідними вченими із різних регіонів країни; студентами для обміну навчальними творчими роботами з своїми однокурсниками з інших регіонів країни чи зарубіжжя; викладачами і студентами для взаємного обміну інформацією в процесі реалізації навчальних завдань і реалізації телекомунікаційних проектів.

3. Полілогова комунікація – off-line і on-line (конференції, форуми, ЧАТи) об'єднують людей за інтересами. Надіслана інформація попадає відразу до всіх її учасників. Телеконференції можуть бути корисними для викладачів при обговоренні в режимі on-line найбільш актуальних питань змісту і методів навчання, інших важливих і цікавих проблем; для студентів при участі в різного роду навчальних і пізнавальних телекомунікаційних проектах, наприклад інтелектуально-розвивальні ігрові програми «мозкового штурму» типу «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг». Інтерактивні психологічні заняття-тренінги – це інструмент для продуктивної рефлексії особистості, яка не тільки пізнає, спілкується, але й реалізує саму себе в синергії природної, соціальної і духовної форм буття людини.

Інтернет є зручним способом впровадження в навчальний процес альтернативних освітніх методик (кейс-технологія, Інтернет-технологія, мультимедіа-технологія, технологія глосарного навчання та інші).

Кейс-технологія дозволяє реалізовувати модульний принцип навчання. У ній кожен навчальний курс забезпечується спеціальним навчальним посібником, програмою і методичними вказівками, що допомагають освоювати навчальний матеріал.

Internet-технологія дозволяє реалізувати різні способи і методи навчання: електронні підручники і бібліотеки, тестові системи, засоби спілкування. При використанні

ні Internet-технології у студентів з'являється можливість: розвивати технічні навички й уміння, необхідні користувачам Інтернет для комунікації і збору інформації; стежити за розвитком і змінами нових інформаційних технологій; вчитися синтезувати дані, придбані через Інтернет, у єдине ціле; використовувати різні пошукові системи.

Мультимедіа-технології дають змогу здійснювати поєднання в одному програмному продукті різноманітні види інформації: традиційні (тексти, таблиці, ілюстрації, фото ін.) і оригінальні (звук, музика, фрагменти відеофільмів, анімація та інші ефекти). Технологія мультимедіа активізує пізнавальну діяльність студентів максимально широким чуттєвим сприйняттям.

Технологія глосарного навчання заснована на координації, узагальненні і запам'ятовуванні основних понять, термінів, явищ, персоналій. Глосарний метод розглядається як інтелектуальний процес, пов'язаний з активним ґносеологічним пошуком. Робота над глосарієм крім запам'ятовування, систематизації і відтворення сприяє розширенню комунікативного досвіду, обмінові навчальною інформацією, з'ясуванню різних проблемних питань, формує стійкий пізнавальний інтерес, дослідницьку захопленість [10].

Особливістю віртуального світу є постійне оновлення існуючих інформаційних масивів, що серйозно ускладнює викладання всіх навчальних дисциплін. Одним із способів вирішення даної проблеми є створення електронного підручника, інтегрованого в Інтернет, який змінюватиме свій зміст залежно від змін, що відбуваються на освітніх порталах. В перспективі будуть з'являтися постійно актуалізовані електронні підручники, розроблені на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, притаманних віртуальному світу. Можливо, у підсумку це приведе до нової освітньої парадигми, сутність якої буде полягати у витисненні традиційних паперових підручників, гнучкими електронними навчальними курсами, що будуть актуалізуватися викладачами перед кожним семестром. Це дозволить ліквідувати відставання, часом досить значне, змісту навчальних матеріалів від реального положення справ у віртуальному світі і тим самим покращить рівень підготовки сучасних спеціалістів.

Сучасні інформаційні і телекомунікаційні технології повинні використовуватися в системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури. Це дасть можливість за короткий термін познайомити вчителів з сучасними здоров'язбережними технологіями, медико-біологічними проблемами фізичного виховання, сучасними теоріями керування здоров'ям людини.

Отже, аналіз сучасного стану інформаційного забезпечення навчального процесу виявив зростаючий попит на оперативний і якісний глобальний зв'язок, а також на індивідуальне і колективне отримання наукової, навчально-методичної, пізнавальної відеоінформації щодо питань професійної підготовки майбутнього вчителя. Активно розробляються і впроваджуються сучасні комунікаційні засоби e-mail, ICQ, News, форуми, Чати, WAP, GPRS, 3G, аудіо трансляції, а також комп'ютерні віртуальні засоби навчального характеру. Спостерігається попит на мультимедіа технології. Проте впровадження цих технологій стримується відсутністю обґрунтованих з наукової точки

зору психологічних, методичних, організаційних та інших аспектів використання інформаційних і комунікаційних технологій в навчальному процесі.

Висновки: 1. Аналіз спеціальної літератури показав, що освітні можливості мережі Інтернет ще недостатньо досліджено у теоретичному і практичному аспектах, зокрема малодослідженою залишається проблема використання ресурсів мережі Інтернет у біологічній підготовці студентів факультету фізичного виховання.

2. Впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в навчальному процесі студентів факультету фізичного виховання сприятиме формуванню у них здоров'язбережної компетентності, підвищенню ефективності підготовки фахівця.

3. Аналіз спеціальної літератури виявив необхідність проведення досліджень по створенню інформаційних освітніх порталів, які підвищують ефективність використання ресурсів мережі Інтернет.

Подальше дослідження передбачає:

розробити педагогічну концепцію формування здоров'язбережної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, принципи відбору змісту, форми і методи навчання; обґрунтувати структуру інформаційно-освітнього порталу оздоровчого спрямування і визначити критерії ефективності його роботи;

науково обґрунтувати психологічні, методичні та організаційні аспекти використання інформаційних і комунікаційних технологій з метою формування здоров'язбережної компетентності вчителя фізичної культури.

Вимагають подальшого вивчення дидактичні і психологічні аспекти самостійного навчання студентів з використанням WAP, GPRS і 3G.

Література:

1. Лист МОН України «Про основні завдання вищих навчальних закладів України на 2007/2008 навчальний рік» від 03.07.07 №4.2-17/1450 // www.mon.gov.ua/laws/list_4_2_17_1450.doc
2. Ярох А. І. Сучасні інформаційні та комунікаційні системи: Методичні матеріали для студентів очного, заочного та дистанційного навчання із спеціальності «Журналістика». – Харків, 2003. – 20 с.
3. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. № 396-р.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.
5. Осадчий В.В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.
6. Кустовський С. Комп'ютерні навчальні технології як засіб активізації самостійної роботи студентів-економістів / Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. -2004. – №5. – с.185-188.
7. Мокін Б.І., Грабко В.В., Месюра В.І., Юхимчук С.В. Досвід використання інтернет-технологій у Вінницькому державному технічному університеті // www.vstu.vinnica.ua/ies2000/doclad/a/a03.htm

8. Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства // Освіта України. – 14.08.2006. – №60-61 (754).
9. Альтернативні методи навчання біології: Матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – 2002. – 19-20 вересня. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
10. Вучева В.В., Мещерякова О.Н., Соколова Л.А. Использование дистанционной технологии с целью активизации познавательной деятельности студентов в системе профессионального физкультурного образования // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – №9. – С.46-49.

ОНКОВИЧ Г. В.,

доктор педагогічних і кандидат філологічних наук, професор; завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України; професор кафедри видавничої справи та редагування, Національний технічний університет України „Київський політехнічний інститут”, м. Київ

МЕДІАОСВІТА ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА МЕРЕЖА

Інформаційне суспільство як нова історична фаза розвитку цивілізації, в якій головними продуктами виробництва є інформація й знання, характеризується збільшенням їхньої ролі в житті суспільства. Зростання частки інформаційних комунікацій спричинило створення глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей і задовольняє їхні потреби в інформаційних продуктах і послугах. Серед індикаторів розвитку інформаційного суспільства – інформаційна культура, зокрема – медіакультура й медіаосвіта.

Медіакультура – здатність соціуму ефективно використовувати медіаресурси й застосовувати передові інформаційні технології – формується засобами медіаосвіти. Медіаосвіта, яка послуговується різними комунікативними мережами, спроможна задовольнити інтелектуальні потреби особистості повною мірою. За допомогою медіаосвіти, інтерес до якої в останні роки значно зріс, особистість здобуває інформаційну свободу – право одержувати інформацію, необхідну для життя, розвитку й професійної діяльності, висловлювати свої погляди з приводу тих або інших явищ і подій, передавати інформацію (і що більш важливо – знання) іншим людям.

Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа може розглядатися з кількох позицій. Зокрема, з одного боку, можна вести мову про особливості саме мережі засобів масової комунікації (світової, державної, регіональної тощо). Проте нині все частіше йдеться про мережу суто медіаосвітню, яка охоплює все більший інформаційно-освітній простір і спрямована на творення (самотворення) особистості.

Багатьма вченими медіаосвіта розглядається як процес навчання, освоєння медіаграмотності. Медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати й оцінювати медійну продукцію. Деякі дослідники саме «медіаграмотність» визначають ключовою концепцією медіаосвіти, у той час як поняття «медіаграмотність» і «медіаосвіта» значна частина педагогів і дослідників розглядають як синоніми.

Насправді медіаграмотність дає можливість ефективніше застосовувати медіазасоби, медіаджерела, що загалом підвищує не тільки медіакультуру, а й культуру в широкому розумінні.

Одним із найважливіших рівнів навчання медіаграмотності є допрофесійна стадія медіаосвіти [цит. за 6]. На думку дослідників, мета допрофесійної освіти – мотиваційне самовизначення майбутніх фахівців до професійної діяльності. Допрофесійна освіта може бути здобута в різних формах і видах освітніх структур: педагогічних класах, школах, ліцеях, факультетах, підготовчих курсах, відділеннях при університеті. Допрофесійна медіапідготовка дає гарну теоретичну й практичну підготовку, що, у свою чергу, відіграє важливу роль при виборі майбутнього фаху.

Напрямок «медіаосвіта», що викристалізувався у педагогічній науці провідних країн світу в 60-х роках ХХ століття, покликаний допомогти особистості краще адаптуватися у світі медіакультури, опанувати мову засобів масової інформації, навчити аналізувати медіатексти, сприймати медіапродукт і т. ін. з тим, щоб ефективно використовувати знання, котрих людина потребує. Набути їх якнайкраще можна через посередництво масових комунікацій, котрі призначені надавати інформацію з різних сторін життя соціуму.

На сьогодні в цивілізаційному проекті «Медіаосвіта» виділилися три пріоритетних напрямки – власне медіаосвіта, медіапедагогіка й медіажурналістика. Зазначимо, що йдеться не тільки про особливості підготовки журналістів, хоча дослідники-журналісткознавці не завжди розрізняють власне журналістську освіту та медіа-освіту (Media Education), або медійну освіту. На нашу думку, на часі розмежувати ці поняття. Адже навчальна мета, скажімо, педагогів, котрі готують професійних артистів балету (у нашому випадку – журналістів), суттєво різниться від мети їхніх колег, котрі ведуть балетні чи танцювальні гуртки (у нашому випадку – вчать створювати газети, знімати фільми, ведуть школи юнкорів тощо).

Журналістська освіта – це професійна освіта журналістів, підготовка кваліфікованих кадрів для медіаіндустрії, які б фахово працювали у засобах масової інформації.

Медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей.

Нині медіаосвіту умовно поділяють на два великих блоки: це – масова медіаосвіта (яка має бути безперервною, як наполягає більшість медіапедагогів) і професійна медіаосвіта (вишівська). Кожний із цих блоків знаходить свій відбиток у напрямках медіаосвіти, виділених ЮНЕСКО:

1. Медіаосвіта майбутніх професіоналів: журналістів (телебачення, радіо, преса, інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;
2. Освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл у рамках курсів з медіакультури;
3. Медіаосвіта як частина загальної освіти школярів і студентів, що навчаються у звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вузах, що, у свою чергу, може бути інтегрованою із традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т.д.);

4. Медіаосвіта в установах додаткової освіти й дозвіллевих центрах (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного й художнього виховання, клубах і т.д.);
5. Дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі Інтернет;
6. Самостійна й безперервна медіаосвіта (яка теоретично може здійснюватися впродовж усього життя людини).

Зауважимо, що зараз не торкаємося теми медіаосвіти майбутніх професіоналів у сфері журналістики, яким сучасні технології дозволили полегшити й прискорити процес «виробництва» медіатекстів (пошук, оброблення й поширення), у тому числі, не виїжджаючи з редакції, дали можливість розповідати про заходи (події, явища та ін.), одержувати коментар (або «запозичати» його в інших ЗМІ).

Мову ведемо про медіаосвіту як «журналістику для всіх». В СРСР цей напрямок (спочатку з опорою на кіноосвіту й освіту на матеріалі преси, що існували ще з 20-х років ХХ століття) активно став розвиватися на початку 80-х років, однак наразі російські дослідники та педагоги значно випереджають українських колег. Нині в Росії є спеціалізація з медіапедагогіки, навчальні курси з медіаосвіти та медіакультури сьогодні викладаються в багатьох вищих навчальних закладах, виходять підручники й навчальні посібники, видаються журнали «Медиаобразование» та «Образование. Медиа. Общество: пространство сотрудничества», захищаються дисертації. Навіть перелік навчальних програм, задіяних в російському освітньому просторі, викликає добру заздрість.

Цього року порталі Міністерства освіти і науки Російської федерації створено сайт «Электронная научная библиотека «Медиаобразование» (<http://edu.of.ru/medialibrary/>)», що поступово наповнюється повними текстовими публікаціями провідних російських медіапедагогів. Зокрема, в електронній бібліотеці наявні такі розділи: «Документи, постанови, рекомендації, посилання», «Словник термінів: медіаосвіта, медіапедагогіка, медіаграмотність, медіакомпетентність», «Медіаосвіта – російський журнал історії, теорії і практики медіапедагогіки», «Монографії», «Навчальні посібники», «Навчальні програми», «Збірники наукових праць», «Автореферати дисертацій», «Статті», «Russian Open Media Literacy Education Library».

Розділ «Навчальні програми» Електронної наукової бібліотеки, наприклад, подає 26 повних текстів медіаосвітніх програм для студентів і школярів [Додаток 1 (подаємо мовою оригіналу)].

Створення електронної наукової бібліотеки «Медіаосвіта» забезпечує широкий доступ користувачів (викладачів, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів, учителів та ін.) до професійно розробленого інформаційного ресурсу з тематики медіаосвіти, медіаграмотності, медіакомпетентності, медіапедагогіки [Див., наприклад Додатки 2, 3].

Об'єднавши кілька напрямків медіаосвіти, визначених ЮНЕСКО, А.В.Мінбалєєв і Е.С.Бесова [8] виділяють ще один напрямок: допрофесійна медіаосвіта (при установах додаткової освіти й дозвіллевих центрах). На їхню думку, кожен із названих блоків можна представити у вигляді ланцюжків різних щаблів освіти.

Перший блок (масова медіаосвіта) може виглядати у такий спосіб: як частина загальної освіти > додаткова освіта в різних формах (самостійна й безперервна, дистанційна або при дозвіллевих центрах і т.ін.).

Другий блок: допрофесійна медіаосвіта (в установах додаткової освіти) > медіаосвіта майбутніх професіоналів > освіта майбутніх педагогів [8, с.3].

Медіаосвіта як процес навчання і (додамо) самонавчання особистості за посередництва засобів масової інформації /комунікації (ЗМІ), на нашу думку, має передбачати:

- 1) навчання журналістської діяльності (створення медіатекстів) у гуртках журналістської майстерності;
- 2) навчання масовокомунікаційної діяльності (створення масмедійних продуктів – періодичних видань, фільмів, кліпів, радіопередач тощо) на курсах і в гуртках;
- 3) безпосереднє використання продукції галузевих ЗМІ для підвищення фахового рівня;
- 4) опосередковане використання продукції ЗМІ у навчальному процесі з метою поліпшення професійних знань (з мови, наприклад);
- 5) використання ЗМІ як засобу відпочинку або задоволення свої потреб...

Безперечно, талановиті слухачі курсів і гуртків могли б при бажанні працювати у ЗМІ, оскільки набуті знання і практика підтвердили правильність їхнього життєвого орієнтиру – у ЗМІ або разом із ЗМІ, однак для більшості це мало б бути різновидом хобі.

У процесі інформатизації суспільства змінюється спосіб життя соціуму, й кожен із напрямів потребує відповідних педагогічних технологій. Застосування медіазасобів нерозривно пов'язане з використанням нових інформаційних технологій, що набуває особливого значення в професійній підготовці студентів, у підвищенні кваліфікації фахівців, самоосвіті. Не вважаємо, що інформаційні технології – це щось приналежне тільки світові техніки. Вони настільки глибоко просякли в життя людей, що вичленувати їх із загального світоглядного й культурологічного контексту вже не можливо. Їхній вплив на особистість – чи не головна визначальна риса інформаційного суспільства, у якому інформація й знання – основний продукт виробництва.

Отже, коли ми говоримо про медіадидактику, ми маємо на увазі медіаосвітні технології. Їй не тільки новітні Серед найбільш значимих інформаційних технологій, що формують інтелектуальні мережі сучасного суспільства засобами масових комунікацій, – пресодидактика, теледидактика, кінодидактика, інтернетдидактика, мультимедіадидактика, які ми й об'єднуємо в це загальне поняття медіадидактика. Тому викликає сумнів дефініція „медіаосвітня технологія” (в однині), адже кожне масовокомунікаційне джерело потребує своїх технологій [15].

За останні п'ятнадцять років науково-дослідницькі проекти російських дослідників за медіаосвітньою тематикою неодноразово отримували грантову підтримку Міністерства освіти і науки Російської Федерації, Російського гуманітарного наукового фонду, Російського фонду фундаментальних досліджень, Програми Президента РФ „Підтримка провідних наукових шкіл Росії”, ЮНЕСКО, низки зарубіжних фондів – зага-

лом було одержано понад 40 науково-дослідницьких грантів, завдяки яким російські науковці могли працювати в провідних наукових центрах світу, брати участь у знакових міжнародних конференціях з медіаосвіти в США, Канаді, Франції, Великобританії, Німеччині, Австрії, Швейцарії, Іспанії, Бразилії, Польщі, Чехії та ін. Тож не дивно, що після 2000 року в Росії захищено більш як 40 кандидатських і докторських дисертацій з медіаосвітньої проблематики [12].

Дослідники відзначають, що інтенсивному розвитку медіаосвіти в багатьох країнах сприяла експансія американських засобів масової комунікації, через що багато європейських медіапедагогів перейнялися розвитком «критичного мислення» учнів, щоб допомогти їм протистояти впливу заокеанської масової культури.

З огляду на цивілізаційні процеси, що відбуваються у сучасному світі, наприкінці 2000 року було засновано Програму ЮНЕСКО «Інформація для всіх». Її ідентифікують як платформу для міжнародної дискусії про правові, етичні й соціальні аспекти інформаційного суспільства й суспільства знань за проблематикою вдосконалювання доступу до інформації й збереження такої інформації, що є громадським надбанням. Відповідно до Рекомендації Виконавчої ради ЮНЕСКО для сприяння побудові суспільства знань, ЮНЕСКО, як і раніше, використовуватиме цю програму, у рамках виконання якої відбувається чимало заходів Європі. Проблеми медіаосвіти перебували в центрі уваги й на кількох наукових зібраннях в Україні – в КНУ імені Тараса Шевченка, Інституті вищої освіти АПН України, Сімферопольському університеті імені Володимира Вернадського та ін.

Президент Асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки Росії О.В.Федоров у порівняльному аналізі сучасного стану розвитку медіаосвіти зазначає, що в медіаосвітньому процесі України нині наявні два напрямки – київський і львівський. Київська група медіапедагогів робить основну ставку на медіадидактику – «сукупність упорядкованих знань, принципів, умінь, методів, способів і форм організації навчального процесу на матеріалі засобів масової комунікації при інтеграції медіапедагогіки з іншими дисциплінами», а львівський колектив педагогів орієнтується на проблеми медійної екології й зв'язок журналістики з медіа освітою [12]. І доходить висновку: «українські медіапедагоги визнають, що в галузі медіаосвіти Україна все ще відстає від багатьох країн (Найдьонова), однак наростаюча увага до проблем медіапедагогіки (див., наприклад, дисертації А.Д.Онковича, 2004 і І.М.Чемерис, 2008) у двох найбільших наукових центрах України – Києві й Львові – дозволяє оптимістично дивитися в майбутнє» [12].

Як зазначає українська дослідниця І.М.Чемерис, на сучасному етапі розвитку міжкультурних комунікацій українське суспільство визначається в загальноєвропейському та світовому просторі, здійснює кроки до інтеграції, спираючись на фундаментальні цінності власної та світової культур, керується невід'ємними чинниками демократичного громадянського суспільства, серед яких особливо важливими є свобода слова, права людини на самовираження, інформацію. В умовах глобалізації та інформатизації все більш значущою стає роль засобів масової інформації в житті суспільства. Особливості нового інформаційно-комунікаційного середовища, що склада-

ється із принципово нових медіазасобів, значно розширюють можливості впливу медіакультури на формування взаємовідносин у суспільстві. Від якості функціонування медіасистеми та професійного рівня її творців безпосередньо залежить рівень реалізації взаємозв'язків між усіма структурними складовими суспільства [16].

«Российская педагогическая энциклопедия» [6, с.555] визначає медіаосвіту (англ. media education от лат. media – средства) як напрям у педагогіці, що виступає за вивчення «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств».

Викликає великий сумнів трактування терміну „медіа-освіта” Н.Т.Задорожної та Т.В.Кузнєцової „Медіа-освіта – технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіа-тексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи включаючи Інтернет” [7, с.481]. Адже будь-яка освіта – це аж ніяк не „технічні засоби”...

Проф. ЛНУ імені Івана Франка Б.Потятинник визначає медіаосвіту як науково-освітню сферу діяльності, яка ставить за мету допомогти індивідові сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути/прищепити інформаційну культуру [10, с.8]. У такому контексті, напевно, доцільно було б вести мову про медіапсихологію.

Головне завдання медіа-освіти – підготувати громадян до життя в інформаційному суспільстві, призвичаювати їх послуговуватися інформацією з будь-яких джерел і в будь-якому вигляді, здійснювати комунікацію, передбачати й – у разі потреби – нейтралізувати наслідки негативного впливу на людину масовокомунікаційних засобів. Один із найвідоміших російських дослідників медіаосвіти проф. О.В.Федоров під медіаосвітою розуміє „процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки” [13]. Наголосимо: постійний сталий процес розвитку і саморозвитку особистості з метою ефективного використання культурознавчої, професійно значущої інформації з масовокомунікаційних джерел, інформації, яка б розсувала обшири культурної пам'яті особистості. Як засвідчує аналіз І.М.Чемерис [17], медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважають позитивний або ж негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема та суспільства в цілому, що зумовило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти.

Напрацювання медіапедагогів засвідчують наявність відповідних освітніх технологій, які, на нашу думку, можна об'єднати одним терміном – медіадидактика. Як час-

тина педагогіки вона має обґрунтовувати і розкривати зміст освіти, методи і організаційні форми навчання за посередництва засобів масової інформації. Отже, медіадидактика має кілька складників. Один із них, визначений терміном „пресодидактика”, ми ввели в обіг ще у минулому столітті, коли розробляли методiku використання масовокомунікаційних матеріалів на заняттях з мови як іноземної. Тоді ж було обґрунтовано терміни „пресодидактика” і „пресолінгводидактика”, тож сьогодні можемо стверджувати, що наявні такі складові медіадидактики, як теледидактика, кінодидактика, мультимедіадидактика (в т.ч. – інтернетдидактика) тощо – залежно від специфіки того чи іншого засобу масової інформації. І більш того – потребують активізації зусиль дидактів, оскільки „дидактика – частина педагогіки (...), що обґрунтовує і розкриває зміст освіти, методи і організаційні форми навчання” [1, с.220].

Медіавиховання – виховання засобами медій – це розділ медіапедагогіки, покликаний формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтири, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, риси особистості, моделі поведінки, розвивати її культуру засобами масової комунікації”. Якщо проаналізувати завдання, котрі ставлять перед собою російські дослідники медіаосвіти, то вони цілком відповідають завданням медіавиховання (за німецьким досвідом), оскільки спрямовані на змістовне використання медій, а крім цього – на їх доцільний відбір відповідно до конкретних виховних цілей.

Розвиток засобів масової інформації/комунікації та їх залучення до процесу навчання і виховання значно активізували творчий пошук педагогів у багатьох країнах. Інноваційна діяльність педагогів, не задоволених традиційними умовами, методами, способами навчання і виховання, була зорієнтована не на лише новизну змісту реалізації своїх зусиль, а передусім на якісно нові результати. Це й спричинило виокремлення медіапедагогіки в окрему галузь, своїм змістом зорієнтованою на людину.

У країнах, де питання про роль ЗМІ у навчальному процесі постало у минулому столітті, існують обидва терміни – „медіапедагогіка” і „медіаосвіта”. В англomовних країнах – Англії, США, Канаді – більш поширений термін „медіаосвіта”, в Німеччині – „медіапедагогіка”, де вона як складова медіакультури розглядається в кількох напрямках. Однак сам термін медіакультура потребує також певного визначення і опрацювання. Що це – „сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії,” [1, с.472] у дзеркалі мас-медіа? Чи „ступінь досконалості” медіа-галузі? Чи „рівень розвитку медіа у суспільстві в певну епоху? Чи уміння споживати „медіапродукт”? Однак не викликає сумнівів точка зору німецьких дослідників, котрі розглядають медіапедагогіку як складову медіа культури [11]. (Принагідно зауважимо, що в Росії відчутні „англomовні запозичення”, хоча напрацювання російських дослідників на сьогодні якнайкраще відповідають виховним цілям медіа виховання).

Нині медійна педагогіка розвинулася у багатьох країнах світу, педагогічні напрацювання яких для нас часто стають інноваційним орієнтиром. У Німеччині, наприклад, медіапедагогіка (Medienpädagogik) уже заслужила визнання. Головними напрямками досліджень є Medienerziehung (мас-медіа у вихованні) та Mediendidaktik (мас-медіа в

навчанні). Тут нині готують медіапедагогів в університетах та факультетах комунікативних технологій за напрямом „медіакультура” поряд з такими спеціалістами, як театральний, музичний, музейний, хореографічний (танцювальний) педагог та бібліо-педагог. Як засвідчує завідувач відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти АПН України Володимир Робак із посиланням на німецьких фахівців, „у них ця спеціальність доволі екзотична”. Він, зокрема, зазначає, що окремі складові медіакультури (медіапсихологія, медіамедицина, медіаправо, медіаетика) „виникли в результаті процесу інтеграції між комп’ютерними науками і сучасними комунікативними технологіями, з одного боку, та відповідними гуманітарними дисциплінами, з іншого” [11, с.275]. Власне і саму медіапедагогіку, на думку дослідника, можна розглядати як інтегральну галузь знання, хоча в її структурі можна виділити складові частини, характерні для педагогічної науки. Наводячи одне з тлумачень поняття: “Медіапедагогіка – це сукупність всіх педагогічних концепцій, теорій, технологій та методик, які базуються у застосуванні медійних засобів (включаючи емпіричний досвід, теоретичні положення та нормативні акти)”, – В.Робак пропонує своє визначення: „медіапедагогіка – це галузь педагогічної науки, яка вивчає процеси соціалізації, виховання, навчання і розвитку особистості медійними засобами” і зазначає, що потреба в дослідженнях ролі і місця комунікативних засобів у формуванні особистості набула особливої значущості саме через різке зростання кількості споживачів медіапродукції [11, с.276]. Головні етапи історичного розвитку медіапедагогіки спонукали німецьких фахівців виділити такі її основоположні ідеї (засади): засади застерігаючої педагогіки; культурно-консервативні засади; освітньо-технологічні засади; суспільно-критичні засади; засади, які орієнтуються на дію [11, с.278].

Проблеми використання засобів масової інформації у навчально-виховному процесі стосуються, здебільшого, напрацювання зарубіжних медіапедагогів (О.П. Короченський, О.В. Федоров, О.В. Спічкін, Жак Гоне, Рене Хоббс, Кристофер Ворсноп, Ендрю Харт та ін.). Так, стверджується, що одним із найдієвіших засобів захисту суспільства від негативного впливу ЗМІ та використання позитивних резервних виховних і навчальних можливостей медіапродуктів є запровадження медіаосвіти для журналістів, медіапедагогів, широкого загалу.

В останні роки медіаосвіта стає предметом розгляду українських науковців (А.Козлова (Моргун), Н.Войтко (Духаніна), Г.Недоходюк, А.Д.Онкович, В.Робак, В.Фатиміна, І.Чемерис, Ю.Чернявська, О.Янишин та ін.). Так, молодий український дослідник І.Чемерис у своїй статті „Медіаосвіта за кордоном: теорії медіа-освіти та коротка історія розвитку” [17] розглянула найпоширеніші теорії та моделі медіаосвіти, що існують у світі. Наприклад, професор Українського вільного університету в Мюнхені Б. Єржабкова, визначає такі напрями медіа-освіти: 1) інтегративна педагогіка мас-медіа (ЗМІ як джерело освіти); 2) критична педагогіка мас-медіа (медіа як інструмент маніпуляції та носій ідеології); 3) інструментальна (медіа як засоби в освіті, навчанні, вихованні); 4) превентивна (зосереджується на запобіганні несприятливому розвитку-

ві дітей внаслідок сприймання ними інформації мас-медіа) [17; 70-71]. Професор Таганрозького державного педагогічного інституту О.В. Федоров розрізняє такі моделі медіа-освіти: освітньо-інформаційні (містять вивчення теорії, історії та мови медіа); виховально-етичні (моральна, релігійна та філософська проблематика на медіа-матеріалі); практико-утилітарна (практичне вивчення і використання медіа-засобів); естетична (розвиток художнього смаку і аналіз творів медіа-культури) та моделі розвивального навчання (головний акцент на розвиток сприйняття, уяви, критичного мислення щодо медіа текстів будь-якого типу і т. ін.). Ці моделі, як правило, спираються на певні теорії медіа-освіти: „естетичну“, „практичну“, „культурологічну“ та „розвитку критичного мислення“ [13, с.134-139]. Інша російська дослідниця, Н. Б. Кирилова, пропонує десять теорій медіа-освіти: 1) медіа-освіта як теорія розвитку критичного (демократичного) мислення аудиторії; 2) медіа-освіта як культурологічна теорія; 3) медіа-освіта як соціокультурна теорія; 4) семіотична теорія медіа-освіти; 5) естетична (художня); 6) „практична“; 7) ідеологічна; 8) медіа-освіта як теорія „вживання та задоволення“; 9) „ін’єкційна“ (превентивна) та 10) етична теорія медіа-освіти [5; 13 – 21].

Не наполягаємо, але, напевно, можна говорити і ще про один напрямок медіа-освіти – медіасамосвіту. Це актуально, оскільки нині йдеться про освіту впродовж життя, а дорослі люди, які вже мають якийсь фах, продовжують спілкування із засобами масової інформації. І часто саме рівень їхньої медіаосвіти спонукає до набуття нових знань або їх оновлення через ЗМІ.

Додаток 1. Медіаосвітні програми для студентів и школярів (за матеріалами Електронної наукової бібліотеки „Медиаобразование“)

- Програма «Медиаобразование» для учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы;
- Програма дополнительного образования школьников «Медиа»;
- Програма кружка (в школе, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах) «Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы»;
- Програма спецкурса для вузов «История развития медиаобразования в России»;
- Програма учебного курса «История кино»;
- Програма учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы»;
- Програма учебного курса «Медиаобразование в системе работы учителя мировой художественной культуры»;
- Програма учебного курса для вузов «Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности»;
- Програма учебного курса для вузов «История медиаобразования»;
- Програма учебного курса для вузов «Теории медиа и медиаобразования»;
- Програма учебного курса для вузов «Технология медиаобразования в школе и вузе»;

- Програма учебного курса для педагогических вузов «Насилие на экране и реабилитационные возможности медиаобразования»;
- Програма учебного курса для школьников 10 класса «Основы экранной культуры»;
- Програма учебного курса для школьников 8 класса «Основы экранной культуры»;
- Програма учебного курса для школьников 9 класса «Основы экранной культуры»;
- Програма учебного спецкурса «Медиаобразование и медиакомпетентность в зарубежных странах»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «История медиакультуры»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Основы медиакомпетентности»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Основы медиаобразования»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Дистанционное образование и информационные технологии»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование в западных странах»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование на материале рекламы»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования»;
- Програма учебного спецкурса для вузов «Социология медиакультуры».

Додаток 2. Монографії з проблематики медіаосвіти:

- Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом: Из опыта работы учителя. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Левшина И.С. Подросток и экран. М.: Педагогика, 1989. 176 с.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1975. 128 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973. 152 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.

- Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. М., 1989. 362 с.
- Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 414 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 183 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А.В.Федорова). Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педагог. ин-та, 2007. 212 с.
- Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире (по результатам социологического исследования). М.: Юнпресс, 1999.

Додаток 3. Публікації провідних медіапедагогів Росії:

- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. М.: ВИПК, 1992. 73 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы. Калинин: Изд-во КГУ, 1977. 82 с.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 1999. 147 с.

- Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» / Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 52 с.
- Пензин С.Н. Анализ фильма. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 31 с.
- Пензин С.Н. Кино и современность. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. 14 с.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. 47 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган, 1999, 114 с.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SvR-Arpus, 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин: Министерство просвещения, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: Новая школа, 1993. 90 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Черкашин Е. А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. М.: Высшая школа, 1987. 64 с.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 1999. 216 с.
- Ястребцева Е.Н. Школьный библиотечный медицентр: от идеи до воплощения. М.: Изд-во Министерства образования РФ, 2001.128 с.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001.- 1440 с.; перевид. — з додатками і доповненнями, 2005 р. — 1728 с.
2. Гоне, Жак. Освіта і засоби масової інформації / Переклад з французької — К.: „K.I.C.”, 2002. — 100 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К.:Академвидав, 2004. — 352 с. (Альма-матер)
4. Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / за ред. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука / Інститут засобів навчання АПН України. — К.: Атіка, 2005. — 272 с. — С.249 — 255.
5. Кириллова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. — 2005. — № 5. — С.13-21.
6. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1993. — С. 555.
7. Медіа-освіта // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г.Кремень — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с. — С. 481.
8. Минбалеєв А.В., Бесова Е.С. Допрофесіональне медіаосвіта і журналістика // Медиаобразование, 2008. — № 4. — С.4 — 13.

9. Онкович Г.В. Пресодидактика. Читаймо газету разом! – Частина І. – Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 60 с.
10. Потятинник Борис. Масова журналістська освіта – а чому б ні? // Медіакритика: Щоквартальний дайджест електронного журналу. – Львов: ЗУМЦНЖ, 2005. – Ч.10. – С.7-10.
11. Робак Володимир. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині // Другий український педагогічний конгрес: Збірник матеріалів конгресу. – Львів: ТзОВ Камула, 2006. – С.275 – 286.
12. Федоров А.В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008) // Медиаобразование, 2008. – № 4. – С. 23-45.
13. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 134-139.
14. Федоров А.В., Новикова А.А. Электронная научная библиотека „Медиаобразование”: начало пути // Медиаобразование, 2008. – № 4. – С. 14 – 22.
15. Хижняк И.М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка на основе использования технологии медиаобразования // Автореферат дис. ... к. педаг. наук. – Пенза, 2008. – 20 с.
16. Чемерис І.М Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: Автореф. ... кан. пед. наук. – К., 2008.- 20 с.
17. Чемерис І.М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. – № 3. – С.104 – 108;
18. http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=823

ОНКОВИЧ Г.В.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
відділу теорії та методології гуманітарної
освіти Інституту вищої освіти АПН України;

ОНКОВИЧ А.Д.,

кандидат педагогічних наук, викладач
Інституту журналістики Київського
національного університету імені Тараса
Шевченка;

БАЛАБАНОВА К.Є.,

аспірантка Інституту вищої освіти АПН України

РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ „ОСНОВИ РЕДАГУВАННЯ” У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ НЕГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні особливої ваги набувають сутнісні зміни, що відбуваються у сфері гуманітарної освіти. Ці зміни мають важливе значення для дальшого розвитку також і природничо- та технічно-орієнтованої освіти.

Розкриття змісту та спрямованості, стратегії і ближчих перспектив розвитку гуманітарної освіти дозволяє простежити соціально-філософський рівень їх аналізу. Саме на такому рівні можливо адекватно оцінити як ступінь взаємозв'язку гуманітарної, природничої та технічної освіти, так і ступінь інтегрованості сучасної освітньої системи в Україні загалом і роль гуманітарної освіти у зростанні цієї інтегрованості та підвищенні якісних показників освіти зокрема — в контексті європейської інтеграції українського суспільства. Тому серед актуальних завдань, котрі стимулюють розвиток суспільства, фахівці виділяють питання найповнішого використання наукового потенціалу системи освіти для забезпечення науково-технічного прогресу, розроблення науково-педагогічних технологій, вироблення конкурентоспроможної інтелектуальної науково-гуманітарної продукції.

Розробка парадигми нової гуманітарної ідеології освіти формується на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку науки, культури, освіти та виховання, доведених теорією та перевірених практикою знаннях і має відповідати потребам особистості, суспільства та держави [5 та ін.]. Основними шляхами досягнення успіху вбачаються: вивчення і розвиток вітчизняної культури; опанування мови — фахової та літературної; опанування і рецепція кращих досягнень світової духовної культури; оволодіння основними засобами залучення до світової культури і сучасних засобів наукової комунікації (вивчення іноземних мов, оволодіння комп'ютерними технологіями, Інтернет тощо); інтеграцію академічної, вишівської та галузевої науки, вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в гуманітарних, технічних, природничих вищих закладах освіти, перспектив відродження і розбудови національної вищої школи, нових педагогічних технологій тощо.

Дослідженню різних аспектів становлення мовної особистості в останні роки приділено досить багато уваги. Розглядалися, зокрема, лінгвістичні, психологічні, соціальні фактори [1; 2; 5; 9 та ін.]. Це поняття відкривало нові можливості для подальшого дослідження функціональних особливостей мови, мовної діяльності, комунікативного простору та багатьох інших теоретичних і прикладних аспектів лінгвістики. Йшлося про структуру мовної особистості, про творення образу автора, визначалось поняття національної мовної особистості, аналізувались співвідношення лексики мови й тезаурусу, виявлялась мовна особистість у художніх текстах, соціопсихологічні особливості мовної особистості епохи тощо. Ґрунтовно аналізуючи наукові надбання вчених, Таміла Груба визначила національно-мовну особистість як людину, „що має ґрунтовні лінгвістичні знання з мови в поєднанні з її національними особливостями, володіє високим рівнем комунікативних умінь та мовною стійкістю, любить і поважає мову свого народу, вважає її частиною свого світогляду та світосприйняття” [2, с.154]. Саме у цьому зв’язку розглядала й соціолінгвістичні передумови засвоєння учнями української мови. Дослідники наголошують, що при плеканні мовної особистості дитини доцільно розвивати мовне чуття, враховувати культурологічний фактор, орієнтуватися на морально-етичні цінності свого народу.

Нині доцільно переглянути підходи до викладання окремих дисциплін у вищій школі, зокрема тих, котрі визначають гуманітарну аугу майбутніх спеціалістів. На нашу думку, плекання мовно-комунікативної особистості фахівця має відбуватися впродовж життя, а не закінчуватися на шкільній лаві.

Проблеми стратегії мовної освіти перебувають в полі зору багатьох науковців і педагогів-практиків. У проекті Доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті цьому питанню присвячувався розділ “Стратегія мовної освіти”, де зокрема, зазначалося, що “у державі створюється система неперервної мовної освіти, що забезпечує обов’язкове опанування громадянами України державної мови, можливість знати рідну (національну) й вивчати іноземні мови. Освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державні мови та мов національних меншин України, толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур” [3].

Програма навчання мов у вищій школі має бути тісно узгоджена з програмами фахових дисциплін. Категорія професійної спрямованості навчання мов (в т.ч. й іноземних) передбачає, що навчальний процес буде орієнтований на таке розв’язання завдань спілкування, яке відповідало б професійній спрямованості навчання у вищій школі. Принцип урахування спеціальності окреслює рамки усного чи письмового професійного спілкування, можливі ситуації, зразки певних документів, типові види діяльності тощо.

Мовна підготовка випускників ВНЗ дається взнаки на різних рівнях і етапах самостійної професійної діяльності. Отже, курсу „Ділова українська мова” (або „Українська мова професійного спрямування”), що вивчається у негуманітарних ВНЗ, і який мав би сприяти розвитку мовної особистості майбутнього фахівця, явно не досить.

На нашу думку, першокурсники технічних спеціальностей, наприклад, мали б вивчати курс „Культура сучасної української мови”, побудований на кращих зразках

української художньої літератури (лінгвокультурознавчий підхід), далі – курс „Українська мова професійного спрямування” (професійно-орієнтований підхід), а на старшокурсники (і обов’язково – магістранти) – „Основи редагування”. Адже є потреба підвищувати рівень і якість мовної і – ширше – гуманітарної освіти. Й тому доцільно ставити питання про осучаснення змісту мовно-гуманітарної освіти.

На нашу думку, спецкурс „Основи редагування” дасть можливість магістрам технічних спеціальностей набувати практичних навичок зі складання бібліографії, іменних та предметних покажчиків, написання анотацій і резюме, реферування. Вони засвоюватимуть основи редагування, аналізуватимуть тексти галузевої літератури, творитимуть новітні терміни тощо.

Створення адекватної теорії не тільки мовної, а й літературної особистості є одним із важливих завдань сучасної філологічної науки. Й на це необхідно звертати увагу при підготовці спеціалістів, дотичних до слова, оскільки саме специфічні компетенції літературної особистості вирізняють редактора й літературознавця, перекладача й літератора, актора й драматурга, вчителя літератури й читача. Зокрема, визначальною у підготовці спеціаліста редакторського фаху є лінгворедакторська компетенція як обов’язковий складник його літературної особистості. Поняття „мовна особистість” нині збагачується, набуває статусу й поняття „літературна особистість”, адже фахівець із вищою освітою причетний до творення і сприйняття текстів різних стилів і жанрів. Йдеться вже про сферу літературно-комунікативної компетенції. Безперечно, мовленнєво-комунікативні вміння учнів основної школи стають підмурком для формування літературної особистості у вищій школі. Вочевидь, складові, котрі характеризують як літературну особистість майбутнього літературознавця, перекладача, журналіста, філолога-текстознавця, письменника чи актора різняться. Різнитимуться вони й в характері особистості, для якої професійна діяльність не буде пов’язана зі словом.

Постійну потребу підвищувати рівень знань, в т.ч. мовних, має більшість людей, адже особистість завжди прагне до збагачення і оновлення. І, напевне, фахівці технічних спеціальностей брак мовної підготовки відчують чи не найбільше. Отож, дати їм знання з основ редагування – це відкрити новий погляд на мову та її функції, дати „вудочку”, за допомогою якої вони „ловитимуть рибу”. А якщо молодим людям додати ще вміння творити електронні видання, бути “на ти” з медіажурналістикою, уявлення про новий спецкурс неминуче вийде за межі усталених. (Принагідно зазначимо, що медіаосвічені споживачі медіапродукту усвідомлюють, що реальність „сконструйована” для того, щоб збудити людську емоційну сферу, додати адреналіну, відобразити соціальну чи культурну ідею тощо. Загалом програма медіаосвіти цілком природно знаходить своє місце між програмами ліквідації неписьменності та боротьби за права людини, що відображається у документах багатьох міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, Ради Європи. Їх метою є сприяння збереженню миру через співпрацю між націями з оперттям на освіту, науку, культуру, соціальні науки та спілкування).

Соціально орієнтовані спеціальності останнім часом у вищих навчальних закладах нашої держави набувають особливої популярності. Якщо донедавна, наприклад, фахівців із видавничої справи та редагування готували лише Українська академія друкарства (Львів) та видавничо-поліграфічний факультет Київської політехніки, то нині це роблять уже понад двадцять закладів. Зокрема, Київський, Дніпропетровський, Одеський, Сумський, Запорізький, Східноукраїнський, Черкаський, Чернівецький університети, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київський національний університет культури та мистецтв та ін. Ситуація з підготовкою працівників редакційно-видавничого профілю набула особливої гостроти останнім часом, коли із бурхливим розвитком у центрі й особливо на місцях засобів масової інформації почала такими ж темпами розвиватися видавнича справа. Головною причиною цього є те, що з недавньої “важливої ділянки ідеологічної та партійно-політичної роботи” цю справу все більше перетворюють на об’єкт підприємницької діяльності. Отож, попит на друковане слово тепер визначає не держава чи партія влади, а ринок. Останній і почав активно формувати цілковито нову за змістом, надто розмаїту за головними типологічними ознаками редакційно-видавничу систему [8].

Кожна установа, яка себе поважає, створює прес-центр, власне видавництво. Цей процес спостерігаємо і в наукових, науково-дослідних, просвітніх, громадських, політичних, релігійних організаціях. Видавничою справою нині (як основною або суміжною діяльністю) займаються також різноманітні фірми, асоціації, агентства, спільні підприємства, приватні підприємці. Наявна велика група окремих видавничих підрозділів з орієнтацією на книжкову продукцію – при переважній більшості газет і журналів... Крім того, грамотного фахівця, редактора завжди хочуть мати у своєму штаті не лише установи та організації, а й депутати всіх рівнів, маєтні начальники різного штибу. І цю напругу з потребою у фахівцях редакторського фаху можна зменшити, якщо основи редакторських знань давати у вишах. Досвід такий є: впродовж кількох років курс “Основи редагування”, започаткований доктором філологічних наук, професором М.С.Тимошиком, читається на філософському факультеті КНУ імені Тараса Шевченка.

Процес розвитку особистості набуває особливого значення в студентські роки, коли людина починає виокремлювати себе як об’єкт самопізнання, самовиховання і професійного самовдосконалення. Багатоманітність функцій і ролей, які доводиться виконувати особистості, створюють її структуру. Саме у роки студентства людина починає усвідомлювати себе як Особистість із розмаїттям функцій і ролей. У цей час змінюється мета навчання, якою є професійно орієнтована сукупність знань, умінь і навичок при вільному, творчому розвитку особистості людини-фахівця. У цих умовах на перший план виступає набуття професійних якостей фахівця, яке досягає найбільшого ефекту при дбайливому ставленні до цього процесу. Отже плекання особистості засобами редагування, що у нашому випадку належить до сфери професійної комунікації магістрів технічних спеціальностей, є творенням особистості – комунікативної, мовної, літературної, культурної...

Література:

1. Ворожбитова А.А. «Этическое» и «эстетическое» в структуре литературной личности как детерминанте лингвориторической организации текста. Этика и социология текста: Сборник статей научно-методического семинара «TEXTUS». – Вып.10 / Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э.Штайн. – Санкт-Петербург – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. – С.36 – 41.
2. Груба Таміла. Формування національно-свідомої мовної особистості у процесі вивчення української мови // Формування громадянського суспільства в контексті Європейської інтеграції: Збірник наукових праць. – Рівне: МЕРУ імені акад. Степана Дем'янчука, 2005. – 528 с. – С.153 – 156.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті": проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – С.20-21).
4. Омельчук Сергій. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису (лінгводидактичний аспект) // Дивослово, 2006. – № 9. – С.2-6.
5. Онкович Г., Андрущенко В., Бойченко М. та ін. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти: Монографія /серія „Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”. – К.: Педагогічна преса, 2007. – 333 с.
6. Онкович Ганна, Борко Тетяна. Плекання літературної особистості – актуальне завдання підготовки спеціаліста редакторського фаху // Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць / За заг. ред. д.п.н., проф. Онкович Г.В. та канд. фіз.-мат. н., проф. Ломаковича А. М. – Київ – Кременець: РВЦ КОГПІ імені Тараса Шевченка, 2007. – 208 с. – С.124 – 127.
7. Спеціальність “Видавнича справа та редагування”: данина моді чи потреба часу? //Друкарство, 2003. – № 2. – С. 34 – 38.
8. Швайка Любов. Проблеми глобального перетворення індустрії масової інформації// Друкарство, 2003. – № 2. – С 28 – 29.
9. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект. – Автореф. дис. ... докт. філол. наук. – К., 1994. – 48 с.
10. Этика и социология текста: Сборник статей научно-методического семинара «TEXTUS». – Вып.10 / Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э.Штайн. – Санкт-Петербург – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004.

ПОГРЕБНЯК Ю.В.,

старший викладач кафедри педагогіки
та психології післядипломної освіти,
Запорізький обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО МАРШРУТУ ЯК ЗАСОБУ НОВІТНЬОГО НАВЧАННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Визначені основні особливості індивідуального освітнього маршруту керівника школи у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу й положень Болонської декларації. Описані умови впровадження освітнього маршруту як новітнього засобу навчання у творчій групі управлінських кадрів навчальних закладів. Ключові слова: індивідуальний освітній маршрут, професійна компетентність, безперервне навчання.

Обозначены основные особенности индивидуального образовательного маршрута руководителя школы в системе последипломного педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода и положений Болонской декларации. Описаны условия внедрения индивидуального образовательного маршрута как новейшего средства обучения в творческой группе управленческих кадров учебных заведений г. Запорожья. Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, профессиональная компетентность, непрерывное обучение.

In this work are denoted peculiarities of individual educational rout of headmasters in the system of Postgraduates Study in the conditions of realization of competential approach and statements of Bologna declaration. The conditions of introduction of individual educational rout as the newest means of teaching in the creative group of administrative staff in Zaporizhyan schools are described. Key words: individual educational rout, professional competence, continuous teaching.

Створення у Європі зони єдиного освітнього простору, підписання Україною Болонською декларації сприяє якісній підтримці світових процесів модернізації професійної післядипломної освіти. Вивчення основних положень і документів, ознайомлення з джерелами інформації за сучасним станом справ у Болонському процесі дозволяє зрозуміти необхідність змін щодо підходу результативності професійної підготовки й перепідготовки керівників навчальних закладів. Зміни ідеології, змісту і цілей освіти передбачають детермінованість компетентнісного компоненту у професійному становленні менеджерів освіти упродовж життя. Про необхідність запровадження ідеї безперервної освіти, як процесу росту навчального й особистісного потен-

ціалу, вивчення нових засобів формування ключових вмінь, наприклад, навичок само-освіти, упродовж життя, вказують багато вчених[2;6;7].

Сьогодні управління навчальними закладами вимагає від особистості керівника швидко і гнучко реагувати на ситуацію у зовнішній сфері, забезпечувати конкурентоспроможність своєї організації, брати на себе всю повноту «відповідальності за якість функціонування школи та її оновлення» [3]. Успішність проведення реформування освіти в школах, у багатьох випадках залежить від професійної компетентності керівників навчальних закладів, а через це і від ефективності роботи системи післядипломної педагогічної освіти. Вмотивованість керівних кадрів на глибокі системні зміни, опанування навичками стратегічного керівництва, навичками кризис-менеджменту, орієнтація керівників на прийняття ролей, які властиві саме для «менеджерів у освіті», формування системного мислення і здатності генерувати ідеї у процесі вирішення творчих питань, проектування індивідуальних освітніх маршрутів – ось деякі задачі, рішення яких у межах функціонування системи післядипломної педагогічної освіти дозволить забезпечити ефективність заходів щодо входження у відкритий науково-освітній простір.

Однією з пріоритетних тенденцій удосконалення професійної освіти становить компетентнісна орієнтація. Успішність проведення переходу на компетентнісну освіту безпосередньо співвідноситься з можливостями побудови навчального процесу як багаторівневого й нелінійного навчання, а також проектування індивідуальних освітніх маршрутів (ІОМ).

Класична форма навчання, на думку багатьох вчених (М.М. Поташник, Є.М. Павлютенков), давно вичерпала себе і не відповідає сучасним вимогам, які ставить перед освітою процес входження до єдиного освітнього простору [5;4]. Сучасний стан системи освіти вимагає перегляду існуючих традиційних підходів до процесу підвищення кваліфікації управлінських кадрів в Україні. Виникає питання пошуку нового змісту, форм і методів навчання та здійснення післядипломної освіти. Актуальним стає проектування індивідуальних освітніх маршрутів керівників загальноосвітніх шкіл в системі післядипломної освіти.

Термін «індивідуальний освітній маршрут» керівника школи ми розуміємо як цілеспрямовану, проєктовану, диференційовану освітню програму, яка забезпечує слухача курсів позицію суб'єкта вибору, розробки і реалізації цієї програми за умови психолого-педагогічної підтримки викладачем-фасілітатором його професійного самовизначення і самореалізації.

Проектування ІОМ дозволяє більш гнучко реагувати на індивідуальні пізнавальні особливості, інтереси і нахили, рівень розвитку професійної компетентності керівника школи. На всіх етапах післядипломної освіти у вигляді індивідуальних освітніх маршрутів, що сприяють розвитку професійної компетентності керівників шкіл, необхідними постають наступні умови:

- Психологічні умови (потреба керівників в професійному самовизначенні та розвитку; прагнення до переосмислення власного досвіду розвитку; рефлексія професійної діяльності та особистісна рефлексія);

- Соціально-психологічні умови (творча взаємодія в проектувальній діяльності всіх суб'єктів –керівника школи та викладача-фасілітатора, що сприяє визначенню проблемного поля пошуку та визначенню ціннісно-смыслових орієнтирів управління);
- Організаційно-педагогічні умови (організація теоретико-методологічної підготовки викладачів; науково-методична і інформаційна підтримка проектувальної діяльності у процесі реалізації ІОМ; відповідність змісту процесу перепідготовки дійсному стандарту і процесу підвищення професійної компетентності; відповідність ресурсного забезпечення меті освітньої програми тощо).

Систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ми розглядаємо як найгнучкішу підструктуру загальної системи безперервної освіти, що мобільно відгукується на запити не лише суспільства, але й кожної окремої особистості. Проте, курси проводяться один раз на п'ять років, а темпи соціальних змін і обігу інформації потребують мобільності слухачів, досягнення чого можливо лише за умови освіти та самоосвіти у міжкурсовий період. Можливість продовжувати навчання за межами інституту післядипломної освіти під керівництвом фахівців є визначальною умовою професійного розвитку управлінців. Саме через це, розвиток професійної компетентності керівників шкіл припускає узгодження її змісту, структури з необхідністю участі в спільному проектуванні подальшого процесу перепідготовки, проектування освітнього маршруту.

На виконання Програми розвитку освіти Запорізької області на 2006-2009 роки та з метою ефективного розв'язання завдань педагогічного дослідження з теми «Розвиток професійної компетентності керівника школи засобами проектування індивідуальних освітніх маршрутів», нами з 10.06.2006 року було створено районну творчу групу на базі ЗНЗ Жовтневого району м. Запоріжжя (навчальні заклади: ЗНЗ № 1 ім. Т.Г. Шевченко, гімназія № 2 ім. Л.Українки, ЗНЗ № 3, ЗНЗ № 5, гімназія № 11, ЗНЗ № 15, ЗНЗ № 76, колегіум № 98, ліцей № 105, академічний ліцей № 44 та технічний ліцей) у складі директорів, їх заступників та резерву.

Так, у процесі роботи творчої групи були проведені вхідне й контрольне дослідження рівнів професійної компетентності кожного учасника. У процесі отриманих даних вхідного дослідження були сформовані групи, щодо проектування ІОМ у залежності від виявленого рівня професійної компетентності. Крім проходження курсів підвищення кваліфікацій на базі Запорізького обласного інституту післядипломної освіти, що відображає базово-інваріативний модуль структури ІОМ, члени творчої групи проектували спеціальний модуль розширеного навчання (варіативний), який забезпечував реалізацію потреб керівників шкіл. Форми його проведення були різні: лекційні заняття, семінари, тренінги, семінари-презентації досвіду, ділові ігри, круглі столи, коучинг тощо.

Склавши свій індивідуальний освітній маршрут, кожен член групи мав можливість форсувати або продовжувати процес вивчення запропонованих тем та проходження тренінгів, занять залежно від складності, пізнавальних потреб і мотивації в навчанні. Необхідно звернути увагу на особливості визначення мети в процесі проєк-

тування ІОМ керівника школи. При проектуванні виділяються конкретні та конструктивні цілі: в загальних цілях реалізується кінцевий результат навчання за ІОМ, конструктивні цілі можуть змінюватися суб'єктами освіти в процесі навчання. У визначенні цілей важливим моментом також постає необхідність враховувати не тільки «актуальний рівень» професійної компетентності керівника школи, але й «зону найближчого розвитку», а також передбачати зміни в мотивації, прагненнях, активності та потребах членів творчої групи.

Необхідно визначити, що проблема проектування індивідуальних освітніх маршрутів керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти поки що концептуально не розроблена. Але питання індивідуалізації освітньої діяльності у цій сфері актуально за рядом причин: по-перше, задачі індивідуального проектування маршрутів навчання запрограмовані у документах Ради Європи; по-друге, спостерігається різниця у рівні професійної компетентності керівників шкіл з різним навчальним рівнем освіти й професійної кваліфікації.

Такі аспекти процесу модернізації, як перехід до системи багаторівневої освіти, розвитку мобільних освітніх програм і стандартів, досягнення академічної мобільності, припускають наявність альтернатив у системі післядипломної освіти й сприяють можливості слухачам курсів робити вибір, спираючись на власні можливості й потреби ринку праці[1]. Саме вибір індивідуального маршруту навчання у кінцевому підсумку дозволить керівникам шкіл розвивати ті якості особистості, які потрібні для підвищення рівня професійної компетентності.

Література:

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. — М.: «Канон», РООИ «Реабилитация», 2008. — с. 343-344.
2. Исаев В.А., Воротилов В.И., Ковальчук О.В. Образование взрослых: компетентностный подход//Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: ЛОИРО, 2005. — с.230-233.
3. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. -М., 2001, с. 7.
4. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. Рабочая книга руководителя школы: Ч.II. Конфликты: сущность и преодоление. — Запорожье, ЗОИУУ, 1994.-136с.
5. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах: Пособие для руководителей образовательных учреждений и организаторов образования.) — М.: Новая школа, 1997. — 150с.
6. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции: возможности применения//Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — №4.
7. Сафина З.Н. Компетентностный подход в образовании взрослых// Материалы международной научно-практической конференции «Образование взрослых: глобальный диалог». — СПб.: РОО «Дом Европы в Санкт- Петербурге», 2003. — с.26-29.

ПРИЛУЦКАЯ Е. А.

кандидат філологічних наук, завідувач кафедри
іноземних мов, доцент,
Донецкий юридический институт ЛГУВД

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «ИНОСТАННЫЙ ЯЗЫК» В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТОРНОЙ ПОДДЕРЖКИ

The article deals with the analysis of using the computer programmes in teaching foreign languages. These programmes may solve some problems related to supplying with the information, checking the level of understanding the material, forming the logical mentality, speeding up the original work of a student.

В статті надається аналіз використання комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов. Ці програми можуть вирішити декілька проблем, які відносяться до забезпечення інформацією, перевірки рівня засвоєння матеріалу, формування логічного мислення, активізації самостійної роботи студента.

В условиях «многоязычной и многокультурной Европы», как отмечено в «Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию» [4, 3], принципиальную значимость приобретают те методики обучения языкам, эффективность которых основана как на привлечении уже имеющегося опыта, так и с использованием современных информационных технологий. Среди инновационных форм педагогической практики введение компьютерной поддержки в процесс обучения становится объективно перспективным, так как позволяет одновременно решать задачи –

- информационного обеспечения участников образовательного процесса,
- мониторинга качественного усвоения предлагаемого материала,
- активизации самостоятельной работы обучаемого,
- формирования логического способа мышления обучаемого.

Проблема использования компьютера в процессе обучения иностранному языку отмечена активным исследовательским интересом. В 1992 году была проведена научно-практическая конференция «Компьютерная технология обучения» (Киев), в выступлениях участников которой акцентировалась объективная необходимость внедрения новых методик, основанных на достижениях научно-технического прогресса. Исследования Азимова Э.Г., Гребнева И.В., Крюковой О.П., Карамышева Т.В. определяют направления в развитии инновационных методик, ориентированных на качественно новые позиции в учебном процессе личности обучающего и обучаемого в условиях третьего участника – компьютера. Педагоги-теоретики и педагоги-практики подчеркивают эффективность занятий в условиях компьютерной поддержки, что реализуется прежде всего в активизации самостоятельной работы самого обучаемого [3, 102].

Начало активного использования форм автоматизированного обучения восходит к 60-м годам, когда появляются первые автоматизированные обучающие системы (например, Call – Computer assisted Language Learning). Технологическое совершен-

ствование компьютерной базы расширяло возможности процесса обучения, привнося в программы все больше элементы творческого начала. Первые программные блоки – типа Call – доказали свою оптимальную пригодность для тренировки в изучении языка. В состав Call вошли такие типы программ, как вопросно-ответные (Question-and-Answer program), игры со словарем (Vocabulary Games), тестовые манипуляции (Gapmaster, Matchmaster, storyboard, Choicemaster, Text Construction), ролевые игры и т.д. Данные типы программ не исчезли в условиях технического прогресса, но усовершенствовались дидактически. Обращение к упомянутым программам дает возможности обучаемому выполнять следующие виды работы: 1) наблюдать изучать (Browsing), 2) тренировать правописание (Spelling Practice), 3) изучать словарь (Vocabulary Building), 4) отрабатывать грамматические структуры (Grammar Drills), 5) принимать практические решения в виртуальной иноязычной среде (Decision Making) и т.д. Эти виды учебной деятельности определяют типологию современных компьютерных систем, которые классифицируются следующим образом: 1) для формирования активного вокабуляря, 2) для развития техники речи, 3) для изучения грамматики, 4) для отработки произношения, понимания на слух, 5) для развития навыков письма.

Однако анализ преподавания показывает, что применение компьютера в обучении иностранным языкам сталкивается с такими серьезными проблемами как:

- низкий КПД применения,
- «невстроенность» компьютерных программ в учебный процесс,
- отсутствие информации о предметной области для использования компьютера в обучении.

Обозначенные проблемы активизируют поиск путей их преодоления, что находит свою реализацию в следующих формах применения компьютерной поддержки в процессе обучения иностранному языку. По предложению О.П. Крюковой, возможно выделить следующие технологии [6, 9-10].

1. Обучение с компьютерной поддержкой – CALL: компьютер выступает тренажером для индивидуальной работы обучаемого под руководством преподавателя. Доминирующей формой обучения является индивидуальная работа учащегося с компьютером в аудиторном режиме под руководством преподавателя. Эта форма организации компьютерного обучения практикуется как поурочная – отдельное занятие, встроенное в традиционно организованный курс аудиторного некомпьютерного обучения.

2. «Мозговой штурм»: компьютер как средство демонстрации информации для групповой работы под руководством преподавателя. Недостатком данной технологии является снижение индивидуальной активности обучаемого и восприятия им учебного материала.

3. «Электронная почта»: компьютер как средство доставки сообщений для межгруппового общения под руководством преподавателя с помощью локальной или глобальной телекоммуникационной сети. Данная практика органично вписывается в традиционные формы обучения.

4. Компьютерное накопление учебного материала: компьютер как средство обработки информации и ее хранения. Данная форма работы перспективна при создании базы данных (словарь, банк текстов различных стилей и типов и т.д.).

5. Экспертное консультирование: компьютер как консультирующее средство. данный вид предполагает использование программ поисковой направленности.

Компьютерные программы многофункциональны, среди наиболее значимых функций возможно выделить

-информативную – возможность хранения и переработки необходимых объемов информации,

-тренировочную – формирование прочных навыков в условиях неограниченного времени, полной объективности и т.д.,

-контролирующе-корректирующая – дифференцированный и индивидуальный подход при фронтальном контроле, максимальная объективность контроля, экономия учебного времени,

-организационно-стимулирующая – мотивационное начало при использовании компьютера как носителя инновационной практики.

Эффективность использования компьютерных программ зависит от ряда причин, прежде всего – подготовленности как преподавателя, так и самих студентов. В этой связи идеальным условием реализации возможностей данной технологии является работа в группе, студенты которой проходят обучение по специальности «Преступления в сфере информационных технологий». Характер будущей деятельности специалистов связан с обязательными знаниями и владением компьютерной техникой, а также знанием английского языка как языка компьютерных программ. Отсюда введение в процесс обучения иностранному языку компьютерных программ представляет органичным и перспективным и для профессионального тренинга, и для формирования филологической компетенции.

Современные стандарты образования отмечают принципиально значимыми те приоритеты, которые отражают реалии сегодняшнего дня[3, 101] Использование компьютерных технологий, являясь одним из таких приоритетов, корректирует процесс обучения в направлении активизации самостоятельной работы обучаемого, модернизации деятельности преподавателя, расширения творческого сотрудничества обучающего и обучаемого.

Литература:

1. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. – М.: Рус. язык, 1989. – 164 с.
2. Гребнев И.В. Методические проблемы компьютеризации в школе // Педагогика. № 5, 1994. – С. 12-17.
3. Дистанционное обучение: Учеб. пособие /Под ред.. Е.С.Полат/. – М., Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 192.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью комп'ютера. – Спб.: СОЮЗ, 2001. – 98 с.
6. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 128 с.

ПУХАЛЬСЬКА Г. А.,
завідувач аспірантури, Державна льотна
академія України, м.Кіровоград

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ

У статті аналізується проблема використання новітніх засобів навчання в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації, умов формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів під час навчання у вищому навчальному закладі.

В статье анализируется проблема использования новейших средств обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих пилотов гражданской авиации, условий формирования коммуникативной компетентности будущих пилотов во время обучения в высшем учебном заведении.

In article the problem of use of the newest means of training is analyzed during formation of communicative competence of the future pilots of civil aircraft, conditions of formation of communicative competence of the future pilots during training in a higher educational institution.

Проблема професійної компетентності пілотів є частиною комплексної проблеми безпеки польотів, пов'язаної з людським чинником. Про це прямо або побічно наголошується в таких важливих керівних документах як Повітряний Кодекс України, Концепції розвитку цивільної авіації України та Державній комплексній програмі розвитку авіаційного транспорту України на період до 2010 року.

З вини пілотів в останній час відбувається до 90% авіакатастроф, основною причиною яких фахівці називають недостатній рівень практичних навичок та вмінь, професійного мислення льотчиків. Гостро постає питання про професійну надійність льотного складу в екстремальній ситуації і про удосконалення компонентів професійної компетентності пілотів як складової частини їх надійності.

Соціально-економічна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить питання підготовки льотних кадрів цивільної авіації України, вимагає наукового переосмислення проблеми формування комунікативної компетентності пілота – командира екіпажа сучасного багатомісного літака як важливої складової професійної компетентності, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі.

Практичний досвід показує, що найбільших труднощів командири екіпажів зазнають не при вирішенні завдань, пов'язаних з організацією службової діяльності підлеглих, а при зіткненні з проблемами педагогічними та соціально-психологічними, коли вирішуються практичні питання професійної підготовки, регулювання взаємовідносин в

екіпажі, ефективного впливу на підлеглих як на формальному й неформальному рівнях, налагодження продуктивних контактів з ними. Тому й проблемою виступають:

- конфлікти та непорозуміння між командирами та підлеглими;
- відсутність взаємодії при виконанні польотних завдань та недостатній рівень психологічної готовності;
- неефективна взаємодія в екіпажі під час екстремальної ситуації;
- недостатність психолого-педагогічних знань про структуру та зміст компетентності командира екіпажу у службово-діловому спілкуванні;
- нерозробленість змісту знань, умінь, навичок та особистих якостей, необхідних командирів екіпажу для компетентного службово-ділового спілкування в екстремальних умовах та повсякденній діяльності;
- недостатня наукова розробка інструментарію для розвитку компетентності молодих пілотів у службово-діловому спілкуванні.

Саме тому метою цієї статті і виступає аналіз проблеми використання новітніх засобів навчання в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів, основних умов забезпечення ефективності цього процесу у ВНЗ.

Викладання в авіаційному ВНЗ вимагає багатьох організаційних та методичних зусиль, значного часу для добору як традиційних, так і новітніх засобів навчання (комп'ютерні технології, електронні навчальні курси і т.ін.). Поряд з цим, перед викладачем постає проблема вибору з-поміж існуючих електронних засобів навчання найбільш релевантних для його професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел показав, що маються певні дослідження з проблем підготовки фахівців до професійної діяльності, у тому числі й льотчиків. Ці джерела стосуються: психологічної та психофізіологічної підготовки льотчиків військової авіації (Д.В. Гандер, П.А. Корчемний, М.М. Рудний та ін.); професійного відбору льотчиків та інших фахівців (Т.Т. Джемгаров, Є.О. Мілерян, К.К. Платонов та ін.); формування психологічної готовності до діяльності (О.Ф. Генев, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович та ін.); педагогічних основ професійної підготовки пілотів (П.В. Картамишев, Р.М. Макаров та ін.).

В останні роки в Україні були проведені дослідження, що стосувалися проблеми професійної підготовки пілотів (І.М. Глухих, Г.С. Пашенко, В.В. Плохих та ін.), тренажерної підготовки курсантів льотних училищ (М.В. Сідоров, Р.М. Невзоров). Однак, по-перше, дослідження з формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів нами знайдено обмаль, по-друге, вони мають певні вади асистемного характеру, по-третє, вони не торкалися використання НІТ в процесі навчання майбутніх пілотів.

Вихідним положенням нашого дослідження є застосування системного та особистісного підходів, синергетичного принципу до пошуку знань про феномени, що вивчаються, та про їх взаємовплив і взаємозумовленість.

Системний підхід у філософській літературі розглядається як один із фундаментальних напрямів наукового дослідження. Системний підхід широко використовувався в дослідженнях різних проблем навчання та виховання (А.М. Арсеньєв, Ю.К. Бабанський, та ін.).

Р.М. Макаров застосував системний підхід при дослідженні проблем професійної підготовки пілотів. Він наголошував, що системний підхід це “наукова методологія, в основі якої лежать принципи діалектики, які дозволяють розглядати, досліджувати, конструювати та моделювати педагогічні процеси й явища у вигляді систем” [4].

На нашу думку, в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації просто необхідно використовувати новітні засоби навчання, нові інформаційні технології (НІТ) та системно підходити до побудови процесу навчання, створювати та дотримуватись необхідних умов для формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів під час навчання у ВНЗ.

При визначенні головної мети експериментальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів, що створена нами, було враховано те, що концептуальним положенням особистісно-орієнтованої освіти є забезпечення розвитку особистості фахівця, формування у неї спрямованості на самореалізацію – досягнення професійної майстерності й особистісної самоактуалізації спочатку у навчальній, а згодом у професійній діяльності.

Завданням нашої методики виступає:

- 1) розроблення системи вивчення, впровадження, аналізу і корегування педагогічного впливу квазіпрофесійних завдань на розвиток професійної компетентності майбутніх пілотів взагалі та їхньої комунікативної компетентності зокрема;
- 2) формування творчої особистості майбутнього фахівця і створення умов для його особистісної та професійної самоактуалізації в навчальній і професійній діяльності;
- 3) формування внутрішньої мотивації у курсантів-пілотів до майбутньої льотної діяльності, створення системи особистісних і професійних якостей та ЗНУ, основних видів компетентностей;
- 4) формування культури цілеспрямованої самостійної роботи майбутніх пілотів та розвитку їх творчих ЗНУ у процесі моделювання професійної діяльності;
- 5) через систему професійних ЗНУ у процесі навчальної діяльності сприяти особистісному, інтелектуальному та професійному розвитку курсантів-пілотів як професіоналів і творчих особистостей.

Стрижнем експериментальної методики виступили виокремлені нами умови формування комунікативної компетентності пілотів.

Реалізація першої умови впровадження переваг особистісно орієнтованого та проблемного навчання – сприяла формуванню такого стилю взаємодії учасників навчальної діяльності, коли втрачається формальність і функціоналізм й набуваються риси міжособистісного, міжсуб’єктного спілкування; сприяла розвитку рефлексивної позиції майбутнього пілота, що, у свою чергу, впливало на критичний аналіз і конструктивне вдосконалення курсантами власної компетентності.

Концептуальні основи щодо особистісно орієнтованого навчання, які визначають цільові, змістовні та процесуальні характеристики професійної підготовки пілотів, розкриті в дослідженнях багатьох вчених. Зупинимось на тих із них, які є концептуальними для професійної підготовки майбутніх пілотів. О.В. Бондаревська одними із визна-

чальних рис особистісно орієнтованого навчання обґрунтовано вважає допомогу і підтримку [3, с. 15]. Ключове завдання педагога, вважає І.Д. Бех, це – допомога учневі як суб'єкту педагогічного процесу в усвідомленні "...себе як особистості..." [2, с. 331], Г.О. Балл – "...приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема, професійну" [1, с. 221].

Сутнісними рисами особистісно орієнтованого навчання В.В. Сериков визначає:

- 1) елемент проектування навчання – це подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, де знання – частина його на відміну від традиційного навчання – проектування фрагменту змісту навчання;
- 2) спільне цілепокладання педагогом і учнем;
- 3) стирання принципової межі між змістовним і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду;
- 4) навчання наближається до природної життєдіяльності людини, його професійної діяльності;
- 5) взаємодія учасників навчальної діяльності втрачає формальність і функціоналізм й набуває риси міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування;
- 6) текст як фрагмент культури, що набувається, засвоюється через контекст; розвиток "Я" відбувається через "своє інше", через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання та уміння), а сама цілісність, що передбачає імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій;
- 7) особистісна парадигма не безпосередньо впливає на побудову змісту та форм навчання. У цьому сенсі – це достатньо "делікатна" педагогічна теорія, вона впливає на внутрішню організацію суб'єктів навчального процесу і на побудову предметно-змістовної області навчання [5, с. 41].

При реалізації цієї умови значне місце відводилося спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності пілотів». Спецкурс складався з двох частин. Перша частина – лекційна, була спрямована на оволодіння курсантами системою знань щодо теоретичних засад професійної компетентності пілота і шляхів її формування. Друга частина – практична, була спрямована як на закріплення і поглиблення теоретичних знань, так і на безпосереднє формування у курсантів практичних умінь і навичок комунікативної компетентності; значна кількість годин відводилася на самостійну роботу курсантів. Для систематизації і поглиблення набутих курсантами теоретичних знань нами були розроблені і впроваджені в навчально-виховний процес завдання творчого характеру.

З-поміж дидактичних засобів було виокремлено такі: постійне залучення курсантів до самостійної пошукової, індивідуальної, групової і колективної пізнавальної діяльності, включення до навчального процесу проблемних ситуацій, використання самостійних робіт творчого характеру, інтерактивні та кооперативні форми роботи. На практичних заняттях використовувалися: рольові і ділові ігри, розв'язання проблемних квазіпрофесійних завдань, психолого-педагогічні тренінги.

З метою реалізації другої умови – застосування модульно-рейтингової системи навчання у ВНЗ – проводилося структурування навчального матеріалу за модульним принципом. Це давало можливість диференціювати умови навчання майбутніх пілотів згідно з їхнім початковим рівнем, а також залежно від особистісно-психологічних особливостей, що сприяло активізації пізнавальної та самостійної діяльності курсантів.

Для забезпечення зворотного зв'язку в процесі коригування знань, умінь і навичок проводився етап контролю, заснований на рейтинговій оцінці. Він складався з індивідуальних та колективних завдань, багаторівневих тестів і заохочень.

Запропонований комплекс модульного навчання забезпечував умови для підвищення зацікавленості курсантів у навчанні: рейтингова технологія включала елементи змагання, творчості (можливість для кожного курсанта проявити себе з найкращої сторони), можливість рішення поставлених завдань з високим науковим і практичним значенням, заохочення за якість знань, диференціацію умов навчання. Все це сприяло формуванню комунікативної компетентності майбутніх пілотів.

Третя умова – використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки – реалізовувалася через залучення комп'ютерного навчання і комп'ютерної системи навчання «Компетентність» в процесі підготовки спеціалістів. Це сприяло формуванню інформаційної культури курсантів, їхнього творчого потенціалу, комунікативних умінь, пізнавальної активності: курсанти не пасивно сприймали інформацію, а активно взаємодіяли з ПЕОМ як джерелом інформації.

Сутність активного впровадження інформаційних технологій в практику авіаційного навчання полягає в тому, що в той період, коли «згортається» підготовка авіаційних фахівців та звільняються висококваліфіковані фахівці, істотно обмежені можливості збереження й тиражування їхнього професійного досвіду й знань.

Відомо, що традиційні технології в цьому змісті не є високоефективними, у той час, як деякі види комп'ютерних технологій навчання такі можливості надають.

Тому доцільно розглядати в нерозривній єдності наступні завдання розвитку комп'ютерних технологій в авіаційному ВНЗ:

- побудова нового інформаційного простору у ВНЗ;
- структурування, узагальнення й зберігання знань провідних фахівців-експертів про пріоритети навчання й способи досягнення дидактичних цілей;
- економія соціального часу;
- уніфікація методичних підходів, досягнення наступності та послідовності.

Без освоєння раціональних форм побудови розумової діяльності, льотчик не може реалізувати пристосувальні механізми, що становлять суть передбачення розвитку подій. У наявності адекватних узагальнених схем поведінкової й когнітивної активності закладений потужний потенціал стійкості до ситуацій, що можуть викликати стрес, а, отже, і способи актуалізації механізмів професійної надійності льотчика [6].

Використання різних засобів надання інформації (текстових, графічних, звукових), дозволяє переконатись, що властивість інтерактивності притаманна саме мультимедійним засобам навчання, яка надає користувачеві можливість зворотного зв'язку.

Мультизасоби інформації мають дуже вагомі переваги в деяких ситуаціях навчання перед монозасобами інформації. За допомогою них є змога отримати нові можливості під час проведення занять. Наприклад, вони дозволяють в стінах аудиторії застосувати як музичний супровід, так і звуки роботи авіаційних двигунів, приладів

літака, мовні команди пілотів, переглянути документальний фільм з льотного навчання, безпеки польотів, фотографії літаків.

Мультимедійні засоби можуть допомогти курсантам: виявити зв'язок між теорією та практикою; підвищити мотивацію та якість навчально-пізнавальної діяльності курсантів; сприяти формуванню інтересу до професійних знань; залучити до пізнавального процесу всі органи відчуттів, про важливість чого наголошував ще Ян Амос Коменський; надати максимум наочності; пропагувати безаварійну експлуатацію авіаційної техніки і т.ін.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності впровадження новітніх засобів навчання у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів.

Четверта умова – інтеграція льотного навчання з суміжними науками, які вивчають людину, що проявилась у гармонійному поєднанні в спецкурсі матеріалів спеціальних дисциплін та сучасних психолого-педагогічних технологій формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів.

Реалізації цих умов безпосередньо сприяють інтерактивні, імітаційні, ділові та рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій тощо. Ці методи сприяють творчому використанню наступного принципу – принципу динамізму, що є вкрай важливим для професійної діяльності пілотів. Дотримання правил цього принципу забезпечує максимальне напруження внутрішніх сил курсантів, дає їм можливість побачити свої дії в динаміці, дозволяє накопичувати особистий досвід дій в екстремальних умовах та інших невизначених ситуаціях.

Основні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів та засоби їх реалізації представлені на рис. 1.

Зміст нашої методики ґрунтується на реалізації таких положень:

- сприяння повному прояву всебічних здібностей майбутніх фахівців, створення умов для їх творчої самореалізації спочатку в навчальній, а згодом – у професійній діяльності;
- формування в процесі навчання комунікативної компетентності;
- використання в навчання переваг НІТ;
- пошук оптимального співвідношення швидкості отримання інформації та її засвоєння в складних умовах професійної діяльності;
- формування творчого стилю професійної діяльності пілотів.

Концептуальна основа нашої методики та її цілі, завдання і принципи визначають методи, прийоми, методики, технології та організаційні форми професійної підготовки майбутніх пілотів.

Наша методика, в основному, включає активні методи і організаційні форми навчання, використання яких забезпечує його ефективність. Ці методи класифікуються як імітаційні (ділові, рольові ігри) і неімітаційні (різноманітні прийоми і способи активізації традиційних методів і видів навчальних занять) методи. Безумовно, у процесі занять необхідно використовувати як перші, так і другі.

Але, найбільш повно основні завдання нашої методики можна розв'язувати, використовуючи, у першу чергу, імітаційні методи активізації навчальної діяльності курсантів з використанням комп'ютерної системи навчання «Компетентність». Їх застосування сприяє формуванню у них професійного інтересу до професії пілота, творчого характеру пізнавальної діяльності, викликає змагальний дух між ними, наповнює спілкування емоціями, безпосередньо сприяє створенню різних проблемних ситуацій на заняттях з використанням НІТ.

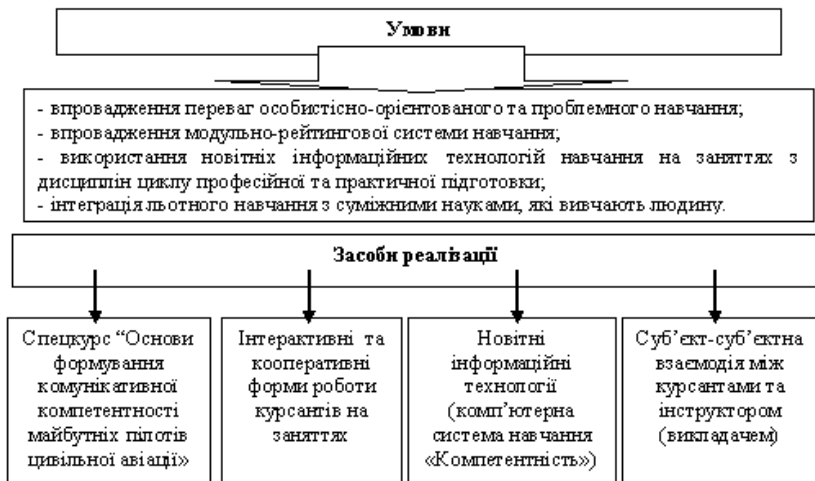


Рис. 1. Основні умови формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації та засоби реалізації

Метод аналізу конкретних ситуацій розвиває здатність до аналізу ситуаційних завдань і уміння формулювати завдання самостійно. При традиційному підході до навчання у ВНЗ умови завдання звичайно викладені перед слухачами одразу в чіткому вигляді, при цьому слухачі легше і швидше можуть знайти рішення, укладач завдання вже завершив ту складну інтелектуальну роботу, яка необхідна для точного визначення умов завдання. Однак у реальних умовах професійної діяльності умови виконання завдань не тільки заздалегідь невідомі, ніким не задані, але часто замасковані. Отже, при вирішенні навчального завдання, як правило, не потрібно перетворення його умов до зрозумілого вигляду, придатного для врахування в процесі вирішення завдань, а при виконанні будь-якого практичного завдання таке перетворення є самостійним складним завданням. Не випадково для навчальної діяльності курсантів нерідко характерні формальні завдання, їхній головний принцип – пошук придатного способу комбінування заданих умов без аналізу змістовної складової завдання.

При використанні методу аналізу конкретних ситуацій курсанту пропонують збірку з розгорнутими описами ситуацій (за допомогою мультимедійних дидактичних

засобів). Відповідно до змісту проблемних квазіпрофесійних ситуацій, він визначає основну проблему, аналізує наявну інформацію і вирішує, що потрібно уточнити додатково. В описах подача різних проблем здійснюється у формі діалогу. Ситуації представлено таким чином, що необхідно самому визначити, що “дано” у даних ситуаціях і як слід знайти наявну та невідому інформацію. Слід підкреслити, що в конкретні ситуації, як правило, включена додаткова інформація, але вона дозволяє аналізувати запропонований матеріал як з об’єктивної, так і суб’єктивної точок зору.

Як показала практика, метод аналізу конкретних ситуацій стимулює роботу курсантів із додатковими літературними джерелами, проведення консультацій підсилює їхнє прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповідей на поставлені проблемні запитання.

Метод інцидентів, спрямований на подолання інерційності й вироблення адекватних способів поведінки в напружених складних ситуаціях професійної діяльності пілотів. Він представляє собою різновид методу аналізу конкретних ситуацій, але істотно відрізняється від нього тим, що в ситуаціях задані несприятливі умови для прийняття рішень, зокрема, дефіцит інформації та часу, складна обстановка, тобто фактори, що стимулюють істотну напруженість інтелектуальних розумових процесів і навчальну діяльність курсанта.

Для рішень, прийнятих у напружених ситуаціях, найчастіше характерними є жорсткі умови, в яких потрібно швидко приймати оптимальні й відповідальні рішення. Крім того, ці рішення в більшості випадків повинні бути остаточними. Це, як правило, робота з неповною інформацією, іноді такі ситуації включають і необхідність йти на ризик. При загальному дефіциті часу на обмірковування і підготовку творчих рішень приходится використовувати переважно шаблонні прийоми, тому вони повинні бути вироблені заздалегідь і бути достатньо різноманітними.

Визначені такі вимоги до обґрунтування навчальних завдань при формуванні комунікативної компетентності у майбутніх пілотів:

вони мають повністю охоплювати зміст професійної діяльності пілотів;

бути узагальненими, що дозволяє формувати загальні підходи до розв’язання професійних завдань;

бути побудованими таким чином, що теоретичний навчальний матеріал має враховувати зміст типових професійних завдань;

забезпечувати вибір адекватних методів, методик, технологій, прийомів, засобів та організаційних форм навчальної діяльності курсантів;

задовольняти умові, за якими кожному з типових завдань практичної фахової діяльності необхідно створювати відповідну імітаційну систему професійних завдань, враховуючи при її побудові форми, методи і прийоми навчальної діяльності курсантів;

забезпечувати формування самостійності курсантів при організації навчальної діяльності як діяльності продуктивної, творчої та динамічної.

Визначені за цими вимогами навчальні завдання стають основою змістовної складової у моделюванні процесу формування комунікативної компетентності пілотів у ДЛАУ.

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Соціально-економічна ситуація, що склалась, вимагає наукового переосмислення проблеми формування комунікативної компетентності пілота – командира екіпажа сучасного багатомісного літака як важливої складової професійної компетентності, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі.
2. Ефективними умовами формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів є впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ переваг особистісно орієнтованого та проблемного навчання, впровадження модульно-рейтингової системи навчання, використання новітніх засобів навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, інтеграція льотного навчання з суміжними науками, які вивчають людину.
3. Реалізації цих умов безпосередньо сприяють можливості нових засобів навчання, в першу чергу мультимедійних дидактичних засобів. Це сприяє творчому використанню принципу динамізму, що є вкрай важливим для професійної діяльності пілотів. Дотримання правил цього принципу забезпечує максимальне напруження внутрішніх сил курсантів-пілотів, дає їм можливість побачити свої дії в динаміці, дозволяє накопичувати особистий досвід дій в екстремальних умовах та інших невизначених ситуаціях.

Подальшого поглибленого дослідження вимагають такі проблеми підготовки курсантів-пілотів, як підбір засобів НІТ для оптимізації міжпредметних зв'язків, виявлення кореляційних зв'язків між окремими заходами навчально-виховного процесу і комунікативною компетентністю курсантів.

Література:

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 331-350.
3. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 217-232.
4. Макаров Р.Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации: Учеб. пособ. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 383с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем – М.: Логос, 1999. – 272 с.
6. Усов В.М. Использование технологий компьютерного обучения для формирования у летчика интеллектуальных компонентов профессиональной надежности // Вестник МАКЧАК. – 2000. – № 1. – С. 30-34.

П'ЯТАКОВА Г. П.,

кандидат філологічних наук, доцент, викладач
кафедри загальної та соціальної педагогіки
Лвівського національного університету
імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАГІСТРА-ФІЛОЛОГА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Розглянуто особливості комунікативних компетенцій, які має важливе значення для формування педагогічної майстерності магістра-філолога. Виділено основні методи, форми міжособистісної взаємодії, типи практично-семінарських занять, у проведенні яких застосовано інтерактивну технологію навчання. Ключові слова: комунікативна компетенція, метод, форма міжособистісної взаємодії, семінарське заняття, інтерактивна технологія

Рассмотрены особенности коммуникативных компетенций, которые имеют большое значение для формирования педагогического мастерства магистра-филолога. Выделены основные методы, формы межличностного взаимодействия, типы практико-семинарских занятий, в проведении которых задействована интерактивная технология обучения. Ключевые слова: коммуникативная компетенция, метод, форма межличностного взаимодействия, семинарское занятие, интерактивная технология

This article observes peculiarities of communicative competence, which takes important place in forming pedagogical mastery of philological master of arts. There are pointed out the main methods, forms of interactions between people, kinds of seminars, during which we use interactive technology of studding. Key word: communicative competence, method, form, interaction, seminar, interactive technology.

“Компетенцію” потрібно розглядати як поняття, відтворене від компетентності, що визначає сферу застосування знань, вмінь, навичок людини. У процесі професійної підготовки магістра-філолога поняттям “компетенція” частіше всього визначають як коло питань, явищ, в яких магістр є авторитетом, володіє знаннями, досвідом, так і особистісні можливості випускника вищої школи, його кваліфікація (знання, досвід), які дозволяють брати участь в розробці визначеного кола питань або самому вирішувати їх, завдяки сформованим вмінням та навикам.

На відміну від категорії “компетентність”, яка є більш широким поняттям, характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, як здібність вирішувати проблеми, завдяки здобутих шляхом навчання та практичної діяльності знань, вмінь, навичок, досвіду і цінностей, “компетенцією”, на нашу думку, є сукупність головних

теоретичних знань, практичних навичок, вмінь, здібностей й якостей особистості, які представляють її готовність до виконання визначеної діяльності.

В умовах конкурентно спроможності, які висуває перед українським фахівцем європейський ринок праці, важливим стає формування професійної компетентності у магістрів, що уміщує низку ключових компетенцій, вже в процесі навчання у ВЗО. Підготовка фахівця сьогодні вивчається з точки зору психолого-педагогічного аспекта (Г.Московітс, Р.Оксфорд, Р.Скарцелла, І.Стевік, Е.Тероні, Д.Юл), відбувається зміна акценту до вимог фахівця від формальних чинників його кваліфікації і освіти до соціальної цінності його особистісних якостей. В американській соціальній науці існує ретельно розроблена модель “компетентного робітника”, до якої належать такі якості, як самостійність, комунікабельність, схильність до саморозвитку (Д.Мерилл, Д.Юл, І.Стевік, М.Скілбек) [5].

Формування компетентності та компетенцій у майбутнього фахівця можна розглядати і як суму знань, вмінь і навичок в широкому значенні, які він набуває у процесі безперервної освіти, як спеціально організованої (через систему додаткової освіти), так і мимовільної освіти (життєвий досвід, практика) (Г.Вайлер, Я.Лефстед).

Оскільки компетентність є результатом розвитку особистості, її освіти і виховання, категорію компетентності пов'язують з феноменом культури (О.Бондаревська, Ж.Вітлін, О.Піскунов, О.Попова, М.Розов). Існує і діяльнісний підхід у визначенні компетентності, тобто з точки зору педагогічної діяльності (Д.Грішіна, Н.Кузьміна, О.Маркова, М.Лук'янова, О.Павлютенков, О.Шиян).

О.Маркова розглядає професійну компетентність як сукупність п'яти сторін трудової діяльності: педагогічна діяльність; педагогічне спілкування; особа педагога; навченість – здатність до навчання; вихованість – здатність до виховання. [3, с.50].

Н.Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як сукупність вмінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу особливим способом структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого розв'язання педагогічних завдань [1].

В такому випадку можна виділити п'ять компонентів педагогічної компетентності: спеціальна і професійна компетентність щодо дисципліни, яка викладається; методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь студентів; соціально-психологічна компетентність щодо спілкування; диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, направленості студентів; аутопсихологічна компетентність щодо досягнень та недоліків особистісної діяльності [2, с 129].

Всі ці компоненти представлені таким чином, що аутопсихологічна компетентність пронизує всі інші її види, а соціально-психологічна відображає зв'язок із загальнокультурною компетентністю [2,с 130].

Розглянемо окремо загальнокультурну компетентність, яка складається з когнітивних, комунікативних та інтерактивних компетенцій, які потрібно розвивати у майбутніх педагогів. Вміння формувати картину світу, стереотипи, образи та співвідносити їх з системою принципів, понять, законів, сформованих на основі синтезу наукових знань будемо вважати когнітивними компетенціями.

Комунікативні компетенції можна розуміти і як формування знань про способи орієнтації в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, або як емпатичну якість педагога. Інтерактивні компетенції вимагають наявності вмінь, пов'язаних з встановленням продуктивної педагогічної взаємодії, найбільш виразною формою якої є співпраця, співтворчість. Вона проявляється в тому, що педагог розглядає себе як професіонала, а студента – як особистість. Проте високий рівень компетентності залежить від специфічних особливостей пізнавальної, емоційно-волевої сфери, темпераменту й характеру особистості.

Всі педагогічні вміння, які становлять сутність професійної компетентності педагога, можна розподілити за їх змістом на дві великі групи: вміння теоретичної готовності та практичної готовності. До вмінь теоретичної готовності потрібно віднести аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння педагога. Детальніше зупинимося на вміннях практичної готовності, оскільки вони допомагають зрозуміти сутність професійних компетенцій, які повинні сформуватися у магістра-філолога в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Вміння практичної готовності за своїм змістом розподіляються на організаційні, комунікативні, прикладні. До комунікативних відносимо перцептивні уміння: сприймання та інтерпретація інформації в процесі педагогічної взаємодії; проникнення в особистісну сутність людини через оцінку її зовнішньої характеристики; вірогідне прогнозування динаміки розвитку загальних та індивідуальних здібностей особистості; виділення головних рис особистості, її соціально-ціннісних орієнтацій. До комунікативних вмінь слід віднести також і вміння педагогічного спілкування: застосування “комунікативної атаки”; встановлення психологічного контакту, взаємодії; управління спілкуванням (ціле-направленість, зняття психологічних бар'єрів, визначення провідних мотивів поведінки, досвід емоційних переживань, атмосфера щастя); встановлення зворотного зв'язку (емпатійна взаємодія); педагогічна техніка (культура мовлення, управління своїм фізичним та психологічним станом, наблизити до себе, образно передати інформацію).

Ці вміння потрібно сприймати як надзавдання до формування компетенцій у майбутніх викладачів. Задатки цих компетенцій потрібно формувати ще на студентській лаві. У професійній підготовці магістрів-філологів потрібно звернути увагу на нероздільний зв'язок комунікативних компетенцій з філологічними, вузько-спеціальними, без визначення конкретної мови та літератури, які магістр буде викладати в майбутньому. Це комунікативні компетенції з галузі рідної та іноземної мов, що пов'язані з лінгвістичними (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні навички); соціокультурними (знання про рідну країну і країну, мова якої вивчається, норми поведінки і культури); дискурсивними (вміння логічно побудувати спілкування); стратегічними (вміння прогнозувати складності у спілкуванні) компетенціями. Комунікативні компетенції пов'язані і з мовознавчими, літературознавчими, культурознавчими компетенціями, що характеризуються готовністю розпочати спілкування, слухати та чути співбесідника, вміннями вибрати відповідний набір мовних засобів в залежності від статусу та соціальної ролі адресата (соціальні компетенції).

Особливістю реформування вищої школи в Україні є залучення закладів освіти до Болонського процесу, завданнями якого є забезпечення можливості майбутньому педагогові стати суб'єктом навчальної діяльності, розкрити свій творчий потенціал, розвинути активність, самостійність і відповідальність. Сьогодні вищі навчальні заклади запроваджують сучасні педагогічні технології, популярними серед яких є комп'ютерне та дистанційне навчання, навчання із залученням інтерактивних та тренінгових технологій, докорінно змінюють методики викладання фахових дисциплін.

Якщо розглядати педагогічну технологію – як продуману в деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим застосуванням комфортних умов для викладача і студентів [4,с.6], – виникає необхідність впровадження на заняттях у вищій школі інших форм організації навчання і, врешті-решт, інших форм міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Саме такий підхід в організації навчально-виховної роботи допомагає реалізації особистісного підходу до студента, що обґрунтовується в працях відомих психологів та педагогів (Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Шаталова, В.Дяченка, С.Шевченка, Ш.Амонашвілі та ін).

У працях зарубіжних педагогів цей новий підхід має назву “інтерактивне навчання”, “навчання за методом участі”, “навчання, центроване на студентів”, “кооперативне навчання”, коли у навчально-виховному процесі створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду. Це сприяє не лише глибшому розумінню матеріалу, що вивчається магістрами, а й розвиткові їх мислення та мовлення.

Інтерактивна модель навчання уміщує передусім взаємодію тих, хто задіяний у навчально-виховному процесі, а також передбачає обов'язкову спільну діяльність студентів, оскільки саме через інтеракцію (“interaction” – з англ., де “inter” – взаємний і “action” – діяти): студент-студент, студент-викладач і відбувається процес взаємонавчання: передавання знань, формування вмінь і навичок. Інтерактивна технологія навчання застосовує такі форми міжособистісної взаємодії як робота у малих групах, кооперативне учіння[4,с.11], “снігова куля”[4,с.12].

Виділимо основні характеристики інтерактивного навчання:

- навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів;
- це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання;
- організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на підставі аналізу обставин та відповідної ситуації;
- інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь у спілкуванні, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії;
- це навчання виявляє лідерські риси студентів, проте охоплює як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою [4,с.9].

Незважаючи на різні назви та підходи, інтерактивне навчання у вищій школі передбачає, передусім, докорінно змінити методичні стереотипи викладачів. У груповій роботі виникає елемент змагання і взаємної відповідальності студентів за роботу в аудиторії, за свої знання з предмета, тому і викладач виконує різні ролі: від тренера, координатора, спостерігача – до модератора, фасілітатора, медіатора тощо.

Готуючись до педагогічної діяльності, магістри-філологи на заняттях з курсу “Педагогіка вищої школи” опановують педагогічну техніку, стилі та рівні спілкування викладача, розвивають комунікативні компетенції, розв’язують конфлікти у педагогічних ситуаціях тощо. Цьому сприяють рольові імітаційні ігри, які створюють життєві ситуації на заняттях. Саме розв’язання цих ситуацій створює умови розвитку креативності студентів, формує вміння і навички у магістрантів виконувати свої майбутні обов’язки викладачів та вихователів молоді.

Працюючи з магістрами на заняттях з курсів “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіка вищої школи”, ми адаптуємо їх до майбутньої асистентської практики, допомагаємо студентам засвоїти різні типи лекцій і практично-семінарських занять: лекція-діалог, конференція, диспут, дебати, засідання експертної групи, суду, “техніка акваріума”, “снігова куля” [4, с.33-35]. Застосування різних типів міжособистісної взаємодії, впровадження інтерактивних методик, як свідчить досвід роботи з магістрантами та спеціалістами, сприяють не лише активізації студентів, але й піднімають методичний рівень майбутнього викладача, оскільки результатом роботи студентів є презентація проекту – розробка конспекту та мікровикладання фрагменту заняття із застосуванням інтерактивної технології.

Впровадження інноваційних технологій у фахові курси з підготовки майбутніх викладачів є необхідним і важливим моментом їхньої адаптації до роботи за новими програмами в умовах реформування вищої школи.

Така технологія навчання допомагає майбутнім педагогам залучитися до сучасних європейських освітніх технологій, навчитися поєднувати традиційні (класичні) та інноваційні форми організації взаємодії студентів і викладачів в аудиторії, створює умови для розвитку самостійності, формує та розвиває творчі здібності, комунікативні компетенції, активізує студентів як рівноправних суб’єктів навчання.

Література:

1. Кузьміна Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности. – Л., 1980.
2. Лобейко Ю., Новиков Т., Трухачев В. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога. – М., 2002.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1998.
4. П’ятакова Г. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі. Навчально-методичний посібник для студентів вищої школи. – Львів, 2008.
5. Скилбек М. Потребности студентов в эру массового высшего образования. // Высшее образование в Европе. – 1994. – Т.19. – №5. – С.67-78.

РАХМАНОВ В.О.,

начальник лабораторії, викладач,
факультет підготовки офіцерів запасу
Житомирського військового інституту
ім. С.П. Корольова Національного авіаційного
університету

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуті активні форми і методи навчання майбутніми офіцерами, які спонукають до формування пізнавальної активності студентів при вивченні загально-військових дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Впровадження активних форм і методів навчання надають можливість більш ефективно формувати й розвивати у студентів пізнавальні інтереси і здібності, сприяти активізації творчого мислення, вмінь та навичок самостійної розумової діяльності, практично засвоїти знання, а також стимулювати пошук додаткової інформації, якої вимагають складні задачі реформування Збройних Сил України.

В статье рассмотрены активные формы и методы обучения будущими офицерами, которые побуждают к формированию познавательной активности студентов при изучении общевоинских дисциплин в высших военных учебных заведениях. Внедрение активных форм и методов обучения предоставляют возможность более эффективно формировать и развивать у студентов познавательные интересы и способности, помогают активизировать творческое мышление, умение и навыки самостоятельной умственной деятельности, практического усвоения знаний, а также стимулирование поиска дополнительной информации, которой требуют сложные задачи реформирования Вооруженных Сил Украины.

In the article active forms and methods of studies are considered by future officers which induce to forming of cognitive activity of students at the study of common to all arm disciplines in higher military schools. Introduction of active forms and teaching methods is given possibility more effectively to form and develop cognitive interests and capabilities for students, help to activate creative thought, ability and skills of independent intellection, practical mastering of knowledges, and also stimulation of additional information which is require the intricate problems of reformation of Military Powers of Ukraine retrieval.

Проблема засвоєння основних знань і умінь майбутніми офіцерами при використанні активних форм і методів навчання в контексті Болонського процесу пов'язана із важливими науковими та практичними задачами реформування військової освіти. В процесі реформування військової освіти суттєво змінились підходи до сучасного військового фахівця, який добре технічно оснащений та проінформований, здатний самостійно критично мислити, шукати шляхи для подолання труднощів реального

життя, вміє розв'язати концептуальні проблеми, орієнтуватись в інформаційному просторі та має високий рівень творчого потенціалу [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що ідею формування активізації військового навчання розвивали педагоги М.І. Нещадим, В.В. Ягупов [4, 8]. Суттєві положення і рекомендації щодо проблеми активізації діяльності студентів містяться і у працях А.С. Макаренка, О.О. Сухомлинського, С.Т. Швацького [7]. Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко висвітлено у працях Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва, Н.В. Менчинської, С.Л. Рубінштейна та інших [1, 3, 6].

На факультеті підготовки офіцерів запасу Житомирського військового інституту ім. С.П. Корольова Національного авіаційного університету (ФПОЗ ЖВІ НАУ) опрацьована і успішно використовується низка форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні загальновійськових дисциплін. За ступенем активності об'єктів навчання чи характером їх навчально-пізнавальної діяльності розрізняють імітаційні та неімітаційні методи (Рис. 1). Вони ґрунтуються на моделюванні певної військово-професійної діяльності.

Військово-професійні ігри (ділові, рольові) сприяють розвитку творчого мислення, формуванню практичних навичок та вмінь, опрацюванню індивідуального стилю спілкування під час колективного вирішення завдань шляхом репетиції елементів професійної діяльності. Такі ігри мають певну внутрішню боротьбу, яка становить основу для саморозвитку як усієї гри, так і її учасників. Власне, цей умовний конфлікт є основою гри і спонукає її учасників до активної участі. Тільки за наявності цього фактора різні модифікації військово-професійних ігор надають можливість організувати і проводити навчально-виховну роботу зі студентами, досягають своєї дидактичної мети. В основі боротьби лежить певна навчальна проблема, яку необхідно вирішити. До ігрових належать розподіл ролей і ділові ігри різних модифікацій. Вони заповнюють ту прогалину у навчально-виховному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи, хоча й не можуть їх замінити. Майбутня військово-професійна діяльність має такі характерологічні властивості, які не можна глибоко вивчити, зрозуміти, усвідомити, а згодом створити наочний її образ без використання специфічних прийомів і способів навчально-пізнавальної діяльності [8].

Діловий ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу організувати підготовку та контролювати готовність особового складу до виконання покладених завдань. Крім того, суттєво допомагає пізнати специфіку і особливості військово-професійної діяльності студентів, закріпити і поглибити знання, які були отримані під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, удосконалити практичні навички та вміння, їх застосування, творче використання для розв'язання військово-професійних завдань, створити умови для активного обміну досвідом.

Метод рольових ігор набув широкої популярності у загальновійськовій підготовці. Він є придатним для формування умінь розпізнавати і розуміти мотиви та мотивацію дій інших військових фахівців у певних типових ситуаціях і приймати на цій осно-

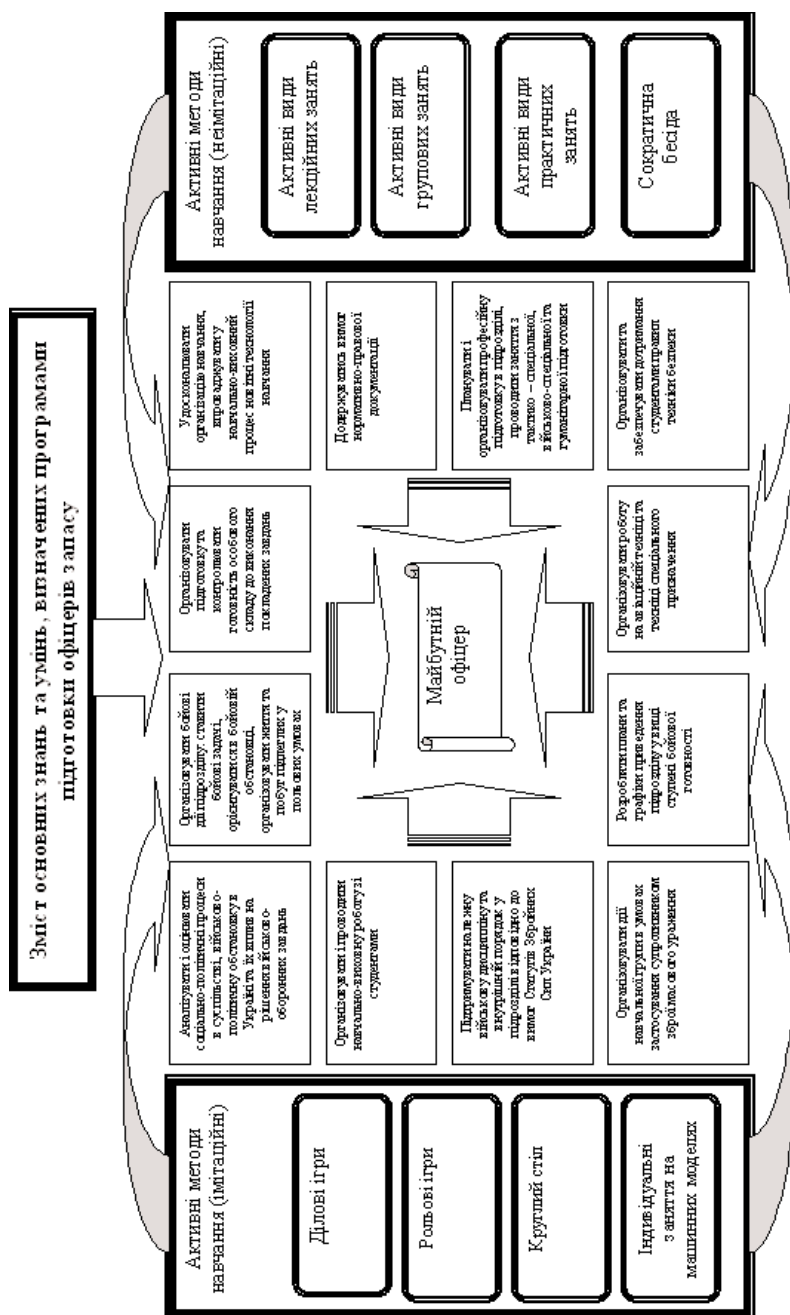


Рис. 1. Засвоєння основних знань та умінь майбутніми офіцерами з використанням активних форм навчання

ві обґрунтовані та відповідальні рішення. Ця властивість забезпечує безпосередню участь студентів в груповому розв'язанні дидактичної проблеми шляхом виконання учасниками заняття певної організації бойових дій підрозділу: ставити бойові задачі, орієнтуватися в бойовій обстановці, організовувати життя та побут підлеглих у польових умовах. Вміле, педагогічно обґрунтоване інсценування збуджує навчально-пізнавальну активність студентів, їх зацікавленість, сприяє більш ефективному оволодінню програмним матеріалом, практичними навичками та уміннями, заохочує до активного пошуку оптимального вирішення завдань, які містяться у дидактичній ситуації, шляхом виконання ролей і загальної дискусії.

Позитивний ефект від різноманітних семінарів, конференцій проявляється під час неформального спілкування. Ефективність спілкування можливо підвищити, надаючи йому організованого характеру у вигляді тематичних дискусій, тобто круглого столу. Метод круглого столу як дидактичний метод використовується під час проведення групових занять та конференцій для формування інтегративних занять з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. Для аналізу формулюється тема, яка має неоднозначне тлумачення, і тому існує необхідність її аналізу і обґрунтування в різноманітних аспектах. Підтримання належної військової дисципліни та внутрішнього порядку у підрозділі відповідно до вимог Статутів Збройних Сил України – є однією з основних задач військової діяльності. Діяльність викладача полягає в тому, щоб на основі інтегративного підходу розглядати різні погляди щодо предмета дискусії, звертаючи особливу увагу на суттєві аспекти проблеми, що вивчаються, але й не гальмуючи полемічних виступів студентів. Цей метод має забезпечити змістовний і всебічний аналіз виникаючих проблем на основі міжпредметних зв'язків, намагаючись уникати їх поверхового обговорення. У своєму заключному виступі викладач узагальнює колективну думку і визначає основні напрямки самостійної роботи студентів над проблемою, що аналізується. Також можуть проводитися навчальні круглі столи, коли є необхідність розгляду важливої і суперечливої проблеми в межах одного предмета, на які запрошуються провідні фахівці з цього напрямку.

Удосконалювати організацію навчання, впроваджувати у навчальний процес новітні технології навчання можливо за допомогою індивідуальних занять на машинних моделях. Застосовування автоматизованих аудиторій, дозволяє проводити лекцію практично без викладача. У цьому разі текст лекції подається в електронному вигляді та супроводжується відповідною відео та аудіо навчальною інформацією. Найбільш наочно це відображається при проведенні занять з тактичних дисциплін в умовах максимально наближених до бойових, особливо при застосуванні супротивником зброї масового ураження. У кінці кожного розділу лекції до студентів ставляться контрольні запитання, а на екрані висвітлюються варіанти відповідей на них. Завдання студентів – вибрати правильний, на їх погляд, номер відповіді на клавіатурі. За результатами відповідей висвітлюється оцінка. Саме в такий спосіб здійснюється постійний моніторинг поточної успішності, тобто контролюється відповідність реальної розрахунково-оптимальної траєкторії навчання [5].

Лекція – є активним неімітаційним методом навчання. Усна доповідь навчального матеріалу, яка використовується для активізації пізнавальної діяльності студентів сприяє удосконаленню роботи студентів з різноманітною інформацією, розвитку творчого і аналітичного мислення. На лекції викладач розповідає, як необхідно організовувати професійну підготовку в підрозділі, проводити заняття з тактико-спеціальної, військово-спеціальної та гуманітарної підготовки. Після лекції викладач наприкінці занять ставить запитання. На ці відповіді може відводитися до 5 хвилин навчального часу. Наприкінці заняття викладач підсумовує лекцію шляхом стислої дискусії і надання правильних відповідей. Такі лекції звичайно мають діалоговий характер, який може бути як зовнішнім (діалог між викладачем і студентами), так і внутрішнім (самостійне мислення, обмірковування студентами навчального матеріалу). Під час діалогу викладач намагається дотримуватись вимог нормативно-правової документації. У більшості випадків зовнішні діалоги переходять у лекцію-дискусію, яка передбачає активний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції. Перебіг таких занять носить емоційний характер, сприяє створенню атмосфери довірливості та співробітництва між викладачем і студентами, значно підвищує інтерес студентів до предмета, який вони вивчають.

У вищих військових навчальних закладах групові заняття носять переважно практичний характер, що створює сприятливі умови для їх застосування з метою розвитку професійного мислення, формування навчально-пізнавальної активності та творчого використання знань у навчальних умовах. Професійне застосування знань передбачає вільне володіння апаратом відповідної науки, наукову точність оперування формулюваннями, визначеннями і поняттями. Студенти виступають в ролі доповідачів і опонентів, визначають інтелектуальні проблеми та їх розв'язання, доводять і спростовують відстоювання свого погляду, демонструють досягнення рівня теоретичної підготовки. Якісному вирішенню цих відповідальних завдань сприяють організація роботи на авіаційній техніці та техніці спеціального призначення. Перебіг групового заняття і характер обговорення на ньому складних теоретичних і практичних проблем відповідних наук створюють сприятливі умови для їх моделювання, всебічного аргументованого аналізу і обговорення. Викладач збагачує зміст навчальних питань, які заплановано до вивчення, а також удосконалює методику їх обговорення, уникає заслуховування виступів тільки окремих, найбільш сумлінних і добросовісних студентів, а навпаки – організовує колективну роботу, яка забезпечує активну участь кожного студента.

Приведення підрозділу у вищі ступені бойової готовності на практичних заняттях сприяє повторенню у швидкому темпі досить великого за обсягом і глибиною навчального матеріалу у вигляді активних практичних занять, дає можливість здійснити контроль за перебігом навчальних занять і за їх ефективністю, допомагає актуалізувати знання студентів і формує в них позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності та до конкретного заняття. Прийоми активізації навчальної діяльності студентів під час практичних занять вимагають від викладача організації та забезпечення дотримання правил техніки безпеки, яка спрямована на збереження здоров'я і працездатності військовослужбовців в процесі служби.

Розвитку творчого і нестандартного мислення сприяє сократична бесіда, яку можливо використати під час проведення будь-яких занять. Сократична бесіда спрямована на формування навичок та умінь творчого мислення. Цей метод дозволяє виявити певні прогалини в знаннях студентів, підвищує інтерес до військово-професійної діяльності чи певного предмета, сприяє активному опануванню знань, формує навички творчого мислення і самостійної роботи, розвиває критичне мислення та уміння аргументовано відстоювати власну думку, озброює ефективними способами ведення полеміки. Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки викладачем перед студентами певних запитань у чіткій логічній послідовності. Реалізація методу передбачає ґрунтовну попередню підготовку студентів до заняття. Але викладач так формулює запитання, що студенти надають не готові відповіді, а аналізують певні факти і явища та одночасно формулюють власний погляд. Викладач, критично оцінюючи відповіді студентів, вміло спрямовує перебіг бесід у потрібне русло, заохочує студентів до активної участі у бесіді та нестандартного ставлення до проблеми, розвиває навички дослідницької діяльності. Обговорення певної проблеми здійснюється шляхом аналізу і оцінки соціально-політичних процесів в суспільстві, військово-політичної обстановки в Україні. У досвідченого викладача це обговорення може стати вдалим вступом до теми, що вивчається, чи її аргументацією.

Отже, викладач розробляє та використовує у своїй дидактичній діяльності низку методів активізації навчально-пізнавальної діяльності, які відображаючи суттєві властивості військово-професійної діяльності, сприяють ефективному опануванню міцних професійних знань, практичних навичок та умінь.

Перспективи подальшого розвитку в даному напрямку ми бачимо у досягненні творчого комплексного застосування основних знань і вмінь, що має служити ефективному та оптимальному здійсненню військово-дидактичного процесу, які сприяють формуванню пізнавальної активності і нададуть змогу майбутнім офіцерам підвищити ефективність військово-професійної підготовки в цілому.

Література:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544с.
2. Державна програма реформування та розвитку Збройних Сил України на 2006 – 2011 рр.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584с.
4. Нещадим М.І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Вид.-полігр. центр “Київський університет”, 2003. – 852с.
5. Рахманов В.О. Комп’ютерна технологія навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів при вивченні загальновійськових дисциплін // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України. Зб. наук. конф. – К.: НАУ, 2008. – С. 32-33.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423с.
7. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: В 5 т. – К., 1980.
8. Ягупов В.В. Теорія та методика військового навчання: Монографія. – К: Тандем, 2000. – 380с.

САМОЙЛЕНКО П.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хімії, Чернігівський
державний педагогічний університет
БІЛОУС О.В.,

старший викладач кафедри хімії, Чернігівський
державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ „МАГІСТР” – ВИПУСКНИКА ХІМІКО-БІОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Розглядається проблема формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” – випускника хіміко-біологічного факультету педагогічного університету з позиції компетентнісного підходу. Автори визначають зміст структурних компонентів педагогічної компетентності: діяльнісної, комунікативної, особистісної.

Рассматривается проблема формирования модели специалиста образовательного-квалификационного уровня «магистр» – выпускника химико-биологического факультета педагогического университета с позиции компетентностного подхода. Авторы определяют содержание структурных компонентов педагогической компетентности: деятельностью, коммуникативной, личностной.

The article is devoted to modern higher education actual problem – constructing the model of a future specialist in the stream of the competence based. The authors define the contents of the structural components of the pedagogical competence.

Вступ. Потреби країни у фахівцях високої кваліфікації вимагають докорінного перегляду традиційної системи підготовки спеціалістів. Існуюча система підготовки, як зазначають провідні вчені [5], не спроможна забезпечити ефективну діяльність випускників у сучасних умовах, коли пріоритетними цінностями вчителя виступають такі його якості, як творчість, ініціативність, гуманізм і високий професіоналізм. Тому найактуальнішою в наш час є проблема формування моделі фахівця-професіонала.

У сучасній науці „модель – це створена або вибрана суб’єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відношення, параметри) об’єкта вивчення і через це перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості (зокрема, ізоморфізму), що дослідження її служить опосередкованим способом отримання знання про цей об’єкт” [1, с. 28]. В контексті розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх учителів говоримо про освітню модель фахівця. Традиційно модель фахівця визначалася як складна система відповідних елементів педагогічної освіти, що охоплює мету підготовки фахівців, зміст (структурування і побудова змісту навчання), визначення методів і способів (засобів і форм) навчання,

а також результати моделювання. Вчені наголошують на необхідності вдосконалення існуючих моделей, усунення їх негативних особливостей, а саме: вузького технократичного підходу до визначення змісту моделі майбутнього фахівця; певної однобічності існуючих моделей, які, на думку дослідників, задовольняють переважно професійним вимогам і майже не забезпечують розвиток особистісних і творчих якостей майбутнього фахівця [4].

На сучасному етапі необхідністю стає забезпечення єдності мотиваційно-когнітивних і поведінкових компонентів в структурі особистості випускника. Саме поняття „компетентність” і „компетенція” і відображають, на думку деяких авторів [4], цю єдність. На погляд дослідників [3, 4], на сучасному етапі головним освітнім конструктом моделі майбутнього фахівця є компетентність. Вагомий внесок у розробку проблеми компетентності зробили Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та інші дослідники. Вчені [6] зазначають, що сьогодні не існує однозначного тлумачення сутності поняття „компетентність”. Дослідники розглядають її як сукупність професійних властивостей (Л.І. Анциферова); як складну одиничну систему внутрішніх психічних станів і властивостей спеціаліста, готовність до здійснення професійної діяльності і здатність здійснювати необхідні для цього дії (Ю. В. Варданян); як здатність реалізовувати на певному рівні професійно-посадові вимоги (І. Г. Климкович); як професійну самоосвіту (А. К. Маркова) тощо. Л. М. Мітіна, аналізуючи різні погляди стосовно структури професійної компетентності, також відзначає, що не існує однозначного підходу у визначенні її структурних компонентів. Деякі автори розглядають компетентність як ієрархію знань та вмінь (Н. В. Кузьміна), інші (Ю. В. Варданян, А. К. Маркова) – як ряд специфічних здібностей, які передбачають професійну майстерність. Також виділяють наступні компоненти компетентності: когнітивний (знання); мотиваційний; аксіологічний (спрямованість, ціннісні взаємини особистості); конативний (уміння, навички, досвід діяльності); здібності; емоційно-вольовий (саморегуляція) компонент [4].

А. К. Маркова, А. А. Вербицький визначають професійну компетентність вчителя як ступінь оволодіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, які зумовлюють здійснення педагогічної діяльності. Л. М. Мітіна відзначає, що поняття „педагогічна компетентність” включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [6, с. 75]. У структурі педагогічної (психолого-педагогічної) компетентності виділяють три підструктури: діяльнсну (знання, вміння, навички і індивідуальні способи самостійного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного спілкування); особистісну (потреба у саморозвитку, а також знання, уміння, навички самовдосконалення) [там же, с. 75].

Цікавим, на нашу думку, є погляд В. О. Сластьоніна, Г. І. Саранцева, Л. Ф. Спіріна та інших дослідників, які розглядають професійну компетентність учителя як здатність особистості на різному рівні розв'язувати різні класи педагогічних задач. Такий підхід передбачає формування компетентності у майбутніх викладачів та вчителів шляхом моделювання задачної структури педагогічної діяльності.

Вивчення професійної компетентності вчителя у зарубіжних психологічних дослідженнях ґрунтується на технологіях, які відповідають біхевіористській моделі Скіннера, когнітивній моделі Д. Брунера, моделі соціально-когнітивної імітації А. Бандури та інших [8].

Вітчизняною дослідницею Г. С. Даниловою розроблена акмеологічна модель педагога, яка включає у себе такі компоненти:

I – компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

II – особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі „Я-концепція” в динаміці від „Я-реальний” до „Я-перспективний (ідеальний)“);

III – морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки) [2].

Компетентність, на думку Г. С. Данилової, передбачає теоретичну та практичну готовність учителя до діяльності. Теоретична потребує аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. А практична – організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) та комунікативних (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки). Професійна компетентність, на погляд Г. С. Данилової, передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово „розпредмечує”, перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Акмеологічна модель учителя Г. С. Данилової передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В. А. Крутецьким.

У нашому дослідженні ми використовували структурно-ієрархічну модель особистості вчителя [6], центральний рівень якої складають його професійно значущі якості. Вибір саме цієї моделі пояснюється наявністю чітко обґрунтованих критеріїв, які дозволили сконструювати цю модель і забезпечити змогу діагностування готовності людини виконувати певні професійні обов’язки. Структурно-ієрархічна модель особистості вчителя включає проєктувально-гностичні та рефлексивно-перцептивні здібності. Потрібно відзначити, що, на думку Л. М. Мітіної, педагогічні здібності є особливою комбінацією професійно значущих якостей і психодинамічних властивостей особистості вчителя, які зумовлюють успішне входження у педагогічну професію та ефективне здійснення педагогічної діяльності. Проєктувально-гностичні здібності визначають можливість і необхідність прогнозування вчителем індивідуального розвитку кожного учня на основі всебічних знань про нього, а також управління поведінкою і свідомістю дитини, впливаючи на її мотиви і цілі; створення емоційно-мотиваційного фону, який зумовлює соціальну ситуацію розвитку учня.

Рефлексивно-перцептивні здібності включають здатність аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку і діяльність; здатність до проникнення в індивідуальну своєрідність учня; здатність вставати у позицію учня та з його точки зору побачити, зрозуміти і оцінити себе; здатність до конструктивного вирішення

своїх внутрішньоособистісних суперечностей і конфліктів. Саме ці здібності є провідними, оскільки, на погляд Л. М. Мітіної, пов'язані зі самосвідомістю вчителя – основною психологічною умовою його професійного розвитку, самопроекування особистості, самоперетворення вчителя у суб'єкт діяльності.

Модель особистості вчителя включає наступні компоненти, сформованість яких є показником зрілості педагогічної діяльності: педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну рефлексію, педагогічний такт, педагогічну спрямованість [6]. Кожен з цих компонентів Л. М. Мітіна розглядає як комбінацію більш елементарних і часткових особистісних властивостей.

Специфічним компонентом в структурі моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” – випускника хіміко-біологічного факультету педагогічного університету є, на нашу думку, діяльнісна компонента як складова педагогічної компетентності, зміст якої і потребує з'ясування.

Зв'язок роботи із важливими науковими програмами або практичними завданнями. В умовах запровадження в рамках Болонського процесу двоциклової системи підготовки фахівців (бакалавр, магістр) з ініціативи Міністерства освіти і науки України створені робочі групи з розроблення галузевих стандартів вищої освіти (Наказ МОН України № 897 від 11.10.2007). Ці групи зобов'язані розробити нове покоління документації, що регламентує, зокрема, підготовку магістрів у педагогічних вищих навчальних закладах. До складу робочої групи увійшли викладачі кафедри хімії Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Формулювання цілей роботи.

Метою статті є визначення моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”, з'ясування змісту її складових з позиції компетентнісного підходу.

Результати дослідження.

Ураховуючи те, що компетентність – інтегральна якість, яка відображає єдність мотиваційно-когнітивних і поведінкових компонентів в структурі особистості випускника, ми розглядаємо саме педагогічну компетентність як центральну складову моделі фахівця, зміст якої враховує особливості майбутньої професійної діяльності випускника магістратури.

Діяльнісна компонента представлена нами у вигляді переліку умінь, спрямованих на вирішення задач професійної діяльності.

Зміст виробничих функцій, типові задачі діяльності знайшли відображення у розробленій нами освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра. У таблиці 1 наведені деякі виділені нами складові діяльнісної компоненти у структурі педагогічної компетентності фахівця.

Комунікативна компонента в структурі педагогічної компетентності вчителя передбачає, на нашу думку, знання про сутність, функції і стилі педагогічного спілкування, труднощі та бар'єри в професійно-педагогічному спілкуванні викладачів та студентів, вчителів та учнів, способи організації взаємодії, психологічні механізми педагогічного впливу (навіювання, наслідування, переконування); знання про особливості педагогічного конфлікту, умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного кон-

флікту, уміння інтерпретувати та читати внутрішній стан за нюансами поведінки; володіти засобами невербального спілкування; уміння прийняти точку зору учня („децен-трація вчителя”); уміння володіти різними ролями як засобом запобігання конфліктам у спілкуванні; підтримувати однакове ставлення до всіх учнів; володіти засобами, які підсилюють вплив (прийомами риторики); вибирати стиль педагогічного спілкування залежно від обставин, які склалися в ході діяльності; вміння вчителя підтримувати атмосферу радісного щирого спілкування в класі, діловий контакт або інші настрої.

Особистісна компонента, як вже зазначалося, включає потребу у саморозвитку, а також знання, уміння, навички самовдосконалення. Реалізація цієї компоненти в процесі професійної підготовки вчителя тісно пов’язана з використанням спеціальних психологічних технологій конструктивної зміни поведінки вчителя, яка має стимулювати педагога до прояву творчої активності, в якій усвідомлене прагнення до само-зміни стає одним з найважливіших елементів його саморозвитку [6].

Виділення в структурі моделі комунікативної та особистісної компонент потребують, на нашу думку, докорінної перебудови психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів і викладачів, впровадження активних методів навчання.

На наш погляд, до структури моделі фахівця доцільно включити діагностичний компонент, який дає змогу використовувати засоби діагностики сформованості складових педагогічної компетентності [6]. Діагностика сформованості певних складових може бути здійснена також за допомогою спеціально створених нами ситуаційних тестових завдань [7].

Висновки.

1. Модель фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” – випускника хіміко-біологічного факультету педагогічного університету вдосконалена порівняно з традиційною з позиції компетентнісного підходу.

2. Центальною (інваріантною) компетентністю в структурі моделі особистості викладача є педагогічна, зміст якої враховує особливості майбутньої професійної діяльності випускника магістратури.

3. Діяльнісний компонент педагогічної компетентності найповніше може бути представлений в Державному стандарті з хімії для педагогічних вищих навчальних закладів в освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра у вигляді переліку умінь, спрямованих на вирішення типових задач професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Потребують подальшої розробки технологія реалізації комунікативної і особистісної компонент як складових в структурі педагогічної компетентності, а також створення засобів їх діагностики.

Таблиця 1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник педагогічного ВНЗ (напрямок підготовки „Природничі науки”, освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр”, кваліфікація „Хімік. Викладач хімії”)

Зміст виробничої функції	Назва типової задачі діяльності	Зміст уміння
Дослідницька	Аналіз засвоєння навчального матеріалу з хімії учнями і студентами проведення педагогічного дослідження	Грунтуючись на результатах поелементного аналізу засвоєння знань та вмінь, виявлених у результаті проведення контрольних робіт, встановлювати типові помилки учнів та труднощі при засвоєнні навчального матеріалу, на основі цього здійснювати корекцію тематичних планів, планів занять, методів навчання та форм роботи учнів та усувати типові помилки тих, хто навчається хімії; використовуючи знання про теоретичні основи і принципи організації педагогічного експерименту, проводити його, обробляти результати, робити висновки та використовувати отримані дані у своїй діяльності з метою оптимізації педагогічного процесу.
Гностична	Вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості учнів і студентів	Використовуючи психологічні методи і методики діагностики психічних властивостей особистості, вивчати особливості розвитку характеру учнів та студентів, розвитку їх здібностей у процесі навчання;
	аналіз навчальних програм з хімії для навчальних закладів різних типів	використовуючи знання про дидактичні принципи, психологічні і методичні засади побудови курсу хімії, аналізувати зміст і структуру навчальних програм та підручників з хімії для середньої школи та вищих навчальних закладів з метою реалізації відповідних цілей навчання.
Проектувальна	Прогнозування власної діяльності викладача	Використовуючи методи психологічної діагностики, прогнозувати та проектувати власну діяльність викладача;
	планування методів та засобів навчання	виходячи з структури заняття, рівня пізнавальної активності учнів та студентів, планувати вибір методів та засобів навчання.
Організаторська	Формування вмінь та навичок учнів і студентів	Використовуючи різноманітні методи навчання і виховання, засоби наочності та технічні засоби навчання, формувати в учнів і студентів навички самостійної роботи з навчальними посібниками, підручниками, довідковою літературою.

Література:

1. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании. – Новосибирск: Наука, 1981. – 320 с.
2. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6 – 9.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
4. Ильязова М. Д. Методологические аспекты проблемы формирования модели выпускника вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 6.
5. Максименко С. Д., Болюбаш Я. Я., Заброцький М. М., Щербан Т. Д. Діагностика сформованості професійних умінь та навичок вчителя // Проблеми розвиваючого навчання: Матеріали I та II Міжнародної конференції / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К., 1997. – С. 284 – 294.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2004. – 320 с.
7. Самойленко П. В., Білоус О. В. Ситуаційні тести як засіб проектування діяльності майбутніх учителів хімії // Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції „Науковий потенціал світу ‘2004”. Том 40. Проблеми підготовки фахівців. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 16 – 19.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.

СЕВАСТЬЯНОВ В.В.,
старший викладач кафедри інформаційних
систем, комп'ютерних технологій
та математичного моделювання,
Рівненський інститут слов'янознавства
Київського славистичного університету,
м. Рівне

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗАДАЧ В КУРСІ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються методичні підходи застосування математичних методів моделювання при розв'язуванні економічних задач у курсі математики на підставах інтеграції математики з дисциплінами економічного напрямку

В статье рассматриваются методические подходы использования математических методов моделирования при решении экономических задач в курсе математики на основании интеграции математики с дисциплинами экономического направления

The article looks at the methodical approaches of the mathematical modeling methods application during the economical sums solution in the mathematics course on the grounds of Maths integration with the disciplines of economical direction

Впровадження в систему вищої освіти України основних ідей, сформульованих Болонською декларацією, є однією з передумов входження країни до єдиного європейського та світового освітнього простору. Метою цього процесу є консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і освіти, а також укріплення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Застосування нових методів організації навчання, при яких студенти матимуть змогу підвищити свій професійний рівень, приводить до якісного оновлення системи вищої освіти. Зміни в освіті покликані забезпечити високу мобільність майбутнього випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною і здійснюватись в органічному взаємозв'язку з наукою і практикою. Випускник вищої школи має досконало володіти інформаційними технологіями, декількома іноземними мовами. Посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску, насамперед широкопрофільних фахівців, які володіють у той же час ґрунтовними спеціальними знаннями і навичками, є важливим аспектом оптимізації вузівської підготовки. Проте головним напрямком у підготовці фахівців у вищій школі стає орієнтація не тільки на професійну, але й особистісну складову, що дозволить випускнику ВНЗ відповідно до змін у

сфері трудових відносин в міру необхідності виявляти ініціативу, гнучкість, самоудосконалюватися та ін. Поняття "фахівець" означає значно більше, ніж тільки показник розумового розвитку або приналежність до будь-якої спеціальності. Фахівець завжди знаходиться в колі питань науки та техніки, він уособлює поєднання теоретичної науки з практичною діяльністю у житті. Хоча не тільки професійні знання характеризують спеціаліста у суспільстві. Важливими є його особисті якості, його духовність, вміння служити суспільним інтересам, які уособлюють освіту і культуру країни. Тому особливе значення має загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманістичних властивостей, які становлять основу її всебічного розвитку, здатність до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми. Тому навчальний процес організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інформаційних технологій. Він орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, галузях техніки і технологій, системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки.[1]

Для реалізації цього потрібно якісно змінювати навчальний процес у напрямку інтеграції навчальних дисциплін. Потрібно знайти такі засоби і методи організації навчання, при яких буде здійснюватись всестороння підготовка фахівця з того чи іншого напрямку, зокрема економічного. Важливість цього підкреслюється Державним стандартом освіти щодо вимог до підготовки спеціалістів з економічного напрямку.

Різні аспекти проблеми інтеграції предметних дисциплін розкриті в дослідженнях М.Н. Берулави, В.Н. Максимової, О.Я. Данилюка і ін. Даними дослідниками вирішуються проблеми міжпредметних зв'язків: особливості їх відображення в програмах і підручниках, методика їх реалізації на різних етапах навчального процесу. Розглядаються питання вибору найбільш ефективних методів для здійснення зв'язків математики з іншими дисциплінами на рівні вивчення понять, їх властивостей та застосування.

Проблема інтеграції базових (у тому числі природничо-математичних) і спеціальних дисциплін досить актуальна для спеціальностей економічного напрямку, тому що багато в чому визначає якість професійної освіти. Процес інтеграції можна розглядати як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін з метою спрямованого формування в студентів всебічної, комплексної системи наукових уявлень про різні явища матеріального світу. Професійна підготовка буде відповідати сучасним вимогам підготовки кадрів, якщо буде реалізований різнобічний зв'язок загальнопредметних дисциплін із профільюючими дисциплінами. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що забезпечує ефективність формування як предметних знань, умінь, навичок, так і професійно-значущих. Так, напрямками вирішення проблеми проектування й реалізації курсу математики, що враховує специфіку роботи майбутнього фахівця з економіки, служать прикладна орієнтація курсу і його професійно-педагогічна спрямованість.

Однією з основних характеристик навчання студента, майбутнього економіста, є рівень його математичної освіченості. Проблема підвищення ефективності математичної підготовки студентів економічних спеціальностей пов'язана з особливостями їхньої майбутньої професії. Отже, курс математики в системі підготовки фахівця з економіки як по змісту, так і по методах навчання не повинен копіювати курси математики для математичних і економічних факультетів класичних університетів і вузів.

Процес стандартизації освіти підсилює інтегративну функцію освіти, що знаходить своє відображення в цілях і задачах змісту навчання курсу математики для економічних спеціальностей.

Інтеграція змісту освіти студентів у структуру методичної системи навчання математики передбачає:

- змістовність і значимість математичних знань для студентів економічних спеціальностей;
- системне представлення матеріалу, який вивчається;
- реалізацію внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- прикладну спрямованість курсу математики.

Інтеграційним аспектом, що об'єднує ці компоненти, є вміння аналізувати і синтезувати математичні моделі. Математичне моделювання можна розглядати як системоутворюючий фактор інтеграції курсу математики й спеціальних дисциплін. Саме математичне моделювання може бути тим, що зв'язує курс вищої математики із загально-теоретичними, загальноекономічними і спеціальними дисциплінами. Воно має всі якості, зазначені В.С. Безруковою, для системоутворюючого фактору [2, С.64-65], а саме: наближеність до реального життя; доступність скористатися студентами; здатність впливати на розвиток як мислення, діяльності, так і особистості в цілому; можливість забезпечити індивідуальний розвиток студентів. Ідея інтеграції математичних і економічних знань через впровадження в навчальний процес математичного моделювання із застосуванням комп'ютерних технологій знайшла своє відображення в основних нормативних документах, що містять вимоги до професійної підготовки (у Державних освітніх стандартах вищої професійної освіти, кваліфікаційних характеристиках).

Моделювання – один з основних специфічних методів науки, що застосовується для аналізу та синтезу систем управління. Це є особливий пізнавальний спосіб, коли суб'єкт дослідження замість безпосереднього досліджуваного об'єкта пізнання обирає чи створює подібний до нього допоміжний об'єкт – образ чи модель, досліджує його, а отримані нові знання переносить на об'єкт-оригінал. Завдяки активній ролі суб'єкта сам процес моделювання має творчий, активний характер. Математичне моделювання – це засіб вивчення реального об'єкта, економічного процесу або системи шляхом їх заміни математичною моделлю, більш зручною для експериментального дослідження за допомогою ЕОМ. Специфіка вивчення економічних дисциплін така, що, як правило, складні багатомірні економічні системи, системи з ризиком, з невизначеністю різної природи, що вивчаються сучасною наукою, з великими труднощами піддаються дослідженню звичайними (вербальними) теоретичними методами.

Прямий експеримент над ними неможливий. Ціна помилок і прорахунків велика, тому математичне моделювання є по суті єдиною можливістю вивчення складних економічних систем у різних режимах їх функціонування. Як методологія та інструментарій математичне моделювання не замінює собою ні математику, ні економічну теорію, ні жодну зі спеціальних дисциплін і не конкурує з ними. Навпаки, математичне моделювання грає синтезуючу роль. Створення й застосування тріади «модель—алгоритм—програма» неможливе без опори на різноманітні математичні методи із застосуванням інформаційних технологій, сучасних мов програмування. Цим підкреслюється важливість розгляду в курсі вищої математики економічних задач, розв'язання яких неможливе без моделювання з використанням комп'ютерної техніки.

Як відомо, метод математичного моделювання є одним із провідних методів навчання в математиці. Застосування методу моделювання дозволяє показати універсальність математичного апарату, дає можливість уніфікувати опис різноманітних по своїй природі економічних процесів. Використання економічних понять, пов'язаних з моделюванням, безпосередньо в процесі навчання математики дозволяє вдосконалити методику її викладання, уникнути формального підходу до навчання, реалізувати інтеграційні зв'язки, підвищити рівень економічної підготовленості. У студентів формуються уявлення щодо ролі математичних методів у перетворюючій діяльності і відображення математикою економічних явищ і процесів.

Сьогодні оволодіння і використання математичного, економіко-математичного і імітаційного моделювання є важливою і необхідною складовою змісту професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. Особливе місце належить імітаційному моделюванню, що використовується при дослідженні складних економічних процесів, які характеризуються наявністю багатьох цільових функцій і неможливістю введення критерію для порівняння альтернативних варіантів розвитку процесу, що потребує аналізу наслідків кожного з них.

У теорії й методиці навчання математики відсутня цілісна концепція реалізації освітнього потенціалу моделювання, існують лише розробки окремих аспектів процесу моделювання. Використання моделювання в навчанні обґрунтовується із двох позицій: як зміст, що студенти повинні засвоїти в процесі навчання, і як спосіб пізнання, яким вони повинні опанувати. Математичне моделювання виступає як одна з основних дій, що є складеним елементом навчальної діяльності. Перший аспект обумовлений завданням формування в студентів науково-теоретичного типу мислення. Другий аспект полягає в дослідженні місця й ролі моделювання як особливої форми наочності у формуванні умінь студентів, будувати й фіксувати загальні схеми дій і операцій, які вони повинні виконати в процесі вивчення різних понять. У процесі моделювання об'єктів, що мають різну природу, якісно новий характер мають інтеграційні зв'язки, що поєднують різні галузі знань за допомогою загальних законів, понять, методів дослідження.

Багаторічний досвід викладання курсу «Математика для економістів» (спеціальності «Банківська справа», «Маркетинг» та ін.) показав, що математичне моделювання є дієвим засобом інтеграції математичних і економічних дисциплін.

Одним з найбільш ефективних методичних прийомів, у процесі якого засвоюється теорія, є навчання математиці через завдання. Їхнє розв'язування спрямоване на формування математичних знань і способів діяльності в процесі вивчення математики. Проте якість навчання багато в чому залежить від вибору завдань, їхнього змісту й способів конструювання. Було виявлено, що в курсі математики, призначеному для студентів економічних спеціальностей, повинні розглядатися саме професійно спрямовані завдання. Вони формують математичну базу для пізнання процесів, що протікають у економіці, дані завдання служать моделями економічних явищ.

Аналізуючи рівень знань студентів економічних спеціальностей, можна сказати про те, що вони не можуть належним чином створювати математичні моделі на підходах інтеграції змісту математики й економіки. Студенти перших років навчання не вміють використовувати знання, отримані при вивченні математики, для пояснення процесів, досліджуваних в інших дисциплінах економічного спрямування. Це обумовлено тим, що традиційна методика навчання розв'язування задач спрямовує діяльність студентів в основному на отримання числової відповіді задачі. Знання, що здобуваються студентами, не співвідносяться з майбутньою професією, студенти слабо володіють методами наукового пізнання.

Для формування у студентів умінь і навичок розв'язування професійно-орієнтованих, побудованих на інтеграції знань економічних задач, формування мотивації навчання студентів і реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні математиці студентів економічних спеціальностей важливе місце належить аналітичному і імітаційному моделюванню. При побудові аналітичних моделей процеси функціонування реальних економічних об'єктів записуються у вигляді явно заданих функціональних залежностей. По мірі ускладнення об'єкта моделювання побудова аналітичної моделі стає проблемою, яка важко розв'язується. Тоді застосовується імітаційне моделювання, в якому функціонування об'єктів, процесів чи систем описується набором алгоритмів. Алгоритми імітують реальні елементарні економічні явища, які складають весь процес або систему зі збереженням його логічної структури. Здійснення інтеграційних зв'язків через такі задачі реалізується на рівні знань і видів діяльності.

Методика розв'язування економічних задач у курсі математики передбачає: формування у студентів основних засад економіко-математичного моделювання; розвиненості бачення причинно-наслідкових зв'язків між економічними факторами; уміння доповнювати економічні моделі математичним описом. У результаті це буде сприяти поглибленню й систематизації знань як з математики, так і економічних дисциплін, дозволить майбутнім фахівцям краще розуміти сутність економічних процесів.

Отже, основної уваги потребує відбір професійно-орієнтованих завдань, які використовуються для навчання студентів моделюванню економічних процесів. Система завдань повинна максимально охоплювати весь спектр економічних процесів. Завдання повинні містити мотиваційну складову щодо вивчення відповідного математичного матеріалу, давати можливість студентам розуміти проблеми, які характерні для сфери економіки, вказувати на математично-технологічний напрямок

процесу розв'язання, передбачати міжпредметний характер задач, який може бути закладено або в умові, або такий, що з'явиться в процесі розв'язання. Розв'язання таких задач може відбуватися у певній логічній послідовності:

- 1) на основі економічного явища чи процесу сформулювати економічне завдання (змістовна проблема);
- 2) провести якісний аналіз економічного завдання;
- 3) здійснити постановку математичного завдання (економіко-математична модель);
- 4) побудувати математичну модель математичного завдання;
- 5) перевірити адекватність побудованої моделі економічному явищу й економічному завданню, у разі потреби виправити її;
- 6) провести математичне внутрішньомодельне розв'язання;
- 6) зробити інтерпретацію отриманих результатів математичної моделі з економічної точки зору;
- 7) змінюючи вхідні умови, дослідити відповідні рішення.

Для якісного оновлення системи підготовки спеціалістів з економіки зміст курсу математики має бути орієнтований на реалізацію інтеграційних зв'язків через математичне моделювання. Навчання моделюванню можна проводити в контексті діяльнісного підходу, який передбачає побудову і дослідження моделі. Діяльнісна природа моделі обумовлює топологізацію моделей і задач, побудованих у відповідності до послідовності дій та здійснюється при розв'язанні прикладних задач. Саме розв'язування економічних задач у курсі математики з використанням різних методів математичного моделювання дозволить якісно підвищити рівень професійної підготовки майбутніх економістів.

Література:

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти.— К.: ВВП «КОМПАС», 1997.— 64с.
2. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. — Екатеринбург, 1994. — 152 с.
3. «Экономико-математические методы и прикладные модели», под ред. Федосеева В.В., Москва «Юнити» 2001. — 307 с.
4. Коробова М., Ляшенко І., Столяр А. Основи математичного моделювання економічних, екологічних та соціальних процесів. — Тернопіль: "Богдан". — 2006 — 304 с.
5. Кругляк Б.С. Бондар Т.П. Економічний аналіз підприємств. — Хмельницький: 2004.
6. Наконечний С. І., Савіна С. С. Математичне програмування: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2003. — 452 с.
7. Шиян А.А. Економічна кібернетика: вступ до моделювання соціальних і економічних систем. — Львів: «Магнолія 2006». — 2007. — 228 с.

СЕРИХ Л. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методики виховання
Сумського обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти, м. Суми

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ – НОВІТНІЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ТА МОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються основні напрями формування мовної культури у процесі театралізованої діяльності, показана роль театралізованих ігор у розвитку естетичної культури дитини. Вдосконалено форми, методи роботи з театралізованої діяльності, які забезпечують ефективне формування мовної культури молодших школярів. Ключові слова: мовна культура, естетична культура, театралізована діяльність, театралізовані ігри, молодші школярі.

В статье раскрываются основные направления формирования языковой культуры в процессе театрализованной деятельности, показана роль театрализованных игр в формировании эстетической культуры личности, усовершенствовано формы, методы работы по театрализованной деятельности, которые обеспечивают эффективное формирование языковой культуры младших школьников. Ключевые слова: языковая культура, эстетическая культура, театрализованная деятельность, театрализованные игры, младшие школьники.

In the article basic directions of forming of language culture open up process of the theatricalized activity, the role of the theatricalized games in forming of aesthetic culture of personality is shown, improved forms, methods of work on the theatricalized activity, which provide the effective forming of language culture of young pupils. Keywords: language culture, aesthetic culture, theatricalized activity, theatricalized games, young pupils.

Система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки.

Реформування національної системи освіти характеризується підвищенням ролі естетичного виховання підростаючого покоління. Актуальними є проблеми духовності, розвитку і становлення гармонійної, творчої особистості.

Провідну роль у формуванні естетичної та мовної культури особистості відіграє мистецтво, зокрема театр як засіб виховання духовних цінностей, творчого розвитку дитини, що сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, духовному збагаченню особистості.

Батогранність театрального мистецтва молодших школярів та різноманітні форми театралізованої діяльності виступають домінантою в навчально-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості.

У нашому дослідженні новітній засіб навчання молодших школярів – театралізована діяльність. Вона допомагає учням не тільки оволодіти знаннями в галузі мистецтва, а при педагогічно доцільній організації та оптимальному доборі методів виховного впливу театралізована діяльність може стати дійовим чинником формування естетичної та мовної культури дітей, набуття різноманітних знань, умінь, навичок.

Питанням формування естетичної культури особистості через розвиток інтелектуальної сфери, вдосконалення пізнавальних процесів – образного мислення, сприймання, а також творчих здібностей, зорової пам'яті та просторових уявлень – присвячені роботи Б.Г. Ананьєва, В.В. Давидова, Л.С.Виготського, Г.С. Костюка та ін.

Формування естетичної культури у процесі театралізованої діяльності є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Дослідники підкреслюють, що саме мистецтво має високий естетично-виховний потенціал, оскільки вміщує ті гуманітарно-культурологічні, культуротворчі та естетико-етичні витоки, котрі необхідні для виховування в особистості.

Метою нашого дослідження була розробка методики театралізованої діяльності молодших школярів, яка б стимулювала формування мовної культури особистості, розвиток знань, умінь, навичок.

Проблемам використання театральних ігрових форм і методів роботи в навчанні та вихованні школярів приділялась значна увага науковцями – це методичні розробки В.В. Вульф, А.Й.Капської, О.А.Комаровської, Г.О.Костюшко, Г.С. Лабковської, В.О.Лозового, Т.І. Люріної, Т.Г. Пені, С.О.Соломахи, Л.Н. Чуриліної та ін.

Особливий інтерес в аспекті театральних виховання (освіти) викликають праці з проблеми формування особистості засобами мистецької гри. Гру як пріоритетний вид дитячого самовияву і прояв життєвих вражень, що є необхідною потребою, закладеною в самій природі дитини, розглядали вчені Н.П. Анієєва, Л.В. Артемова, Н.В. Палій, В.П. Шильгаві та ін. Гру з позиції її можливостей щодо творчого розвитку особистості в умовах навчання та позаурочної діяльності вивчали А.В. Гончарук, Т.І. Гризоголова, М.П. Стуль, Н.М.Тарасюк, В.М. Шахрай, К.К. Чухман та ін.

Праці Т.Белоконої, О.Броннікова, Р.Вейс, Г.Генова, Л.Данилової, О.Духовської, Ю.Козюренка, В.Конвой, Т.Марченко, О.Ремез, І.Сороки, К.Ушинського, І.Франка, Л.Юлдашева та ін. присвячені різним аспектам естетичного виховання засобами мистецтва, літератури. В них розкриваються тісні зв'язки та взаємовплив літератури, мистецтва, культури на формування гармонійно розвиненої особистості.

Положення про вплив театральних мистецтва на загальну культуру, виховання духовно-багатої особистості розглядали Д.Антонович, М.Зарудний, І.Карпенко-Карий, Л.Курбас, М.Петров та ін.

На думку Є.С. Артемова та О.П. Чинаєвої, естетичне виховання здійснюється залученням дитини до певної діяльності, яка може реалізовуватися у сфері праці, навчання, гри, але обов'язково має бути художньо забарвлена [1, с. 4].

Результатом естетичного виховання, як відзначає С. Русова, є формування естетичної культури школярів – “процес вироблення в них естетичних установок, цінніс-

них орієнтацій в області почуттів, потреб, інтересів, ідеалів і смаків, критеріїв оцінки й принципів естетичного ставлення до дійсності. У цілому – процес послідовних і цілеспрямованих впливів на особистість з метою гармонічного, всебічного розвитку, формування естетичного ставлення до життя, здатності насолоджуватися красою навколишньої дійсності, створінь мистецтв, активно творити цю красу” [5, с. 25].

Особливо значимим з точки зору формування естетичної культури є розгляд Т.А.Флоренською проєкції на узагальнену модель орієнтації у світі мистецтва: співбуття, співпереживання та спів-дія. Вона визначає проблему сприймання трагедії: Сприймання твору мистецтва – це досвід пізнання та усвідомлення, але не зовнішніх явищ, а їхнього сенсу, сутності. В кульмінації трагедії відбувається розв’язання проблеми, до розв’язання якої глядач приходять не інтелектуально, а шляхом життєвої дії (співдії героя) та переживання (співпереживання героя). Саме у цьому напрямку, стверджує Т.А. Флоренська, відбувається перехід свідомості й переривання реципієнта “із плану індивідуальних переживань в інший план – загальнолюдських цінностей та ідеалів.

Вік молодших школярів вважається найбільш значущим для формування головних естетико-виховних установок, оптимальним для формування особистості. Збагачення естетичної аперцепції молодших школярів засобами комплексного впливу мистецтв – одна з умов успішного формування естетичного сприйняття дійсності в дітей 6-10 літнього віку. Мистецтво відтворює життя та індивідуальне ставлення до життя у художніх образах, які є цілісною характеристикою явищ дійсності. Немає мистецтва без людини, яка його сприймає. Не менш важливим моментом виявляється те, що мистецтво “в усіх своїх первинних формах виникає як акт спілкування між людьми й залишається ним упродовж усієї історії свого подальшого розвитку” [6, с. 17].

У контексті розв’язання питань щодо формування естетичної культури молодших школярів А.П. Ершова доводить, що художньо-творча діяльність є певним забарвленням їхнього навчання, світогляду і є складником створення краси, тобто творчої діяльності.

Мистецтво створення сценічних образів – різновид виконавської творчості. Створювати сценічні образи допомагають власні природні дані: мовлення, тіло, рухи, міміка, емоційність, спостережливість, уява, пам’ять, фантазія, розум, воля та інше.

Виховання дитини через театральне дійство засобами обрядовості, де міститься більшість елементів театального мистецтва, що сприяє формуванню естетичної культури молодших школярів, відображають традиції народної педагогіки. Зокрема, як і театральні, обрядові дії мають ознаки комунікативного процесу – передачу інформації, соціальні функції, емоційний вплив, ритмізація дійсності та інше.

Театралізована діяльність є сукупністю видів діяльності (власне гра, спілкування, культура мовлення, вокальний і хоровий спів, пластика, сценічний рух, ляльководіння, малювання тощо), яка передбачає спільну творчість, спрямовану на особистісний розвиток кожної дитини при додатковому використанні засобів сценічної виразності.

Натомість Л. Виготський стверджував, що драма як вид мистецтва найближче всіх до дитячої гри, бо вона синтетична, тобто містить у собі елементи різних видів творчості.

Але не всі дитячі ігри він відносив до творчості [4]. М.Макаров звертає увагу на те, що гра-драматизація і художнє сприймання однаково націлені на активне освоєння дійсності.

С.О. Соломаха вважає, що драматичні ігри відрізняються від інших моментом ілюзії, “бо суттєвою ознакою їх є самообман”. Вони складаються з дій, завдяки яким учні штучно стають на місце іншого. Виникнення цих ігор треба шукати або в природженому, або в дуже рано розвиненому інстинктові до наслідування. Дитина, фантазуючи, переноситься в сферу почуттів дорослих, батьків або інших дітей.

Театралізована діяльність ближче до ігрової діяльності. Це використання сценічних засобів, елементів сценічного мистецтва в суто ігрових формах з наявними навчальними цілями. Проте, театралізована діяльність не тотожна самій грі, бо в ній, на відміну від гри, передбачається наявність “сцени” та “глядачів” у дидактичних цілях.

Загальний рівень розвитку сучасних молодших школярів досить високий. У цілому їх відрізняє гарний мовний розвиток. Вони правильно логічно вміють викладати свої думки, способи рішення досить складних розумових завдань, роблять самостійні висновки. Здебільшого школярі комунікативні, легко звикають до нового колективу, не соромливі. З огляду на це, варто створювати умови для інтенсивного спілкування між молодшими школярами, простір для якого оптимально дає театральне мистецтво, зокрема театралізована діяльність.

Основою театралізованої діяльності є театралізована гра. Розрізняючи театралізовані ігри, ми спираємося на класифікацію театралізованих ігор Л.Артемової [2, с. 5]. Театралізовані ігри розрізняються відповідно до провідних засобів емоційної виразності і поділяються на дві групи: режисерські ігри та ігри-драматизації.

До “режисерських” ігор відносяться настільний тінювий театр, театр на флане-леграфі. У “режисерських” іграх дитина говорить, виконує різноманітні дії за ляльку. При цьому дитина діє і за ляльку, і за себе, направляючи всі дії. Діти “вчать” ляльок тінювого, лялькового, пальчикового театру “діяти” відповідно до тієї ролі, яку вони взяли на себе, надаючи їм літературних й уявних ознак.

Персонаж відтворюється у його типових діях; для дитини суттєвий не тільки зміст дії його персонажу, але й якість її виконання. Дитина виступає “режисером” по відношенню до ляльки. Ще не вміючи оцінювати власну творчість, школяр оцінює “дії” ляльки, тим самим поступово розвиває самооцінку. Однією з умов, що забезпечують розвиток ігрової діяльності, є наявність ігрового матеріалу: дидактичні іграшки, ляльки, настільні ігри, м'які іграшки, ігрові атрибути, елементи костюмів, атрибути для тінювого, пальчикового, лялькового театру. Лялька сама “організовує” емоційне ставлення дитини ще до спектаклю, до конфлікту [2, с. 33].

Дуже близькими до “режисерських” ігор є “ігри-драматизації”, в яких ролі виконують не ляльки, а учні. У таких іграх діти вчаться діяти за планом, композиційним задумом, використовуючи сюжети казок, оповідань, вносячи елементи творчості, застосовуючи костюми й атрибути. “Гра-драматизація” — це гра з характерними для естетичної діяльності моментами впливу на інших учнів, глядачів. Завдяки настрою в грі-драматизації дитина вчить передавати власне ставлення до зображуваних подій.

Театралізована діяльність є передумовою творчої ініціативи, творчої активності, розвитку індивідуальних нахилів і здібностей учнів. У процесі театралізованої діяльності відбувається педагогічне спілкування – взаємодія інтелектів, почуттів, волі вчителя і учнів та учнів між собою. Чим краще вони розуміють одне одного, тим продуктивніше їх діалог та укладані дії, тим стійкіші особистісні контакти і тим менше деформуються під дією різних факторів.

При цьому, особлива увага приділяється набуттю навичок мовлення, оскільки мовлення є головним засобом театралізованої діяльності та основою і засобом спілкування загалом. За допомогою мови культура породжує індивідуальну свідомість, діючи з речами, наслідуючи дорослого, спілкуючись дитина освоює власне культуру.

Гіпотетично описуючи рівні сформованості естетичної культури молодших школярів (на основі розроблених нами критеріїв і групування конкретних показників) у процесі театралізованої діяльності – оптимальний (творчий), достатній (вибірково-активний), низький (неактивний), чільну увагу приділяли мовленнєвій діяльності. Так, характеризуючи оптимальний рівень, окрім зазначення високого рівня знань та уявлень дитини з мистецтва, показуємо ступінь розвиненості естетично-творчого начала дитини у пізнавальній діяльності, який характеризується тим, що дитина гарно орієнтується у програмованому матеріалі, вміє повно описувати предмети, явища, ознаки, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, глибоко аналізує, синтезує, має добре розвинуте мовлення, устремління до самостійності, творчості.

Ступінь розвиненості естетично-творчого начала дитини у пізнавальній діяльності достатнього рівня характеризується тим, що вона достатньо орієнтується у програмованому (мистецькому та немистецькому) матеріалі, вміє повно описувати предмети, явища, ознаки, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, виділяє головне та другорядне, розуміючи їх різницю, аналізує, синтезує матеріал, але недостатньо повно і глибоко, має добре розвинуте мовлення, виконує творчі вправи сумлінно.

Низький (неактивний) рівень сформованості естетичної культури молодших школярів у процесі театралізованої діяльності характеризується тим, що дитина слабо орієнтується в програмованому матеріалі (мистецька та позамистецька сфера), неповно описує предмети та явища, слабо знаходить різницю та подібність, причинно-наслідкових зв'язків не встановлює, не вміє виділити головне, другорядне, аналізувати, синтезувати та класифікувати, має слабо розвинуте мовлення, що в свою чергу ускладнює застосування елементів театралізованої діяльності.

Формування естетичної оцінки молодших школярів пов'язане з умінями дитини емоційно та образно, оригінально і доцільно використовувати образні вислови, емоційно-експресивну палітру мовлення для вираження власного емоційно-оцінного ставлення до сприйнятого мистецтва і театралізованої діяльності. Показниками цього є: уміня оцінювати зміст і форму літературного твору в їх єдності: мотивувати, обґрунтовувати власну позицію.

По закінченні експерименту відзначаємо, що відповіді учнів характеризуються яскравою емоційністю, проявом асоціацій, емоційної пам'яті, емоційно-емпатичною

чутливістю, експресивністю, цілісністю. Емоційно-естетичний відгук передає щиру насолоду від сприйнятого твору, активне ставлення до нього. Учні усвідомлюють почуття автора, вказують, за допомогою яких зображальних засобів йому вдалося передати відповідний емоційний настрій. Діти здатні проїнятися почуттями героя, співпереживати йому, пояснити, яке значення у вчинках та мотивах поведінки персонажів має їх емоційний стан. Оцінюючи художній твір, школярі висловлюють особисте ставлення до сприйнятого. Другокласники правильно визначають і називають персонажів твору, оцінюють поведінки, вчинки героїв, використовують відповідну оцінну лексику. Третьокласники та четверокласники здатні висловити особисте ставлення не лише до подій, а й до змісту загалом, вдало використовуючи авторські засоби художньої виразності під час опису подій, вчинків персонажів, опису природи тощо. Учні усвідомлюють роль образу-персонажа та образу-переживання і пов'язують їх з ідеєю твору. Естетичні оцінки дітей стосуються емоційно-образного змісту художнього твору, засобів його вираження. Третьокласники та четвертокласники здатні самостійно, яскраво, образно, повно, логічно будувати висловлювання, виділяти головне та узагальнювати зміст прочитаного. Діти висловлюють власне ставлення до змісту твору, добираючи переконливі аргументи щодо певної позиції.

Слід зауважити, що різнорівневі оцінки, характеристики, які респонденти висловлюють (показують) у міні-творах цілком стосуються не тільки усного, але й писемного мовлення молодших школярів.

Методика формування естетичної культури молодших школярів у процесі власне театралізованої діяльності складалася з блоків (напрямів): Блок А – залучення молодших школярів до сценічної творчості і Блок Б – залучення школярів до театралізованої діяльності, які зумовлюються змістом процесу виховання естетичної культури молодших школярів.

Блок А. Залучення молодших школярів до сценічної творчості як підготовчого етапу до театралізованої діяльності. Кінцева дидактична мета – постановка вистави.

Для введення Блоку А в процесі реалізації методики нами було створено авторські програми театралізованої діяльності молодших школярів “Театралізована діяльність” (1-4 класи), “Основи сценічної мови”, “Основи театру”, театального гуртка “Ляльковий театр”. Як бачимо, методика формування естетичної культури спирається (включає) організацію та методику формування мовної культури молодших школярів.

Блок А складається з трьох етапів і включає:

1. Організацію сприймання вистав (професійних, аматорських, шкільних), де перед школярами постають завдання:

- активізації емоційного сприймання;
- первинного виховання навичок логічно обґрунтувати враження (дитина “глядач-критик”) через розвиток мовного середовища.

2. Бесіди про театр, театральні вправи.

Ознайомлення вихованців з мистецтвом театру, сценічною творчістю спрямована на розширення знань, розвиток навичок сценічної творчості та впровадження їх в інші сфери.

Використання засобів сценічної виразності уможливлюють поглиблення емоційного “проживання” учнями знань з будь-яких дисциплін, як мистецьких, так і немистецьких.

Багатий мистецький матеріал впливає на осмислення і висловлювання учнями суджень щодо зорових образів вистави, музики, динаміки спектаклю, розуміння режисерського задуму та ін. Попереднє ознайомлення учнів з виставою, яка пропонується для перегляду, аналіз її, сприяє глибшому розумінню високохудожніх сценічних творів, здатності відточувати власні почуття, розвитку естетичного смаку.

Шляхом бесід, навідних питань, активізації словника (партер, бельетаж, фойє, ложа), пошуку інформації (коротка довідка про автора, акторів і т.д.) учителі ознайомлюють учнів із образною мовою мистецтва, вчать розкривати зміст і форми твору мистецтва, розвивають уміння усвідомлювати художній образ, виявляти своє ставлення до мистецтва, співпереживати, висловлювати власну думку.

3. Роботу власне над виставою, де перед учнями постають завдання:

- визначення художньої ідеї майбутньої постанови;
- виконавські завдання (завдання на ідентифікацію, на розвиток уяви);
- завдання на оформлення вистави (музичне оформлення, виконання декорацій, костюмів, ляльок, бутафорію тощо), яке посилює враження учнів;
- навички оцінювання ідеї, змісту, композиції вистави й оцінювання спільних результатів та власних здобутків;
- виховання партнерства.

Створення спектаклю – не просто сума зусиль окремих виконавців, а їх складна колективна взаємодія. Це ансамбль, в якому вага кожного визначається не тільки ступенем їх здібностей, але й гармонійним зв'язком з іншими. Головне завдання, яке розв'язується в сумісній діяльності – надати можливість дітям для колективних переживань, створити їм радісний настрій.

При цьому дитина відчуває себе як “актор”, “режисер”, “сценарист” “художник”, “музикант”. Робота над виставою відбувається як на уроках, так і в позаурочний час. Показ вистави паралельним класам молодших школярів, молодшим дітям, батькам також відбувається на уроках і в позаурочний час.

У 1-2 класі початкової ланки діти займаються театралізованими вправами на фланелеграфі, у тіньовому театрі. Така форма роботи, як гра-драматизація відбувається в позаурочній та гуртковій роботі, а читання у ролях, складання діалогів героїв, інсценування – на уроці.

Читання у ролях проводиться після того, як твір був прочитаний і проаналізований у класі, це допомагає учням зрозуміти глибше ідею, зміст твору, уявити образи прочитаного, готує до виразного читання твору в цілому. Читання у ролях супроводжуються театралізованими діями, елементами фізичної дії (поворот голови, рухи корпусом, жести, кроки у бік партнера чи від нього тощо). Кожна дія має бути природною, наслідувати логіці поведінки персонажа.

У 3-4х класах учителі розпочинають роботу над невеличкими спектаклями, поєднуючи цю роботу з навчальними заняттями (практичне ознайомлення дітей з сценічними діями відповідно до авторських програм).

Виконавці повинні розуміти для чого, з якою метою персонажі говорять ті чи інші слова, чому і для чого роблять кожний крок на сцені. У роботі над п'єсою, інсценізацією більш чітко простежується необхідність спілкування, взаємодії. У зв'язку з цим учні у більшій мірі осмислюють значення колективних зусиль.

Далі розглянемо Блок Б – залучення школярів до театралізованої діяльності (використання емоційних засобів виразності сценічної творчості для поглиблення емоційного “проживання” учнями знань):

Б 1 – на уроках мистецьких дисциплін (і на уроці читання);

Б 2 – на уроках немистецьких дисциплін (виходячи з доцільності теми та дидактичної мети уроку);

Б 3 – у позаурочних заходах мистецького спрямування (літературно-музичні вечори, вечорниці, концерти, конкурси тощо);

Б 4 – у позаурочних заходах немистецького спрямування (художнє оформлення змагань, предметні олімпіади, мовні вечори, KBK, заходи з народознавства тощо).

Введення Блоку Б – постійне намагання активізувати навички сценічної творчості, здобуті при виконанні завдань Блоку А. Виховний процес по змісту блоків відбувається як послідовно, так і одночасно.

Єдність визначених урочних і позаурочних форм забезпечувалася тим, що знання й навички, придбані на уроках естетичного циклу, закріплюються й розширюються в позаурочний час і навпаки. До позаурочних форм роботи входять екскурсії до театру, участь у шкільному театрі, репетиції вистав, виготовлення декорацій, костюмів, ляльок, робота з сценічного мовлення, руху тощо. Проведення екскурсій до театру, пізнання творів театрального мистецтва сприяє розв'язанню навчально-виховних задач, прилучає учнів до зразків високої духовної культури минулого й сучасного; виховує естетичне ставлення до навколишнього світу; стимулює розвиток творчих здібностей вихованців, формує емоційно-оцінні орієнтації в світі мистецтва.

Охарактеризуємо методику Блоку Б 1 – проведення уроків мистецького циклу, де театралізована діяльність впроваджується цілісно як сценічна постановка. Наприклад, читання твору в особах, інсценізація музичного твору, міні-вистава, пластична інтерпретація, анімація картинок тощо. Так, на уроці мистецтва (4 кл.) “Створення театральної декорації на свято Василя”, учні виконували інсценізацію народного обряду “Водіння Кози”, ознайомились з театральньо-декораційним живописом, виконували театральну декорацію до свята Василя та анімацію героїв-колядників, яких вони “прилаштували” на створеній за урок декорації. Герої, “вдягнуті” у костюми ряджених, у козушки, дівчатка у хустинках з яскравими візерунками, хлопці у сірих овечих шапках “крокували” намальованою зимовою доріжкою. Наведемо декілька прикладів дидактичних ігор, які активізують сприймання, полегшують розв'язання дидактичних завдань, зацікавлюють, допомагають глибше осмислити поняття.

“Створи речення” – формуються вміння в учнів складати з слів речення, правильно їх розташовувати, наповнювати образними висловами, розвиваємо мовленнєву активність.

“Закінчи речення” – формуються вміння учнів доповнити речення словами, розвиваються навички власного міркування про предмети, явища, розвивається фантазія, мислення, мовленнєва активність.

“Словесне малювання” – формуються вміння наловлювати “словами” ілюстрацію до знайомого твору, використовувати образні вислови, епітети, метафори, порівняння. Розвивається мовленнєва активність, естетичний смак, чутливість сприймання.

Наведемо приклади ігор-драматизацій, які розвивають навички сценічної творчості (виразність мовлення, інтонація, дикція, сила голосу, творча уява, пластика, сценічний рух, ляльководіння, міміка, жестикуляція, пози, “контакт очей” тощо) й безпосередньо формують естетичну культуру молодших школярів (сприймання, фантазія, інтерес, самостійність, смак, оцінка, співпереживання тощо).

“Наша казка” – формуються вміння створювати власні казки, завершувати їх, передбачати в них елементи чарівності. Розвивається творча уява, творче сприймання, фантазія, вміння “зіграти-розповісти” казку, виразність мовлення, самостійність задуму.

“Загадки” – формуються вміння створювати власні загадки у віршах. Розвиваються вміння декламувати, закріплюються уявлення про добро, зло, красу, скромність, вміння показати їх у порівнянні з злом, жорстокістю, лінню, брудом, грубістю, співпереживати разом з “героями-загадками”. Розвивати фантазію, уяву, кмітливість, винахідливість, прищеплювати естетичні смаки.

Учні беруть участь в усіх видах театралізованої діяльності, у колективних, групових і індивідуальних формах, у невеликих підгрупах, що дозволяє педагогу індивідуально працювати з вихованцями. Це досить важливо: сумісна творча діяльність дітей і застосування індивідуального підходу. Кожна група формується по-різному – залежно від змісту занять та психофізіологічних особливостей учнів.

Робота в тимчасових групових об’єднаннях, у яких нараховується від 2-х до 7 школярів, дозволяє інтенсивно спілкуватись, кооперувати свої зусилля у пошуках інформації, самостійно вирішувати проблеми. Творчий потенціал групової дії збільшується пропорційно кількості учасників групи, двоскладова група сприяє навчанню на репродуктивному рівні.

Просторова організація мовного спілкування вимагає розмову співбесідників, сидячи один проти іншого, у розмові двох учні сидять напроти, паралельно та під кутом один до одного. У бесіді трьох зручніше сидіти двом проти одного. Група з чотирьох поділяється на діади, які сидять візаві. У діаді полеміку ведуть напроти, співробітничаять під кутом, виконуючи спільну роботу поруч. Круглий стіл створює атмосферу рівноцінності спілкування. Мовне спілкування у групах сприяє формуванню естетичної, мовної, особистісної внутрішньої культури та експресії поведінки за допомогою:

- інтонації (різноманітна, монотонна, рухлива);
- дикції (ясна, чітка);
- тембру голосу (різноманітний, монотонний, рухливий);

- реєстру звучання голосу (високий, низький, середній);
- сили голосу (сильний, слабкий, помірний);
- тембру мовлення (благозвучний, глухий, дзвінкий);
- міміки (статична, рухлива, виразна);
- контакту очей (дотримується, недотримується);
- домінуючих фізіономічних масок (усміхненість, доброзичливість, похмурість, злобність);
- жестикуляції (рухлива, стримана, надлишкова, помірна);
- поз (розслаблені, напружені, вільні, закуті, природні).

Поступово виконання ролі активізує учнівські мовні уміння, діалогічна гра спонукає ставити партнеру запитання чи відповідати на них, емоційно подати себе, розіграти роль.

Накопичення з першого класу мінімуму театральних вражень, зберігання в пам'яті перших театральних уявлень належить спектаклю, який пропонує учитель. Основою попередньої роботи залишається бесіда (попередня, за змістом, підсумкова). Бесіда може поглибити сприймання, або навпаки вбити все живе. Суттєвим є те, яким чином бесіда проводиться, яка мета ставиться. Бесіда за змістом розпочинається переказом. Завдяки роботі над переказом відбувається розвиток мовлення, набуваються вміння передати своїми словами побачене. У процесі переказу не можна нічого нав'язувати дитині. Але іноді, діти не вміють зацікавити інших учнів і не доводять розповідь побаченого до кінця, тому найефективнішою є робота з казкою.

Метод звернення до літературного матеріалу, до народної казки, залучає учнів до скарбниці української національної культури. Роль, яку виконує дитина, вимагає від неї ясної, чіткої вимови, тому в роботі над виразністю реплік персонажів, особистих висловлювань помітно активізується словник учня, вдосконалюється звукова культура мовлення.

Особливу увагу педагог приділяє вмінню діяти словом, тому що через слово розкриваються думки, почуття, прагнення персонажів. Керівник застосовує метод активної дії слова на партнерів, привчаючи усвідомлювати зміст кожної фрази, ролі, бачити ті предмети і факти, на які натякають слова тексту. Педагог звертає увагу на мову дітей, стежить за її вдосконаленням: як дитина виражає свої думки й почуття, як розповідає про свої справи, книги, фільми, як відповідає на уроці. Невміння виражати свої думки у творах позначається, навіть, у вихованців старших класів.

У мові передається не тільки логічний зміст, але й естетичні враження, слово має чуттєвий тон, багатозначність, образність. "Музика слова, – писав Б.Л. Пастернак, – явище зовсім не акустичне й складається не з благозвучності голосних і приголосних, окремо взятих, а у відповідності значення мови, у "звучанні". Розвиток мови передбачає засвоєння не тільки змістовного, але й образного, емоційного боку мови: "Чим виразніше мовлення, тим більше воно мовлення, а не тільки мова, тому що чим виразніше мовлення, тим більше в ньому виступає мовник; його обличчя, він сам" [7, с. 190]. Поняття "виразність мовлення" має інтегрований характер і включає в себе

вербальні (інтонаційна, лексична та синтаксична виразність) і невербальні (міміка, жести, поза) засоби виразності.

Підтримуючи думку фахівців про те, що навчання виразному читанню та мовленню доцільно здійснювати поетапно, діти за допомогою вчителя:

- всебічно ознайомлюються зі змістом твору;
- визначають мету асоціацій, пов'язаних із естетичним сприйняттям;
- виокремлюють основну думку (ідею);
- визначають головну мету читання;
- відпрацьовують окреслену розвиваючу дію окремих частин, епізодів;
- виявляють наскрізну дію читця [3, с. 88].

З огляду на значущість сили й краси звучного слова, необхідно, щоб переживання емоційного фарбування слова йшло від сприйняття на слух – від виразного читання. Самою природою звучного слова визначено основу проникнення слова у свідомість – його виразного проголошення. Виразне читання – засіб, завдяки якому вчитель у процесі роботи над художнім твором викликає в дітей співпереживання, допомагаючи їм збагатитися високими помислами й шляхетними почуттями, підняти на більш високий рівень формування естетичної культури молодших школярів.

Для розвитку виразності мовлення учителі підбирають вправи, в яких кожна дитина змогла б передавати свої емоції, почуття не тільки в звичайній розмові, але й публічно, не соромлячись слухачів. Це важливо: іноді люди досвідчені невпевнені в собі, досить присутності двох-трьох сторонніх осіб, щоб вони не вимовили ані слова. Звичку до виразності публічного мовлення можна виховати методом залучення дитини до виступів перед аудиторією. Величезну допомогу в цьому можуть надати заняття театралізованою діяльністю, які допомагають співпереживати, зрозуміти реакцію глядачів, осмислити свій виступ.

Найвагомішими чинниками сформованості мовної культури молодших школярів у процесі театралізованої діяльності вважаємо:

- створення умов для розвитку творчої активності дітей у театралізованій діяльності (заохочення виконавської творчості, розвиток здібності вільно триматися під час виступу, мовленнєву активність, інтонацій тощо);
- залучення дітей до театральної культури (ознайомлення з театром, театральними жанрами, з видами лялькових театрів, осягнення засобів сценічного мистецтва тощо);
- забезпечення взаємозв'язку театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі.

Беручи участь у театралізованій діяльності, діти ознайомлюються з оточуючим середовищем в усій його різноманітності через сценічні образи, виразність мовлення, колорит фарб, насиченість звуків, виразність міміки та рухів. Правильно поставлені запитання спонукають вихованців думати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, насолоджуватись роботою.

Театралізована діяльність як новітній засіб навчання молодших школярів дозволяє вирішувати багато педагогічних задач, що стосуються створенню сценічного обра-

зу, формуванню виразності мовлення, інтелектуального та художнього виховання, а також набуття знань, умінь, навичок із будь-яких предметів. Вона є невичерпним джерелом розвитку почуттів, хвилювань та емоційних відкриттів дитини, залучає її до духовного збагачення. Таким чином організована театралізована діяльність сприятиме підвищенню ефективності якості навчання, естетичного виховання молодших школярів.

Література:

1. Артемов Е.С., Чинаева О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания // Вопросы философии. — 1987. — 137 с.
2. Артемова Л.В. “Театр і гра”. Вдома, у дитячому садку, в школі: [Пер. з рос. — 2 вид.] — К.: Томірс, 2002. — 291 с.
3. Витковская Н.С., Щербо А.Б., Джола Д.Н. Формирование эстетической культуры младших школьников. — Киев.: Рад. школа, 1985. — 134 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
5. Комарова А.И. Эстетическая культура личности. — К.: Вища школа, 1988. — 150 с.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.Я. Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 276 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.

СМАЛЬКО О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ЗМІНИ ІСНУЮЧОГО ПІДХОДУ ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовується необхідність зміни підходу до підвищення кваліфікації викладачів ІТ-спеціальностей, що практикується в системі освіти дотепер. Також привертається увага до зростаючої потреби викладачів-інформатиків у повномасштабній інформаційній підтримці з боку спеціалізованих навчальних центрів. Ключові слова: підвищення кваліфікації, атестація і сертифікація викладачів, викладання інформатики, ІТ-спеціалісти.

В статье обосновывается необходимость изменения подхода к повышению квалификации преподавателей ИТ-специальностей, что практикуется в системе образования донныне. Также привлекается внимание к растущей потребности преподавателей-информатиков в полномасштабной информационной поддержке со стороны специализированных учебных центров. Ключевые слова: повышение квалификации, аттестация и сертификация преподавателей, преподавание информатики, ИТ-специалисты.

The subject matter of the article is position about the necessity of changed conception of the in-plant training of teachers, which teach the IT-specialities students. Attention is also accented on the necessity of wide informative support of teachers of computer science from the side of the specialized educational centers. Keywords: in-plant training, attestation and certification of teachers, teaching of computer science, IT-specialities.

Зросли можливості сучасних програмних засобів, ергономічність, потужність та повсюдна поширеність комп'ютерної техніки диктують підвищені вимоги до інформаційно-комунікаційної технологічної компетентності фахівців будь-якого профілю. Щоб завжди нести своїм учням та студентам актуальні знання про програмно-технічну складову комп'ютерної техніки, про сучасні розробки у сфері мережових комунікацій та у галузях дотичних до інформатики, а також про можливості використання усього цього багатства науково-технічного прогресу при розв'язуванні професійних задач викладач інформатики повинен розумітися у надзвичайно широкому спектрі питань, постійно і активно займатись самонавчанням та дослідженнями.

Навіть дуже старанні і віддані своїй справі викладачі ІТ-спеціальностей за існуючого підходу до підвищення їхньої кваліфікації, без широкоформатної інформаційної

підтримки не здатні самотужки справитись з проблемою підготовки до викладання на високому професійному рівні.

У деяких країнах СНД вже взялися за вирішення проблем, пов'язаних з підтримкою викладання інформатики. Не годиться і нам, інформатикам країни, на терені якої у свій час найбільш динамічно розвивалась комп'ютерна галузь, залишатись осторонь важливих питань, пов'язаних зі зростанням професіоналізму ІТ-фахівців і, як наслідок, науково-технічного потенціалу всієї ІТ-галузі.

Аналіз рівня викладання інформатики в окремих навчальних закладах, існуючих міжнародних рекомендації щодо викладання інформатики у вузах, існуючих систем сертифікації ІТ-фахівців, різноманітних програм авторизованого навчання та сертифікаційного тестування у сфері ІТ, пропонувані широковідомими компаніями-вендорами та незалежними навчальними центрами, а також досліджень проблем атестації педагогічних кадрів у пострадянських країнах і результатів їх впровадження у практику підвищення кваліфікації викладачів інформатики [1-2], переконує в тому, що і у нашій країні вже час втілювати у закладах освіти практику періодичної атестації та сертифікації викладачів ІТ-спеціальностей.

Можливо, сертифікація потрібна зо всіх спеціальностей, але з окремих, таких, як наприклад, інформаційно-комунікаційні технології, вона повинна проводитись досить часто, скажімо, раз у три роки під час традиційного підвищення кваліфікації. Сертифікувати необхідно і шкільних вчителів, зокрема інформатиків. Це дозволить значно підвищити рівень їхньої кваліфікації, і як наслідок, сприятиме підвищенню ефективності викладацької діяльності. Брак роботи багатьох вчителів інформатики дуже відчувається у вузі, і з цим необхідно боротися, а надто тепер, коли відбувається значне розширення шкільного курсу інформатики і, відповідно, зростає кількість проблем, пов'язаних з теоретичним і практичним наповненням інформаційних курсів як на рівні школи, так і на рівні вузів.

Звісно, сертифікаційні тести для вузівських викладачів і шкільних вчителів мають бути різними за змістом запитань та їх складністю, але, неодмінно, вони повинні створюватись кваліфікованими фахівцями ліцензованих відділів інститутів післядипломної педагогічної освіти, центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації, інших структурних підрозділів Міністерства освіти і науки України. Для забезпечення ефективного проходження атестації/сертифікації також повинні розроблятися спеціальні методики і програми навчання та атестації/сертифікації викладачів ІТ-спеціальностей для різних типів навчальних закладів. В Республіці Білорусь, наприклад, у двох основних закладах підвищення кваліфікації – Республіканському інституті вищої школи та Академії післядипломної освіти, де стажуються усі працівники освіти, розроблено нормативне, змістове та методичне забезпечення сертифікації викладачів, але поки-що лише як користувачів інформаційних технологій.

А у нас досі, як прикро це не звучить, здебільшого викладають інформатику у школах і вузах самоучки (навіть випускники вищих освітніх закладів, що навчалися за ІТ-спеціальностями, досить швидко поповнюють армію педагогів-самоучок), причому

далеко не всі з них сумлінно виконують свою роботу. Звісно, і теоретичні, і практичні основи науки інформатики з роками змінюються, і з часом стає неможливим викладання будувати на знаннях, отриманих у вищих закладах освіти, під час виконання проектів наукових досліджень. Де ж гарантії того, що щось буде спонукати викладачів займатись самонавчанням, причому самовіддано, постійно, використовуючи лише останні джерела інформації, новітні періодичні видання, підготовлені компетентними фахівцями, досліджуючи та практично вивчаючи усі технологічні новинки?

Завірянням у тому, що нічого страшного у самонавчанні немає і викладачі інформатики гідно виконують свою роботу, вірити не можна. Це ніщо інше як викривлення справжнього стану речей та бажання ухилитися від розв'язання складної та витратної задачі.

У наш час викладачу інформатики компетентності у вузькій галузі, якій було присвячено магістерське чи дисертаційне дослідження, явно недостатньо, навіть якщо зміст навчальних дисциплін, що викладаються ним, небагато «виходить за межі» цієї галузі – в інформатиці результати наукових досліджень швидко застарівають (в середньому, отримані, наприклад, у вузі знання з інформатики певною мірою застарівають за рік-два). А тепер, коли у школах поступово впроваджується раннє вивчення інформатики і у порівнянні з колишнім дворічним вивченням предмету обсяг навчального матеріалу збільшується в рази, то чи взагалі зможе цикл вузівських курсів інформатичного спрямування охопити той матеріал, який буде потрібний вчителям для шкільного навчання інформатики на належному рівні. Саме на належному рівні, коли кваліфікований вчитель, використовуючи багатосторонній підхід, обґрунтовано урізноманітнюючи та покращуючи методологію навчання, зможе гідно підготувати своїх учнів до життя і роботи в інформаційному суспільстві, а за профільного навчання – і до фахового використання ІТ-технологій. Тепер стає неможливим викладати інформатику, не підвищуючи свою кваліфікацію безперервно. А багато викладачів протягом всієї своєї «професійної діяльності» зовсім не роблять спроб по-справжньому збагачувати свої знання і навички. Шкільний вчитель, що прослухав раз в кілька років 30-годинний курс і написав реферат, не може вважатись висококваліфікованим, а якщо у школі лише один інформатик, то його діяльність навіть немає кому перевірити – хіба зможе директор-історик чи завуч-філолог визначити рівень компетентності інформатика, відвідавши його урок? Вже зараз дехто з вчителів взагалі займається явною фальсифікацією, значно спрощуючи зміст викладання або удаючи, що викладає за визначеною програмою (календарним планом), а насправді проводить заняття зовсім з інших, значно простіших тем. Важко уявити, як буде відбуватися викладання інформатики в школах, коли повсюдно збільшиться в декілька разів кількість навчальних годин. А намагатись обґрунтувати необхідність кількаразового проходження одних і тих же тем (правда, на різному рівні), що практикується в школах і зараз, надзвичайно складно. Вивчати таку складну, наукомістку і потрібну дітям галузь знань фрагментарно, потоптавшись на одному місці, по меншій мірі нерозумно. В сусідній державі діти в 5-7 класах програмують руботів, а у нас кілька років вивчають текстовий редактор! І все здебільшого йде від недостатньої кваліфікації викладачів. В

цьому частково провина їхня, а частково і значний недолік навчального процесу, пропонуваного вищими закладами освіти — надто мало фахових дисциплін і годин методичної підготовки. Також проблеми продукуються неефективно організованою роботою центрів підвищення кваліфікації.

Як важко собі уявити математика, що не розуміється в математиці, не вміє розв'язувати більш-менш складні математичні задачі, так і не можна уявляти справжнього інформатика, який не може відповісти учням на питання, пов'язані з програмуванням, з особливостями новітніх комунікаційних стандартів, з останніми моделями комп'ютерних пристроїв чи не пояснить допитливим дослідникам як працювати з програмним забезпеченням, розробленим під якусь альтернативну, не використовувану у навчальному закладі, але популярну серед користувачів, операційну систему. І не лише це, надзвичайно багато потрібно знати людині, що взялася викладати інформатику.

Якщо ж для вирішення задач викладання потрібно постійно здобувати нові знання та освоювати навички роботи з новими засобами ІТ-технологій за нинішніх підходів до організації навчально-виховного процесу у закладах освіти, звісно ж, немає ніякої гарантії того, що викладач буде виконувати свою роботу якісно. І найстрашніше, що інформаційно-комунікаційна технологічна некомпетентність або поверхові знання викладача-інформатика породжують таку ж некомпетентність його вихованців. Вчити абичому і абиак, ґрунтуючись на випадково почутому і мимохідь побаченому в наш складний динамічно змінюваний інформаційний вік просто злочин.

Процес підвищення кваліфікації викладачів, що практикується дотепер у вузах, вже зжив себе. Здебільшого, це формальна і мало наповнювана справа. Інших централізовано керованих та загальнообов'язкових механізмів, що сприяють збагаченню діяльності викладачів-інформатиків, в країні поки не створено. Тому підготовка молодого покоління до роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями з кожним роком стає все більш проблемною справою для викладачів.

Потрібно також відмітити, що лише одиниці педагогів беруть активну участь у профільних науково-технічних та методичних конференціях, семінарах (а це дуже розвиває професійність), займаються постійним дослідженням практичних питань використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів в різноманітних сферах людської діяльності, особливо коли курси, навчання за якими здійснює викладач, лише частково торкаються цього. Отже наукове зростання, теоретичні та практичні дослідження, врешті професійне збагачення педагогів відбувається лише під час навчання в магістратурі, аспірантурі, докторантурі (і лише у вузькому напрямку). Піднявшись на чергову сходинку своєї наукової кар'єри, викладач значно пригальмовує своє професійне зростання. Можна навіть сказати, що і активна наукова, але вузькопрофільна діяльність, відбираючи у викладача значний час, спричинює його відставання від розвитку ІТ-галузі в цілому.

Звісно, в цьому вбачається певна несправедливість, адже важко порівняти, наприклад, щорічну роботу по підготовці до навчальних занять викладача-математика і викладача-інформатика. Але такі вже реалії нашого світу — в ньому є багато-чого ста-

лого, що не змінюється роками, а є і динамічно змінювані речі. У будь-якому разі студенти повинні отримувати лише актуальні знання з усіх предметів незалежно від змінюваності наукових і технологічних розробок. Можливо, з часом нарахування зарплати викладачам різних спеціальностей буде здійснюватись за більш складною схемою, у якій враховуватиметься змінюваність навчальних програм і наповнюючого їх змісту, кількість пройдених курсів підвищення кваліфікації, якісний показник отриманих сертифікатів тощо. Це було б справедливо і не відлякувало б від викладання важких, динамічно змінюваних курсів (не дивлячись на те, що викладачі саме таких курсів мають отримувати сертифікати, тривалість дії яких невелика).

Загалом, нерозв'язаних, але нагальних проблем в освітній галузі дуже багато. І завданням подальших досліджень відповідаючих за сферу освіти установ повинні стати питання розв'язання проблем гідної підготовки і перепідготовки викладачів-інформатиків та створення умов для повноцінного виховання у навчальних закладах конкурентоспроможних фахівців ІТ-профілю, висококваліфікованих користувачів інформаційних технологій.

Приємно, що проблеми викладачів вже «видно згори», можливо вже скоро вони почнуть вирішуватись. На необхідності реформування післядипломної освіти, зокрема, нещодавно наголосив міністр освіти і науки під час проведеної Всеукраїнської наради-семінару «Завдання післядипломної педагогічної освіти у контексті удосконалення системи освіти України» (www.mon.gov.ua).

У програмах перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинні враховуватись поради провідних фахівців професійної асоціації «Інформаційні технології України», європейського консорціуму «Career Space», асоціації «EICTA» (European Information, Communications and Consumer Electronics Industry Technology Association), українських лідерів ІТ-бізнесу – практиків галузі високих комп'ютерних технологій. Програми вивчення інформатики у вузах, і звісно, атестації викладачів слід співвідносити із рекомендаціями, розробленими в рамках відомих міжнародних проєктів «Computing Curricula», «European ICT Skills Reference Meta-Framework», «Curriculum Development Guidelines» та з вітчизняними галузевими стандартами. Визначаючи рівень так званих e-skills (знань, навичок і компетентності у галузі інформаційних технологій) українських викладачів інформаційних технологій, потрібно вивчити і почасти використати обґрунтовані висновки експертів Європейської комісії зі стандартизації (European Committee for Standardization – ECS), що стосуються структури профілів ІТ-фахівців, розроблених для вищої освіти. Також можуть стати у нагоді результати аналогічних досліджень, проведених і втілених в освітню практику у деяких європейських країнах – «Skills Framework for the Information Age» (Великобританія), «Advanced IT Training System» (Німеччина), «ICT Occupation Nomenclature» (Франція) та ін. [3]. Варто також врахувати розроблені у Росії за участю представників компаній «1С», «АйТі», «Vysell», «ІВМ», «ІВБ», «Intel», «Лабораторія Касперського», «Microsoft», «Прогноз», «R-Style» та «Яндекс» професійні стандарти для ІТ-спеціалістів. Лише гармонізуючи подібні проєкти із національною системою

освіти можна створити повноцінні та актуальні вимоги до рівня знань, умінь і навичок сучасних викладачів, що здійснюють підготовку студентів з IT-спеціальностей.

Безсумнівно, програми підвищення кваліфікації викладачів інформатики мають бути динамічно змінюваними в залежності від швидкоплинності процесів, що відбуваються у IT-галузі, але повинні затверджуватись Міністерством освіти і науки України і поширюватись на усі однотипні навчальні заклади, напрями підготовки фахівців, а не бути витвором кількох осіб, що з якихось причин виявили бажання «відсіяти» неугодиних колег. Взагалі вбачається, що негативізму в процесі впровадження повсюдної сертифікації викладачів інформатики буде дуже багато, але інакше не досягти ніяких позитивних зсувів.

Крім загальної атестації/сертифікації викладачів інформатики, спрямованої на визначення рівня інформаційно-комунікаційної технологічної компетентності, вбачається доцільним також запровадження тематично зорієнтованого сертифікаційного тестування. Це потрібно для того, щоб були підстави «довіряти» викладачам, що проводять заняття зі складних курсів, пов'язаних із вивченням прикладних програм, мов програмування, Інтернет-технологій, програмної інженерії, інтелектуальних систем, проектування апаратних платформ, системного та мережевого адміністрування. У цьому випадку можна скористатися, наприклад, можливістю безкоштовного проходження on-line-тестування (www.certifications.ru/ тощо). Різні Інтернет-ресурси пропонують різні за складністю тести, так-що можна знайти on-line-тести навіть для визначення початкових знань у вибраній галузі (tests.specialist.ru/ тощо). В деяких тестах (наприклад, в пропонуванях на brainbench.com) реалізується певний рівень адаптивності до відповідей користувачів. Щоправда, такі тести не безкоштовні.

Звісно, проведенню тестування викладачів має передувати навчання, відвідування тренінгів з відривом від роботи або у дистанційній формі. В Україні існує декілька центрів авторизованого навчання і сертифікаційного тестування: навчальні центри «Квазар-Мікро» (www.edu.kvazar-micro.com), «ІНКОМ» (edu.incom.ua), «RIM 2000» (itedu.dp.ua), «SoftServe University» (www.softserve.com), «Мережева академія АМІ» (www.ami.ua), «Академія БМС Консалтинг» (www.itacademy.com.ua), відділ комп'ютерної підготовки та сертифікації «Pearson vue» (www.networkacad.net/vue), навчальний центр «Мережеві технології» компанії «TechExpert» (www.nt.com.ua) та ін. Саме тому практика навчання і тестування викладачів не буде будуватися з нуля, досвід перелічених організацій потрібно вивчати. А поки не створено спеціалізованих та адаптованих до вимог і змісту вітчизняної вищої школи сертифікаційних програм і курсів дистанційного навчання викладачів за різними профілями і напрямками підготовки, до подібних навчальних центрів керівники вузів можуть відряджати своїх викладачів, звісно, проплачуючи їхнє навчання і сертифікацію.

Не можна забувати і про фахову педагогічну підготовку викладачів. Так, вже актуально стає спеціальна освіта, яка надаватиме право викладати у вузах. Отримати її можна лише пройшовши курс навчання за магістерською спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Для викладачів вищої школи це має стати обов'язковим.

Зрозуміло, що для покращення рівня викладання курсів інформаційно-комунікаційного спрямування професіоналізму педагогів замало. Як неможливо охопити те, що в принципі охопити не можна, так і не можна самотужки кожному викладачу весь час знаходити, купляти, вивчати, досліджувати — ніяких сил і коштів не вистачить. Тут на допомогу викладачам повинні прийти спеціально створені і відповідним чином технічно оснащені репозиторії [4], що пропонуватимуть усім бажаючим на безкоштовній основі тематично дібрані матеріали і програмні засоби.

Література:

1. Агаев Ф.Т., Мамедова Г.А. Вопросы стандартизации ИТ образования в Азербайджане // Материалы XIX Международной конференции «Применение новых технологий в образовании. — Троицк: МОО Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 2008. — С.243-346.
2. Гринчук С.Н., Дзюба И.А. Методика обучения информационно-коммуникационным технологиям при повышении квалификации специалистов образования Республики Беларусь // Материалы XIX Международной конференции «Применение новых технологий в образовании. — Троицк: МОО Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 2008. — С.355-356.
3. Морозова Т.Ю. Взаємозв'язок освітніх програм ІТ-профіля та ІТ-професій (з міжнародного досвіду) // <http://apitu.org.ua/node/503>.
4. Смалько Е.А. Проблемы подготовки специалистов ИТ-профиля // <http://ito.su/main.php?pid=26&fid=8045>.

СМИРНОВА И.Л.,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры авиационного оборудования
Государственной лётной академии Украины

РОЛЬ ПРИНЦИПА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦДИСЦИПЛИН КУРСАНТАМ-ПИЛОТАМ

В статье рассмотрены особенности преподавания спецдисциплин в лётном вузе на основе межпредметных связей, раскрыта роль одного из важнейших современных принципов обучения – принципа межпредметных связей в формировании интегративных теоретических знаний будущих пилотов.

В статті розглянуті особливості викладання спецдисциплін в льотному ВНЗ на основі міжпредметних зв'язків, розкрито роль одного з найважливіших сучасних принципів навчання – принципу міжпредметних зв'язків у формуванні інтегративних теоретичних знань майбутніх пілотів.

This article deals with the problems of connection between special subjects during the process of studying at the flight educational establishments, it deals with the role of important studying principle – principle of connection between special subjects in the forming of future pilots integrative theoretical knowledge.

Профессиональная деятельность пилота характеризуется соединением труда повышенной сложности и особой ответственности за последствия выполнения полётного задания. Особенности деятельности лётного состава, работа на грани человеческих возможностей, присутствие эмоциогенных компонентов определяют главную проблему – профессиональную надёжность пилота.

Профессиональная надёжность лётного состава в экстремальных условиях зависит от таких факторов: уровня знаний, навыков и умений личности в управлении воздушным судном, полученных при изучении спецдисциплин; высокого уровня мотивации; оперативного мышления; эмоциональной стойкости; распределения и переключения внимания и ряда других профессионально важных качеств. Именно эти взаимосвязанные качества и есть основа профессиональной надёжности пилотов, что обеспечивают безопасность полётов по человеческому фактору. В формировании таких важных составляющих профессиональной надёжности пилотов, как интегративные теоретические знания, немаловажную роль могут сыграть межпредметные связи при изучении специальных дисциплин.

Усовершенствование процесса профессионального теоретического обучения будущих пилотов с использованием межпредметных связей может оказать действенное влияние на формирование интегративных теоретических знаний будущих пилотов, а значит, и на повышение безопасности полётов.

Как свидетельствуют исследования И.Д. Зверева [6], П.Г. Кулагина [8], в процессе дифференциации дисциплин, обусловленном разделением на составляющие более дробного порядка ряда предметов и учебных тем внутри каждого из них, между преподаваемыми дисциплинами нарушалась естественная диалектическая связь, которая существует между предметами и явлениями реальной действительности.

Целесообразность такого подхода к обучению признавали многие известные педагоги: С.И. Архангельский [1], Ю.К. Бабанский [2], Л.С. Выготский [4], М.А. Данилов [5]. Наиболее полное раскрытие идея межпредметных связей получила в педагогических сочинениях великого педагога К.Д. Ушинского [8], который отмечал, что использование межпредметных связей облегчает весь ход обучения, а учащиеся усваивают много различных сведений, которых они никогда не запомнили бы, если бы изучали их без взаимосвязей, поэтому идею межпредметных связей К.Д. Ушинский считал одной из важнейших в формировании целостных и системных знаний.

Интерес к проблеме межпредметных связей не случаен: научно-техническая революция и социальный прогресс потребовали существенного изменения содержания и методов обучения в высшей школе, которые были вызваны важными процессами современного развития наук – их интеграцией и дифференциацией.

Знания ряда наук или дисциплин одним человеком дают большую возможность, больший простор в исследовании и практическом использовании различных явлений, свойств, закономерностей. А это, в свою очередь, в определённой степени меняет ориентировку в подготовке специалистов высшей школы. В частности, в лётном высшем учебном заведении, изучение спецпредметов на стыке различных дисциплин должно быть направлено на формирование у курсантов – пилотов диалектического видения явлений окружающего мира, логичности исследования окружающего нас информационного пространства, интереса к учению, стремления к установлению взаимосвязей как к первому опыту обобщения знаний в практических целях, развития навыков эвристичности в учении [6, 8, 12].

Знания связей между предметами, как условие подготовки специалиста с развитыми умениями быстро ориентироваться в сложной сложившейся ситуации, очень нужны тем, кто управляет и будет управлять сложной современной авиационной техникой.

Анализ происшествий и катастроф показывает, что значительная их часть происходит из-за недостатка профессиональной надёжности знаний, навыков, умений по работе с авиационными приборами, что ведёт к снижению профессиональной надёжности в экстремальных условиях полёта и лимите времени. А ведь именно в этих условиях экипаж должен быстро и правильно определять отказ пилотажно-навигационных приборов и систем самолёта и уметь продолжать полёт по дублирующим и вспомогательным приборам, успешно совершив посадку. В основе ошибочных действий членов экипажа лежат неумения:

- работать в перегруженном информационном пространстве в условиях лимита и дефицита времени;
- строить концептуальную модель образа полёта в нештатных ситуациях;

- создавать и реализовывать образ деятельности при моделировании нестандартных элементов полёта [9].

Чем сложнее авиационная техника и условия летной деятельности, тем надежнее должны быть профессиональные знания, навыки и умения, тем острее стоит вопрос подготовки высококвалифицированных авиационных специалистов.

Трудности профессиональной деятельности летного состава усугубляются ещё и тем, что профессионально необходимые качества проявляются в большинстве случаев в неординарных, экстремальных условиях, требующих мобилизации эвристических и творческих способностей лётчика.

Анализ предпосылок к авиационным происшествиям и авиационных катастроф, проведённый по материалам документов ИКАО и Госдепартамента авиационного транспорта [3, 9, 10], показывает, что недостаточная надёжность знаний, навыков и умений, вызванная неустойчивостью теоретических знаний в экстремальных условиях деятельности, при эксплуатации авиационного оборудования, ведёт к потере контроля над информационным полем, от которого зависит благополучный исход полёта. В то же время контроль за развитием экстремальной ситуации в полёте затормаживает мыслительную деятельность пилота в процессе сбора информации, принятия правильного решения, общения между членами экипажа и диспетчера.

Практика профессионального обучения будущих пилотов подчёркивает необходимость унифицированного анализа ошибочных действий в процессе подготовки, установления случайного или закономерного характера их проявления, определения главных, непосредственных, сопутствующих и провоцирующих причин их возникновения, что будет способствовать не только углубленному анализу методики подготовки, организации и технических средств ее осуществления, но и обоснованию принципов и конкретных рекомендаций по учету индивидуально-психологических особенностей личности оператора в процессе подготовки.

Лётные исследования, представленные в специальных документах [3, 10] и в работах Б.В. Зубкова [7], В.А. Пономаренко [11] показали, что именно мыслительные процессы занимают подавляющую часть времени, затрачиваемого на ликвидацию аварийной ситуации, больше внимания уделяется сознательному умственному усилию, направленному на поиск признаков, анализ ситуации, определение причины случившегося и выбор стратегии поведения. Именно поэтому профессиональная надёжность, которая характеризуется запасом прочности в условиях лётной деятельности, в основе своей содержит не только надёжные характеристики (оперативное мышление, эмоциональную стойкость, распределение и переключение внимания), но и теоретические знания спецпредметов, полученные на основе межпредметных связей и обеспечивающие эффективность лётного труда.

Таким образом, именно взаимосвязи в знаниях различных спецдисциплин позволяют пилоту найти правильное решение в сложившейся ситуации, так как предметы и явления реальной действительности, связанные между собой цепью различных обстоятельств, предстают взаимосвязанными и в памяти человека.

Встретившись с одним из данных предметов и явлений, человек, по ассоциации, может вспомнить и другой предмет, связанный с ним.

Кроме того, исходя из особенностей профессиональной деятельности пилотов, успех обучения курсантов спецдисциплинам во многом зависит от количества необходимых взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать способности пилота быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. В формировании этой способности межпредметным связям принадлежит важная роль, в настоящее время сформулированы дидактические основы процесса формирования межпредметных связей в процессе теоретической подготовки, а значит появилось на практике и дидактическое обоснование этого процесса.

На первом месте в определении уровня профессиональной надёжности пилота стоит профессионально-прикладной уровень, который включает систему знаний и навыков, формирующих готовность пилота к самостоятельному решению поставленных перед ним профессиональных задач [9].

Кроме того, эксплуатация современной авиационной техники требует прочных знаний, навыков и умений специальных теоретических дисциплин в их взаимоинтеграции, в частности, авиационных приборов и электрооборудования, что составляет одну из актуальных проблем в процессе подготовки авиаспециалистов. Для доказательства сформулированного тезиса вспомним, что всякое обучение сводится к образованию новых связей и ассоциаций, которые вступают в многообразные связи (ассоциации) с уже имеющимися в сознании сведениями, и были получены в результате обучения и опыта.

Истоки образования межпредметных ассоциаций находятся внутри учебного предмета, так как в его системе имеются «зародыши» ряда других учебных дисциплин. Не только сами дисциплины, но и отдельные понятия также являются источником межпредметных связей. Несмотря на то, что в системе учебных дисциплин заложена база для формирования диалектического понимания предметов и явлений, межсистемные связи образуются легче, прочнее при умелом увязывании преподавателем знаний различных дисциплин, объединённых единством темы, вопроса или ситуации. Поэтому установление связей между учебными предметами в процессе преподавания является необходимым педагогическим условием для формирования целостных и системных знаний студентов. Систематическое введение межпредметных связей в процесс обучения, обращение на них внимания курсантов, выработка умения самостоятельно устанавливать связи между сведениями, полученными на других занятиях и из других источников, с разных точек зрения подходить к оценке какого-либо явления – всё это необходимо для достижения нужного качества знаний.

Кроме того, специфика профессиональной лётной деятельности предполагает формирование у пилота специальных психических качеств, цель которых заключается в том, чтобы сократить, свернуть процесс опознания неопределённой ситуации, противопоставить неизвестности (психологическому стрессору) готовый механизм преобразования неявного сигнала в явный.

Остановимся на категориальном аппарате некоторых психологических качеств пилота, которые являются основой нашего исследования. Умственный навык или навык действий в особых случаях полёта — это навык, формируемый и функционирующий на более высоком психическом уровне, чем двигательный, то есть на мыслительном уровне, для формирования которого необходимо развивать оперативное мышление и способность к предвосхищению событий (реакцию антиципации).

Оперативное мышление — это, с одной стороны, выработанная у человека-оператора способность решать практические задачи при отсутствии полноценной информации, необходимой для принятия решения, которая проявляется как особая психическая активность, направленная на поиск и анализ нужных для решения информативных признаков, на выбор недостающих сведений из потока информации, с другой стороны, оперативное мышление является средством переработки неполноценной информации, обеспечивающим успешность действий в неопределённых условиях, позволяющих из массы признаков вычленить тот, единственно нужный, главный признак, по которому возможно опознавание ситуаций и принятие решения.

Исходя из приведённых определений, развитие у каждого лётчика способности оперативно мыслить в сложившейся ситуации должно стать основной задачей подготовки к полётам.

Следующей составляющей специального навыка является предвосхищающая реакция — антиципация, которая представляет собой психический процесс ориентации на предвидимое будущее, основанный на знании логики развития события, на анализе признаков, предварительно осуществлённых оперативным мышлением.

Возникает необходимость специального обучения студентов рациональным приёмам решения мыслительных задач, подчеркивая при этом, что эти приёмы (анализ, обобщение, сравнение, доказательство и др.) должны быть сначала сформулированы преподавателем, доведены до сознания студентов и специально отработаны до уровня привычных приёмов мышления.

Предвосхищающая реакция формируется под влиянием способностей оперативно использовать прошлый опыт, в том числе и ранее усвоенные знания. Способность предвосхищать вновь формируемые умения и новые знания вырабатывает такие качества, как умение планировать действия, организовывать их и целеустремлённо выполнять. Эти качества можно вырабатывать в процессе изучения каждой учебной дисциплины, но значительно активнее и последовательнее они формируются на базе содержания всех специальных дисциплин, расширяющих диапазон действия курсантов. [12]

Таким образом, реализация межпредметных связей способствует более действенному развитию реакции антиципации, которая, в свою очередь, стимулирует развитие способностей привлечения комплекса взаимосвязанных знаний.

В отличие от способности к оперативному мышлению, способность предвосхищать наступающее событие более специфична. Она должна вырабатываться отдельно к каждому конкретному случаю, поэтому, для повышения эффективности теоретической подготовки авиаспециалистов, необходимо более целостно обосновать круг основных и наиболее характерных для каждого учебного предмета задач, в том числе для авиационных приборов и электрооборудования, опираясь на методологию выде-

ления главных существенных элементов содержания, генерализацию идей учебных предметов применительно к изучаемой профессии.

В процессе формирования надёжности авиаспециалистов средствами теоретической подготовки мы уделили внимание структуре и содержанию данного вида подготовки, способствующим выработке у курсантов диалектической способности мышления, умения мыслить творчески, самостоятельности в решении поставленных задач с помощью выбора методов на занятиях по теоретической подготовке, которые регламентированы задачами и содержанием профессиональной подготовки. При этом учитывались закономерности процесса обучения у студентов представлений и понятий, уровень их подготовки, учебная база, а также психологическая структура методов обучения.

Так как пилот является оператором воздушного судна, то принятие им решения – процесс творческий, в основе которого лежит познавательно – исследовательская деятельность. Это требует, при изучении спецдисциплин, применения на занятиях по теоретической подготовке, кроме традиционных репродуктивных и алгоритмизированно-программированных методов обучения, также активных (на базе персональных компьютеров) проблемных методов, специфических приёмов обучения, интегрирующих один предмет в другой, соответствующих особенностям профессиональной деятельности лётного состава, направленных на:

- формирование творческой, познавательной активности;
- совершенствование механизмов адаптации к нестандартным ситуациям;
- формирование самостоятельности в принятии и реализации решения в экстремальных условиях;
- формирование профессионально значимых психофизиологических качеств [12].

При исследовании реализации межпредметных связей на теоретических занятиях по специальным дисциплинам большое значение имеет дидактически взаимообусловленное сочетание методов обучения, теорий, объединение различных областей знания на базе системного подхода, которое направлено на получение единого фокусированного результата – формирования устойчивых интегративных теоретических знаний по спецдисциплинам у курсантов – пилотов с помощью межпредметных связей [12].

Несмотря на интеграцию, наметившуюся в педагогике лётного обучения, большой научный потенциал педагогической науки и обучающих возможностей теоретической подготовки в авиационной педагогике используются не в полной мере.

В практике теоретической подготовки курсантов-пилотов отсутствовала методология, использующая межпредметные связи, которая реализовывалась бы в условиях лётной деятельности, что в значительной степени затрудняло формирование профессиональной надёжности, способности переработки неполноценной информации, приспособляемости к меняющимся условиям, активности, которая побуждает к продуцированию новых решений и в целом всей функциональной совокупности интеллекта – восприятия, представления, ощущения, мышления, памяти и внимания, которые обеспечили бы формирование сложных умений.

В связи с возросшими требованиями к надёжности профессиональных знаний, навыков и умений в обеспечении безопасности полётов на повестку дня встаёт проблема качества профессионального обучения, в частности, разработка организаци-

онных параметров и дидактического наполнения процесса интеграции межпредметных связей в теоретическую подготовку авиаспециалистов.

Проблема надёжности лётного состава усиливается в экстремальных условиях полета (отказы пилотажно-навигационных приборов и систем самолета, заход на посадку на незнакомом аэродроме в различных климатогеографических зонах земной поверхности), когда при лимите и дефиците времени экипаж должен быстро и правильно определить отказ пилотажно-навигационных приборов и систем самолета, метеоусловия полета, участок полета и т.д.

Исходя из того, что надёжность профессиональной деятельности летного состава в таких ситуациях должна обеспечиваться не только уровнем профессиональной деятельности, но и уровнем надёжности знаний, навыков и умений по эксплуатации авиационного оборудования, поэтому подготовка лётного состава к полётам с использованием и правильной эксплуатацией авиаприборов, умением правильно определить отказ и, при этом, успешно завершить полёт, требует особого внимания к процессу изучения спецдисциплин на кафедре «Авиационного оборудования».

Процесс изучения спецдисциплин в лётном вузе является составляющей профессиональной подготовки пилотов, которая представляет собой педагогическую систему, обеспечивающую формирование высокой профессиональной надёжности летного состава при взаимодействии с техникой и окружающей средой в условиях лётной деятельности, именно поэтому структура и содержание специальной теоретической подготовки будущих пилотов требует к себе повышенного внимания и внедрения новых технологий в процесс обучения.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Бюллетень МАК. – М.:МАК, 2002. – 60 с.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики. – М.: Педагогика, 1973. – 154 с.
6. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. – М., 1977. – 64 с.
7. Зубков Б.В., Минаев Е.Р. Основы безопасности полетов. – М.: Транспорт, 1987. – 143 с.
8. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.:Просвещение, 1981. – 95с.
9. Макаров Р.Н. Основы формирования профессиональной надёжности летного состава гражданской авиации. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
10. Материалы шестого регионального семинара-практикума ИКАО по контролю за обеспечением безопасности полетов. – Киев.: Укрэзроорух, 1997. – 168 с.
11. Пономаренко В.А. Авиация. Человек. Дух. – М.:ИП РАН, Универсум, 1998. – 319 с.
12. Смирнова И.Л. Интегративные теоретические знания пилотов – залог безопасности полётов. – Кировоград: КОД, 2008. – 183с.

СМОЛЯ А.Л.,

кандидат біологічних наук, завідувач
лабораторії кафедри фізіології та екології
рослин біологічного факультету,
Київський Національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ

ПРАКТИЧНО-ІГРОВЕ ЗАНЯТТЯ – ПЕРСПЕКТИВНИЙ МЕТОД СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті представлено можливості сучасної технології навчання за допомогою проведення практично-ігрових занять з циклу «Біологія рослин англійською мовою», заснованих на передачі інформації за допомогою мультимедійних засобів та комп'ютерних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців, що навчаються за спеціальністю «біологія» у вищих навчальних закладах біологічного, екологічного, аграрного, медичного та педагогічного профілів. Ключові слова: практично-ігрове заняття, інноваційні технології, мультимедійні засоби навчання.

В статье представлены возможности современной технологии обучения при помощи проведения практично-игровых занятий из цикла «Биология растений на английском языке», основанных на передаче информации при помощи мультимедийных средств и компьютерных технологий в процессе подготовки будущих специалистов по специальности «биология», обучающихся в высших учебных заведениях биологического, экологического, аграрного, медицинского и педагогического профиля. Ключевые слова: практично-игровое занятие, инновационные технологии, мультимедийные средства обучения.

The possibilities of modern educational technology by conducting of practical and game study from the cycle "Plant biology in English" which is based on the information transmission by multimedia means and computer technologies at the process of professional training of future specialists on the specialty "biology" at the biological, ecological, agricultural, medical and pedagogical institutions have been presented. Key words: practical and game training, innovation technologies, multimedia means of training.

До рівня та якості сучасної вищої освіти випускників природничих факультетів в умовах зростаючої євро інтеграції, комп'ютеризації досліджень, освоєння інтернет-простору сьогодення висуває нові вимоги, як то: вільне володіння іноземною мовою, яка є загальноповсюдною мовою конференцій, з'їздів, симпозіумів та ін. Такою мовою в наш час є англійська мова. Але особливо актуальним для випускників вищих освітніх закладів є не просто знання граматики та вміння вести бесіду на загальні теми, а професійне володіння термінологією своєї спеціальності, грамотне вживання її, вміння усно та письмово представити своє дослідження на іноземній мові. Також стали набагато частішими випадки стажування та тимчасового працевлаштування студентів-

випускників природничих факультетів в країнах Європи та північної Америки. Знання професійної термінології, граматичні та мовні навички дозволять майбутнім фахівцям підтримувати високий рівень професіоналізму та іміджу у будь-якій сфері науково-педагогічної діяльності. Кваліфікація майбутніх біологів повинна задовольняти європейський рівень професійних вимог та стандартів (3).

Інтеграція України до європейського освітнього простору вимагає впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, спрямованих на створення оптимальних умов для професійного розвитку студентів. Основні принципи політики в освіті та конкретні заходи щодо виконання положень Болонського процесу відображено у нормативних документах, котрі регулюють інноваційну діяльність у системі вищої освіти України. Це відповідні Укази Президента України, Постанови Верховної Ради, Постанови Кабінету Міністрів України, Рішення колегії Міністерства Освіти та ін. У зв'язку з цим протягом останніх років у науковій літературі широко дискутувалися питання впровадження інноваційних технологій взагалі у вищу освіту такими науковцями як Артикуца Н.В., Бобриця В.І, Дичківська І.М., Дубасенюк О.А., Пінчук В.М., Роберт І.В та ін. (1,2,5) При цьому необхідно використовувати комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище, яке значно підвищує ефективність навчання (6).

Як відомо, існує методичний напрямок, в якому розглядаються питання спеціалізованого професійного навчання, так званого навчання іноземної мови для спеціальних цілей – Language for Special / Specific Purposes, було впроваджено на багатьох немовних спеціальностях у вищих навчальних закладах. Результати аналізу існуючих методик навчання іноземних мов для спеціальних цілей показали, що на сьогоднішній день існують дослідження з методики навчання для професійного спілкування з таких спеціальностей: економіка, юриспруденція, медицина, фармакологія, бібліотечна справа, технічні спеціальності, торговельно-економічні спеціальності, військова справа. У роботах Турчиної Г.В. розглянуто питання підготовки майбутніх учителів-біологів викладання цієї дисципліни англійською мовою. Визначено психолінгвістичні та психологічні передумови оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей студентами лінгвістичного факультету вищих навчальних закладів (7).

Метою нашої роботи було обґрунтування інноваційного методу поглиблення знань з біологічних дисциплін анатомії, фізіології, біохімії та екології рослин англійською мовою для майбутньої фахової роботи у новому соціальному, економічному та культурному середовищі студентів-біологів, а не студентів-лінгвістів, які будуть професійно викладати біологію англійською мовою. Тобто, саме невідповідність рівня лінгвістичної підготовки студентів-біологів до вимог сьогодення і зумовила розробку інноваційних підходів до вивчення англійської мови крізь призму біології.

Таким чином, саме у зв'язку з інтеграцією України до загальноєвропейського освітнього простору стало необхідним вільне володіння іноземною мовою в галузі природничих наук. Серед природничих наук біологічна наука займає одне з центральних місць в науково-технічному прогресі нашої цивілізації, оскільки дає можливість підняти рівень життя людини, розширити асортимент продуктів харчування, розши-

рити фармацевтичну базу. Актуальні також питання екології та збереження навколишнього природного середовища і перш за все рослинного світу без якого неможливе життя на планеті, оскільки рослини посідають чільне місце у процесі забезпечення всього живого киснем (процес фотосинтезу), поживними речовинами, вітамінами, фуражем для свійських тварин, забезпечення водного та мінерального обміну в біосфері планети та багато іншого. Тобто єдиною біогенеративною ланкою біологічного колообігу, первинним виробником органічної речовини та зв'язаної в ній сонячної енергії, виступає фотосинтез рослин і, таким чином, рослина є центральною ланкою біологічного колообігу на планеті (4).

Як фундаментальна біологічна дисципліна, фізіологія рослин є теоретичною базою не лише для раціонального рослинництва, але і сучасних різноманітних біотехнологій. Анатомія рослин вивчає структуру клітини, тканин органів рослин, а також закономірності, що зумовлюють їх походження та розвиток. Анатомія рослин має важливе значення при розв'язуванні цілого ряду питань у науці, сільському господарстві та селекції. Крім того, анатомія та фізіологія рослин має найтісніші зв'язки з біохімією, біофізікою, імунологією, генетикою та ін.

Сучасна професійна підготовка студентів-біологів у вищих учбових закладах має бути максимально наближена до майбутніх фахових потреб. Тому шукаючи оптимальні засоби навчання при формуванні інноваційного освітнього середовища, як того вимагає інтеграція України до європейського освітнього простору, ми вирішили розробити спеціальний цикл практично-ігрових занять «Біологія рослин англійською мовою», метою яких є вивчення термінології з анатомії та фізіології рослин, активізація біологічних знань та перенесення їх у іншомовний простір. Планується розробка 18-20 таких занять. Курс розрахований на студентів всіх курсів. Він буде цікавим як для студентів перших курсів, які ще не вирішили яку біологічну спеціалізацію обрати, так і для студентів старших курсів.

Кожне заняття складається з двох блоків: біологічного та граматики англійської мови адаптованої до теми біологічного блоку. Для проведення занять залучаються всі сучасні можливості мультимедійної системи (слайди, інтерактивні моделі, таблиці, фотографії, малюнки, демонстрація короткометражних фільмів, анімація).

Метою першого блоку, біологічного, є актуалізація фахових знань з біології рослин та перенесення їх у англомовний простір.

Метою другого блоку заняття є удосконалення граматичної компетенції, як то знання структурно-функціональних особливостей граматичних форм та синтаксичних конструкцій, знання витоків різних граматичних форм, удосконалення рецептивних граматичних навичок та вмінь, лексична компетенція.

Під час такого практично-ігрового заняття виникає пряма взаємодія між викладачем і студентом, у процесі якої формуються комунікативні вміння, навички педагогічної техніки, позитивне ставлення до навчального предмета, сприйняття інновацій.

Таким чином, теоретично-методологічною основою запропонованого підходу є взаємозв'язок теоретичного та практичного рівнів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Розглянемо як приклад одне з перших занять циклу, присвячене структурі рослинної клітини: «Структура рослинної клітини» / «The structure of the plant cell».

Заняття ведеться в основному англійською мовою, за винятком пояснення графічного блоку. Оскільки, як ми вже зауважували, передусім необхідно актуалізувати опорні знання з анатомії рослин, то доцільно розпочати заняття з демонстрації кольорової схеми будови рослинної клітини із зображенням органел. Роздруковані назви органел англійською мовою викладач роздає студентам. По черзі студенти зачитують назви органел, намагаючись дотримуватися транскрипції. Викладач акцентує увагу на правильній вимові таких складних назв як NUCLEUS, NUCLEOLUS, THYLAKOID, при вимові яких робиться найбільша кількість помилок.

У списку представлених органел є одна органела, яка не є типовою для рослинної клітини, це –CENTRIOLE, яку мають викреслити студенти, оскільки вона є типовою для тваринної клітини.

Після того як було згадано основні органели рослинної клітини, використовується наступний кадр з інтерактивною моделлю рослинної клітини (Рис.1):

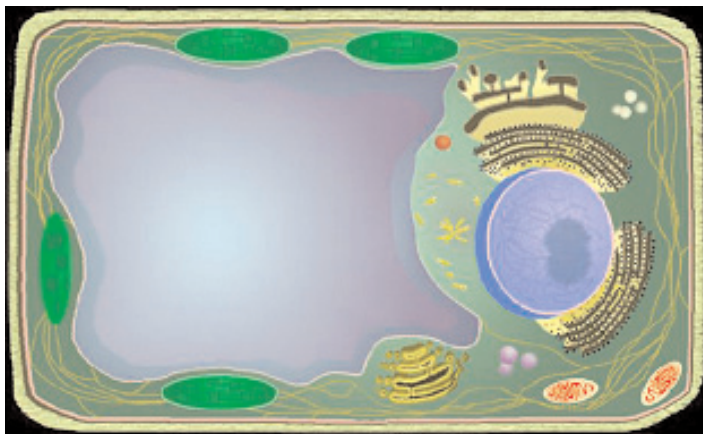


Рис. 1. Модель рослинної клітини

Викладач вказує на будь-яку органелу, і в разі вірної відповіді, на екрані поруч з'являється назва англійською мовою. Так згадуються всі органели клітини, йде засвоєння термінів і нагадується анатомічна будова рослинної клітини.

Ознайомившись з термінологією та пригадавши будову клітини, маємо звернути увагу на функції органел. Для цього використовуємо рольову гру і пропонуємо студентам уявити себе видатною командою фахівців-біологів, які вперше у світі відкрили будову рослинної клітини і тепер дають прес-конференцію. Якщо це студенти третього або вищих курсів, то вони мають усно описати функції якоїсь органели, якщо це студенти-першокурсники, то вони виразно зачитують опис функцій органели представленої на екрані (Табл.1.)

Таблиця 1.



The Vacuole

A vacuole is a membrane-bound sac that plays roles in intracellular digestion and the release of cellular waste products.

Vacuoles tend to be large in plant cells and play several roles: storing nutrients and waste products, helping increase cell size during growth. The plant cell vacuole also regulates turgor pressure in the cell

Для невеликого перепочинку, а також для того, щоб задіяти слуховий канал сприйняття інформації, пропонуємо студентам короткометражний 3-хвилинний фільм англійською мовою з елементами анімації про апарат Гольджі.

Оскільки в середині уроку рівень психологічного збудження вже знижений, увага розсіяна і досягнення педагогічної мети неможливе, то доцільно пред'явити трохи складніше завдання. Таке завдання має на меті викликати деякі штучні труднощі щоб не дозволити дати миттєву відповідь, а підняти рівень психологічного збудження на фоні якого, як відомо краще проходить запам'ятовування.

Тому для закріплення матеріалу використовується наступний слайд у вигляді таблиці з пронумерованими назвами органел у одній колонці та переплутаними функціями під буквами алфавіту у другій колонці. Завдання полягає в тому, щоб правильно розподілити функції між органелами. Відповідь має звучати з назви органели, її цифри, функції та букви. Нижче наведено слайд-завдання (Табл. 2).

Наступний слайд пропонує перевірити чи є серед схематичних зображень органел одно-, двох- чи безмембранні структури. Кожна органела пронумерована. Студенти мають назвати сумарне число, яке складається з цифр вибраних органел, наприклад 235.

Наприкінці біологічного блоку пропонуємо студентам вирішити кросворд на англійській мові, побудований на термінології уроку (Рис.2, Табл.4). Крім пригадування, студенти мають можливість також перевірити правильність написання вивчених термінів.

Таблиця 2. Наступний слайд дозволяє перевірити правильність відповідей

Names of organelles	Functions
1. Nucleus	a) secretory
2. Nucleolus	b) respiration
3. Golgi	c) deposition of water and organic substances
4. Lysosome	d) carrier of genetic information
5. Peroxisome	e) maintain cell shape
6. Mitochondrion	f) rRNA-synthesis
7. Vacuole	g) digesting of dead cells
8. Chloroplast	h) protein synthesis
9. Endoplasmic Reticulum	i) deposition of oxidative enzymes
10. Ribosomes	j) photosynthesis
11. Cytoskeleton	k) transportation of substances, protein synthesis

FUNCTIONS OF ORGANELLES

Names of organelles	Functions
1. Nucleus	d) carrier of genetic information
2. Nucleolus	f) rRNA-synthesis
3. Golgi	a) secretory
4. Lysosome	g) digesting of dead cells
5. Peroxisome	i) deposition of oxidative enzymes
6. Mitochondrion	b) respiration
7. Vacuole	c) deposition of water and organic substances
8. Chloroplast	j) photosynthesis
9. Endoplasmic Reticulum	k) transportation of substances, protein synthesis
10. Ribosomes	h) protein synthesis
11. Cytoskeleton	e) maintain cell shape

Рис.2. Схема кросворду



Таблиця 4.

ACROSS :

1. Endoplasmic _____.
7. Structure in animal cells, but not plant cells.
10. Cytoskeletal element assembled at the centrosome.
12. Fluid in chloroplast.
13. _____ pressure.
14. Organelle containing digesting enzymes.
15. If not "rough", the ER is _____.
16. Cell power centers.

DOWN:

1. Site of protein synthesis.
2. Structures that distinguish eucaryotic cells.
3. This "water balloon" can be very large in plant cells.
4. Most prominent structure in a eucaryotic cell.
5. Nuclear _____ : channel between nucleus and cytosol.
6. A cell's "shape-shifting" machinery.
8. Stackable chloroplast structures.
9. Plant cell structure composed of polysaccharide.
11. Cell membrane equivalent of a "taste bud".

Другий блок заняття – граматичний. Граматичний матеріал має бути органічно зв'язаним з біологічним блоком і підбирається таким чином, щоб був задіяний термінологічний запас першого блоку заняття.

Органели рослинної клітини – іменники, то і темою граматичного блоку був обраний Іменник – The Noun. Оскільки студенти раніше вже вивчали англійську мову, то немає необхідності детально зупинятися на цій граматичній категорії. Нашим завданням було коротке повторення основних правил та винятків утворення множини іменників:

1. додавання у множині закінчення –s (-es) – plants, organelles
2. зміна кореневої голосної – goose-geese
3. зміна –f, -fe на –v, -ve – leaf-leaves, life-lives

та інші способи.

Основним завданням для студентів є засвоєння правил утворення множини іменників, які є часто вживаними якраз у науковій та публіцистичній літературі. У сучасній англійській мові, розповідає викладач, збереглися автентичні форми множини іменників, які є запозиченими з грецької та латинської мов і утворюють множину так, як в рідній мові. Студентам показується таблиця, де систематизовані деякі правила утворення множини запозичених іменників у більшості випадків біологічного профілю, яку вони зможуть самостійно доповнювати у процесі роботи з науковою літературою (Табл.5).

Звертаємо увагу студентів, що у зв'язку з великою кількістю наукових публікацій у мережі інтернету науковцями неангломовних країн, вони можуть зустріти багато лексичних помилок саме у формі множини запозичених іменників. Ми зустрічали такі найбільш поширені помилкові написання множини як *mitochondrions*, *mitochondrias*. Маємо відзначити, що саме цей розділ граматики викликає у студентів поживлення та зацікавлення.

Дуже важливим є розширення представлених у типових довідниках з граматики англійської мови списку іменників, які мають однакову форму однини і множини за рахунок наукових термінів, як то: *apparatus*, *species*, *means* та ін.

Потім нагадуємо студентам як утворюється присвійний відмінок іменників.

Закінчуємо заняття вправою на закріплення пройденого матеріалу, пропонуючи студентам усно утворити множину іменників, які викладач називає у однині українською чи російською мовою. Практично всі студенти відповідають вірно.

Прощаючись з аудиторією, вчимо скоромовку або прислів'я.

Таким чином, на прикладі описаного вище заняття можемо зробити висновок, що когнітивно-емоційний підхід, використаний при підготуванні циклу практично-ігрових занять на тему "Біологія рослин англійською мовою"/ "Plant biology in English" викликає велику зацікавленість аудиторії, мотивує студентів до читання та опрацювання наукових видань англійською мовою. Проведення декількох таких занять показало необхідність суттєвого підвищення методичної та науково-біологічної підготовки студентів. Запропонована нами інноваційна методика має науково-методичне значення і відповідає новим сучасним моделям навчання. Стимулююча функція запропонованої форми практично-ігрового заняття проявляється активізацією пізнавальної сфери у студентів, створенні мотивації до вивчення мови та позитивний емоційний фон.

Таким чином, ми вносимо свій внесок у формування у студентів професійних мовних компетенцій, що покращить їх становище у майбутньому професійному середовищі.

TABLE 1

Singular	LATIN	Plural
- us	=>	- i
nucle ^{us}		nucle ⁱ
nucleol ^{us}		nucleol ⁱ
stimul ^{us}		stimul ⁱ
radi ^{us}		radi ⁱ
- um	=>	- a
bacteri ^{um}		bacteria ^a
for ^{um}		for ^a
dat ^{um}		dat ^a
gran ^{um}		gran ^a
- a	=>	- ae
formul ^a		formulae ^{ae}
christ ^a		christae ^{ae}
alg ^a		algae ^{ae}
vertebra ^a		vertebrae ^{ae}
Singular	GREEK	Plural
- is	=>	- es
crisi ^s		crises ^{es}
basi ^s		bases ^{es}
diagnosi ^s		diagnoses ^{es}
hypothesi ^s		hypotheses ^{es}
thesi ^s		theses ^{es}
mitosi ^s		mitoses ^{es}
meiosi ^s		meioses ^{es}
photo synthesi ^s		photo syntheses ^{es}
- on	=>	- a
criteri ^{on}		criteri ^a
phenomen ^{on}		phenomen ^a
mitochondri ^{on}		mitochondri ^a
a	=>	- ata
strom ^a		strom ^{ata}
miasma ^a		miasma ^{ta}

Література:

1. Бобриця В.І. Технологія формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі//Вища освіта України.Додаток3.-2006р.- Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти».- С.194-201.
2. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти// Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін/ За ред.. О.А. Дубасенюк: Зб. наук. метод. праць.-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С.3-14.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання оцінювання/ наук.ред.укр.вид. доктор пед.наук, проф. С.Ю. Ніколаєва.-К.:Ленвіт,2003.- 273с.
4. Мусієнко М.М. Фізіологія рослин. – Київ, 2001.-391с.
5. Пінчук В.М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій//Освіта і управління.-Т.2.-1998-число3 –С.89
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы исследования. – М., 1999.-344с.
7. Турчинова Г.В. Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою// Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Київський Національний лінгвістичний університет, Київ, 2006- 21с.

ІННОВАЦІЙНА ПОЛІТИКА ТА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ „КРИМІНАЛЬНЕ ПРАВО”

Дана стаття присвячена особливостям викладання курсу „Кримінальне право” в контексті Болонського процесу. Подано пропозиції щодо запровадження інновацій в процесі викладання цієї дисципліни відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Ключові слова: Болонський процес, освітні технології, кредитно-модульна система, модульний контроль, семінарське заняття, самостійна робота, індивідуальне завдання.

Данная статья посвящена особенностям преподавания курса «Уголовное право» в контексте Болонского процесса. Представлены предложения, связанные с внедрением инноваций в процессе преподавания этой дисциплины в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы организации учебного процесса. Ключевые слова: Болонский процесс, учебные технологии, кредитно-модульная система, модульный контроль, семинарское занятие, самостоятельная работа, индивидуальное задание.

Рівень розвитку вищої освіти України останніми роками оцінюється вже за європейськими стандартами. Підтвердженням цього співзвучна часу назва доповіді Міністра освіти і науки України проф. Вакарчука І.О. на підсумковій колегії МОН України, що відбулася 21 березня 2008 р. „Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи” [1. с. 1].

Серед найважливіших завдань вищої освіти України міністр назвав її модернізацію відповідно до вимог Болонського процесу, підготовку фахівців, здібних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

Болонським процесом в останні роки називають діяльність європейських країн, яка спрямована на те, щоб досягти узгодженості системи вищої освіти цих країн. Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формуються так: „Європа знань” є нині широкоvizнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід’ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери” [2, с. 7].

Основний зміст Болонської декларації, ухваленої 19 червня 1999 року, полягає в тому, що країни-учасниці зобов’язалися до 2010 року привести свої освітні системи у

відповідність до єдиного стандарту. Саме цей стандарт і є орієнтиром для викладання навчального курсу „Кримінальне право”.

Кримінальне право України – одна з найважливішим дисциплін кримінально-правового циклу, що викладаються у вищих юридичних закладах освіти. Досконале знання кримінального законодавства нашої держави є необхідною умовою успішної роботи за фахом. Основою процесу освіти, професійного становлення юриста є засвоєння ним відповідної сукупності знань, вмінь і навичок. Як свідчить досвід підготовки фахівців, вміння і навички набуваються значно повільніше, ніж знання. Особливо це стосується такої сфери юриспруденції, як застосування закону про кримінальну відповідальність, однак нічого дивного в цьому немає, оскільки саме в цій сфері діяльність юриста багато в чому має оцінний характер і детально не регламентована. В цьому плані основне завдання вбачають в тому, щоб навчити прикладанню теоретичних знань з кримінального права до практичної роботи, сформуванню умінь і навчити використанню догматики в правозастосовній діяльності. Звісно, що тим самим не заперечується, а, навпаки, підкреслюється той факт, що відправним і дуже важливим моментом є знання студентами теорії кримінального права. Це той фундамент, який забезпечує продуктивність наступних етапів навчання.

Навчальна дисципліна «Кримінальне право України» викладається у Львівській комерційній академії відповідно до „Робочої програми з навчальної дисципліни „Кримінальне право”, яка відповідає вимогам кредитно-модульної системи організації навчального процесу”[3], складається із Загальної та Особливої частин.

Зміст навчальної дисципліни розкривається в 39 темах: 19 з Загальної частини і 20 – з Особливої частини галузі. Структура програми складається з 10 модулів: 4 – з Загальної частини та 6 – з Особливої частини. Як відомо, змістовний модуль – це система навчальних елементів, що поєднані за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові. Повноцінне оволодіння кожним змістовним модулем передбачає опрацювання студентом певного обсягу теоретичних питань на лекційних заняттях, практичних завдань і відбувається під час аудиторної та самостійної роботи студентів згідно з навчальним планом або за індивідуальним графіком роботи. Вивчення Загальної частини кримінального права закінчується заліковим кредитом, тобто одиницею виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістовних модулів або блоку змістовних модулів. Вивчення курсу закінчується екзаменом. У процесі вивчення навчальної дисципліни використовуються наступні види контролю:

- поточний, що здійснюється на семінарських заняттях. За змістом він включає перевірку розуміння та запам’ятовування студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, умінь самостійно опрацьовувати нормативно-правові акти, навчально-методичну та спеціальну монографічну літературу, здатності осмислити зміст теми, яка вивчається, умінь публічно чи письмово представити певний матеріал, а також завдань самостійної роботи.

- підсумковий, що здійснюється у формі письмової комплексної контрольної роботи, яка охоплює матеріал тем модуля. Кожному студенту видається індивідуальний варі-

ант контрольних завдань, що складається з трьох частин: тестових завдань, теоретичних питань та задачі.

Крім того, під час модульного контролю враховуються результати самостійної та науково-дослідної роботи студента.

Основною формою проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу з курсу „Кримінальне право”, є лекція, яка охоплює фундаментальний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни [4, с. 32]. Однак положення Болонського процесу вимагають аналізу і перегляду структури бюджету часу на освоєння курсу у вимірах „аудиторні навчальні заняття, самостійна робота” у бік зменшення тижневої аудиторної роботи і збільшення обсягу та часу самостійної роботи. Зокрема, в електронній бібліотеці Академії є авторський текст лекцій з кримінального права, що дає можливість студентам самостійно опрацьовувати матеріал.

Відомо, що репродуктивний стиль педагога, монологічна налаштованість лекцій-конспекту не враховує думку аудиторії та негативно сприймається нею. Студенти прагнуть почути нестандартний виклад матеріалу, бути суб'єктами спілкування. Реалізувати це, тобто педагогіку співпраці, діалогу, партнерства викладача та студента, можна, насамперед застосовуючи активні методи навчального процесу, а саме: головні види організаційних форм навчального процесу – лекцію та семінарське заняття. Як традиційні елементи навчального процесу вони вимагають нетрадиційного застосування. З цією метою викладач, що подає програмний матеріал, має виходити з використання таких видів лекцій як: вступна, діалогова, проблемна, інформаційна, консультаційна, візуальна, аналітична, оглядова, лекція-рецензія, лекція-полеміка, лекція зі заздалегідь запланованими помилками [5, с.81-83]. Водночас в педагогічній літературі широко пропонується методика скорочення кількості лекцій як наслідок запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [6, с. 100]. Незалежно від більшої чи меншої кількості лекцій вони, як відомо, вказують на загальний напрям пізнавальної діяльності студента та мають включатись до семінарських занять. Останні теж вимагають різних форм проведення: семінар-диспут, семінар-розв'язання завдань, семінар-конференція, семінар-коментоване читання правових актів, семінар-ділова гра різного рівня складності, семінар-екскурсія тощо.

Проте й ці форми навчального процесу стануть неефективними без впровадження освітніх технологій, складовими яких є комп'ютерна техніка, інформаційні мережі, мультимедійні засоби. Застосування сучасного інформаційно-технологічного забезпечення, з одного боку, збагачуватиме лекцію та семінарське заняття, вноситиме різноманіття до навчального процесу, сприятиме збільшенню інформації для студентів, а отже, підвищуватиме ефективність викладання. З іншого, – викликатиме у студентів інтерес до предмета, сприятиме кращому засвоєнню матеріалу, активізуватиме взаємодію лектора й аудиторії, зрештою зменшуватиме їх спільну напругу та втому [7, с. 7-8].

Такий комплексний підхід до впорядкування організації навчального процесу вимагатиме адекватних дій від усіх його суб'єктів, але в першу чергу – викладача. Він

має змінити свій усталений педагогічний світогляд і психологію мислення, перейти до педагогічної технології, не бути лише передавачем інформації. Задля цього педагог має удосконалити власну наукову організацію праці, розробити новий методичний супровід, раціонально підібрати та оптимально скомбінувати активні форми навчального процесу з освітніми технологіями (адже цінність їх використання можлива за умови доповнення та збагачення одне одного) [8, с. 170].

Отже, на семінарських заняттях з кримінального права викладач організовує дискусію щодо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань, вирішують задачі, розв'язують тести тощо. На семінарських заняттях студент має поглибити, перевірити і закріпити свої знання, отримані під час лекцій і самостійного вивчення предмету; розвивати своє творче мислення шляхом набуття навичок усного публічного викладення матеріалу, ведення полеміки; навчитися застосовувати отримані при вивченні курсу кримінального права знання у практичній діяльності.

Підготовка студентів до семінарських занять потребує глибокого вивчення положень кримінального права України на базі чинного Кримінального кодексу України, постанов Пленуму Верховного Суду України, відповідних рішень Конституційного Суду України, судової практики, рекомендованої літератури.

Розв'язання задач (казусів) є окремою формою вивчення кримінального права. Вона спрямована переважно на оволодіння практичними навичками застосування норм цієї галузі права. Основними цілями розв'язання задач з кримінального права, які в значній кількості подані до кожної теми, є:

- набуття та закріплення навичок самостійної роботи з нормативним матеріалом кримінально-правового характеру переважно в правозастосовній (практичній) площині;
- вироблення вміння давати власну кримінально-правову оцінку конкретних життєвих ситуацій (фактичних обставин), прищеплення навичок творчого мислення;
- досягнення належного рівня обґрунтування власної кримінально-правової оцінки фактичних обставин, а також захисту висунутих наукових положень і висновків;
- наближення навчальних форм засвоєння кримінального права до змісту конкретних «кримінально-правових елементів» відповідних процесуальних документів реальних кримінальних справ;
- формування правового світогляду, здатності пов'язувати загальнотеоретичні положення з вимогами повсякденної практики державно-правової діяльності в країні.

Досить ефективно проведення поточного та підсумкового контролю здійснюється за допомогою тестових завдань, які спрямовані на забезпечення об'єктивності оцінки рівня засвоєння законодавчих, теоретичних та практичних положень відповідного курсу. До кожної теми розроблено близько 50 тестових запитань різного рівня складності. Запропоноване оформлення цих тестів робить їх придатними як для проведення групового контролю в ході навчального процесу, так і для самоконтролю.

Важливе значення в процесі вивчення курсу „Кримінальне право” в контексті Болонського процесу відіграє індивідуальна робота студента, яка є формою організа-

ції навчального процесу, що передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Індивідуальні заняття регулярно проводяться під керівництвом викладача у позааудиторний час за окремим графіком, складеним кафедрою. Індивідуальні заняття на молодших курсах спрямовуються здебільшого на поглиблення вивчення студентами навчальної дисципліни, на старших – завдання мають науково-дослідний характер і передбачають безпосередню участь студента у виконанні наукових досліджень та інших творчих завдань.

Різновидами індивідуальних завдань в процесі викладання курсу „Кримінальне право” є:

- консультація як форма навчального заняття, на якій студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Консультація може бути індивідуальною або проводиться для групи студентів, залежно від того, чи викладач консультує студентів з питань, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань, чи з теоретичних питань навчальної дисципліни;
- індивідуальне завдання як форма організації навчання, що має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Індивідуальні завдання студенти виконують самостійно під керівництвом викладача;
- самостійна робота студента як основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача. Самостійна робота студентів забезпечується навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення навчальної дисципліни чи теми (підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій тощо). Студентам також рекомендуються для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання. Самостійна робота студента над засвоєнням навчального матеріалу може виконуватися в бібліотеці, комп'ютерних класах, навчальних кабінетах, а також в домашніх умовах.

Самостійна робота може проявлятися в таких формах як:

- написання реферату, що передбачає поглиблене вивчення обраної теми з запропонованого до кожної теми переліку, опрацювання наукової літератури, оволодіння навичками логічного узагальнення матеріалу;
- реферування наукових статей з періодичних видань, що є письмовою самостійною роботою, яка має виявити здатність студентів розглядати кримінально-правові питання, систематизувати теоретичний матеріал, творчо використовувати наукові ідеї для методологічного аналізу обраної проблематики, робити узагальнення;
- участь в конференціях, в олімпіадах, в «круглих столах», в засіданнях секції гуртка з кримінального права, які проводяться на юридичному факультеті двічі на семестр.

Саме самостійна робота набуває все більшого значення й актуальності сьогодні, в умовах інтеграції нашої держави до Болонського процесу. Правильна організація

власної самостійної роботи з боку студента є важливою запорукою успішного навчання й ефективного засвоєння ним знань. Метою самостійної роботи є вироблення навичок опрацювання нормативно-правових актів, спеціальної літератури та інших матеріалів, необхідних для належного засвоєння предмета навчальної дисципліни, а також для розвитку умінь до самостійного вивчення, викладення і застосування одержаної інформації. Лише у ході самостійної роботи студент має можливість розвинути пізнавальні та виконавчі здібності, пам'ять, самостійне мислення, наполегливість і, головне, виробити вміння самостійного одержання знань. Під час самостійної роботи краще за все проявляються індивідуальні особливості студента, його здібності та нахили. Самостійна робота має суто індивідуальний характер, однак можливе й колективне осмислення та вивчення навчального матеріалу.

Вивчення дисципліни «Кримінальне право» передбачає також написання за бажанням студента курсової та дипломної роботи.

Отже, слід зазначити, що, на жаль, дотепер відсутні державні стандарти юридичної освіти, які повинні чітко окреслювати блоки знань, що потрібно засвоїти майбутньому правнику. Це, по-перше, історико-теоретичні знання; по-друге, знання стандартів юридичних професій; по-третє, знання галузевих юридичних дисциплін, зокрема кримінального права; по-четверте, знання спеціальних юридичних дисциплін.

Особливого значення для підвищення якості юридичної освіти з урахуванням інтеграційних процесів України набуває запровадження таких навчальних дисциплін як „Право Європейського Союзу”, „Міжнародне кримінальне право” та „Порівняльне правознавство”, вивчення яких буде сприяти формуванню новітнього праворозуміння майбутніх юристів, з'ясуванню ними ідеї та сутності права держав чи їх політико-економічних об'єднань, з якими Україна встановлює відносини [8, с. 76].

Професорсько-викладацький склад вищих навчальних закладів має постійно отримувати інформацію про особливості підготовки у країнах Болонського клубу, зміст навчальних планів, фахових дисциплін, методику викладання, організацію практики студентів тощо, а також про основні напрями, проблематику та результати наукових досліджень зарубіжних колег.

Необхідним є проведення науково-методичних конференцій викладачів-предметників для обговорення актуальних проблем викладання тієї чи іншої дисципліни (чи їх блоку) тощо.

В умовах сьогодення таких традиційних джерел інформації для підготовки студентами до занять як підручники, посібники, періодичні видання, конспекти лекцій є недостатньо. Все ширше використовуються данні електронної бібліотеки, інформація з Інтернету, сайти ВНЗ, форуми, електронні конспекти лекцій, бази даних, роздатковий лекційний матеріал. Замість диктування лекцій або лекцій-розповідей слід проводити лекції-презентації, лекції-дискусії, використовувати мультимедійні технології. Ознайомлювати з лекцією в дистанційному курсі тощо. При проведенні практичних і семінарських занять доцільно проводити групові дискусії (мозковий штурм, фокус-

групи), кейси, рольові та ділові ігри, вирішувати завдання з кримінального права за допомогою комп'ютерних програм.

Контроль знань студентів в контексті втілення вимог Болонського процесу передбачає ширше застосування інформаційних технологій. Що дозволяє досягти об'єктивності оцінювання знань і результатів роботи студентів. Письмові контрольні роботи, короткі письмові опитування, усне опитування, письмово-усний екзаме́н, залік повинні поступово замінитися тестуванням за допомогою комп'ютера, рейтинговою системою оцінювання, поточним і підсумковим модульним контролем, екзаме́ном з використанням тестів. Використання кредитно-модульної системи залікових одиниць дозволяє оцінювати, окрім навчального навантаження, усі досягнення студента (участь у олімпіадах, науково-практичних конференціях, семінарах, наукових дослідженнях тощо).

Міжособистісні комунікації в навчальному процесі за традиційного і нового підходу відіграють особливо важливу роль. За нового підходу змінюється сутність міжособистісних комунікацій в розрізі ролей викладача і студента та взаємозв'язок між ними. Викладач з керівника та експерта перетворюється на консультанта та партнера, а студент з пасивного одержувача знань – на зацікавленого, активного, ініціативного учасника процесу навчання.

Отже традиційні методи навчання спрямовані, насамперед на запам'ятовування та відтворення інформації студентами, проте не орієнтовані на використання отриманих знань в практичних нетипових ситуаціях. За інноваційного підходу, не відкидаючи важливості теоретичної підготовки студента, наголошується на розвитку усього потенціалу особистості: вмінні самостійно вчитися; вміння мислити аналітично, критично та креативно; вміння вирішувати проблемні завдання в нетипових ситуаціях; вміння бути комунікабельним; вміння збирати і опрацьовувати потрібну інформацію; вміння працювати в колективі [10, с. 72-77].

Треба підсилити мотивацію студента працювати над курсом протягом семестру, а не перед екзаме́ном.

Отже, треба продовжити запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, тому що намір України приєднатись до Болонського процесу – поштовх до реформування вітчизняної системи освіти.

Література:

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Освіта України. – 2008. – № 21-22 (905). – с. 1.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Юридичний вісник України. – № 38 (482). – 18 – 24 вересня 2004 року.
3. Робоча програма з навчальної дисципліни „Кримінальне право”, яка відповідає вимогам кредитно-модульної системи організації навчального процесу. – 2008 р.
4. Вереша Р.В., Туркевич І.К. Кримінальне право України. Загальна частина (Програма навчальної дисципліни за вимогами кредитно-модульної системи). – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 208 с.

5. Яворська Г. Педагогіка для правників. — К.: Знання, 2004. — С. 81-83.
6. Гончаров С. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу. — Рівне: НУВГП, 2005. — С. 100.
7. Рябошапко Л. Вища юридична освіта: чинники гальмування // Юридичний вісник України. — 10-16 грудня 2005 року, № 49.
8. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Кременя. — К.- Тернопіль: Вид-во «Навчальна книга — Богдан», 2004. — С. 170.
9. Шульженко Ф., Невмержицький Є. Юридична освіта в Україні в контексті Болонського процесу: соціальні аспекти // Юридична Україна. — 2004. — № 12. — С. 75-81.
10. Розвиток ринку послуг вищої освіти в контексті Болонського процесу і вдосконалення конкурентної діяльності ВНЗ: матеріали науково-методичної конференції — Львів: видавництво Львівської комерційної академії, 2008. — 216с.

ТЕРСЬКИХ Л.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Луганський державний університет внутрішніх
справ імені Е.О.Дідоренка, м. Луганськ

ПРО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті порушені питання з проблем підготовки науково- педагогічних працівників у вищих навчальних закладах і про методику викладання у сучасній вищій школі. Ключові слова: науково-педагогічні кадри, дидактичні, перцептивні, комунікативні вимоги, віртуальний викладач, здібності сугестій, таксика, проксемика, просодика.

В статье затронуты вопросы по проблеме подготовки научно-педагогических работников в высших учебных заведениях и о методике преподавания в современной высшей школе. Ключевые слова: научно-педагогические кадры, дидактические, перцептивные, коммуникативные требования, виртуальный преподаватель, способности суггестивные способности, таксика, проксемика, просодика.

The article deals with the problem of higher educational development in European countries on the basis of partnership; the importance of Ukraine's integration into European scientific and educational area. The author focuses on the ways of improving basic education by means of new contemporary technologies and methods of study.

Успішне реформування вищої школи пов'язане безпосередньо з її головним, стратегічним напрямом — підготовкою науково-педагогічних кадрів. Від їх наукової кваліфікації, професійно-педагогічної компетентності, в першу чергу, залежить формування нового покоління фахівців — освічених, вихованих, з високим рівнем загальної і професійної культури, інтелектуального розвитку, конкурентоспроможності до активної професійної та соціальної діяльності в змінених соціально-економічних умовах.

XXI століття стає століттям педагогів-прагматиків, вимагає жорстких об'єктивних оцінок усіх параметрів навчально-виховного процесу та його продуктів, ставить практичну діяльність у рамки виконання договірних відносин (1.240 с.). Таким чином, створюються нові технології: методи, форми, засоби, де особливим чином поєднані розум, справа, ресурс, тобто ідеї, методи, форми, засоби, результати.

Лише за останні десятиліття вища освіта багатьох країн (Білорусі, Росії, Німеччини, США та ін.) звернула свою увагу на педагогічну складову діяльності викладача вищої школи. Хоча до цього часу продовжується дискусія про те, що первинне в діяльності викладача: дослідження (здобуття нових знань), чи викладання (трансляція знань) (2.).

Ефективно навчати й виховувати студентів може той педагог, який володіє широким кругозором, методологією, спирається у викладанні на сучасні наукові дані, глибоко та всебічно розуміється на питаннях педагогіки й психології вищої школи. Ще Сократ відзначав, що основне завдання педагога, розмовляючи і ставлячи все нові й нові питання, спонукати інших самим знаходити істину.

Якість підготовки викладачів є важливим елементом якості освіти. Особливість технології підготовки викладачів вищого навчального закладу полягає в тому, що вони, в своїй більшості, не мають спеціальної педагогічної освіти. Тобто викладач ВНЗ, будучи фахівцем в своїй галузі, викладає, ґрунтуючись на спогадах про те, як його самого навчали, або за своїм усвідомленням і досвідом.

Проте повернемося до загальнопедагогічного аспекту підготовки майбутнього викладача ВНЗ – цей компонент у значній мірі інваріативний і не залежить від того, яку дисципліну, і в якому ВНЗ викладатиме в майбутньому той або інший студент, магістр, аспірант (ад'юнкт). Однією із складових частин тут виступає спеціальний курс педагогіки вищої школи, завдяки якому легко знайти підручники, різні спецкурси та спецсемінари; систему спеціальних дій на студента, аспіранта, магістранта, де є спектр прийомів і методів педагогічної діяльності; навчання майбутніх викладачів ВНЗ мімічний і пантомімічний виразності, опануванню культури педагогічного мислення, використання прийомів педагогічної дії, засвоєння інноваційних педагогічних технологій.

І.П.Подласий в «Педагогіці» сформував традиційні вимоги до класичного викладача, які включають у себе:

1. наочні – професійні знання предмету навчання;
2. організаторські – спланувати роботу, згуртувати студентів і т.і.;
3. дидактичні – дібрати та підготувати навчальний матеріал, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо та послідовно викласти його, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб;
4. перцептивні – уміння проникати в духовний світ учнів, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявлення особливостей психіки;
5. комунікативні – уміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, колегами, керівниками освітнього закладу;
6. сугестивні здібності – емоційно-вольовий вплив на тих, хто навчається;
7. дослідницькі здібності – уміння пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси;
8. науково-пізнавальні – здатність засвоєння наукових знань у обраній галузі.

Але це, як вже було зазначено, класичний підхід, а який на сьогодні стан справ виз сучасними вимогами до викладача, який працює в системі вищої освіти, насиченій засобами інтерактивних (комп'ютерних і телекомунікаційних) технологій?

Який же він, віртуальний викладач ХХІ століття? На жаль, психолого-педагогічні проблеми специфічної діяльності викладачів у віртуальному освітньому середовищі мають істотні відмінності й не достатньо вивчені. Проте головне призначення викладача вищої школи – управління процесами навчання, виховання, розвитку – повинно залишитися назавжди. Виходячи з вищезазначеного, виникає проблема підготовки викладачів сучасної вищої школи та забезпечення їх роботою в справедливому нормативно-правовому полі з метою ефективного функціонування в сучасному ІТК-насиченому освітньому середовищі.

Сьогодні дещо змінюється функція віртуального викладача – він повинен виступати в ролі педагогічного менеджера, створювати умови для самостійного навчання й

виступати як партнер, координатор, консультант, вихователь. Виходячи з цього, трансформуються й традиційні вимоги до викладача тому, що неможливо виявити по електронній пошті сугестивні й перцептивні здібності, експресивно-виразні рухи (позу, жести, міміку тощо), тактику, проксемику, просодику й екстралінгвістику (інтонацію, гучність, тембр, паузу, сміх і т.і.).

Але інформаційні технології не можуть і не повинні повністю замінити викладача, вони швидше будуть виконувати функцію асистента. Комп'ютер не в змозі взяти на себе рутинну, нетворчу частину роботи педагогічної праці, віддаючи можливість викладачеві зосередитися на основному змістові предмету та на процесі передачі знань, реалізації гуманістичних принципів й ідеалів.

За основними принципами Болонської декларації молоді науково-педагогічні працівники відповідають сучасним вимогам вищої школи та МОН України (високоосвічені, поінформовані, обізнані в інноваційних комп'ютерних технологіях), проте завдяки прагматичності вони втрачають зв'язки з надбаннями та досвідом вітчизняної педагогіки (висока духовність, моральність, живе слово та ін.).

Студенти оцінюють сучасного викладача не лише як фахівця-професіонала, але й як людину, готову надати їм допомогу у вирішенні проблем особистого й суспільного характеру. Формування гуманітарної культури викладача ВНЗ є комплексною, міждисциплінарною проблемою, складовою частиною якої є також психолого-педагогічна компетентність педагогічних кадрів. (З.с.150-154).

Педагогічна технологія у вищій школі передбачає, що процес розвитку особистості полягає в умінні викладача перетворювати задатки на здібності. Отже, важливу роль у розвитку особистості відіграє інтелект. Інтелект особистості – це, в першу чергу:

- формування життєво-важливої мети;
- формування мотивів діяльності;
- стабільність інтересів;
- система загальнолюдських цінностей.

Розуміння особливості інтелекту сприяє розвитку у майбутніх фахівців творчих здібностей, професіоналізму у вибраній професії (4.262 С.).

Викладач вищого навчального закладу – одна з найскладніших і творчих професій. Дослідження останніх десятиліть в галузі педагогіки вищої школи свідчать про те, що до навчального процесу залучалися до 74% фахівців без педагогічного досвіду в тій або іншій галузі спеціальної діяльності. Така ж ситуація зберігається й досьогодні, особливо в юриспруденції, представником якої я є. Головним критерієм під час вибору викладача ВНЗ є практичний досвід за фахом або наукові успіхи в юриспруденції. У той же час педагогічні здібності, а тим більше методичні вміння та навички, як правило, не беруться до уваги. Проблема полягає ще й у тому, що в юридичній вищій школі відсутня система підготовки педагогічних кадрів для своїх потреб, немає системи перевірки на професійну придатність фахівців у цій сфері (крім магістерської підготовки). Та й методикою правових дисциплін у вищій юридичній школі практично ніхто з юристів-викладачів не займається.

Значною проблемою для розвитку науки вищої школи становить старіння та відхід наукових кадрів з сфери освітньої діяльності, в тому числі, їх міграція за кордон. Аналіз вікового складу науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації ВНЗ і організацій, наприклад, Міносвіти Російської Федерації, свідчить: лише 2,5% докторів наук у віці до 40 років; 20,5% докторів – у віці до 50 років; 79,5% докторів – у віці від 50 років і старші; 45,6% – у віці від 60 років і старші. Серед кандидатів наук: 21% – до 40 років, 50,1% – до 50 років і 49,9% – від 50 років і старші.

Отже, проблема «викладач вищої школи» на сьогодні далеко від свого остаточного вирішення й вимагає подальшого активного дослідження.

Останніми роками в деяких країнах посилюється тенденція обов'язкової педагогічної підготовки починаючих викладачів вищої школи (5.с.114-125).

Сьогодні викладачі ВНЗ проходять курс навчання лише на ФПК (факультеті підвищення кваліфікації) або під час стажування, але рівень загальнопедагогічних лекцій ФПК залишає бажати кращого, у власних ВНЗ – це носить формальний характер.

Якщо взяти сучасний видавничий ринок, то він пістривить всілякими підручниками, але поняття «Навчально-методичний посібник для починаючих викладачів ВНЗ» взагалі зникло з ужитку.

Існує цілий ряд обставин, які корінним чином ускладнюють ситуацію у вищій школі. У першу чергу, це прихід на кафедру молодих викладачів, які ще не мають вченого ступеня та одночасно навчаються в аспірантурі або закріплені до кафедри як пошукувачі. І природно, вони, в першу чергу, займаються науковими справами, а навчальний процес – це, так би мовити, другорядне завдання, яке відриває їх від важливих багатьох справ(куратор академгрупи, громадські кафедральні доручення тощо). Про яке методичне вдосконалення за таких обставин може йти мова? І то це добре тому, що в нинішній ситуації лише найзабезпеченіші, а не найрозумніші та найталановитіші можуть займатися наукою й взагалі науковими дослідженнями. А більшість з них(з розумом, талантом, науковими здібностями) – хто як заробляють на хліб насущний.

Виходячи з вищевикладеного, необхідно відзначити, що проблема «викладач вищої школи» на сьогодні далеко від свого остаточного вирішення й вимагає подальшого активного дослідження. (6.с.114-125).

Підводячи підсумки, слід зазначити, що на ринку інтелектуальної праці на сьогодні користуються попитом технічно грамотні, розвинені творчі особистості, здатні самі набувати необхідних знань і на їх основі породжувати нові. Цим вимогам відповідають фахівці, які разом з фундаментальною підготовкою мають і хорошу гуманітарну підготовку. Вони швидше і більш якісно опановують творчістю, неформальним умінням працювати з людьми, здатні до сумніву, шукати й знаходити варіанти поведінки, аналізувати результати, свої досягнення й помилки.

Високий професіоналізм, мовна компетентність, комп'ютерна грамотність, реалістичний світогляд і моральні якості людини, справедливо розглядаються на разі як фундаментальна складова прогресу. Ураховуючи те, що молоді науковці виховуються через освіту, вона поступово й все потужніше виходить на передову позицію. Унесок

в сучасну освітню діяльність – це внесок у розвиток людини, у тому числі, й майбутнього викладача ВНЗ, а відповідно – в розвиток толерантного суспільства, де переважає пошана, розуміння та прийняття високої культури, форми самовираження, виявлення людської індивідуальності й поваги до свободи кожного. (7.с.76).

Література:

- 1.Подласый И.П. Педагогика. – М.: Высшее образование, 2006, с. 240.
- 2.Андреев А.А. Проблемы подготовки современного преподавателя высшей школы.//Вопросы информатизации образования. Альманах для работников образования. 2008.
- 3.Виленский М.Я. Сущность гуманитаризации образования в высшей школе. //Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы. Материалы 1 Всероссийского педагогического конгресса. – Москва, МАНПО – 2007. – с.150-154.
- 4.Нісимчук А. Педагогіка. Київ. Атіка, 2007, с.262.
- 5.Иванов В.Г.Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. Дисс. д-ра пед.наук: 13.00.08. Казань, 1997. 341 С.
6. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. Москва, – ACADEMIA, 2004. – с.114-125.
- 7.Андрущенко В., Олексенко В. Високі педагогічні технології. //Вища освіта Україні. – 2007. – №2. – с.70-76.

РОБОТА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано особливості роботи в інформаційному освітньому середовищі навчального закладу; виділено проблеми та шляхи їхнього розв'язання: підготовка педагогів до активного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, забезпечення інформатизації викладання професійно орієнтованих дисциплін за рахунок створення та наповнення електронних бібліотек та електронних посібників (підручників).

Проанализировано особенности работы в информационной образовательной среде учебного заведения; выделены проблемы и пути их решения: подготовка педагогов к активному использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, обеспечение информатизации преподавания профессионально ориентированных дисциплин за счет создания и наполнения электронных библиотек и электронных учебников (пособий).

In this article are analyzed the peculiarities of working in information-educational environment of the educational institution; are distinguished the problems and the ways of their solving: the tutors' training for the intensive using of information-communicational technologies in educational process; ensuring the informatization of professionally-oriented subjects tuition to the creation and up-filling of electronic libraries and educational accessories (manuals).

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського освітнього простору характеризується його системним реформуванням, підтримкою інноваційного розвитку, переходом до багатогранності не тільки як до перспективної тенденції, а й зовсім нової якості. Компетентнісна освіта передбачає створення освітнього середовища, що забезпечує формування компетенцій.

Багатогранна діяльність Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (ЛДУБЖД) сприяє інтеграції України у всесвітній інформаційно-комунікаційний простір, допомагає створенню та успішному функціонуванню сучасних комп'ютерних навчальних середовищ. Це є особливо важливим у зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу.

Аналіз попередніх досліджень. Упровадження інформаційних технологій тісно пов'язане з появою в галузі освіти поняття інформаційне освітнє навчальне середовище (простір). У психолого-педагогічній та методичній літературі дане поняття трактується по-різному, дане питання розглядають у своїх працях Н. О. Алексєєв, В. Ю. Биков, Л. Д. Ващенко, С. У. Гончаренко, Ю. О. Жук І. А. Зязюн, О. М. Коротков, В. І. Носков, С. О. Сисоєва та інші науковці.

Аналіз психолого-педагогічної та технічної літератури дозволив нам виділити основні завдання створення та розвитку середовища у ВНЗ Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи (МНС) [1; 2]: задоволення індивідуальних, освітніх потреб курсантів через підвищення рівня підготовки в області інформаційно-комунікаційних технологій; створення єдиного інформаційного простору через інтеграцію розрізнених підрозділів і служб; динамічне поєднання всіх комунікаційних засобів завдяки універсальним формам зберігання, обробки і передачі інформації; розвиток матеріально-технічної та навчально-методичної бази; удосконалення системи інформаційного і методичного забезпечення в управлінні навчальними закладами.

Метою статті є розкриття особливостей роботи в інформаційному освітньому середовищі ЛДУБЖД для формування успішної інтелектуально і творчо розвиненої особистості, яка володіє високою інформаційною культурою.

Основні характеристики ІОС ЛДУБЖД:

- відкритість (підтримка сучасних стандартів, технології Інтернет/Інтранет);
- можливість розширення (наращення функцій відповідно до специфічних запитів навчального закладу);
- масштабованість (збільшення кількості сервісів, що надаються у середовищі; об'єму інформації, яка може оброблятися; розширення баз даних і знань не призводить до необхідності переналагоджувати систему);
- інтегрованість (можливість організувати єдине освітнє середовище для розширення задач, пов'язаних з розробкою і проектуванням навчально-методичного забезпечення навчального процесу);
- інтероперабельність (взаємодія із зовнішніми інструментальними засобами, системами управління навчальним закладом);
- адаптованість (динамічне налагодження під потреби як конкретного навчального закладу, так і окремого користувача);
- мобільність (можливість працювати на різних апаратно-програмних платформах).

Аналіз зазначених параметрів та літературних джерел з даної теми [3; 4; 5] дозволив виділити наступні компоненти ІОС навчального закладу: організаційний компонент; програмно-технічний компонент; кадровий компонент.

У ЛДУБЖД проводиться робота з формування єдиного інформаційного освітнього середовища. На нашу думку, створення та забезпечення функціонування ІОС, орієнтованого, в першу чергу, на інтеграцію наявних засобів інформатизації освіти, є одним із ефективних шляхів інформатизації освітньої галузі.

У дослідженні ми враховували той факт, що інформаційне освітнє середовище – це не просто набір інформації в електронному вигляді, це – система зв'язку, професійна та проектна діяльність в цьому середовищі, система доступу до різноманітної інформації.

В цілому задачі інформаційного освітнього середовища навчального закладу можна представити як показано на рис 1.

Основні групи задач ІОС ЛДУБЖД

Управління навчальним процесом	Управлінська діяльність	Навчальний процес
• консолідація статистичних даних • моніторинг освіти • підтримка процедур атестації та акредитації • фінансовий і бухгалтерський облік • фінансовий і бухгалтерський облік • забезпечення електронного документообігу • діагностика і моніторинг	• аналіз даних • збір та опрацювання статистичних даних • фінансовий і бухгалтерський облік • інформаційна підтримка • забезпечення електронного документообігу • проведення психологічного супроводження процесу	• управління навчальним процесом • управління адміністративно-господарською діяльністю • використання системи електронного управління ПІТЦ • діагностика і моніторинг процесу професійного становлення майбутніх фахівців

Рис. 1. Основні групи задач ІОС ЛДУБЖД

Апаратною основою ІОС є локальна мережа, яка забезпечує віддалений доступ до комп'ютерів, периферійних пристроїв. Наявність мережі дозволяє зберігати дані на одному носії та одночасно використовувати з різних робочих станцій, тиражувати досконалі програмні засоби, здійснювати тестування знань, психолого-педагогічне тестування.

Важливим інструментом створення єдиного інформаційного освітнього простору є впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виховний процес. Для цього в низці ВНЗ МНС нами проводився моніторинг їхнього ефективного застосування за наступними критеріями: завантаженість комп'ютерних лабораторій; готовність педагогічних кадрів до використання засобів ІКТ; використання можливостей локальної мережі у навчальному процесі та управлінській діяльності.

За результатами моніторингу навчального процесу у ВНЗ МНС нами було виявлено такі проблеми: педагоги не готові до активного використання ІКТ у навчальному процесі; кафедри навчальних закладів мають різний ступінь забезпечення засобами ІКТ.

Зрозуміло, що без вирішення цих проблем неможливо якісно сформувані ІОС.

У контексті дослідження, необхідно було розв'язати такі завдання:

1. Удосконалити модель ІОС навчального закладу.
2. Створити умови для активного впровадження засобів ІКТ для формування професійної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.
3. Надати педагогам можливість підвищення кваліфікації у галузі застосування ІКТ.
4. Забезпечити доступ до освітніх ресурсів і обміну інформацією для здійснення контактів і участі у проектах.
5. Надати можливість створення та публікації в електронному вигляді навчальних і методичних матеріалів.

Як засвідчило дослідження, впровадження ІКТ та підготовка педагогічних кадрів є найважливішими для розв'язання вищезазначених завдань. Ці процеси взаємопов'язані і мають відбуватися паралельно. Для використання інформаційних технологій у навчальному процесі необхідні мережні координатори – педагоги, які здійснюють управління цим процесом. Ці координатори створюють ІОС навчального закладу, надають консультації, запускають та наповнюють телекомунікаційні проекти. Інше завдання – підготовка викладачів професійно орієнтованих дисциплін до застосування засобів ІКТ.

Аналіз різних підходів до розвитку ІОС у навчальних закладах, дав можливість визначити проблеми впровадження освітнього середовища та запропонувати такі шляхи їхнього розв'язання:

- постійно здійснювати заміну застарілої інформації, її адаптацію до діючих вимог;
- виробити критерії організації пошуку необхідної інформації;
- застосовувати засоби ІКТ для розв'язання проблем, які неможливо вирішити за допомогою традиційного підходу;
- розвивати інформаційну культуру курсантів та викладачів.

Для їхнього розв'язання необхідний системний підхід до створення та розвитку єдиного освітнього інформаційного середовища навчального закладу.

Одним із найперспективніших напрямків розв'язання проблеми є розробка системи електронних бібліотек, а на їхній базі – дистанційної освіти та впровадження дистанційного навчання на основі засобів ІКТ [6, с. 125].

Створення електронних бібліотек навчального закладу є перспективним напрямом розвитку самого навчального закладу, умовою вдосконалення та підтримки навчального процесу, розвитку в курсантів навичок самостійної роботи, дослідницьких та творчих здібностей у використанні ІКТ. Електронна бібліотека є складовою єдиного інформаційного освітнього середовища яка здатна внести конструктивні зміни в освітній процес навчального закладу.

У електронній бібліотеці ЛДУБЖД розміщено: каталог бібліотечних ресурсів Інтернет, нормативна література, електронні курси лекцій з предметів, електронні навчально-методичні комплекси, електронні посібники (підручники), практичні, лабораторні, самостійні та контрольні роботи, тести.

Електронна навчальна бібліотека використовується для: навчання з використанням електронного посібника (підручника); навчання з використанням електронної лекції, конспекту; навчання з використанням електронного навчально-методичного комплексу; розв'язування практичних завдань; виконання лабораторних робіт; проведення тестування; виконання творчих, курсових та дипломних робіт; роботи з глосарієм.

Електронна бібліотека орієнтована перш за все на якісне надання теоретичних знань. Для формування професійної компетентності засобами ІКТ створюються імітаційні моделі пристроїв, установок та систем, а також імітаційні лабораторії для моделювання ситуацій та виконання завдань в умовах, наближених до реальних. В університеті створені лабораторія психологічної підготовки керівника ліквідації надзвичайної

ситуації, психолого-тренувальний комплекс підготовки пожежних та аварійно-рятувальних команд, лабораторія комп'ютерного моделювання; лабораторії комп'ютерної графіки та імітаційного моделювання оперативно-тактичних ситуацій із використанням віртуальної реальності. В цих лабораторіях використовується програми комп'ютерного моделювання процесів, явищ та ситуацій, які виникають під час гасіння пожеж та при проведенні аварійно-рятувальних робіт.

Таким чином, електронна бібліотека є частиною ІОС навчального закладу, який базується на єдності: "не-електронного простору", Інтернет та Інтранет, крім того це цілісна інформаційна електронна система, яка об'єднує курсантів та викладачів незалежно від місця та часу їхнього знаходження, з урахуванням їхніх потреб та можливостей на основі всіх компонентів ефективного функціонування електронної бібліотеки та партнерської взаємодії з усіма структурами.

Швидкий прогрес у галузі ІКТ дозволяє використовувати персональні комп'ютери в якості ефективного засобу навчання, яке здійснюється за допомогою комп'ютерних навчальних програм та електронних підручників (посібників). Головним недоліком існуючих підручників на паперових носіях є традиційне використання лінійного порядку викладу навчального матеріалу, відсутність його проблемного викладу, неможливість організації зворотного зв'язку, здійснення процесу контролю за рівнем знань, умінь та навичок 7, с.74 .

Електронний посібник (підручник) (ЕП) дає можливість уникнути цих недоліків, при цьому його можна розглядати як додатковий навчально-методичний засіб, який дозволяє методично і грамотно організувати самостійну роботу, розвивати уміння та навички студентів.

Електронний текст не відноситься до ЕП, оскільки зміна носія інформації з паперового на електронний не створює значних переваг у подачі навчального матеріалу. Головною відмінною рисою ЕП від електронних книг є наявність інтерактивної взаємодії між курсантом і комп'ютером.

ЕП може бути представлений у вигляді інтерактивної мультимедійної навчальної програми, яка включає: гіпертекст, ілюстрації, відео- і звукові фрагменти, які поєднують і входять у навчальний матеріал. Поняття "електронний підручник" визначає продукт з двома важливими характеристиками: мультимедійним змістом і системою гіпертекстових посилань, тому необхідна поетапна послідовність їхнього створення:

1. Накопичення і підготовка предметних даних. Це значна частина роботи із набирання і виправлення матеріалу виконується в текстовому редакторі чи одразу у Веб-редакторі, як правило, викладачем відповідної дисципліни. На цьому ж етапі фахівець з дисципліни відокремлює опорні поняття курсу, створює глосарій.

2. Формування мультимедійного вмісту розробки. Як показує досвід роботи з електронними документами, простий текстовий документ з достатньою кількістю гіперпосилань і невеликих малюнків частіше буває більш корисним і наочним, ніж багато ілюстрований мультимедійний документ. Тому цей етап полягає у створенні статичних графічних зображень. Графічні зображення створюються за допомогою різ-

номанітних графічних редакторів, готові ілюстрації скануються з літературних джерел, важливим джерелом поповнення ілюстраціями електронного підручника, є сервери Інтернет з бібліотеками графічних зображень.

3. Створення самого електронного підручника – формування системи гіперпосилань з допомогою спеціальних програмних засобів. Можливі посилання як на окремі розділи комплексу, його опорні поняття, тобто матеріал, розташований на локальному комп'ютері, так і на джерела, розташовані в Інтернет.

Таке подання навчального матеріалу ЕП передбачає наступну структуру: навчальний матеріал має бути викладений за розділами, в кінці кожного з яких мають бути контрольні запитання; необхідно передбачити проблемний виклад навчального матеріалу; навчальний матеріал має містити виділені означення, висновки, схеми, таблиці, малюнки, означення та пояснення до них скриті у гіпертексті; ЕП має бути ілюстрованим з використанням Flash-анімацій.

ЕП побудований за багаторівневим принципом передбачає розгляд навчального матеріалу за рівнями, тобто реалізовується диференційований підхід, відкривається можливість кожному навчатись за обраним рівнем. Курсант сам вибирає рівень навчання (складність вивчення навчального матеріалу), при цьому в посібнику передбачено перехід з одного рівня на інший. В кінці розділів передбачені контрольні запитання, вправи, тести, а в кінці курсу підсумкова атестація, які дають можливість одержання інформації про засвоєння навчального матеріалу.

Педагогічну ефективність застосування ЕП можна підвищити, за рахунок використання наступних методів: мотивація (мета і задачі вивчення дисципліни, професійна значущість); нелінійне структурування процесу навчання; структурування та оптимізація змісту дисципліни; виклад матеріалу (індуктивне, дедуктивне); управління пізнавальною діяльністю; наочність; віртуальні експерименти; перевірка готовності студентів до вивчення навчального курсу; тестування рівня засвоєння на різних етапах навчання; вихідний контроль; тестування рівня засвоєння навчального курсу в цілому.

У ЛДУБЖД з ряду дисциплін практичної підготовки з протипожежної безпеки розробляються мультимедійні електронні підручники, які містять великі об'єми демонстраційного матеріалу з використанням динамічних зображень, звукових ефектів та інше.

Електронний підручник є засобом, який інтегрує в собі основні форми навчального процесу, такі як подання теоретичного матеріалу, елементи закріплення та контроль засвоєння матеріалу з використанням усіх переваг засобів ІКТ. Основні завдання, які ставляться перед ЕП – це розвиток навичок самостійного проведення експериментів, накопичення досвіду управління сучасними програмно-апаратними ресурсами, вивчення і практичне освоєння методик обробки одержаних експериментальних результатів. Розв'язок цих завдань сприяє творчому розвитку й підвищенню навчальної активності курсантів, освоєнню реальної техніки, яка буде ними експлуатуватися за місцем служби.

Інтенсивний розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, активне їхнє впровадження в усі ланки освітньої діяльності породжують низку педагогічних про-

блем. Слід відзначити відсутність системи в розробці та практичному використанні різноманітних інформаційних ресурсів педагогічного призначення. Засоби інформатизації будь-якого навчального закладу потребують розробки та впровадження різноманітних методичних та технологічних підходів, вимагають відповідних знань педагогів.

Відповідно до цих компонентів будується інформаційне освітнє середовище ЛДУБЖД, що передбачає використання комп'ютерної техніки, програмно-телекомунікаційних середовищ, котрі реалізуються єдиними технологічними засобами та взаємозв'язаними змістовними наповненнями, що забезпечують навчально-виховний процес. ІОС навчального закладу має включати в себе організаційно-методичні засоби, сукупність технічних та програмних засобів збереження, обробки, передачі інформації, забезпечувати оперативний доступ до інформації, обміну та спілкування учасників навчально-виховного процесу. Підготовка педагога в галузі ІКТ має бути спрямованою не тільки на навчання компетентних користувачів, а й на вивчення питань, що пов'язані з використанням цих технологій в освітній діяльності, тобто на виконання завдання формування технологічної компетентності викладача, що становить багаторівневу систему неперервної підготовки педагогічних кадрів у галузі ІКТ.

Наші дослідження показали, що при підготовці педагогічних кадрів для роботи в ІОС потрібно дотримуватися наступних дидактичних умов: модульний принцип організації навчання ІКТ; забезпечення диференційованого підходу в навчанні; врахування особливостей навчання у побудові змісту і принципів реалізації системи підтримуючого навчання; підвищення мотивації педагогів до вивчення і використання ІКТ у професійній діяльності.

Робота педагога в ІОС потребує модернізації системи методичної роботи університету, а для цього в навчальному закладі розроблено програму неперервного підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів у галузі ІКТ, їхнього використання у відповідності до професійних потреб і здібностей.

Робота педагогічних працівників з навчальними ресурсами в ІОС будується за таким алгоритмом: аналіз результатів роботи з вивчення тематичних блоків курсантами; визначення рівня засвоєння кожним слухачем змісту навчального матеріалу з використання засобів ІКТ; вибір методики проведення навчальних занять із аналізом можливості використання інформаційних ресурсів; проведення порівняльного аналізу цілей і результатів вивчення курсантами навчального матеріалу, згідно із навчальною програмою та відповідно до навчального плану; здійснення інтеграції навчальних матеріалів засобами ІКТ.

У процесі навчання необхідно чітко дотримуватися психолого-педагогічних, методичних і технологічних рекомендацій. Основними вимогами до ІОС є наявність методики його використання в навчальному процесі, відбір навчальної інформації, взаємозв'язок з іншими засобами ІКТ, що входять у середовище. Інформаційні ресурси мають відповідати усім вимогам, які висуваються до традиційних навчальних видань.

Упровадження та розвиток ІОС у ЛДУБЖД забезпечує його використання в якості: засобу навчання; інструменту пізнання; засобу телекомунікації; засобу розвитку особистості; ефективного інструменту контролю та корекції результатів навчальної діяльності.

Особливістю ІОС є те, що темп засвоєння знань залежить від індивідуальних особливостей і збільшується за рахунок організації зв'язку між користувачем та інформаційними ресурсами в реальному часі. Індивідуалізація навчання здійснюється за рахунок використання ІОС та реалізації спеціалізованих методів навчання з використанням візуалізації навчальної інформації, можливістю її передачі, легкого доступу користувачів до даних, інформаційно-пошукової діяльності, автоматизації обробки результатів експериментальної діяльності, контролю за результатами засвоєння навчальної інформації.

Висновки. Подальший розвиток телекомунікаційних технологій та їх широке впровадження у навчально-виховний процес залежить від розвитку комп'ютерних мереж та покращення параметрів, які характеризують передачу інформації.

Проведене дослідження та досвід роботи дозволили нам виділити переваги створення єдиного освітнього інформаційного середовища навчального закладу. Так, наявність ІОС у ВНЗ МНС: полегшує доступ до значних масивів інформації; забезпечує швидкий та надійний доступ до даних; надає можливість зв'язку в реальному часі; забезпечує збереження інформації в електронному вигляді; надає можливість зберігати величезні обсяги інформації; дозволяє автоматизувати роботу; забезпечує інтерактивне середовище.

Водночас, слід відзначити, що в процесі створення освітнього середовища виникають деякі труднощі, серед яких можна виділити такі: технічні проблеми; недостатня теоретична та практична підготовка працівників; проблема збереження даних; фінансові труднощі; культурний бар'єр.

Література:

1. Сучасні телекомунікаційні мережі у цивільному захисті: підруч. / [Г. В. Щербак, Л. І. Мельнікова, І. В. Рубан та ін.]. — Х.: УЦЗУ, 2007. — 255 с.: іл.
2. Информационные технологии в пожарной охране: сб. науч. трудов / ред. Б. Ф. Туркин. — М.: ВНИИПО МВД СССР, 1991. — 102 с.
3. Система розробки електронної методики для використання в Інтранет-мережі вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / М. В. Макарова. — Режим доступу: — www.vstu.vinnica.ua/ies2000/doclad/b/106.htm.
4. Рамський Ю. Навчально-інформаційне середовище "ІНФОНІС" як засіб навчання інформаційних технологій / Ю. Рамський, С. Лещук // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2006. — № 6. — С. 21–24.
5. Peter Brophy. Networked learning. / Journal of documentation. — № 57 (1), 2001. — P. 130-156.
6. Кадемія М. Ю. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу: навчально-методичний посібник / [Кадемія М. Ю., Козяр М. М, Ткаченко Т. В., Шевченко Л. С.]. — Львів: Вид-во "СПОЛОМ", 2008. — 186 с.
7. Образцов П. И. Информационная технология обучения как средство изучения в вузе учебной дисциплины "Электропитание устройств и систем телекоммуникаций" / П. И. Образцов, В. И. Панченко // Материалы VII Международной научно-методической конференции вузов и факультетов телекоммуникаций. — М.: МТУСИ, 2002. — С. 74–75.

ФАСТОВЕЦЬ О.О.,

старший викладач Інституту туризму
Федерації профспілок України,
аспірант Інституту педагогічної освіти
та освіти дорослих АПН України

ЕКОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ З ТУРИЗМУ У ВНЗ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена проблемі вдосконалення екологічної підготовки майбутніх менеджерів туристичної індустрії в ВНЗ. Висвітлені етапи розвитку екологічної підготовки, формування екологічної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

Статья посвящена проблеме экологической подготовки будущих менеджеров туристической отрасли в ВУЗах. Рассмотрены этапы развития экологической подготовки, формирования экологической компетентности будущих менеджеров туризма..

The author of the article examines the main and training future managers of tourist industry at high schools of III-IV accreditation level. Vocational subjects are considered in the context of sustainable tourist industry from the point of ecology. The article is devoted to the investigation of the ecological competence problem. There have been defined the degrees of ecological competence of future managers in tourism studying the special course "Transport travel and transportation organization".

Перехід України на засади сталого (збалансованого) розвитку та приєднання до Болонського процесу, виявили необхідність якісної підготовки кадрів для сфери туристичної діяльності та формування моделі освіти фахівця здатного забезпечити сталий розвиток туристичної галузі. Це положення знайшло втілення у Національній доктрині розвитку освіти „утвердженні пріоритетів сталого розвитку” [5,4]. Мету і стратегію освіти в інтересах сталого (збалансованого розвитку) визначає Стратегія Європейської Економічної Комісії ООН через поняття компетентності: «Запровадження освіти сталого розвитку... підвищить компетентність і впевненість людей, розширить їх можливості вести здоровий спосіб життя в гармонії з природою» [7,1]. Основою для освіти сталого (збалансованого) розвитку Стратегія визначила екологічну освіту. Реалізація моделі сталого (збалансованого) розвитку передбачає перехід від парадигми захисту природи до парадигми підпорядкування економічного розвитку екологічному імперативу взаємодії суспільства та природи. Тому, проблема підготовки екологічно компетентних майбутніх менеджерів туризму набула особливої актуальності.

Проблема підготовки фахівців для галузі туризму досліджувалась в публікаціях українських дослідників І.Зязюна, Л.Кнодель, О.Любіцевої, Н.Нічкало, Л.Сакун, Т.Ткаченко, В.Федорченка, Н.Фоменко, Г.Цехмістрової. Питання екологічної підготовки студентів у ВНЗ висвітлювали в своїх працях сучасні філософи (М.Бауер, М.Бомба, О.Васюта, С.Васюта, Т.Гардашук, М.Кисельов, В.Крисаченко, О.Салтовський

Г.Філіпчук) та спеціалістів з педагогіки (В.Аніщенко, Т.Вайда, Н.Величко, В.Вербицький, М.Дробноход, Л.Лук'янова, В.Некос, О.Плахотнік, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, С.Совгіра, О.Тімець, Т.Тимочко, А.Червонецький, М.Швед, С.Шмалей). Проблему екологічної компетентності студентів у вищій школі вивчали С.Вітвицька, Г.Діордієва, І.Єрмаков, Н.Олійник. На екологічній складовій змісту професійної підготовки майбутніх фахівців туризму наголошували Т.Сокол, В.Федорченко, Н.Фоменко. Узагальнюючи праці цих авторів, ми дійшли висновку, що ґрунтовних досліджень з проблематики екологічної підготовки майбутніх менеджерів туристичного індустрії в контексті збалансованого розвитку та Болонського процесу у ВНЗ не проводилось.

Таким чином, можна констатувати наявність протиріч між вимогами, що суспільство висуває до екологічної підготовки майбутнього менеджера із туризму, основним критерієм якої на нашу думку виступає професійна екологічна компетентність та реальною педагогічною практикою підготовки майбутніх менеджерів із туризму. Тому, метою нашого дослідження стало обґрунтування підготовки екологічно компетентних майбутніх фахівців туристичної галузі. Нами були визначені наступні завдання: висвітлити сучасний стан екологічної підготовки майбутніх менеджерів з туризму в вищій школі, з'ясувати зміст терміну екологічна компетентність, виявити основні складові екологічної компетентності, виділити етапи формування екологічної компетентності під час вивчення змісту навчального матеріалу фахово-орієнтованого курсу „Організація транспортних подорожей та перевезень”.

Аналіз педагогічної та спеціальної туристичної літератури, архівних джерел виявив тісний зв'язок між станом екологічної підготовки майбутніх менеджерів туризму, розвитком природничих наук, педагогічної думки, туризмології. Тому у розвитку екологічної підготовки майбутніх менеджерів туризму ми вважаємо можливим виділити кілька етапів:

- на першому етапі (XVII – початок XX ст.) відбувалось введення природознавства до програми середньої школи, здійснення первісної форми туристичної діяльності та складової педагогічного процесу – екскурсій у природу; функції менеджерів туризму як правило виконували безпосередньо самі педагоги, разом з тим починають виникати перші клуби, товариства, спілки, що на комерційній основі виконували організаційні функції; розпочата курсова підготовка до проведення екскурсій в природу;
- на другому етапі (1918-1970 рр.) популярність подорожей та екскурсій обумовила розвиток галузевої системи курсової підготовки та підвищення кваліфікації екскурсоводів природознавчої та краєзнавчої тематики, організаторів екскурсій, гідів-перекладачів; розпочато викладання методики проведення екскурсій у вищих навчальних закладах педагогічного профілю; формується система підготовки фахівців для туристичної діяльності в педагогічних вузах (спеціальність географія та історія (краєзнавчо-туристична робота), фізична культура (туристична робота); екологічна складова професійної підготовки представлена природоохоронною проблематикою;
- на третьому етапі (кінець 1970-х-80 рр.) склалося розуміння універсальної значущості екологічної освіти, було сформульовано її основні принципи: міждисциплінар-

ний підхід в процесі формуванні екологічної культури спеціаліста; систематичність та безперервність вивчення матеріалу екологічного спрямування; єдність інтелектуальних та емоційно-вольових засад у діяльності з вивчення і охорони природного середовища; взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого висвітлення екологічних проблем у навчальному процесі; розпочалась підготовка фахівців вищого рівнів для сфери туризму у ВНЗ України на географічних факультетах Київського державного університету імені Тараса Шевченка та Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського; програма підготовки цих фахівців містила курс «Охорони природи»; - на четвертому етапі (почався в 1992 р.) від формування психологічної настанови на раціональне природокористування, охорону природи взагалі перейшли до формування екологічної свідомості, культури, моралі, етики. Основною метою проголошується підпорядкування економічного розвитку екологічному імперативу взаємодії суспільство-природи. Починається усвідомлення необхідності підготовки екологічно компетентного фахівця. Аналіз стану розвитку системи підготовки кадрів для галузі туризму у вищій школі України цього періоду характеризувався недостатнім рівнем сформованості наукових та педагогічних шкіл в напрямку підготовки управлінських (менеджерських) кадрів для сфери туризму. Необхідність інтеграції до світового освітнянського простору сприяла запровадженню в 1994р. напряму підготовки фахівців з вищою освітою «Менеджмент» на базі Інституту туризму Федерації профспілок України, Київського торговельно-економічного інституту (зараз Київський національний торговельно-економічний університет), Донецького інституту туристичного бізнесу. Сформувалась уніфікована спеціальність за напрямом 6.050200 «Менеджмент організацій», в межах якої розвиваються спеціалізації, за якими здійснюється підготовка фахівців для певних сегментів індустрії туризму. Відбулось усвідомлення необхідності стандартизації системи підготовки. Паралельно з цим, з 2004 р. започатковано підготовку фахівців для сфери туризму за напрямом 0504 «Туризм»: спеціальності «Туризм», «Готельне господарство», «Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах». Також підготовку менеджерів для галузі туризму здійснюють в межах спеціальності «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (спеціалізація готельне господарство і туризм). За нашими підрахунками близько 90 ВНЗ здійснюють підготовку майбутніх менеджерів для туристичної галузі на рівні бакалавр або магістр за спеціальностями «Менеджмент організацій» та «Туризм», «Готельне господарство». Програми підготовки формуються на різних підходах і на основі різних галузей знань базової освіти. Тому, після приєднання України до Болонського процесу набуває особливого значення проблема стандартизації підготовки фахівців для певних сегментів туристичної індустрії. Як свідчать дослідження за міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) передбачено як мінімум два напрями, за якими можлива підготовка фахівців для сфери туризму: «Бізнес і управління» (у тому числі «Менеджмент», п.34 МСКО) та «Сфера обслуговування» («Готельне обслуговування і сфера харчування» і «Подорожі та туризм», п.81 МСКО).

Необхідність узгодженості переліку єдиних стандартів та критеріїв підготовки фахівців призвела до прийняття Постанови Кабінету Міністрів України за № 1719 від

13 грудня 2006 р. та введення в дію переліку трьох напрямів підготовки фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр: Менеджмент (код 6.030601), Туризм (код 6.010207), Готельно-ресторанна справа (код 6.140101). Менеджерський напрям зорієнтований на підготовку фахівців для сфери туризму, які планують обіймати посади керівників функціональних підрозділів та підприємств, а напрями «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа» базуються на технологічних аспектах всіх рівнів.

На думку експертів світової організації туризму для сучасного стану розвитку туристичної галузі притаманні дві основними тенденції: глобальне розповсюдження високотехнологічних стандартизованих туристичних послуг та диверсифікація туристичного попиту, що в тому числі сприяє і активному розвитку нового напрямку – екологічного туризму. Реалізації цих тенденцій також обумовлює необхідність вдосконалення екологічної підготовки, підвищення екологічної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі України. Зупинимось більш детально на понятті компетентність та екологічна компетентність. Ми поділяємо думку В.Т.Лозовецької, що «формування компетентності окреслює ступінь підготовки працівника до розв'язання професійних завдань. Компетентність означає здатність до ефективного виконання професійних обов'язків, що забезпечують певними знаннями та уміннями» [3,78]. Метою підготовки є досягнення майбутнім фахівцем певного рівня професіоналізму, тобто «здатності компетентно виконувати функціональні обов'язки; рівня майстерності, який відповідає складності виконуваних завдань» [10, 379].

В своїх працях дослідник В.К.Федорченко розширює та конкретизує поняття компетентність. При здійсненні вдосконалення системи підготовки поняття компетентність включає «...виконання індивідуальних обов'язків на певному місці праці та суміжних професійних обов'язків, здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, професійну відповідальність за результати праці та здатність застосовувати знання та вміння в складних умовах діяльності» [8, 155].

На думку дослідниці Н.А.Фоменко необхідно виділяти особистісну компетентність фахівця сфери туризму (аксіологічну, персональну, інформаційну, екологічну, валеологічну) та професійну компетентність (соціальну, комунікативну, організаційну, пошуково-реконструктивну, анімаційну, аутокомпетентність), а «екологічна компетентність ґрунтується на знаннях загальних законів розвитку суспільства і природи, в тому числі екологічної відповідальності за професійну діяльність» [9,129-130]. Вивчення та узагальнення наукових публікацій з даної проблематики, дозволяє стверджувати, що єдиного підходу до визначення поняття екологічна компетентність не сформувалось. Екологічна компетентність в загальних рисах розумілась як здатність особистості адекватно сприймати навколишнє оточення в якості середовища існування, формувалась природним шляхом. На думку дослідника А.О.Горелова «Сутнісною основою екологічної компетентності є гармонізація взаємовідносин між людиною і природним середовищем, що здійснюється за трьома аспектами: гармонія пізнання оточуючого світу; гармонія створення зовнішнього середовища існування людини; гармонія внутрішнього середовища людини» [1,212]. Тому, екологічно компетентна

особистість повинна мати знання, високі моральні якості, усвідомлювати відповідальність за результати своєї діяльності.

Спираючись на праці британського дослідника Дж.Равена українська авторка Діордієва Г.Г. зауважує, що під екологічною компетентністю слід розуміти „специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії” [2, 268]. Дослідник Н.Ю.Олійник пропонує розглядати „екологічну компетентність як інтегрований результат навчальної діяльності студентів, який формується передусім завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування та набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі навчання предметів спеціального та професійного циклів” [6, 143].

Узагальнюючи вищезазначені підходи зазначимо, що екологічна компетентність майбутнього фахівця з туризму реалізується під час конкретної ситуації, тому її потрібно розглядати як здатність діяти з метою розв’язання проблеми. Отже, бути компетентним — означає вміти мобілізувати в певній ситуації здобуті знання та досвід та мати адекватну поведінку, що спрямована на конкретні дії. Тому, структура екологічної компетентності повинна містити такі компоненти: знання (фахові, екологічні та інші), екологічні вміння та навички, спроможність до самоосвіти та самовиховання, здатність отримувати від роботи конкретні результати, вирішувати творчі завдання. Необхідно відмітити, що компетентність фахівця проявляється за умови особистої зацікавленості в даному виді діяльності. Тому, усвідомлення студентами екологічних цінностей, в т.ч. екологічного імперативу є однією з основних цілей при формуванні екологічної компетентності.

Ми погоджуємося з думкою дослідниці Г.Г.Діордієвої [2, 270], що при формуванні екологічної компетентності особистості існують певні рівні: адаптаційний (під час якого відбувається, усвідомлення діючих екологічних норм та оволодіння екологічно відповідними формами і засобами діяльності); індивідуалізований (для якого характерним є пошук особистістю засобів і способів здійснювати діяльність, спрямовану на збереження екологічно чистого середовища, а також усвідомленням необхідності суспільної та особистої важливості цієї діяльності); інтеграційний (коли відбувається детермінація протиріч між сформованими прагненнями бути максимально відповідними соціокультурним вимогам суспільства і власним потребам особистості, які відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності). Під час підготовки фахівців особливу увагу слід приділити дисциплінам пов’язаним з основним колом обов’язків фахівців конкретного профілю і впливом їхньої діяльності на соціально-економічні умови і стан навколишнього середовища [7, 11].

Реалізація цих положень в процесі вивчення екологізованої фахово-орієнтованої дисципліни „Організація транспортних подорожей та перевезень туристів” відбувається через вивчення певних модулів, структура яких передбачає такі етапи навчального процесу: мотиваційний, пізнавальний, оцінювальний.

Мотиваційний етап дозволяє студентам усвідомити основну мету вивчення модуля, його місце і значення у навчальному процесі. Під час роботи над першим

модулем студенти усвідомлюють суть проблеми глобальної екологічної кризи, ідеї сталого розвитку, значення екологічних чинників та їх вплив на життєдіяльність людини. Особлива увага приділяється ролі та місцю транспортних засобів (водних, залізничних, авто, авіаційних) в організації туристичної діяльності. Основною формою взаємодії учасників навчального процесу на цьому етапі є програмні лекції, в якій окреслюються головні шляхи розкриття змісту і сутності навчального матеріалу. Це стимулює студентів до самостійного здобуття теоретичних і практичних знань.

На пізнавальному етапі студенти окрім спеціальних знань та умінь, що визначені навчальною програмою „Організація транспортних подорожей та перевезень туристів”, набувають знань, вмінь та навичок екологічної діяльності, що свідчить про формування екологічної компетентності. На цьому етапі основними формами роботи є практичні заняття, на яких в організаційній єдності використовуються фронтальні та індивідуальні форми пізнавальної діяльності студентів, робота у невеликих групах під час самостійного виконання проєктів екологічного спрямування. Такі завдання одночасно є мотивом для засвоєння теоретичного матеріалу і способом його практичної реалізації, а також викликають потребу у пошуку додаткових знань.

Оцінювальний етап розвиває у студентів рефлексивну діяльність, самооцінку своєї роботи, узагальнення та систематизацію матеріалу. Завдання цього етапу реалізуються найчастіше реалізуються через захист проєктних робіт екологічного спрямування, проєктів, що мають екологічну складову. Специфіка таких завдань полягає в тому, що здійснюється реалізація як навчальних цілей (розширення та поглиблення теоретичної бази екологічних знань, надання результатам практичної значущості) так і науково-дослідних. При виконанні роботи студенти самостійно працюють з додатковою літературою, інформацією з інших джерел, зокрема Інтернет, вчать аналізувати та критично оцінювати її. Усе це надає навчанню дослідницького, творчого спрямування, що сприяє розкриттю творчого потенціалу студентів.

При здійсненні модульного контролю доцільно використовувати тестові завдання з курсу, систему діагностичних контрольних завдань для визначення рівнів сформованості компонентів екологічної компетентності (мотиваційного, інтелектуального, діяльнісного) і рейтингову систему для оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів.

Узагальнюючи вищезазначене можливо відмітити, що під час здійснення професійної підготовки майбутнього менеджера із туризму формується екологічно компетентна особистість професіонала, що володіє знаннями, моральними якостями, усвідомлює відповідальність за результати своєї діяльності; екологічна компетентність майбутнього фахівця з туризму проявляється під час конкретної ситуації, тому здійснюється на основі діяльнісного підходу; екологічна компетентність особистості може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тому, усвідомлення студентами екологічних цінностей, в т.ч. екологічного імперативу є однією з основних цілей при формуванні екологічної компетентності; формування екологічної компетентності має певні рівні: адаптаційний, індивідуалізований, інтеграційний; перехід студента з одного рівня на якісно вищий свідчить про вдосконалення екологічної компе-

тентності; формування екологічної компетентності доцільно здійснювати при вивченні фахово-орієнтованих дисциплін в три етапи: мотиваційний, пізнавальний, оцінювальний.

Література:

1. Горелов А.А. Экология: учебное пособие. — М.: Центр. 1998. — 240 с.
2. Діордієва Г.Г. Застосування нових педагогічних технологій при формуванні екологічної компетентності підлітків. //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. Вип.5., кн. 1. — Київ-Житомир. 2003. — С.268-273.
3. Лозовецька В.Т. Формування компетентності як головної передумови професійного становлення сучасного фахівця туризму //Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Культура і освіта фахівців туристської сфери: сучасні тенденції та прогнози (13-14 жовтня, 2004 р). — К: КУТЕП, 2005. — С.76-81.
4. Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти. — К.: Міленіум, 2006. — 252 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. — 2002. №33 (329). — 23 квітня. — С.4-6.
6. Олійник Н.Ю. Екологічна свідомість студентів гідрометеорологічного технікуму як складова професійної компетентності //Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна: Збірник наукових праць. — Вип. XI. — Харків: Основа, 2004. — С.142-147.
7. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку// Бібліотека Всеукраїнської екологічної Ліги. Серія «Екологічна освіта та виховання», 2006. — №3 (27). — 39 с.
8. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму. Монографія //За ред. Нічкало Н.Г. — К.: Видавничий дім „Слово”, 2004. — 472 с.
9. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти. — К.: Видавничий дім «Слово», 2005. — 216 с.
10. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах. — Т.2. — М.: РАО, 1999. — С.379.

ФЕДІЙ О.А.,

кандидат педагогічних наук
докторант, доцент,
Полтавський державний педагогічний
університет імені В.Г.Короленка,
кафедра соціальної і корекційної педагогіки,
м. Полтава

ТАНЦЮВАЛЬНІ ЗАСОБИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються питання теорії та практики новітнього виду естетотерапевтичного впливу на особистість – танцювальної терапії та можливість її адаптації і запровадження у професійну підготовку педагога. Обґрунтовуються різні технології проектування танцювальної терапії в навчально-виховний простір сучасного загально-освітнього закладу.

В статье рассматриваются вопросы теории и практики нового эстетотерапевтического влияния на личность – танцевальной терапии и возможность её адаптации и внедрения в профессиональную подготовку педагога. Обосновываются различные технологии проектирования танцевальной терапии в учебно-воспитательное пространство современного общеобразовательного учреждения.

In this article the questions of theory and practice of the newest type of aesthetotherapeutical influence on personality are examined dancing therapy and possibility of its adaptation and introduction to the professional preparation of teacher. Different technologies of dancing therapy planning are grounded in educational and in pedagogical space of modern general establishment.

Стрімкий технократичний час початку третього тисячоліття привніс із собою низку негативних чинників розвитку людини та значно ускладнив процес формування повноцінної гармонійно розвиненої особистості. Сьогодні помітно збільшується кількість дітей, які мають низькі показники здоров'я та мотивації до навчання у зв'язку з тим, що питання формування стійкої пізнавальної активності кожного учня та індивідуального професійно-творчого самовираження педагогів, створення емоційно-комфортної атмосфери педагогічного дійства традиційно посідають другорядне місце у педагогічному просторі сучасного навчального закладу. Вони значно поступаються питанням інформаційно-інтелектуального «научування» дітей в умовах перевантаження навчального плану, максимально наповнених класів та залишаються без належної уваги педагогів до особистісного, емоційно-духовного переживання учнями навчального матеріалу. Тому все більшої актуальності для науково-теоретичних та практичних

пошуків педагогів і психологів набувають методологічні ідеї особистісно орієнтованої гуманістичної педагогіки та численні відкриття суміжних сфер наукового знання про гармонічне самовідчуття та функціонування людини у Всесвіті: валеологічна естетика (Ю. Андреев, Б. Болотов, А. Ключев, І. Брехман, В. Калбанов, А. Щедріна, В. Горашук тощо), синергетичні засади феномену розвитку й становлення людини (Г. Хакен, В. Буданов,), нейроестетика (І. Ренчлер, Г. Пауль, Б. Херцбергер, Д. Епстайн тощо), теорія саогенного мислення (Ю. Орлов, Т. Васильєва) тощо.

Все частіше увагу вчених привертає неузгодженість інтелектуальних та фізичних навантажень, що їх відчуває сучасний учень, який вимушений більшу частину свого шкільного життя проводити за партою у стані обмеженої рухової активності. Вітчизняний дослідник В.В. Клименко справедливо зауважує, що така гіподинамія у фізичному розвитку дитини призводить до гальмування інтелектуальних та індивідуально-творчих успіхів особистості у навчанні.

Рухова, психомоторна активність людини забезпечує її нормальну життєдіяльність. Тому однією з найважливіших потреб дитини є потреба у руховій активності. «Рух – це майже єдина форма життєдіяльності, завдяки якій організм взаємодіє з середовищем», стверджував відомий дослідник рухової активності людини, біомеханік та нейрофізіолог М.О. Бернштейн ще у 60-х роках минулого століття [1, с.275]. Науково-теоретичні та експериментальні дослідження психомоторики людини переконливо доводять її визначальну роль у процесах сприйняття та пізнання: «сенсомоторний інтелект» (Ж. Паже), «активне сприйняття» (Б.Г. Ананьев), «теорія розвитку перцептивних дії» (О.В. Запорожець), «руховий акомпонент» у сприйнятті часу (Д.Г. Ельконін) тощо; у мовленнєвому розвитку людини: «мануальний інтелект» (В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова); «кінетика» – вчення про невербальні прояви людини у спілкуванні (Р. Бердвістел,); «проксеміка» – просторова психологія, наука про закономірності просторової організації спілкування людей (Е. Хол) тощо.

Рухова активність розглядається вченими як засіб підвищення психічної та інтелектуальної активності людини: «моторна теорія розвитку» свідомість визначається як результат прихованої м'язової активності (Ф. Гаріман); експериментальний пошук оптимальних фізичних навантажень на учнів та студентів, що підвищують рівень інтелектуальної активності (М.К. Босий, А.Ф. Дмитрієва, Н.П. Локалова, В.І. Сідоров тощо), а також вивчення рухової активності як засобу регулювання різних станів людини («аутогенні тренування» (І. Шульц, Е. Якобсон), зняття «м'язового панцеру» через подолання м'язової ригідності (В. Райх) тощо). Особливу цінність для педагогів становлять дослідження вченими-психологами діагностичних можливостей психомоторики людини: графологія вивчення манери письма та підчерку як характеристик людської особистості (наука, яка зародилась ще у XVII ст. у Італії, у м. Болоньї, її автор медик, філософ Каміло Бальді) та вивчення особливості індивідуального темпоритму виконання завдань учнем, особливості його осанки, ходи, загальної манери у руховій активності тощо [7, с.11-40].

Водночас на сучасному етапі вирішення загальних естетотерапевтичних задач нормалізації психоемоційного стану, забезпечення виходу людини з негативних переживань та

деструктивних рухових обмежень, наповнення її позитивними емоціями, реконструювання її емоційної сфери та активізації творчого потенціалу у процесі пізнавальної діяльності, активно розробляються психотерапевтичні мистецькі технології стабілізації та активізації гармонійного начала особистості: кінезітерапія, арт-терапія, психодрама, музикотерапія тощо.

Не викликає сумнівів необхідність запровадження у сучасний педагогічний простір подібних новітніх технологій активізації психомоторної діяльності сучасної дитини. Серед таких доробок привертає увагу естетотерапевтичний засіб гармонізації та активізації творчого потенціалу особистості – танцювальна терапія, яка сьогодні отримала широке визнання та розповсюдження у багатьох країнах світу як ефективна психолого-педагогічна технологія.

Метою статті є висвітлення теоретико-практичних засад провідної складової естетотерапії танцювальної терапії та її проектування у процес підготовки сучасного педагога до професійної діяльності.

Танцювальна терапія як поняття та як цілеспрямована форма лікування зародилася у США у 1940-х рр. У 1966 р. була створена ADTA (American Dance Therapy Association) – американська асоціація танцювальної терапії, яка підтримує та розповсюджує високий професійний стандарт у танцювально-психотерапевтичній професії. У 1979 р. тодішній президент ADTA Ю. Бані запропонувала визначення танцювальної терапії – «це психотерапевтичне використання танцю та руху як процесу, що сприяє інтеграції емоційного та фізичного стану особистості» [2, с.17].

Сьогодні танцювальна терапія активно розповсюджується у світі, проте основні наукові розробки все ще здійснюються у США. Розвиток сучасної танцювальної терапії (хореотерапії) пов'язують з іменами чотирьох професійних танцюристок, представниць танцю модерн: М. Чейз, Л. Еспенак, Т. Шуп та М. Уайтхауз. Свій практичний танцювальний досвід вони комбінували з теоретичним вивченням суміжних дисциплін – педагогіки, психології, медицини, філософії та релігії, прагнучи знайти можливості їх гармонійного та ефективного поєднання.

Методологічною основою танцювальної терапії як інтегративного сучасного явища, стають екзистенціональна та східна філософія, численні психологічні вчення. Найбільш значущими для теорії танцювальної терапії вважаються наукові доробки З. Фрейда (вчення про невербальне самовираження через використання тіла у психотерапії) та його послідовника В. Райха (поєднання невербального психоаналізу з фізичною мускульною лінією); біоенергетична теорія О. Лоуена про єдність духовного та тілесного у людському «Я»; вчення А. Адлера про агресивний інстинкт людини та її самодостатність й керованість почуттів; теорія «активної уяви» («Active Imagination») та терапевтичного ефекту творчої дії К. Юнга; гуманістична психологія К. Роджерса, зокрема його ідеї про унікальність індивідуального та свободу самовираження дитини; гештальт-психологія Ф. Перлза та її провідний принцип «тут й зараз»; теорія індивідуальної тілесної моделі людини П. Шильдера тощо [2, с. 23-29].

Основні завдання, що розв'язують при використанні танцювальної терапії окреслюються такими положеннями: зайнятість, підвищення рухової активності; комуніка-

тивний тренінг та організація соціотерапевтичного спілкування; отримання діагностичного матеріалу для аналізу та самопізнання; “розкріпачення” та зростання людини. Тому хореотерапія може розглядатися як напрям арттерапії, складовий елемент музикотерапії, різновид терапії фізичною активністю. Оскільки провідним завданням танцювальної терапії вважається активізація психомоторної, емоційно-чуттєвої активності людини та створення особливих психологічно комфортних умов взаємодії людини з оточуючим середовищем, актуалізація індивідуально-творчого потенціалу людини, то ми вважаємо за доцільне віднести танцювальну терапію до естетотерапевтичних засобів впливу на особистість. У концепції естетотерапевтичної складової формування й розвитку сучасної особистості «естетичне» трактується як «чуттєве», відповідно естетотерапія – це цілеспрямований вплив на емоційно-чуттєву сферу людини з метою створення особливої, естетизованої атмосфери, що дозволяє вчителю та учню комфортно, вільно й творчо самореалізовуватися у навчально-виховному процесі.

Форми взаємодії учасників при танцювальній терапії обираються в залежності від корекційної мети: індивідуальна форма виконання танцювальних вправ, дует, тріо, квартет, групові та масові форми. Особливого значення та ефекту набуває хореотерапія народним танцем (В.М. Верховинець, Л.Д. Назарова) [3; 5] та хореотерапія класичним танцем за рахунок високої естетизації, гармонії та можливості для виконавця реалізовувати принципи демократичності й індивідуальності у цих видах хореографії.

На сучасному етапі розвитку та становлення психолого-педагогічної танцювальної терапії заняття танцями, ритмікою все частіше постають не самоціллю (тобто цілеспрямованим набуттям спеціальних професійних умінь та навичок), а площиною для гармонійного індивідуально-творчого розкриття дитини, пошуку варіантів самовираження та отримання певного терапевтичного ефекту.

Відомий російський танцетерапевт Н. Оганесян вбачає такі завдання танцетерапії у форматі навчально загальноосвітнього закладу:

- допомога у тренуванні розслаблення та концентрування;
- розвиток креативності внутрішнього «Я» дитини;
- розвиток творчої уяви;
- знання напруженості у відносинах учнів у класі;
- тренування вміння слухати та чути інших;
- знання тілесної напруги;
- розвиток комунікативності;
- інтелектуальний розвиток у галузі різноманітних видів мистецтва;
- виявлення проблем у окремих дітей та в класі у цілому;
- коректування проб лем окремої дитини та класу у цілому [2, с. 137].

Важливим елементом запровадження ідей танцювальної терапії у психолого-педагогічний процес формування особистості в умовах сучасного навчально-виховного закладу є підготовки педагога до використання ним танцювальних засобів естетотерапії, зокрема оволодіння вчителем необхідними знаннями, вміннями та навиками

організації певних форм взаємодії у танцювальній терапії та її творче запровадження у навчально-пізнавальний процес.

Серед таких новітніх форм організації психолого-педагогічного процесу формування та корекції сучасної особистості засобами танцювальної тілесно орієнтованої терапії своєю оригінальністю та професійністю вирізняються метод Хакоми у тілесно орієнтованій психотерапії Р. Курца, пластикодрама В.Н. Нікітіна, методи М. Фельденкрайса та Ф.М. Александера тощо. Найбільш адаптованими для використання у площині педагогічного процесу є розроблені російськими педагогами методики занять з фітболами (великі гімнастичні м'ячі) для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Т.С. Овчиннікова та А.А. Потапчук), ритмопластика (Е.Г. Чурилова), ідеї інтегративної методики формокорекційної ритмопластики Л. і Т. Чураєвих тощо.

Методики занять з фітболами передбачають різноманітну форму організації: це фітбол-гімнастика, фітбол-ритміка, фітбол-казка тощо. Особливе поєднання танцювальних, фізичних вправ фітболу з музикою, промовлянням віршів у ритмі руху або співами улюблених мелодій розвивають почуття ритму, координацію, мовлення, рівновагу, поставу, а також виконують суто естетотерапевтичний вплив на дитину викликають емоційний підйом, почуття радощів та задоволення [6, с.5]. Загальнорозвиваючі вправи можуть бути використаними педагогом на заняттях з математики та рідної мови як самостійні веселі пісні та танки на заняттях з фізичного та музичного виховання, а також можуть стати основою щодо музично-корекційних танцювальних ігор для дітей з проблемами у розвитку. Особливого значення у цих танцювально-рухових методиках набуває ідея використання м'яча як своєрідного естетотерапевтичного засобу у роботі з дітьми. «М'яч має певні властивості, що використовуються з оздоровчою, корекційною та дидактичною метою. Це й розмір, й колір, й запах, і його особлива пружність» [6, с.9].

М'яч має форму шару. Ніяке тіло іншої форми не має більшої поверхні контакту з долоню, цей дотик надає повноту відчуттів форми. Видатний німецький педагог-філософ XIX століття Ф. Фребель відніс м'яч до великих дарів педагогіки та називав його «ідеальним засобом для вправ». Шар надсилає оптимальну інформацію усім аналізаторам. Сумісна робота рухового, вестибулярного, зорового та тактильного аналізаторів, які включаються при виконанні танцювальних вправ на м'ячі, підсилюють ефект занять. Крім того, м'ячі мають приємний ванільно-цукерковий запах і діти з задоволенням займаються на таких тренажерах. М'ячі також мають різний колір, а тому, по різному впливають на психічний стан та фізіологічні функції людини (наприклад, червоні, помаранчеві – підвищують активність, та збуджують ЦНС; сині та фіолетові – мають тропотропний, заспокійливий ефект; жовті та зелені сприяють прояву витривалості тощо). М'ячі здійснюють також й вібраційний вплив, який активізує регенеративні процеси у організмі людини, вони дозволяють індивідуалізувати лікувально-виховний естетотерапевтичний процес у танцювальній терапії.

Окремим самостійним напрямом використання вчителем ідей танцювальної терапії у психолого-педагогічному процесі формування сучасної особистості учня є

ритмопластика. Ритмопластика розглядається як складова театралізованої діяльності та акторської майстерності. Часто ритмопластика пов'язується з поняттями «виразність рухів», «техніка рухової активності» тощо. Теоретичною основою ритмопластики є принцип розвитку дитини від рухів та емоцій до слова. Існує природна здатність дитини надзвичайно легко замінювати слова мімікою, жестами (особливо у домовленевій стадії розвитку). Загальновідомо, що дітям дошкільного та молодшого шкільного віку легше виразити свої почуття та емоції через пластику власного тіла. Особливо легко зробити це стає під музику (Е.Г. Чурілова) [8, с.40–60].

Завдання ритмопластики співзвучні основним ідеям танцювальної терапії, це: розвиток рухових здібностей дитини (рухливість, гнучкість тощо); розвиток пластичної виразності (ритмічність, музичність, координованість рухів тощо); розвиток уяви (здатності до пластичної імпровізації) [8, с.40].

При виконанні ритмопластичних завдань основними проблемами учнів є недостатні вміння у володінні власним тілом. У першу чергу – це нестача “м'язової свободи”, напруженість м'язів або занадто виражена розслабленість. Для подолання цієї проблеми доцільно використовувати вправи на медитацію (наприклад: лежачи на килимі, використовуючи ігрові музичні прийоми досягається повне розслаблення тіла). Цікавими та змістовними можуть стати для дітей ігри на розвиток рухових здібностей які доцільно використовувати на великих перервах, під час фізкульт-хвилинок, на заняттях у групі продовженого дня тощо. Наприклад:

Гра “Мурашки”. Основне завдання – під музику рухатися хаотично, заповнюючи собою увесь простір та не торкаючись один одного.

Гра “Кактус та верба”. Під музику діти вільно пересуваються у просторі. На слово “кактус” завмирають, напружуючи тіло. Руки – догори, пальці – це напружені колючі голки кактуса, що стирчать у різні боки. На слово “верба” – завмирають, розслаблюють тіло. Руки звисають дотолу, вони м'які та розслаблені, як гілки у верби.

Гра “Пальма”. Діти виконують роль пальми, супроводжуючи розповідь дорослого відповідними рухами. Основне завдання зуміти точно відтворити ті стани про які йдеться у розповіді: Пальма виросла... Вона велика та величезна... Зав'яли листочки пальми (рухи кисті рук)... Зав'яли гілочки (рухи руки до ліктя)... Зав'яла уся пальма (працює вся рука) [8, с.41-42].

Метод формокорекційної ритмопластики розроблений Р. Чураєвим та Т. Чураєвою [4, с.365-380.]. У цьому виді естетотерапії дослідниками синтезовані ідеї тілесно-орієнтованої техніки, арт-терапії, східної філософії, духовної практики, казкотерапії. В основу методу покладена ідея природної схильності людини до ритмічності та гармонії у формах та рухах. Чураєви доводять, що відчуття та усвідомлення власного ритму пробуджує у людини творчість.

Основною метою занять з формокорекційної ритмопластики є відтворення природного для людини почуття цілісності та гармонії. Тому вважаємо цей вид терапевтичного впливу на особистість ефективною складовою естетотерапії, що може бути використана педагогом під час вивчення учнями різноманітних тем природничо-мистецького циклу: математика, фізика, природознавство, мистецькі дисципліни тощо

Формокорекційна ритмопластика – метод формування цілісного самовідчуття та уявлень про Всесвіт шляхом створення гармонійних форм, як внутрішніх так і зовнішніх: терапія відбувається за допомогою гімнастики та ліплення, тобто роботи з формою. Дитина ніби “ліпить сама себе” та предмети навколишнього світу.

Будь-який рух починається з середини, передається на хребет та закінчується в руках, вважають прихильники формокорекційних психотерапевтичних технік. Це дозволяє дитині створювати нову форму з глини, коректувати те, що не подобається. В подальшому зовнішня дія переходить у внутрішню, змінюючи таким чином стан людини.

Структура запропонованого авторами заняття з “формокорекційної ритмопластики” складається з 3-х етапів: перший – медитативна гімнастика, другий – ліплення та третій – знову медитативна гімнастика. Доцільність медитативної гімнастики полягає у тому, що необхідно припинити існування напруження у м’язах, яке блокує природну течію енергії по тілу. Цього м’язового дисбалансу необхідно позбутися через виконання так званого осмисленого руху. Такий рух дитина виконує тоді, коли розуміє, навіщо вона його здійснює. Як правило, осмислені рухи не бувають різкими, поспішними. Їх виконання пов’язують з образом (куля; п’ять стихій: земля, вода, повітря, вогонь, ефір; образи тварин або рослин тощо).

Виконують вправи-медитації не поспішаючи. Таким чином і відбувається зняття напруги, створюється внутрішній спокій, відчуття сконцентрованості, впевненість, фізична легкість, комфорт, а в тім і бажання творити! Медитативна гімнастика проводиться на першому та останньому етапах методики, причому, на останньому, третьому етапі, її основне завдання – це обов’язкове закріплення відпрацьованого позитивного стану дитини під час роботи з глиною.

Другий етап методики ліплення. Він є авторською ідеєю, яка полягає у необхідності реальних дій, творчості, що їх відчуває дитина, перебуваючи у стані комфорту. Це чудове поле для позитивних зрушень у стані дитини, яка потребує допомоги педагога-естетотерапевта. Сам задум такого самовдосконалення запозичений із Східної філософії (зокрема енергетичний аспект). Для набуття гармонійного стану дитині слід оволодіти трьома процесами при роботі з глиною: збирання – утримання розслаблення. Збирання пов’язане із нашою здатністю накопичувати життєві сили, енергію. Позитивне збирання передбачає акумуляцію енергії творчої та природної. Саме вона стає стартовим капіталом для позитивних зрушень. Накопичування та, не менш важливий момент, утримання пов’язані з певною напругою, яка передбачає оволодіння протилежним, узгоджуваним життєздатність організму станом, – розслаблення. Навчитися зазначеним процесам можна на символічно-дійовому рівні. Своєрідною матеріалізацією цих станів стає ліплення з глини певних символів: куб символізує збирання (коли ліпимо куб, пальці роблять збираючі рухи); шар – утримання (коли катаємо шар – пальці роблять стискуючі та утримуючі рухи); площа – символ розслаблення (коли ліпимо площину – ми розтираємо глину розправленими долонями). Формування енергії збирання, утримання та розслаблення – це один з глибинних смислів авторського методу ліплення з глини. «Емоція в глині потрапляє у полон і з

нею можна зробити позитивну метаморфозу» [4, с.372]. Таким чином, стверджують автори методики, ми ліпимо самі себе та навколишній світ.

Цей вид естетотерапевтичного впливу найбільш ефективний у контексті його системного й систематичного застосування. Такий підхід передбачає створення сесійної програми на засадах формокорекційної ритмопластики. Цікавий приклад пропонують самі автори методики – програму «Відображення». В її основі закладений принцип еволюції: від світу мінералів – до світу рослин – та тваринного світу – й до світу людей.

Образи та символи кожного світу використовують у медитативній гімнастиці й ліпленні. Виділяють ще один характерний корегуючий момент цієї програми: пізнаючи світ дитина долає дисгармонічні стани душі.

Кожній темі присвячений окремий модуль, що розрахований на 10 занять. Структура програми має п'ять модулів: підготовчий модуль; геологічний модуль; ботанічний модуль; зоологічний модуль; заключний модуль людина. Кожен модуль закінчується спонтанним танцем, що символізує тріумф пізнання окремих світів та перехід на наступний крок еволюційної спіралі.

Таким чином унікальність та ефективність танцювальних засобів естетотерапевтичного впливу на особистість дитини робить танцетерапію перспективною формою організації сучасного навчально-виховного процесу, якому сьогодні характерна надзвичайна гіподинамічна спрямованість та зорієнтованість на інтелектуально-інформаційне засвоєння учнями готового програмового матеріалу. Подальшого дослідження потребують питання розробки та впровадження танцетерапевтичних елементів у різні структурні та предметно-програмові рівні навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу, орієнтація сучасного вчителя на активізацію психомоторного компоненту у навчально-пізнавальному та виховному процесі, адаптація класичних методик танцетерапії для різних соціальних та вікових категорій учнів тощо.

Література:

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966.
2. Грёнлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288с.
3. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. – 5-те вид., доп. – К.: Муз. Україна, 1990. – 150с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Издательство «Речь»: «ТЦ Сфера», 2001. – 400с.: С.365–380.
5. Назарова Л.Д. Фольклорная арт-терапия. – СПб.: «Речь», 2002. – 240с.
6. Овчинникова Т.С., Потапчук А.А. Двигательный игротренинг для дошкольников. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 176с.
7. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384с.
8. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 160с.

ТРЕНІНГОВІ ФОРМИ РОБОТИ З МОЛОДИМИ СПЕЦІАЛІСТАМИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто можливість упровадження інтерактивного навчання вчителів-початківців шляхом проведення тренінгів у рамках Всеукраїнського проекту «Дворічне стажування молодих спеціалістів галузі освіти» на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. За допомогою отриманих наукових результатів автор доводить ефективність реалізації тренінгової програми щодо формування ефективного стилю роботи молодих учителів.

В статье рассматривается возможность реализации интерактивного обучения молодых специалистов посредством тренинговой работы в рамках Всеукраинского проекта «Двухлетнее стажирование молодых специалистов в отрасли образования» на базе Николаевского областного института последипломного педагогического образования. С помощью полученных научных результатов автор доказывает эффективность реализации тренинговой программы формирования эффективного стиля работы молодых учителей.

In the article marketability interactive teaching of young specialists is examined by means of training work within the framework of the Allukrainian project the «Two-year working on probation of young specialists in industry of education» on the base of the Mykolayiv regional institute of Post Diploma pedagogical education. By the got scientific results an author proves efficiency of realization of the training program of forming of effective style of work of young teachers.

Постановка проблеми. Сьогодні відтворюється образ учителя: лідера, переможця, успішного й ефективного як у педагогічній діяльності, так і в особистому житті. Вимоги до рівня педагогічної компетентності вчителя постійно зростають, що зумовлено новими соціальними запитами до рівня освіченості учнів й особистісно-орієнтованою спрямованістю навчально-виховного процесу.

Сучасні наукові розробки, спрямовані на запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні, у вітчизняну практику втілюються повільно. Актуальною проблемою є невідповідність форм організації навчання сучасним вимогам щодо педагогічної діяльності й особистості вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження вчених-педагогів і психологів указують на низку типових помилок учителя-початківця: невміння знайти індивідуальний підхід до учня; невміння стримати, або навпаки – виявити, гнів; невміння встановити дисципліну в класі; труднощі в спілкуванні з учнем та його батьками та ін. [3;3]. Усе це призводить до утворення неадекватних механізмів дезадаптації молодих спеціалістів у професійній діяльності.

Дослідження по Україні також підтверджують результати проведеного нами тестування в деяких групах курсантів інституту післядипломної освіти: серед проблем, які

виникають у процесі педагогічної діяльності, найбільш часто трапляються фізична та психологічна виснаженість, схильність до стресів, страх не впоратися з емоційним перевантаженням, відчуття незадоволеності своїм соціальним станом, підвищена конфліктність та ін. А сучасний учитель має бути спроможним до продуктивної взаємодії з іншими членами колективу.

Як доводить практика, саме проблеми в спілкуванні часто є причиною зниження ефективності роботи педагога. Велике значення соціальному контексту розвитку особистості надавав А.Адлер, який створював центри групових занять, де застосовувалися методи дискусії та обговорення проблем.

Відомо, що найважливішим чинником здоров'я людини і людських стосунків є спілкування. Ми згодні з думкою Кітаєв-Смик [цит. за 1; 19] про те, що недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції призводить до того, що значна частина педагогів страждає численними соматичними і нервово-психічними хворобами, які часто є наслідком професійного стресу.

Розділяючи ідею К.Левіна про те, що «як правило, легше змінити індивідуумів у групі, ніж змінити кожного з них окремо» [цит. за 6; 22], ми дійшли розуміння того, що ефективним механізмом у формуванні життєвих цілей і цінностей особистості виступає група. Саме ця позиція визначила застосування тренінгової форми роботи в групі вчителів.

Групові заняття В.Большакова, І.Вачкова, А.Вербицького, Ю.Ємельянова, В.Захарова, Н.Козлова, О.Коротаєвої, І.Орлової, Л.Петровської, О.Сидоренко, Л.Шепельової, Т.Яценко та ін., проведені в тренінговій формі, уже довели свою освітню ефективність. І все-таки проблема впровадження новітніх технологій навчання, їх психологічні та організаційні умови втілення, залишаються надзвичайно проблемним напрямом освітнього процесу.

Досвід роботи з молодими вчителями, а також статистика частоті зміни місця роботи серед молодих фахівців, показали нам, що вони потребують психологічної підтримки, де однією з гострих проблем стоїть проблема професійної соціалізації. Таким чином актуальність реалізації програми зі сприяння адаптаційному процесу не викликала сумнівів.

Для того щоб полегшити працю молодих вчителів, ліквідувати дефіцит психологічних знань, підвищити інтерес до педагогічної діяльності, сформувати бажання реалізувати свої знання і здібності в педагогіці, відчувати радість шкільного життя, а також навчитися конструктивно підтримувати свій авторитет, ми створили тренінговий курс.

Метою статті є розгляд можливості реалізувати в практику навчання інтерактивну програму, спрямовану на допомогу і підтримку вчителів – молодих спеціалістів у процесі адаптації до професії за допомогою тренінгового методу.

Чітке визначення тренінговому методу дає І.Вачков [2; 21], розглядаючи його як спосіб організації активності учасників у просторі та часі з метою досягнення змін в їх житті і в них самих.

Виклад основного матеріалу. В основу побудови навчального курсу покладено модель професійного розвитку педагога Л.М.Мітіної [5; 34].

Організуючи і здійснюючи освітню діяльність, ми дотримувалися класичних принципів дидактики (науковості і зв'язку з практикою, науковості і доступності, наочності, системності та ін.), які і визначали цілі, методи, форми та засоби навчання.

Під час підготовки й реалізації тренінгових занять було проаналізовано велику базу літературних джерел, узагальнено багаторічну практику роботи з молодими фахівцями, включено власні спостереження і досвід проведення та відвідання тренінгів.

Заняття ґрунтуються на методології соціально-психологічного тренінгу. Розробляючи завдання, ми використали матеріали Н.Р.Бітянової, Е.І.Рогова, Н.В.Самоукиної, М.К.Тугушкіної, І.В.Орлової, І.В.Вачкова, І.О.Агеєвої, Г.Б.Моніної, О.К.Лютової-Робертс, Л.М.Шепельової та ін.

Проблеми, розглянуті в тренінгах, ми вибрали не випадково, а в результаті аналізу моніторингового дослідження, проведеного серед молодих педагогів. Спершу ми вивчили основні проблеми вчителів. Тому в програму тренінгової сесії введено заняття, спрямовані на формування адекватної самооцінки й позитивного мислення, на корекцію стресових станів, на розвиток навичок групової взаємодії, а також на сприяння мотивації професійного зростання молодих учителів. На заняттях педагоги розв'язували завдання, пов'язані з отриманням відповідних знань, формуванням умінь і навичок, а також із вирішенням актуальних «учительських» проблем і профілактики їх виникнення в майбутньому.

Роботу з учасниками проекту «Дворічне стажування» побудовано за спеціальною програмою, що складається з окремих блоків, кожен із яких включає тренінгову сесію: три заняття, об'єднані єдиною проблематикою. Кожна нова зустріч логічно впливає з попередньої і є змістовною основою для наступної. Перед кожним тренінгом ставляться цілі. Саме вони і визначають специфічний комплекс вправ, які реалізує тренер. Це дозволяє забезпечити структурну різноманітність заняття.

Для участі в тренінгу молодим учителям не потрібні спеціальні психологічні знання, достатньо того, що в них є базова педагогічна освіта і всіх поєднує одна проблема: професійно-діяльнісна соціальна адаптація.

Основним завданням тренерів є надання допомоги і сприяння в навчанні ефективному стилю діяльності. Червоною лінією в нашій роботі є орієнтація на професійні установки та стереотипи молодих учителів. Відомо: щоб бути готовою до особистісної зміни, людина спершу повинна усвідомити саму себе, тому молоді педагоги на заняттях ідуть емпіричним шляхом: пізнаючи себе, навчаються керувати своїми емоціями і поведінкою, а це, у свою чергу, створює ресурсну базу для саморозвитку і самореалізації особистості вчителя. У роботі ми намагалися поєднати психолого-педагогічну просвіту, особистісне й професійне зростання та розвиток комунікативних навичок учителів-початківців.

У програмі навчання – шість модулів, до складу яких входять три чотиригодинні тренінги.

Перший модуль спрямовано на сприяння формуванню комунікативних навичок, розвитку умінь працювати в групі, орієнтування учасників на партнерську стратегію педагогічної взаємодії тощо.

Другий і третій модулі – на оптимізацію професійних установок молодих фахівців у сфері мотивації педагогічної діяльності. У результаті роботи учасники з'ясовують свої сильні і слабкі сторони, намічають стратегію досягнення мети, тим самим навчаючи нових можливостей професійної діяльності.

Розвиток особистісних і професійних домагань учасників – мета четвертого і п'ятого модулів навчання, основним завданням яких є саморозвиток, визначений не зовнішніми діями як такими, а внутрішньою позицією самої людини. Інструментом самовдосконалення виступає пізнання свого внутрішнього світу, зумовлене рефлексією того, як його сприймають оточуючі.

У суспільстві лишається нерозв'язаною проблема збереження психічного здоров'я педагогів, це підтверджують статистичні дані досліджень у цій сфері [4;5]. Саме тому в шостому модулі розглянуто проблеми психічного здоров'я педагогів. Реалізація цього повчального блоку сприяє стійкості освітянина до різних стресових ситуацій, яких чимало в професійній діяльності. Тому сам учитель просто змушений стати психотерапевтом для самого себе, інакше існує ризик виникнення невротичних і психосоматичних захворювань.

Під час шкільних канікул до обласного інституту післядипломної педагогічної освіти на тренінг приїжджають учителі-початківці із різних районів області. Мета заходу – формування ефективного стилю роботи. За своїм складом група є гомогенною, тобто учасники приблизно однакового віку, освіти, соціального статусу, у них – схожі психологічні проблеми та цілі участі, що і створює сприятливе підґрунтя для нормалізації мікроклімату і позитивної психологічної атмосфери. Саме цю ресурсну позицію ми використовуємо для формування «креативного освітнього середовища», у якому кожен із учасників прагне творчо підходити до розв'язання завдань і максимально самореалізуватися.

Як правило, використовують таку стратегію тренінгової роботи.

Спочатку з учасниками проводять первинну діагностику їхніх бажань і очікувань. Пропонують психогімнастичні вправи та рольові ігри організаційного плану, спрямовані на створення атмосфери довіри, на подолання закритості і скутості, на формування інтересу до майбутньої роботи тощо.

Далі використовують техніку самодіагностики і визначення групової стратегії. Усі учасники тренінгового процесу взаємодіють за стандартними правилами, побудованими на загальних психодідактичних принципах і принципах організації групової роботи: безоціночності дій і особистості учасників, активності в роботі, доброзичливого партнерського спілкування, довіри, відвертості і т.д.

На наступному етапі молодим педагогам більш часто пропонують вправи, рольові програвання, дискусії, бесіди, розв'язування проблемних задач, спрямованих на розширення перцептивного досвіду учасників, аналіз особистісних конструктів і цін-

ностей, переосмислення уявлень про себе за допомогою групових механізмів і рефлексії. Майже всі вправи закінчуються висловлюванням власних уявлень про те, що відбувалося з ним у групі, про свої переживання, фізичний і психологічний стани.

На заключному етапі тренінгу кожен учасник формує індивідуальні ефективні стратегії поведінки, комунікативні тактики, прогнозує особистісні та професійні зміни.

У процесі групової взаємодії зміни у внутрішній мотивації, установках і поведінці відбуваються більш швидко. Закономірним є процес формування і розвитку групової думки через висловлювання своїх думок про ставлення до проблеми, обмін уявленнями, оцінками, відчуттями тощо. У результаті групового обговорення учасники тренінгу приходять до спільної точки зору, виробляючи чітку групову позицію, яку приймають усі члени групи.

Важливе місце в навчанні відведено вправам, спрямованим на зміни, на формування професійної ідентичності, на самореалізацію особистості, на зміцнення особистісного самосприйняття, на підвищення самооцінки, на конструктивну взаємодію в педагогічному середовищі й усвідомлення цінності здоров'я.

Критеріями позитивних зрушень у професійній і особистісній сферах молодих учителів виступають такі процеси: розвиток внутрішньої мотивації, зниження конфліктності, підвищення рівнів соціального інтересу і стресостійкості.

Самодіагностування ефективності проводиться після кожного заняття у формі спеціальних рефлексивних технік, а також у вигляді письмових анкет. Аналіз анкетування чітко та наочно доводить певні позитивні зрушення в особистісній і професійній сферах учасників.

Ми розуміємо, що зміна особистості – це, перш за все, внутрішня робота над собою, яка відбувається в свідомості людини, і тому виключно зовнішній вплив може бути малоефективним. Але досвід групових тренерів [2;54] демонструє: тренінгові заняття, побудовані на ефективних технологіях, «стискають» психологічний час учасників, сприяють виробленню навичок, які в житті напрацьовуються роками.

Із метою об'єктивної оцінки результативності тренінгової роботи використано непараметричний метод математичної статистики – критерій χ^2 Пірсона для зв'язаної вибірки досліджуваних.

За допомогою таких методик: «Опитувальник мотивації Мехрабіана», «Оцінка тактики переговорів у конфліктах», «Діагностування рівня особистісної невротизації» (В.В.Бойко) та шкали соціального інтересу (Grandall J.E.) – було протестовано репрезентативну вибірку в кількості 50 курсантів, які брали участь у вісімнадцяти тренінгових заняттях в умовах реалізації Всеукраїнського проекту «Дворічне стажування молодих спеціалістів галузі освіти» при інституті післядипломної педагогічної освіти.

Із метою дослідження зрушень у емоційній і поведінковій сферах учасників узято вибірку з 50 курсантів. Аналіз результатів тестування проведено до початку першої сесії, а також після дванадцятого і дев'ятого заняття. Після дванадцятого і дев'ятого заняття мали незначні відмінності в прояві досліджуваних ознак, тобто значних відмінностей на рівні ($p > 0,05$), за результатами тестування, виявлено не було.

І тільки через чотири місяці після закінчення тренінгового курсу було виявлено значні відмінності в тестуванні на рівні ($p < 0,05$) значимості. Наприклад, у виборі тактики переговорів у конфліктах переважав варіант співпраці; збільшився показник соціального інтересу; тенденція мотивації досягнення змінилася: мотив орієнтації на успіх збільшився, а орієнтація на уникнення невдачі зменшилася; рівень особистісної невротизації знизився на 5% рівня значимості. Наявність чотиримісячного латентного періоду можна пояснювати необхідністю часу на усвідомлення та внутрішнє прийняття нового досвіду.

Це підтверджує ефективність реалізованої тренінгової програми для молодих спеціалістів, яка сприяла професійно-діяльній соціальній адаптації педагогів. Тобто після реалізації запропонованого курсу тренінгів, учасники одержали зовнішній «поштовх» до внутрішніх змін, зробили невеликий крок уперед, про що свідчать об'єктивні дані результатів проведених тестування й анкетування.

Висновки. Отже, для того щоб наша освітня система була конкурентоспроможною на європейському та світовому освітніх просторах, необхідно шукати нові форми роботи з педагогами.

У результаті впровадженого курсу тренінгових занять для молодих спеціалістів ми можемо зробити такі висновки:

1. Запропонована і реалізована програма підтримки вчителів-початківців має визначену ефективність, що дає підстави використовувати прийоми тренінгової роботи з метою оптимального входження молодих спеціалістів в професійну діяльність
2. Після закінчення тренінгових занять внутрішня психологічна робота щодо прийняття змін, що відбулися і стали частиною особистості педагога, триває.

Література:

1. Агеева И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. — СПб.: Речь, 2007. — 208 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — 3-е изд. перераб. и доп. — М.: Изд-во «Ось — 89», 2007. — 256 с.
3. Живолуп Л. Психолого-педагогічний клуб молодих учителів // Газета «Психолог», № 37 (229), — 2006, жовтень — С. 3-8.
4. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення фізичного і психічного здоров'я. — К.: ІНКОС, 2002. — 272 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. — 204 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. — М.: Прогресс, 1993. — 368 с.

ХОЛМАКОВА Ю.В.,

аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету ім.Т.Г.Шевченка
викладач кафедри теорії та практики
перекладу Луганського державного інституту
культури і мистецтв, м. Луганськ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Цю статтю присвячено ігровим технологіям в англійській та американській методичці навчання іноземних мов. За основу взято дослідження англійських педагогів Алана Мейлі та Алана Даффа «Ігрові технології у навчанні іноземних мов», роботи Ендрю Райта, Девіда Беттеріджа та Майкла Бакбі «Ігри для вивчення іноземних мов», та дослідження Валері Вайтсон «Новітні технології використання драматизації та літературних творів при навчанні іноземних мов».

The following article is devoted to the problem of role-play and dramatization techniques in British and American methodology of foreign language teaching. Basis for this research was formed by the following works: "Drama techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers" by Alan Maley, Alan Duff; "New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching" by Valerie Whiteson; "Games for Language Learning" by Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby.

В данной статье представлена классификация игровых технологий на основе следующих работ американских и английских педагогов: «Игровые технологии в обучении иностранным языкам» А.Мейли, А.Дафф; «Игры для изучения иностранных языков» Э.Райт, Д.Беттеридж, М.Бакби; «Новые технологии использования драматизации и литературных произведений при обучении иностранным языкам» В.Уайтсон.

Постановка проблеми, зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями

Гра супроводжує людину на протязі усього її життя. Здатність грати, що виявляється і в дитячих забавах, і в розвагах дорослих людей складає саму сутність людського досвіду. Буденна свідомість сприймає гру як дещо несерйозне, нісенітне, однак більшість філософів, антропологів, етологів не згодні з таким баченням гри та визначають її як один із головних феноменів людського буття. Тому і в освіті, і в психології гри посідають надзвичайно важливе місце. У педагогіці ігрові технології – це одна з основних складових розвиваючого навчання, яке ґрунтується на розвитку активності, творчості та самостійності студентів.

Аналіз останніх досліджень чи публікацій

Феноменом гри займалися і займаються багато українських педагогів і психологів, наприклад, Д.Н. Узнадзе, який розглядає гру як форму психогенної поведінки, Г.К.

Селевко, який розглядає ігрові технології у більш широкому плані, приділяючи більше уваги їх місцю в системі сучасних педагогічних засобів, П.П. Горностай, Березовська Л.І., Волкова Л.В., Чепка О.В., російські дослідники Новиков А.М., Груздова О.Г., Малишевська Н.О., Чорна Г.В., Змієвська К.В., Шаронова С.А., Югфельд І.О. та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми

Але ми вважаємо, що вітчизняні дослідники спираються на досвід своїх українських або російських колег, беручи за основу «класиків» (якщо розглядати ігрові технології, то це Селевко Г.К. і Новиков А.М.) і не приділяючи багато уваги іншим підходам. Ми вважаємо, що вивчення ігрових технологій неможливо без вивчення досліджень англійських педагогів Алана Мейлі та Алана Даффа «Ігрові технології у навчанні іноземних мов» (видавництво Кембриджського університету), роботи Ендрю Райта, Девіда Беттеріджа та Майкла Бакбі «Ігри для вивчення іноземних мов» (видавництво Кембриджського університету), та дослідження Валері Вайтсон «Новітні технології використання драматизації та літературних творів при навчанні іноземних мов» (видавництво TESOL, США).

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Мета статті полягає у вивченні досвіду американських та англійських педагогів щодо використання ігрових технологій у навчанні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Ігрові технології – це спосіб навчання, коли студентові надається можливість творчо проявляти себе у створенні матеріалу на якому базується частина заняття [1]. Ігрові технології сприяють «пробудженню» у кожної людини природженої здатності до імітації, використанню міміки, самовираженню через жестикуляцію, розвивають увагу та пам'ять.

Алан Мейлі та Алан Дафф роблять акцент на тому, що драматизація творів художньої літератури або діалогів із підручника ніяким чином не відноситься до ігрових технологій. Бо гра – це власне спонтанне словотворення, власна творчість і дія, а не механічне відтворення вже вигаданого заздалегідь.

Гра на занятті з іноземної мови – це розважальна, цікава та стимулююча діяльність, за допомогою якої вивчаючі іноземну мову грають та спілкуються між собою [4].

Тестове питання, за допомогою якого англійські дослідники Ендрю Райт, Девід Беттерідж і Майкл Бакбі пропонують перевіряти ефективність підібраної гри, таке: «Чи отримали б студенти задоволення від такої ж самої діяльності, але на рідній мові?»

Змагання з іншими, це не єдина якість гри, дуже часто мотиваційним є виклик. У переліку ігор, які пропонують у своїй методичці навчання іноземних мов Райт, Беттерідж і Бакбі, момент змагання з переможцями та переможеними мінімізовано, а види діяльності, яка несе у собі виклик, заохочує виконати її якомога краще, навпаки збільшено. Вони вважають, що змагання може бути мотиваційним, але воно також може бути й деструктивним, роблячи учасників ігрової діяльності тривожними, зму-

шуючи переможених ідентифікувати себе як «поганих» студентів, а переможців як «хороших». А це, як відомо, не сприяє процесу навчання.

Вони називають декілька причин того, чому перевага повинна надаватися саме ігровим формам навчання.

1. Навчання іноземній мові – це важка праця. Багато зусиль потребують спроби зрозуміти, правильно повторити і адаптуватися до використання тільки що вивченого в усному або писемному мовленні. Кожна хвилина потребує зусиль, а ігри допомагають підтримувати інтерес до вивчення, закріплення і відпрацювання нового мовного матеріалу.
2. Ігри допомагають викладачеві створити контекст, в якому мова має велике значення. Якщо студент має бажання приймати участь у грі, то йому необхідно розуміти, що інші говорять або пишуть, і йому самому потрібно писати і розмовляти так, щоб інші також могли його зрозуміти. Ігри допомагають пізнати мову експериментальним, а не теоретичним шляхом.
3. Більшість ігор мають такі ж тренувальні властивості, як і більш традиційні вправи. Єдине, що впливає на якість навчання, це практика. Користь тренувальних вправ (drills) полягає в концентрації мовних форм та їх максимальному вживанні. Багато ігор пропонують постійне повторення декількох мовних кліше. Переказуючи інформацію або власну думку за допомогою мови, ігри перетворюються на тренувальні вправи, а ще й допомагають «відчувати мову» в процесі спілкування. Ігри викликають емоції, а це дуже сприяє «відчуванню» мови. Ось чому, такий метод ігрового навчання набагато кращий за механічні тренувальні вправи.
4. Райт, Беттерідж і Бакбі вважають, що ігри можуть забезпечити інтенсивну та змістовну мовну практику, а тому їх можна зробити основною навчальною методикою, а не використовувати їх тільки час від часу для знаття напруги на заняттях.

Усвідомлення характеру та мети певної гри є необхідним при її адаптації для студентів, або при створенні власних ігор. Англійські педагоги Райт, Беттерідж і Бакбі пропонують наступну класифікацію ігор [4]:

1. «Цікався та ділились». Ігри цього типу містять у собі всі ті ігри, для яких є необхідним повідомлення гравцем персональної інформації про себе. Ці ігри несуть у собі стимул, а не виклик. Прагнення, яке припускає виклик, несумісне з концепцією «цікавості та бажання ділитися». Цю назву було запозичено з назви книги Гертруди Московітц «Цікависьмося та ділимося на уроках іноземної мови» (Gertrude Moskowitz, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Newbury House 1978).
2. «Роби: рухайся, імітуй, малюй, виконуй». Ігри цього типу – невербальні. Студенти повинні зробити щось, показати або намалювати, як реакцію на почутий або прочитаний текст.
3. «Ідентифікуй: розрізняй, здогадуйся, розмірковуй». Завдання студента – здогадатися про щось, чого він ще не знає, або розмірковувати над чимось, потім порівнювати свої думки з реальними фактами.
4. «Описуй». Студенту необхідно описати щось так, щоб інший студент здогадався що мається на увазі. Тут можна використовувати усне чи писемне мовлення, малюнки і

т.д. Гравець може висказувати свої думки об'єктивно чи суб'єктивно, розповідати про свої особисті асоціації.

5. «З'єднуй: порівнюй, складай, групуй». Гравцеві необхідно порівнювати, складати та групувати різноманітні частини інформації (це може бути текст або малюнки). Студент використовує мову для описання та коментування цієї інформації.

6. «Упорядкувай». Мета гри – упорядкувати частини інформації згідно їх значення та якості, або розподілити картинки, речі.

7. «Пам'ятай». Студент намагається запам'ятати щось, а потім розповісти про це.

8. «Створи». Гравець повинен вигадати історію, написати вірш, або намалювати щось. Також завдання може ускладнюватись, наприклад: студенти мають вигадати історію, написати її, але при написанні вони можуть використовувати тільки Present Tense, і т.д.

Як бачимо, ця класифікація поділяє ігри за типами завдань, які мають виконати студенти. Для назви кожної групи було обрано дієслово. Дослідники пояснюють свій вибір тим, що ігрові технології припускають «дію», і саме для підкреслення цього дієслова підходять якомога краще [4].

Американські педагоги Алан Мейлі та Алан Дафф пропонують класифікацію дещо іншого типу. Вони поділяють ігри на «вступні» (які у свою чергу поділяються на невербальні «розігрівачі», невербальні «заспокоїливі», вербальні, та ігри, спрямовані на формування групи), «спостереження», «пояснення», «створення та винахід», «гра слів», «вирішення проблем», «використання літературних текстів, віршів» [1].

Щодо «вступних» ігор, то тут можуть виникнути сумніви щодо того, яке відношення мають невербальні види діяльності для навчання іноземної мови. Мейлі та Дафф у своєму посібнику «Драма-технології у навчанні іноземних мов» пояснюють це так:

1. Невербальні вправи допомагають розмежовувати те, що вже було зроблено від того, що буде зроблено. Вони виконують роль «зв'язки» між різними видами діяльності, наприклад, коли студенти після заняття з літератури повинні через десять хвилин перерви «переключитися» на англійську мову.

2. Вправи цього типу також допомагають студентам зняти напругу, почувати себе більш вільними. У стані психологічної «ненапруги» іншомовний матеріал сприймається набагато краще, а також підвищується здатність студентів до виконання творчих завдань.

3. Невербальні вправи сприяють кращому розумінню себе та інших, що, в свою чергу, сприяє роботі в групах.

Класифікацію невербальних ігор на «розігрівачі», «заспокоїливі», на ігри, які спрямовані на формування групи Мейлі та Дафф пояснюють тільки з позицій зручності.

Ігри типу «створення та винахід» спрямовані, насамперед, на «трансформацію реального в уявне» [1]. Наприклад, творча презентація «Конструювання машини яка ще не існує» дещо фантастична, але мова, яка використовується – реальна.

Мова – це не тільки розуміння значення слів. Ігри типу «гра слів» спрямовані на те, щоб навчити студентів «відчувати» мову. Рольові ігри – це практика «ігри» інозем-

ною мовою, яка дозволяє не залишатися на банальному рівні лише розуміння мови, а допомагає досягти мовної експресії.

Ігри типу «вирішення проблем» є дуже корисними. Вони не тільки сприяють розвитку мовної експресії, а також «примушують» студента мислити на іноземній мові.

У своїй роботі «Ігрові технології у навчанні іноземних мов» Мейлі та Дафф наводять декілька десятків прикладів ігор до кожного типу. Наприклад, серед ігор типу «гра слів» є дуже цікава, на наш погляд, гра «Акроніміка» (Acronymics). Студенти розділяються по парах. Кожна пара складає список акронімів (ОПЕС, НАТО, УНЕСКО), а потім розмірковує над новим значенням цих акронімів (наприклад, WHO – White House Occupant, EEC – the Extroverts and Eccentrics Club). На це відводиться до десяти хвилин, а потім пари починають працювати з іншими парами – обмінюються своїми аббревіатурами намагаючись здогадатися, що вони насправді позначають. Студенти можуть задавати одне одному питання, підказувати. Мету цього завдання дослідники вбачають не у вивченні саме акронімів, а у розвитку вміння їх використовувати граючись. І хоча ця вправа не вчить чомусь новому, але надає можливість практикуватися у вживанні правильного порядку слів, бо сама модель букв дозволяє здогадуватися про те, яке слово можна буде поставити першим, а яке другим і чи можна їх вживати в такому порядку.

Висновки з даного дослідження

Таким чином, якщо порівняти класифікацію ігрових технологій Алана Мейлі та Алана Даффа з класифікацією Ендрю Райта, Девіда Беттеріджа і Майкла Бакбі, то можна зробити наступні висновки. По-перше, всі ігри можна розділити на вербальні та невербальні. Райт, Беттерідж і Бакбі до невербальних ігор відносять тільки ігри типу «роби, рухайся, імітуй», а Мейлі та Дафф дають більш широкую класифікацію іграм такого типу – «розігрівачі», «заспокійливі» та «спрямовані на формування групи». По-друге, класифікація вербальних ігор і тих, і інших дослідників багато в чому збігається. Наприклад, ігри групи «цікався та ділись» та «описуй» (Райт, Беттерідж і Бакбі) схожі на ігри типу «спостереження» і «пояснення» (Мейлі, Дафф); «з'єднай: порівняй, складай, ґрунтуй» та «створюй» (Райт, Беттерідж і Бакбі) – це «створення та винахід» (Мейлі, Дафф); «ідентифікуй: розрізняй, здогадуйся, розмірковуй» (Райт, Беттерідж і Бакбі) збігаються з «вирішенням проблеми» (Мейлі, Дафф). Тому можна сказати, що обидві класифікації мають багато спільного, розрізняючись тільки в формулюванні назв різноманітних типів ігор, а також в тому, що Райт, Беттерідж і Бакбі, на відміну від Мейлі та Даффа, не відокремлюють використання літературних текстів серед інших типів ігрової діяльності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у порівнянні вітчизняної класифікації ігрових технологій із класифікацією американських та англійських дослідників, та вивченню їх впливу на мотивацію до вивчення фахових дисциплін у майбутніх філологів-перекладачів.

Література:

1. Maley Alan, Duff Alan Drama techniques in Language Learning A resource book of communication activities for language teachers Cambridge University Press, UK, Nineteenth printing 2001.
2. Schinke-Llano Linda and Rauff Rebecca New Ways in Teaching Young Children, TESOL Series, USA 1996.
3. Whiteson Valerie New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching, TESOL Series II, USA 1996.
4. Wright Andrew, Betteridge David, Buckby Michael Games for Language Learning Cambridge University Press, UK, Third edition 2006.

МЕТА, ЗАДАЧІ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті розглянуто та проаналізовано провідну мету, задачі та умови формування іншомовної комунікативної професійно-спрямованої компетенції студентів у неможливому навчальному закладі. Ключові слова: професійна мобільність, контекстне навчання, поліваріативність дисципліни, іншомовна професійно-орієнтована компетенція, соціокультурна компетенція, ситуація успіху.

В статье рассмотрены и проанализированы главная цель, задачи и условия формирования иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции студентов в неязыковом учебном заведении. Ключевые слова: профессиональная мобильность, контекстное обучение, поливариативность дисциплины, иноязычная профессионально-ориентированная компетенция, социокультурная компетенция, ситуация успеха.

The article under consideration tackles the problem of defining main objectives and conditions of forming profession-oriented foreign language competence of students. Key words: professional mobility, contextual learning, variability of the discipline, profession-oriented foreign language competence, sociocultural competence, situation of success.

Постановка проблеми. Процес інтеграції суспільства в світовий економічний, науковий та освітній простір (Приєднання України до Болонського процесу та майбутній вступ до СОТ) ставить питання про неперервне удосконалення системи підготовки кваліфікованих кадрів, адекватних вимогам ринку праці. Разом з тим, відмінні для нашого часу соціальні зміни у характері трудової діяльності все більш явно орієнтують освіту на «вільний розвиток» людини, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх спеціалістів. В процесі професійного становлення особистості перетинаються інтереси суспільства і людини. Сучасний ринок праці диктує свої вимоги до особистості професіонала, і система професійної освіти повинна оперативно реагувати на ці зміни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення іноземної мови стає важливим фактором соціально-економічних, наукових, технічних та загальнокультурних перетворень у суспільстві; її знання – необхідність, продиктована сучасними процесами політичної і економічної інтеграції [4]. Цей факт знаходить своє відображення на вітчизня-

ному ринку праці, де фіксується зростаючий попит на спеціалістів, які на професійному рівні володіють іноземною мовою [1], [5].

Метою дослідження є визначення цілей, задач та умов формування іншомовної комунікативної професійно-спрямованої компетенції студентів у немовному навчальному закладі.

Зміна змісту і методів навчання іноземній мові повинна відбуватися в рамках контекстного навчання, оскільки тут воно має не теоретичний, а, перш за все, прикладний характер. При даному типі навчання, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів, відбувається моделювання мовою знакових систем (навчальних предметів) предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, відтворюються реальні професійні ситуації і фрагменти професійної діяльності, відносини зайнятих в ній людей. Таким чином, студенту задаються контури його професійної діяльності.

Застосування контекстного підходу у немовних навчальних закладах сприяє подоланню негативного відношення до іноземної мови як до предмету, важкого для засвоєння

Основні результати дослідження. З методичної точки зору явище професійно-спрямованої іноземної мови дуже багатогранне. Поліваріативність курсу вивчення іноземної мови робить можливим наповнювати його різноманітним змістом, в залежності від напрямку підготовки студентів.

Враховуючи обмежену кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови у немовному навчальному закладі, викладач повинен відібрати такий мовний матеріал, щоб змоделювати ситуації реального застосування іноземної мови; вийти за рамки простого опредмечення мови. Тобто відбувається інтеграція двох дисциплін – предмета за фахом і іноземної мови.

Стратегія планування змісту занять в рамках подібного інтегрованого курсу передбачає взаємозалежну реалізацію професійних та особистісних установок, що дозволяє використовувати оточення для професійного удосконалення. Таким чином, можна виділити основні аспекти формування іншомовної професійно-орієнтованої компетенції студентів:

- Мова – не самоціль навчання, а інструмент виконання іншої діяльності, що забезпечує взаємодію у групі, команді, та засіб вербалізації прийнятого рішення, участі в обговоренні, презентації продукту групової роботи.
- Інтенсифікація процесу навчання (форма та зміст занять передбачають мовне та полікультурне занурення).
- Формування соціокультурної компетенції студентів для успішної адаптації у полікультурному суспільстві.
- Надання цільової спрямованості лінгвістичним вправам (при виконанні мовних завдань, студенти набувають необхідного досвіду взаємодії у сфері професійно-орієнтованого спілкування).
- Удосконалення умов для успішної самореалізації студентів засобами іноземної мови шляхом створення психолого-дидактичної ситуації успіху використанням інтерактив-

них методів навчання (метод проєктів, ділові ігри), взаємо- та самоконтролю (Мовний портфель студента).

Висновки. Необхідно обов'язково враховувати двоїстий статус дисципліни «Іноземна мова» у немовному навчальному закладі – як рівноправної дисципліни і як інструмента мовної діяльності у професійних ситуаціях спілкування.

Користування професійно-спрямованою іноземною мовою з тією ж метою, що й рідною, посилює мотивацію учіння, сприяє розвитку пізнавальної активності, що формує умови для подальшого вдосконалення рівня володіння нею паралельно з поглибленням професійних знань.

Література:

1. Макар Л.В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза. – Автореферат дисс...канд. пед. наук. – СПб, 2000. – 21 с.
2. Мосина М.А. Обучение профессионально-ориентированному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов. – Автореферат дисс...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 22 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: «Ленвіт», 2002. – 328 с.
4. Попова М. Социокультурная компетенция – цель вузовского образования // Высшее образование в России. – 2008, – №1, – С.157 – 159.
5. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск, 1988. – 232 с.

ШАПОВАЛОВА Н. В.,

кандидат фізико-математичних наук,
коцент кафедри вищої математики
Фізико-математичного інституту
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

ПАНЧЕНКО Л. Л.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри вищої математики
Фізико-математичного інституту
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

ШЛЯХИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ СИСТЕМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статті досліджені методичні особливості застосування засобів динамічної геометрії. Наведена класифікація динамічних моделей і форми їх використання в навчальному процесі ВНЗів.

В статье исследованы методические особенности применения средств динамической геометрии. Приведена классификация динамических моделей и формы их использования в учебном процессе ВУЗий.

The article presents an investigation of methodical peculiarities in application of dynamic geometry means. Classification of dynamic models and forms of their utilization in high school study process are exposed.

Ідея динамічної геометрії, або інтерактивних геометричних систем (ІГС), нараховує вже біля 20 років. Сьогодні програми, що засновані на ній визнаються у всьому світі найбільш ефективним засобом навчання геометрії із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій. Найбільше поширення здобули програми Cabri (Франція) и The Geometer's Sketchpad (США; в російських версіях остання відома як «Жива Геометрія» и «Жива Математика»), GRAN (Україна).

На відміну від традиційного геометричного креслення або рисунка, який виконаний на аркуші паперу або за допомогою «звичайних» систем комп'ютерної графіки, рисунок, створений у середовищі динамічної геометрії, – це модель, що зберігає не лише результат побудови, але й вихідні дані, алгоритм побудови і математичні залежності між об'єктами. При цьому всі дані легко доступні для змін (можна рухати, тобто переміщати за допомогою комп'ютерного маніпулятора (миші) точки, варіювати довжини відрізків, вводити з клавіатури нові значення числових даних та ін.). І результати цих змін одразу, в динаміці, можна побачити на екрані комп'ютера. До того ж роз-

ширюється набір інструментів побудови (який містить, наприклад, геометричні перетворення), зростають можливості оформлення рисунка (розмір ліній, колір), уможливується анімація (автоматичне переміщення об'єктів). Такі основні можливості відкриває перед нами динамічна геометрія.

Методичні особливості використання засобів динамічної геометрії полягають в тому, що ними можна користуватись як вдома, так і у ВНЗі при різноманітних формах проведення занять і при різній комп'ютерній оснащеності навчальних аудиторій; вони дозволяють швидше і ефективніше оволодіти теоретичним і практичним матеріалом з геометрії, підвищують здатність до запам'ятовування матеріалу; забезпечують можливість вивчення геометрії на основі діяльнісного підходу за рахунок впровадження елементів експерименту і дослідження в навчальний процес; підвищують міру емоційного залучення студентів, забезпечують спроможність постановки творчих задач і організації нових проєктів; показують, яким чином сучасні технології ефективно застосовуються для моделювання і візуалізації математичних понять.

Програмне середовище дозволяє організовувати різноманітні форми навчально-практичної діяльності.

Програми можуть бути використані автором (наприклад, викладачем) для створення конкретних моделей-завдань, які містять пояснення матеріалу, заготовки геометричних об'єктів, тексти з умовами і рисунки з даними, пошагові плани побудов та іншу інформацію. Після чого студенти працюють не з програмою, а з цими готовими моделями.

Також в динамічній геометрії можна створювати напівфункціональні і автономні програми заданих моделей. Програми можуть використовуватись як інструментальне середовище для самостійної роботи студентів на занятті (або вдома) «з чистого аркуша». При цьому перед ними ставляться задачі побудови та дослідження визначених об'єктів, в ході розв'язання яких і повинні досягатися ті або інші навчальні цілі.

Використання програм в такій якості відповідає самим сучасним педагогічним концепціям, хоча і вимагає якісної перебудови навчального процесу, а саме підготовки нових підручників та посібників, розрахованих на проєктну, пошукову діяльність студентів, перепідготовку викладачів.

Розглянемо класифікацію динамічних моделей і форми їх використання в навчальному процесі.

1. Статичні рисунки-ілюстрації.
2. Маніпулятивні моделі для дослідження.
 - 2.1. Зроби геометричне відкриття
 - 2.2. Проведи чисельний експеримент
 - 2.3. Відкрий механізм змін
 - 2.4. Вибери правильний ракурс
 - 2.5. Визнач граничні значення
 - 2.6. Досліди геометричне місце точок
3. Конструктивні завдання.

- 3.1. Виконай побудову циркулем і лінійкою
- 3.2. Побудуй, використовуючи обмежений набір інструментів
- 3.3. Як побудувати, якщо обмежений доступ до об'єктів
- 3.4. Проведи стереометричну побудову
4. Завдання з перевіркою побудови або відповіді.
 - 4.1. Перевірка побудови
 - 4.2. Перевірка заповнення символічного/текстового рядка
5. Сценарні презентації і тренажери.
 - 5.1. Скористайся візуальною підказкою
 - 5.2. Вивчи побудову по пунктам

Розглянемо більш детально перший вид динамічних моделей та доцільність їх використання. Необхідність супроводжувати геометричну задачу рисунком – це одне з найбільш простих завдань, але воно на практиці найчастіше постає перед студентами. Геометричний рисунок в до-комп'ютерному розумінні – це рисунок на папері або дошці «від руки довільно» або з використанням циркуля і лінійки, а також інших креслярських інструментів. Така ілюстрація не завжди акуратна, її важко виправити, не перероблюючи заново.

Креслення в растрових комп'ютерних графічних редакторах (наприклад, найпростіший Paint). Рисунок легше виконати акуратно, але щось виправити важко – доведеться витирати і рисувати заново.

Рисування у векторних графічних редакторах (наприклад, рисувальні інструменти в MS Word або спеціалізовані пакети типу CorelDraw, Illustrator). Рисунки виходять якісні, всі об'єкти легко редагуються. Однак, векторні графічні редактори не володіють найважливішою властивістю програм динамічної геометрії – зв'язністю об'єктів, що визначається геометричними характеристиками побудови.

Рисунок побудови на екрані монітору повинен при зміні одного з елементів автоматично змінювати і пов'язані з ним елементи – перпендикуляр до прямої повинен залишатися перпендикуляром, бісектриса кута – бісектрисою, вписане коло – вписаним тощо. Це дозволить при необхідності легко видозмінити елементи рисунка як динамічно пов'язане спільне ціле і добитися вказаних в задачі співвідношень.

Тому мати можливість користування зручним програмним інструментом для створення акуратних ілюстрацій дуже важливо, а якісно виконаний рисунок іноді може підказати студенту спосіб розв'язання задачі.

Маніпулятивні моделі дають можливість рухати рисунок, який включає всі пов'язані разом його елементи не лише однієї геометричної фігури, а й неперервну сім'ю геометричних фігур, як спільне ціле. Під час цих маніпуляцій якісь елементи, властивості або закономірності залишаються незмінними, інваріантними. Вміння побачити і відчувати їх стимулює творчий потенціал студентів, розвиває в них уяву і просторове мислення, вміння формулювати і розуміти геометричні закономірності, істотно підвищує рівень емоційного піднесення і причетності до відкриття деякого факту, а також запам'ятовуваність матеріалу, який вивчається.

Іноді в стереометричній задачі достатньо подивитись на просторовий рисунок з правильного ракурсу – і принцип розв'язання задачі стає зрозумілим.

На маніпулятивних моделях дуже цікаво простежується питання про наявність і кількість розв'язків даної задачі в залежності від вихідних даних або накладених умов.

Найважливішим класом навчальних завдань в курсі конструктивної геометрії є задачі на побудову, які вимагають використання студентом наявних віртуальних інструментів. Будь-яка «класична» задача на побудову за допомогою циркуля і лінійки може бути зображена в інтерактивній комп'ютерній формі. Причому як на готовому рисунку, так і у всіх проміжних етапах розв'язання важливу роль грає можливість перевірки правильності побудови при варіації даних задачі – коли здається, що ніби-то рисунок є правильним, а він спотворюється або взагалі зникає при деформуванні вихідних об'єктів, якщо він був створений лише візуально схожим рисуванням, а не геометрично коректною побудовою. Важливим доповненням до побудови слугує також можливість експериментального дослідження меж існування розв'язків.

Використання засобів динамічної геометрії надає можливість при складанні задачі обмежити її інструментами, за допомогою яких необхідно виконати побудову. Цікаво, що змінюючи набір цих інструментів можна із однієї і тієї ж задачі зробити декілька задач різного геометричного змісту.

Одним з видів задач на побудову є задачі з так званими «недоступними» елементами, які необхідно вміти розв'язувати, використовуючи отримані раніше знання про геометричні фігури та геометричні перетворення.

Задачі на побудову в інтерактивній комп'ютерній формі можуть мати функцію автоматичної перевірки розв'язку і не лише впливати на формування оцінки, а й супроводжувати неправильні або неповні розв'язки і відповіді коментарями.

Також за допомогою програмних засобів можна перевіряти не лише геометричні побудови, але й правильність введенної чисельної відповіді, текстовий рядок та інші форми відповідей.

Широкі методичні можливості надаються динамічною геометрією для пошагового сценарію роботи з багаторівневими завданнями. Дуже корисні, наприклад, динамічні рисунки з візуальними підказками. На цих рисунках частина інформації, яка виконує роль підказки, спочатку прихована. Доступ до підказки може бути як прямим (виклик посиланням-кнопкою), так і вимагати від студента попереднього виконання деяких дій. Підказкою може бути додаткова побудова, значення деякої величини, анімоване перетворення фігури та інше. Важливо, що підказки носять невербальний характер і тим самим розвивають геометричну уяву, інтуїцію, вміння сприймати по-різному надану їм інформацію.

Можна створювати і пошагові демонстрації міркувань (презентації). На таких рисунках, як правило, надається стислий текст, що описує по шагам хід доведення, побудови або обчислення і містить гіперпосилання, які керують показом. При цьому користувач може (або навіть повинен) виконувати на рисунку деякі дії. Рисунки цього виду слугують заміною фрагментам підручника і особливо корисні при самопідготовці.

Створення програмних засобів для розв'язування задач вузівського курсу геометрії, який включає в себе аналітичну, конструктивну, проєктивну геометрії, методи зображень, диференціальну геометрію, основи геометрії є невідкладним і дуже важливим завданням у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору.

Вивчення курсу геометрії, як одного з фундаментальних курсів математичної підготовки майбутніх фахівців, відкриває широкі можливості для їх інтелектуального розвитку, а саме для формування та розвитку логічного мислення, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної культури, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати математичні моделі досліджуваних процесів і явищ, обґрунтовувати отримані висновки та інше.

Розв'язанню проблеми приведення освітнього та інтелектуального рівня майбутніх спеціалістів у відповідність до європейських норм вищої освіти, для стимулювання швидкого розвитку науки і техніки, суспільно-політичних і соціально-економічних процесів, та процесу стандартизації освіти сприяє розвиток інформаційної підготовки студентів.

Хоча математичні моделі завжди містять недостатньо розкриті характеристики досліджуваних об'єктів, що заважає досягненню абсолютної точності і адекватності даних моделей реальним процесам, але це не зменшує їхньої наукової цінності як інструментів аналізу, спостереження, порівняння і прогнозування різного роду явищ у всіх сферах суспільного життя.

Органічне поєднання і взаємозв'язок математичного і комп'ютерного моделювання в підготовці студентів є необхідним елементом навчального процесу і дослідницької діяльності. Набуття студентами вищих навчальних закладів вмінь самостійно розробляти моделі для застосування у навчальному та виробничому процесах, розробляти методику проведення занять з використанням комп'ютерного моделювання, створювати нові моделі та вдосконалювати існуючі в своїй дослідницькій діяльності є невід'ємним елементом освітньої підготовки майбутніх фахівців.

Ускладнення самих досліджуваних об'єктів стимулює науковців до розробки та вдосконалення математичних моделей, які застосовуються для їх аналізу. З плином часу постає необхідність впроваджувати більш комплексні десеґментовані синергетичні моделі реальної дійсності, побудовані на основі комбінування і синхронізації суспільних процесів в ході наукового пізнання, що є найбільш актуальним завданням сучасної науки.

Література:

1. Дубровский В.Н. и др., Интерактивные стереочертежи к учебнику А.В. Погорелова, www.mto.ru/katal/index.html (сайт РЦ ЭМТО).
2. Дубровский В.Н. «Неожиданный ракурс», «Квант» №2, 1980.
3. Дубровский В.Н. «Стереометрия с компьютером», «Компьютерные инструменты в образовании» №6, 2003.

4. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірник наукових праць. –К.:НПУ імені М.П.Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С.3-16.
5. Шаповалова Н.В. Розвиток динамічної геометрії та особливості її застосування у вищих навчальних закладах // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VII: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2008. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – С. 8-12.

ШМИРОВА О. В.,

кандидат педагогічних наук
доцент, завідувач кафедри іноземних мов,
лінгвістичний факультет,
Білоцерківський національний аграрний
університет, м. Біла Церква

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття пов'язана з визначенням інформатизації освіти в загалі та використанням мультимедійних проектів в процесі вивчення іноземних мов зокрема. Однією з важливих комунікаційних моделей викладання іноземної мови стає мультимедійний проект.

Статья определяет информатизацию образования в общем смысле и использование мультимедийных проектов в процессе обучения иностранным языкам. Одной из важнейших коммуникативных моделей преподавания иностранного языка выступает мультимедийный проект.

The article deals with the definition of educational informatisation in general and the using of multimedia projects in the process of teaching foreign languages. One of the most important communicational models of teaching foreign languages becomes a multimedia project.

Інформатизація освіти є однією з основних умов і напрямів її сучасної модернізації. Ця умова охоплює всі сфери освітньої практики. Одним із найважливіших завдань інформатизації освіти залишається формування інформаційної культури фахівця, рівень сформованості якої визначається, по-перше, знаннями про інформацію, інформаційні процеси, моделі й технології; по-друге, умінням та навичками застосування засобів і методів опрацювання й аналізу інформації в різних видах діяльності; по-третє, уміння використовувати сучасні інформаційні технології у професійній діяльності; по-четверте, світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи [5].

Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Новітні інформаційні технології стрімко ввійшли в усі сфери нашого життя, стали такою ж реальністю, як телефонний зв'язок чи подорожування літаком. Вони спрощують спілкування та співробітництво. Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, привнесені новими інформаційними технологіями, та навчитися грамотно застосовувати їх, у першу чергу, в освіті.

Метою статті є визначення інформатизації освіти та використання ресурсів Інтернету, мультимедійних проектів в процесі викладання іноземних мов.

Можна багато дискутувати з приводу ефективності та доцільності використання інформаційних технологій на заняттях, але не використовувати їх було б безглуздом.

Можливості сучасного заняття й системи освіти взагалі значно розширюються завдяки використанню мультимедійних, інтерактивних технологій, Інтернету. Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, спроможну активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. Ні для кого не є новиною, що дитина опановує комп'ютер раніше, ніж навчається грамотно писати та критично читати. Згідно з сучасною концепцією навчання дедалі більше уваги надається оптимізації та індивідуалізації освіти [1].

Сьогодні присутність у мережі Інтернет автоматично визначає імідж держави у світовому інформаційному і культурному просторі. Специфікою Інтернету є те, що не обов'язково ця присутність „іміджу” ототожнюється з поширеністю у гіперпросторі національної мови тієї або іншої держави. Навпаки, позитивом здається репрезентація інформації про національну спільноту якомога більшою кількістю мов.

Водночас не слід перебільшувати вплив інформаційно-комунікативних технологій на можливість спілкування наших співвітчизників із зарубіжними фахівцями, колегами, просто знайомими. На жаль, слабе знання іноземних мов українськими громадянами – від науковця до ділових кіл – дуже обмежує їхнє комунікативне поле, робить заручниками перекладачів з різних іноземних мов, а іноді й повертає до ілюзії володіння іноземною мовою „за допомогою словника”. Бо наші вітчизняні фахівці ще мало привчені до того, що володіння іноземною мовою – це не тільки данина часу, а й нагальна життєва необхідність.

Істотний вплив на розвиток міжкультурних зв'язків України чинять процеси глобалізації. Це означає насамперед, що конкурентність, суперництво націй, країн, держав набувають глобального, загально планетарного характеру і охоплюють буквально всі сфери життя. Процес глобалізації загострює необхідність міжнародного спілкування, а відтак і знання іноземних мов. Тому, завдання постає так, що ми повинні готувати конкурентоспроможного фахівця не тільки з огляду на сучасне становище України, а й у світовому контексті. А звідси випливає чимало вимог, починаючи з обов'язкового знання іноземної мови. Причому майбутнє вимагає від фахівця з вищою освітою знання не однієї, а декількох іноземних мов, має знайти своє якісне відображення на всіх рівнях освіти. На вищу освіту впливають також чинники глобалізації. Це насамперед динамізм зміни технології отримання знань, інформації, що ми спостерігаємо у світі.

Отже Україна сьогодні не може залишатися осторонь глобальних світових освітніх тенденцій. Головною серед них є та, що світ дедалі використовує науково-інформаційні технології, які, у свою чергу, призводять до двох важливих наслідків. З одного боку, розвиток людини, особистості нині, як ніколи раніше, стає показником, виміром прогресу будь-якої країни, а з другого, – цей розвиток особистості виявляється головним важелем подальшого поступу країни. Йдеться передусім про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати одержані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя. А тому громадяни України мають на належному рівні знати іноземні мови, насамперед

європейські. Адже наша держава перебуває не тільки в географічному осерді Європи, а й на „перетині” її освітніх, наукових, технологічних та інших процесів [3].

Маючи на меті входження до Євросоюзу і європейську орієнтацію, Україна вже сьогодні повинна обрати єдино можливий шлях її реалізації – динамічне впровадження інформаційних технологій. Оскільки критично важливим фактором, що визначає економічний і соціальний прогрес, є рівень освіти населення, наше суспільство має всіма засобами розвивати її інформаційний ресурс. Водночас інформатизація суспільства потребує відповідних фахівців, підготовлених за новітніми технологіями. Ось чому необхідно налагодити навчання нових поколінь розробників комп’ютерних програм, дослідників інформаційних технологій і провайдерів, а також надати можливість кожному громадянину брати активну участь у становленні інформаційного суспільства шляхом освоєння наявних інформаційних технологій [4].

У межах більш урівноважених підходів Інтернет розглядається як: а) навчальне знаряддя; б) об’єкт для вивчення. У першому випадку мережа є джерелом інформації та знань, комунікації й дискусії, засобом моделювання й дослідження довкілля, перевірки розв’язань, їх реєстрації, акумуляції й поширення. У другому випадку студент вивчає історію появи і розвитку Інтернету, його будову, програмні й технічні засоби, можливості й межі використання, враховуючи суспільні, культурні, економічні і практичні аспекти.

Науковий рівень дослідження і використання Інтернету недостатній. За організацією й наслідками він дуже нагадує спробу шести сліпців скласти уявлення про слона шляхом дотику до нього однією рукою. Вчені вказують окремі аспекти характеристик і можливостей комп’ютерів і мережі Інтернет, але цілісного уявлення все ще немає. Однією з головних перспектив комп’ютерних мереж є реалізація так званої „телематичної освіти”.

Існують різноманітні варіанти назв форм навчання.

- дистанційне учіння (distance learning) – отримання учнем знань за допомогою Інтернету, комп’ютерів, телебачення, радіо й ін.;
- дистанційне навчання (distance teaching) – викладання „на відстань”;
- дистанційна освіта (distance education) – поєднання праці викладача і студента в разі, якщо нема безпосереднього контакту між ними;
- теленавчання (teleteaching) – навчання з використанням супутникова й інших варіантів телебачення;
- навчання за допомогою мережі (teaching by network) як використання переважно одного лише Інтернету;
- телематична освіта (telematic education), що є найширшим з указаних понять, включаючи спільні дії всіх учасників навчання з використанням усієї гами інформаційних засобів.

Найближчими є терміни дистанційна освіта і телематична освіта, але перший акцентує відстань, другий – засоби навчання. Вельми відомими й доступними джерелами знань про ці види навчання є мережі Canadian Adult Education Network й інші.

Радіо – й телевізійні варіанти дистанційного навчання відзначаються масовістю аудиторії, але мають недолік – в них немає зворотного зв'язку, простих засобів спілкування студентів з викладачем. Лише застосування комп'ютерів, супутників та інших засобів дало змогу забезпечити можливість різноманітних (полісенсорних) контактів усіх учасників дистанційної освіти між собою. В наш час відбувається прискорене вдосконалення засобів комбінованого дистанційного навчання, здатних у майбутньому цілком ліквідувати просторові й часові перепони у спілкуванні викладача і студента. Так, в Західній Європі перша велика й успішна програма дистанційної освіти DELTA (Development of European learning through Technological Advance) датується 1988 роком. Отже весь світ спілкується, обмінюється думками та навчальними матеріалами, прагне спільно знайти шляхи поглибленого, але швидшого набуття знань і фаху. У Європі діє Відкритий британський університет, що розповсюджує через комп'ютерні мережі понад 26 тисяч матеріалів; працює Європейська телешкола, що забезпечує вивчення шістнадцяти іноземних мов, та багато інших подібних установ.

Доведено, що застосування мультимедіа матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту й інших можливостей зростає на 34-40 відсотків. І ці можливості доступні кожному бажаючому. Оскільки навчання відкрите. Застаріле положення, що людина вчиться переважно у першій половині життя, сьогодні вже не спрацьовує: нові знання, уміння та кваліфікація потрібні людині протягом усього свідомого життя.

Є три можливі підходи до втілення відкритого дистанційного навчання.

Перший підхід (WWW- реалізація) пов'язаний з використанням сучасних так званих www- технологій, коли навчальні матеріали презентуються у мультимедіа зображенні (тобто комбінацію текстів, графіки, зображень, звуку, анімації з гіпертекстовими посиланнями на додатки та роз'яснення). Наголос робиться на забезпеченні інтерактивності при навчанні, тобто на забезпеченні спілкування слухача з викладачем та іншими слухачами (скажімо через загальну „електронну” дошку, доступну кожному з них). При цьому підтримується ефективний режим „on-line” безпосереднього доступу слухача до навчального матеріалу, спілкування з викладачем, контролю опанування ним цього матеріалу автоматизований запитувач з допомогою таких навчальних середовищ, як Lotus Learning Spice та WebCT. Це є той „місточок”, через який Україна може користуватися зарубіжними інформаційними джерелами з найновітнішим навчальним матеріалом. Зрозуміло, що при його впровадженні необхідно передбачити систему „парольного” захисту доступу до www-матеріалів за окрему платню, захист авторських прав на матеріалізовану власність.

Другий підхід (E-mail – реалізація) пов'язаний з використанням найпростішого комп'ютерного зв'язку у вигляді обміну текстами у формі електронних листів. При цьому забезпечується найнижчий рівень інтерактивності (спілкування), але й втрати істотно скорочуються, бо комп'ютерна мережа використовується лише для отримання навчального матеріалу і листування з викладачем під час консультації. Така форма вже нині доступна в Україні [2].

Однак здається, що в Україні доцільно почати реалізувати третій підхід (комбінований), що найбільш відповідає нинішнім умовам країни. При цьому навчальний матеріал, тільки з частковим використанням гіпертексту і зображення, передається слухачам, як і в другому підході, через електронну пошту, без прив'язки до конкретного програмного забезпечення, з застосуванням техніки ущільнення повідомлень. Наголос, як і в першому підході робиться на зручності спілкування слухача з викладачем та іншими слухачами у режимі "on-line" через WWW – сервер і для відповідей на запитання та проміжних звітів, і для „установчих” бесід перед курсом чи кожною лекцією. Витрати за такого варіанту дистанційного навчання будуть помірними, при потребі залишається можливість доступу до повних WWW- версій навчального курсу, скажімо, тих, що пропонують зарубіжні центри дистанційного навчання.

Однією з умов здійснення сучасних досліджень у будь-якій галузі науки є регулярне вивчення наукової літератури, яке дає можливість слідкувати за розвитком наукової думки у світі та координувати власні дії з досягненнями закордонних колег. Публікація наукових результатів, особливо пріоритетних, завжди була і, напевне, залишиться головним критерієм оцінки наукового доробку дослідника.

Традиційно джерелом наукової інформації завжди були друковані видання – журнали, бюлетені, збірники тощо. Засновниками таких видань звичайно були спілки вчених, об'єднаних за фаховими або територіальними ознаками [6]. Так ситуація зберігається і в теперішній час, але бурхливий розвиток інформаційних технологій не минув і науково-технічних видань. Сьогодні не має, мабуть, вже ні одного авторитетного наукового видання (мається на увазі закордонного), яке не мало б свого електронного варіанту. Це, безперечно, дозволило значно розширити можливості отримання, зберігання і обробки різноманітних даних, але й створили нові специфічні проблеми пошуку і систематизації отриманої інформації. Ідеальним вважається поєднання новітніх інформаційних технологій з традиційним використанням друкованих видань. При цьому періодичні видання надходять до науковця по інформаційним мережам, а фундаментальні роботи та книги він отримує у традиційному друкованому вигляді, хоча дознається про них та робить замовлення через мережу. Така модель зараз використовується в більшості країн і, особливо, в сполучених штатах Америки, які є безперечним лідером по впровадженню мережених технологій передачі даних. Заради об'єктивності, треба відмітити, що електронні видання не заміняють традиційних і існують паралельно, забезпечуючи тим самим можливість вибору типу публікації залежно від вподобання та бажання.

За останні декілька років і в нашій країні стало можливим використання світових інформаційних ресурсів. Мова звичайно, йде про всесвітню мережу Internet. Це, безперечно, є дуже позитивною тенденцією, особливо на фоні постійної нестачі фінансування наукових установ і неможливості останніх передплатити необхідні закордонні видання внаслідок їх високої вартості. Треба відверто сказати, що навіть центральні бібліотеки країни не мають у своїх фондах свіжих номерів авторитетних періодичних наукових видань. В не меншому, а, може, і в більшому ступені це стосується і галузі

сільськогосподарських наук. Тому доступ до глобальної інформаційної мережі є сьогодні для пересічного науковця майже єдиною можливістю слідкувати за станом розвитку своєї галузі науки. Але глобальна мережа являє собою море самої різноманітної інформації, яка не є систематизованою і впорядкованою. Крім того для публікації якої завгодно інформації в Internet не потрібно ніяких рецензій і, взагалі, ніякого дозволу. Внаслідок цього, поряд з офіційними і вагомими публікаціями користувачу Internet пропонується велика кількість публікацій, які висловлюють особисту думку їх автора і не можуть вважатися достовірними джерелами. Більш того, в результаті комерціалізації Internet заповнюється рекламними пропозиціями, а також „гарячими”, „бульварними” публікаціями, які цікаві загальній масі читачів і вони, в ніякому разі, не можуть бути використані як посилання для наукових робіт.

Комп'ютерні технології та Інтернет призвели до значних змін щодо способів подачі освітніх програм студентам [7]. Сьогодні майже третина коледжів та університетів пропонують ті чи інші комп'ютерні технології у сфері освіти, що надає безліч можливостей для освітньої діяльності студентам. Тож слід зважати на чинники, які сприяють успішному оволодінню учбовим матеріалом.

Значущим фактором стає спосіб подачі інформації. Викладач передає певний обсяг інформації на електронних або друкованих носіях і стає джерелом знань. Роль студента – отримати і декодувати ці знання в своєму власному контексті. Очікують, що студент буде активно конструювати знання для себе шляхом взаємодії з викладачем та матеріалом, який необхідно вивчити. Таким чином, однією з важливих комунікаційних моделей викладання іноземної мови стає мультимедійний проект.

Основні цілі, на які орієнтуються викладачі іноземних мов, – розвиток навичок аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, творчих здібностей студентів, розширення знань про країну, мова якої вивчається, підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов.

Сьогодні існує великий вибір інформаційно-комунікаційних технологій у вигляді он-лайн курсів, відео інструкцій, відеоконференцій, компакт-дисків, які надають нові можливості навчання у вигляді multi-media варіанту. Під час застосування комп'ютерних проєктів студенти можуть краще засвоїти лексичний, граматичний, країнознавчий матеріал у вигляді малюнків, фотографій, уривків художніх творів, аудіо коментарів, що сприяє різнобічному засвоєнню матеріалу, активізує різні види рецепторної діяльності студентів: зорову, слухову, кінестетичну, розширює світогляд, посилює емоційний та загально-розвиваючий ефект і створює необхідне культурне оточення, якого бракує в аудиторії під час простих занять.

Навчальний телекомунікативний проєкт представляє спільну пізнавальну або ігрову діяльність студентів-партнерів на основі комп'ютерних технологій. За допомогою телекомунікаційних проєктів процес навчання перетворюється на творчу співпрацю студента та викладача. На заняттях можна застосовувати різні типи проєктів: дослідницькі, інформаційні, літературно-творчі, ігрові. Наприклад, можливо проведення віртуальної екскурсії по країні, мова якої вивчається, за участі студентів у ролі

гідів-екскурсоводів. Екскурсія представляє собою набір тематичних слайдів, озвучених студентами англійською мовою, а також різні тестові завдання, які передбачають перевірку знань студентів з країнознавства, лексики та граматики. Зоровий ряд, який відображає природну ситуацію, показує середовище, обставини дії, є органічно пов'язаним з темою, може формувати у студентів певні додаткові асоціації, допомагає зрозуміти залежність, яка існує між мовою та ситуацією завдяки безпосередньому чуттєвому сприйманню. Такі види проектів допомагають викладачам урізноманітнити заняття, зробити їх цікавими, корисними і сучасними.

Будь-який мультимедійний проект передбачає активну комунікативну роботу, тому однією з його складових є обговорення проблемних, актуальних питань. Пропонуючи предмет обговорення, викладач стимулює студентів самостійно або у групах висувати переконливі докази, наводити нові приклади, факти, мати свою точку зору. Така робота студентів відкриває нові можливості для взаємонавчання: студенти виправляють один одного, допомагають підібрати відповідні засоби вираження думки. При роботі в групах змінюється і роль викладача. Він з інструктора перетворюється на організатора, помічника, партнера. Групова дискусія під час проекту може проходити як рольова гра. Перевтілення у різні образи дозволяє виразити різноманітні комунікативні наміри та настрої відповідно до мети спілкування.

Звичайно, щоб створити цікавий мультимедійний проект, викладач повинен опрацювати значну кількість літератури, скласти план, підготувати навчально-методичні матеріали, роздрукований матеріал (якщо необхідно), бланки тестових завдань тощо. Обов'язковою умовою є уміння працювати з комп'ютерними програмами, які можна використати для створення проекту.

Таким чином, сучасні інформаційно-комунікаційні технології надають викладачеві широкий спектр можливостей для того, щоб застосовувати нові форми роботи. При залученні в процес навчання мультимедійних проектів студенти стають більш активними на заняттях, цікавляться країною, її культурою, мистецтвом, історією. Такі навчальні проекти розкривають індивідуальність студентів, впливають на покращення рівня знань з іноземної мови.

Література:

1. Даниленко Л.І. Наукові засади і стан управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: Зб. наук. праць / За заг. ред. Г.Є.Гребенюка; Мін-во мистецтва і туризму України. Луганськ. Держ. ін-т культури і мистецтв, Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. — Харків: СТИЛЬ ІЗДАТ, 2005. — С. 74-80.
2. Закон України «Про інвестиційну діяльність» // ВВР. — 1992. — № 10. — С. 137-139.
3. Карамушка Л. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту // Освіта і управління. — 2002. — №4. — С. 41-60.
4. Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. — 1997. — №1. — С. 77-84.

5. Окса М.М. Генеза вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вузах України в XX столітті. Монографія. – Мелітополь, 2004. – 313 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності в системах освіти України / Л.Даниленко, В.Довбищенко, Ю.Мальований, О.Ночвінова та ін. // Педагогічна газета. – 1999. – № 10 (64). – С. 13-15.

ЯНИШИН О. К.,
викладач кафедри
документознавства та
інформаційної діяльності,
аспірант ІВО АПН України;
ІФНТУНГ, м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ В УКРАЇНІ: ВИТОКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Історичні корені спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» в Україні, сучасна практика підготовки документознавців в Україні та за кордоном.

Исторические корни специальности «Документоведение и информационная деятельность» в Украине, современная практика подготовки документоведов в стране и за рубежом.

History of training students majoring in records and information resources management in Ukraine, present day practice in Ukraine and abroad.

Зміст освіти у вищій школі, як і будь-якої освіти загалом, зумовлюється суспільним замовленням. Підготовка висококваліфікованих фахівців може бути успішною тільки за умови, що суспільство потребує спеціалістів, які вміють проводити ту чи іншу діяльність. Поява нової спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» стала, за висловом І. Морозюк, зворотною реакцією на процеси, які відбувалися в соціально-комунікативній сфері в цілому, на потреби документознавчої галузі науки, динамічний розвиток якої потребував нагальної підготовки значного обсягу фахівців [5, с. 27]. Якісна підготовка фахівців нової генерації вимагає зберегти наявний досвід, врахувати нові тенденції та залучити відповідні надбання професійної вищої освіти інших країн. У статті звернемо увагу на становлення і витоки спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» в Україні та коротко зупинимось на закордонній практиці підготовки документознавців.

Аналіз доробку вітчизняних вчених (Н. Гайсинюк, С. Кулешова, Н. Кушнаренко, О. Лозовицького, О. Матвієнко, І. Морозюк, Ю. Палехи, М. Слободяника) з питань підготовки документознавців у вищій школі України [1 – 8] засвідчує брак єдності щодо її витоків.

М. Слободяник вказує, що, незважаючи на короткий порівняно з іншими спеціальностями період часу, який проминув від запровадження спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» в Україні, сфера діяльності документознавців (зокрема архівознавство, бібліотекознавство та книгознавство) розвивалася понад два тисячоліття [8]. Н. Гайсинюк та І. Морозюк також вважають, що основи фахової діяльності та підготовки документознавців закладалися в процесі осмислення та уза-

гальнення теорії бібліотечної справи та досвіду навчання спеціалістів для роботи в бібліотеках. На думку дослідниць, праці українських науковців (Т. Долбенко, В. Загуменної, В. Ільганаєвої, М. Сенченко, В. Скар, М. Слободяника, А. Чачко) та їх російських колег (Н. Гендіної, А. Соколова, Ю. Столярова) з питань спорідненої бібліотечно-інформаційної галузі містять методологію дослідження, яку можна застосувати при вивченні процесу підготовки документознавців. Протягом довгого часу вони були визначальними для становлення сучасного уявлення про документознавство [1; 4]. Зокрема, В. Ільганаєва визначила дослідницькі парадигми сфери соціальних комунікацій; М. Слободяник встановив перспективні напрямки перетворень у бібліотеках та запропонував суттєві зміни для осучаснення та від лагодження роботи з книжково-документними масивами; М. Сенченко зробив значний внесок в теоретичне осмислення та практичне впровадження комп'ютерних видів роботи в бібліотечну практику, що сприяло оптимізації технологій опрацювання документів та документних масивів у бібліотеках [4].

Проте саме розвиток документознавства як науки сприяв диференціації кола повноважень бібліотекознавців та документознавців, а разом із цим було розмежовано і предмет діяльності кожної професії, а сам предмет диференційовано: бібліотечна професія віднесена до класу професій “людина – людина”, а документознавча – “людина – знакова система” (за Є. А. Климовим).

О. Лозовицький та Ю. Палеха мають своє бачення історії підготовки фахівців із документознавства в Україні, відмінне від позицій Н. Гайсинюк та І. Морозюк. О. Лозовицький та Ю. Палеха вважають, що підвалини для розвитку нової спеціальності в країні було закладено системою розвитку діловодства в Україні, починаючи від періоду створення незалежної Української держави в минулому столітті [7]. Досліджуючи стан культури діловодства в Україні, Ю. І. Палеха провів цікаві історичні розвідки, зосередившись не тільки на технологіях, організації та керуванні діловодством в сучасних українських установах, але й на історії їх становлення. На думку вченого, початок формування вітчизняної культури діловодства сягає часів УНР, Української гетьманської держави та Директорії УНР, коли виникла потреба налагодити систему діловодства в державному апараті українських урядів, українізувати справочинство, розробити власні положення та зразки оформлення документації, уніфікувати оформлення службових документів, затвердити порядок надання їм юридичної сили, створити мережу архівних установ. Серед досягнень того періоду слід відмітити впровадження українського ділового мовлення та введення паралельної публікації законодавчих документів російською, єврейською та польською мовами; видання ряду навчальних і практичних посібників з діловодства; введення окремої служби (Секретаріат Державного Писаря) та відповідної посади (розпорядник справами Ради Народних Міністрів), до кола обов'язків яких входив контроль за створенням та впровадженням розпорядчих документів; створення у 1921 р. Всеукраїнського інституту праці. Проте вже у 1930-х роках розпочався відхід від використання української мови в діловодстві, питома частка наукових досліджень з удосконалення діловодства та організації роботи з документами була незначною і зводилася до удосконалення куль-

тури організації праці, а ліквідація у 1934 р. Всеукраїнського інституту раціоналізації управління та передача роботи з раціоналізації ділових процесів до галузевих відомств привели до загального зниження культури праці у цій сфері практичної діяльності.

У 1950–1960-их роках інтерес до проблем культури діловодства зростає. Разом із реалізацією низки заходів, спрямованих на підвищення рівня культури діловодства у загальносоюзному масштабі (як-от, впровадження примірної номенклатури справ та інструкції з діловодства у всіх установах та ін.), зростає кількості матеріалів, присвячених культурі діловодства на шпальтах фахових періодичних видань (зокрема, в республіканському журналі “Архіви України”), приходить усвідомлення необхідності підготовки висококваліфікованих кадрів для роботи з документами. Як результат було створено окрему наукову установу для планового проведення досліджень з організації діловодства – Всесоюзний науково-дослідний інститут документознавства та архівної справи, започатковано підготовку секретарів-діловодів на базі середніх спеціальних навчальних закладів, виокремлено спеціальності організатора державного діловодства на рівні вищої школи у Московському державному історико-архівному інституті (єдиному на весь СРСР профільному вищому навчальному закладі) [5]. Підготовку нових фахівців було довірено кафедрі діловодства Московського історико-архівного інституту, яку очолював професор К. Г. Мітяєв, а пізніше (з 1979 року) – професор Т. Н. Кузнєцова [7].

У 1970–1980-их роках відбулося піднесення рівня культури діловодства головним чином завдяки впровадженню Єдиної державної системи діловодства, державних стандартів та класифікаторів документації, низки методичних розробок, видання класифікаторів інформації, практичним спробам застосувати засоби механізації та автоматизації ділових процесів та роботи з машиночитаними документами. Загалом в УРСР вдалося розвинуто тільки окремі компоненти культури діловодства, оскільки тематика досліджень звелася до удосконалення культури організації праці, в республіці не існувало власного наукового центру з дослідження у цій сфері, відсутнім було відставання від західних країн у застосуванні нових інформаційних технологій. Попри ці недоліки в останні десятиліття радянської влади завдяки посиленню впливу централізованого нормативного та науково-методичного забезпечення діловодства вдалося запровадити загальносоюзну технологічну культуру діловодства, досягти успіхів в уніфікації та стандартизації технологічних процесів створення управлінської документації, організувати роботу з нею та обґрунтувати засади документального забезпечення управління. Однак цілісного уявлення про культуру діловодства сформуванню не вдалося. Як наслідок у спадок Україні дісталися відсутність погляду на документознавство як інноваційний напрям культури та визначення змісту інформаційної культури, низький рівень автоматизації створення та керування документами, канцелярський підхід до питання професійної культури спеціалістів цієї сфери [6].

Стандарти культури, запроваджені у радянське діловодство у 1980-х роках, стали стартовим майданчиком для розвитку та формування культури діловодства в незалежній Україні та на теренах колишнього СРСР.

Запровадження нового фаху стало тим досить рідкісним випадком, коли система вищої формальної освіти настільки оперативно відреагувало на потреби суспільства, що ні воно само, ні окремі його члени не виявилися готовими сприйняти та до кінця осмислити нововведення. Саме цим можна пояснити, що не тільки широкий загал, але й навіть студенти та випускники, які отримали кваліфікацію документознавця, не завжди чітко можуть сформулювати свій соціально- професійний статус. Професор КНУКіМ О. Матвієнко наводить результати опитування студентів-документознавців, яких запитали про їхнє бачення перспективи працевлаштування після отримання спеціальності та закінчення університету. Понад 90 відсотків опитаних визначили свою майбутню посаду як діловода загального відділу. Ми поділяємо думку професора про те, що таке збідене (додамо ще й самопринизливе) усвідомлення меж власної професії, ціннісно-когнітивного образу себе як представника новітньої професії, не тільки гальмує їх подальше кар'єрне зростання, але (що значно гірше для професії в цілому) підтримує стереотипне уявлення про рутинність, канцеляризм та нудність документознавчої роботи в оточуючому професійному середовищі, серед керівництва, а відтак і у суспільстві загалом. Наслідком стає обмежене уявлення про сферу використання та компетенцію документознавців [3, с. 31].

Як будь-яка інша галузь науки чи практичної діяльності суспільства українське документознавство не існує ізольовано від світового досвіду: воно є живою часткою всесвітньої науки про документи та практики підготовки фахівців для роботи з ними. Збагачуючись світовим досвідом і запозичуючи з нього передові ідеї, документознавці України водночас вносять свій внесок до загального розвитку документознавства. Безумовно, йому притаманні свої особливості, тісно пов'язані з історичним минулим країни і безпосередньо державною політикою, яка визначала ставлення до документів та історичних свідчень. Напевно, можна розгорнути наукову дискусію навколо питання визначення часу зародження українського документознавства як науки та практичного досвіду підготовки спеціалістів з однойменного фаху. Зважаючи на проблеми української державності загалом, навряд чи вдасться досягнути однозначного трактування, оскільки за вирішальний може послужити будь-який із критеріїв: територіальний, мовний або змістовий. Неможливо знайти загальноприйнятої відповіді, яка б з однаковим успіхом була прийнята на теренах України, в Росії та в країнах проживання української діаспори. Бо й справді: чи можна вважати суто українськими документи, створені до часу утворення та під час існування Київської Русі; як визначити приналежність тих, що створені у періоди загарбань України та перебування її в складі багатьох держав; якою має бути приналежність документознавців-емігрантів та зібраних ними колекцій документів, які зберігаються за кордоном і часто є рідкісними документальними свідченнями історії України не тільки українською мовою? Безсумнівно, з'ясовуючи місце українського документознавства та його складові, необхідно враховувати всі ці фактори.В

Важливо приглядатися до досвіду інших країн, де також готують спеціалістів такого фаху. Оскільки документознавство — це складна галузь людської діяльності,

опанування нею потребує багаторічної підготовки та практичної діяльності. Крім університетів та коледжів підготовкою висококваліфікованих фахівців-документознавців за кордоном опікуються професійні організації, як-от Асоціація документознавців Австралії (Records Management Association of Australasia – RMAA), Між-народна Асоціація документознавців та адміністраторів (Association of Records Managers and Administrators –ARMA International) та інститут дипломованих документознавців (Institute of Certified Records Managers), який забезпечує окремі курси для практикуючих документознавців та видає фаховий сертифікат з менеджменту співпраці з клієнтами. Міжнародна Асоціація виробників та користувачів засобів обробки інформації та зображень (Association for Information and Image Management International), яка займається створенням стандартів та технологій управління документами у Великій Британії та Ірландії, також надає додаткові освітні програми з видачею сертифікатів. Спільна Асоціація виробників електронних ноутбуків (Collaborative Electronic Notebook Systems Association – CENSA) пропонує навчальні курси та проводить семінари з проблем повного циклу менеджменту науково-технічною документацією та зі стандартів якісного менеджменту електронних документів (Quality Electronic Records Practices Standards – Q-ERPS)) [10].

Успішно відбувається розвиток документознавства в Росії. Сьогодні у Російській Федерації підготовкою спеціалістів-документознавців зайнято понад 100 вищих навчальних закладів за кількома спеціальностями, жодна з яких не є повним відповідником української – «Документознавство та інформаційна діяльність». За аналогією з американською практикою підготовки документознавців у Росії зокрема існує вузча спеціалізація, зорієнтована на підготовку діловодів для управлінської сфери – «Документознавство та документаційне забезпечення управління» [7] на рівнях бакалавра та магістра. Наприклад, в Російській академії державної служби за спеціальність «Документознавство та документаційне забезпечення управління» надається як друга вища освіта зі спеціалізацією "Організація документаційного забезпечення державних та муніципальних установ". За результатами навчання на заочній формі навчання, яке триває 3,5 роки, випускникам надається кваліфікація «Документознавець». Професійна підготовка слухачів зорієнтована на отримання теоретичних знань и практичних навичок вирішення основних проблем з планування, організації та вдосконалення діяльності служб документаційного забезпечення управління; експертиза цінності документів, організація поточного зберігання документів та їх передавання на державне збереження; розробка та впровадження інформаційних технологій.

Хоча у середовищі українських документознавців не склалося єдиного погляду щодо попередників спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність», можемо виділити спільні пріоритети для підготовки фахівців. На сучасному етапі вирішальне значення важливо забезпечити набуття майбутніми документознавцями знань та умінь, необхідних для створення електронних документів, користування засобами електронного зв'язку, використання ресурсів корпоративних та світової електронних мереж; володіння стратегіями та тактичними прийомами інформаційного пошуку та

аналітико-синтетичної обробки інформації. На нашу думку, велике значення слід приділяти формуванню у них так званих трансферабельних умінь, до яких належать уміння, які формуються в академічній сфері, але переносяться на виробництво і застосовуються там. До них належать уміння бути лідером, управляти проектною діяльністю, працювати в команді, вирішувати проблеми та комунікативні уміння [10]. Особливо ж слід звернути увагу на формування комунікативних умінь, залучивши до цього можливості сучасних масмедіа, зокрема іншомовні. Запровадження сучасних медіаосвітніх технологій на інтеграційній основі дає можливість поєднати закономірності навчання у виші із особливостями фахової підготовки документознавців.

Література:

1. Гайсинюк Н. А. Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 07.00.08 "Книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство" / Н. А. Гайсинюк. – К., 2003. – 23 с.
2. Кулешов С. Г. Документознавство: Історія. Теоретичні основи / УНДІАСД; Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. – К., 2000. – 162 с.
3. Матвієнко О. Документознавча професіологія: проблеми і перспективи / Оксана Матвієнко // Вісник Книжкової палати. – 2007. – № 5. – С. 30–32.
4. Морозюк І. Формування напрямів освіти документознавців/ Ірина Морозюк // Вісник Книжкової палати. – 2003. – № 10. – С. 27–29.
5. Палеха Ю. І. [Електронний ресурс] Культура діловодства в сучасних установах України: становлення, технологія, організація, керування: авто-реф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук: спец. 07.00.10 «Документознавство, архівознавство» / Юрій Іванович Палеха. – Київ, 2005. – 20 с. – Режим доступу: World Wide Web. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/35113.html>
6. Палеха Ю. Основні чинники впливу на вузівську підготовку документознавців / Юрій Палеха // Студії з архівної справи та документознавства / Держкомархів України; УНДІАСД; Європейський ун-т. – К., 2004. – Т. 11. – С. 168 – 172.
7. Палеха Ю., Лозовицький О. Підготовка документознавців, інформаційних аналітиків – нагальна потреба інформаційного суспільства. – Режим доступу: World Wide Web. URL: http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=21862&print=Y.
8. Слободяник М. С. Наукова бібліотека: еволюція структури і функцій. – К.: «бібліотечний вісник, 1995. – 268 с.
9. Chadha D. A curriculum model for transferable skills development / Deesha Chadha // Engineering Education. – 2006. – Vol. 1. – Issue 1. – P. 19–24.
10. Records management [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wikipedia>

ЯЦІВ О.Р.,

офіцер з правовиховної роботи відділу
з гуманітарних питань, Військовий інститут
Київського національного університету
ім. Тараса Шевченка, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ

У статті визначено актуальність впровадження технології інтерактивного навчання, дано характеристику основним підходам учених і викладачів вищої школи до класифікації інтерактивних методів навчання, виділено їх класифікаційні ознаки та відзначено значущість у формуванні педагогічної культури курсантів.

В статье определена актуальность внедрения технологии интерактивного обучения, дана характеристика основным подходам ученых и педагогов высшей школы к классификации интерактивных методов обучения, выделены их классификационные черты и отмечено значение в формировании педагогической культуры курсантов.

In the article certainly actuality of introduction of technology of interactive studies, description is given to basic approaches of scientists and teachers of high school to classification of interactive methods of studies, their signs of classifications are selected and meaningfulness is marked in forming of pedagogical culture of students.

Актуальність теми. Посилена увага до проблеми застосування інноваційних методів навчання у вищій школі обумовлюється необхідністю створення умов для становлення, розвитку та виховання майбутніх фахівців з високим рівнем професійної культури і відповідною системою цінностей. Особливої значущості набуває процес формування педагогічної культури майбутніх офіцерів, у функціональні обов'язки яких входить здійснення систематичного виховного впливу на підлеглих. З цієї метою у сучасній педагогічній практиці ВВНЗ часто використовуються інтерактивні методи навчання, за допомогою яких можна сформувати особистісні вміння і навички майбутніх фахівців усвідомлювати, оцінювати, засвоювати і виявляти найкращі зразки педагогічної культури в майбутній професійній діяльності офіцера. Однак в науковій педагогічній літературі пропонуються різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання, що ускладнює їх систематичне і системне застосування у професійній діяльності викладачів вищої школи.

Аналіз публікацій з цієї проблеми дозволяє зазначити, що технологія організації інтерактивного навчання була об'єктом і предметом досліджень таких авторів, як Т. Дуткевич, С. Кашлев, О. Комар, В. Мельник, О. Пометун, та ін., які аналізували можливості використання інтерактивних технологій навчання під час проведення занять на сучасному рівні [7]; досліджували психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою [1]; розглядали

інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище і пропонували теоретичне обґрунтування інтерактивних методів навчання [2]; вважали, що «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [5, с.225]; здійснювали порівняння моделей інтерактивного, активного і пасивного навчання [3]; пропонували зразки класифікацій для диференціації понять активних та інтерактивних методів [4] тощо.

Метою нашої статті є порівняння різних підходів до класифікації методів інтерактивного навчання для визначення найбільш оптимальних із них для формування педагогічної культури курсантів.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення характерних ознак інтерактивного навчання у наукових пошуках багатьох авторів спостерігаються спроби розмежувати поняття «пасивні», «активні» та «інтерактивні методи». Зокрема О. Пометун зазначає, що історичне коріння такої класифікації методів навчання треба шукати на початку ХХ століття, коли словесні методи були оголошені пасивними, а їм протиставлялись активно-трудоий, дослідницький, практичний, лабораторний, евристичний, проектний та ін., що становили групу методів активного навчання. Повернення педагогів 60-х років до ідей активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, створює умови для використання в освітній практиці проблемного навчання, евристичної бесіди, програмованого навчання тощо. Саме в цей період радянським дидактом Є. Голантом був запропонований розподіл методів навчання на «пасивні» й «активні». На межі 80-90 років з'явилася нова хвиля зацікавленості педагогів активними методами навчання, що покликані стимулювати пізнавальну активність і самостійність тих, хто навчається, упродовж усього навчального процесу. Серед основних активних методів відзначалися самостійна робота, проблемні та творчі завдання, діалоги у формі запитань і відповідей тощо [6, с.10].

З кінця 90-х років у педагогічних колах починає використовуватися термін «інтерактивне навчання». Згодом цей процес визнається ученими однією з педагогічних технологій, яка спрямована на організацію активної взаємодії суб'єктів навчального процесу і дозволяє досягти суттєвих змін у мотивації до діяльності, знаннях, уміннях, емоціях учнів, студентів або курсантів.

Термін «інтерактив» (з англ. Interact, де «inter» – взаємний і «act» – діяти) означає здатність до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання у вищому військовому навчальному закладі можна вважати спеціальною формою організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників.

С. Кашлев звертає увагу на те, що у понятті «інтеракції» можна виокремити дві складові: «інтер» – між; «акція» – посилена діяльність [2, с.18]. Таким чином, у світлі нашого дослідження, інтеракцію можна трактувати, як посилену діяльність між суб'єктами навчального процесу, а використання інтерактивних методів навчання – як спо-

соби цілеспрямованої посиленої взаємодії викладача і курсантів, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого життєвого досвіду з метою створення оптимальних умов підготовки майбутнього офіцера. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулася. Інтерактивні форми навчання допомагають зробити кожного курсанта не тільки слухачем чи спостерігачем, а й активним учасником навчального процесу. Інтерактивна педагогічна взаємодія у військовій вищій школі спрямована на зміну й удосконалення моделей поведінки та діяльності майбутніх офіцерів.

Аналіз літературних джерел і практики використання інтерактивних методів навчання у ВВНЗ дав змогу виокремити наступні провідні інструменти, які складають структуру технології інтерактивного навчання, а саме: застосування на заняттях діалогу, активізація мислєдіяльності і смислотворчості курсантів, стимулювання міжсуб'єктних відносин, свободи вибору, створення ситуації успіху, наявність позитивності й оптимістичності оцінювання, рефлексії тощо. Відтак можна стверджувати, що інтерактивне навчання об'єднує принципово нові методи, що дедалі частіше застосовуються в навчально-виховному процесі вищої військової школи. Основою інтерактивного навчання є взаємодія учасників освітнього процесу, що здійснюється за допомогою методів, які активізують педагогічне спілкування, як рівноактивну міжсуб'єктну взаємодію, і спонукають учасників до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, соціального отождолення, інтеграції.

Якщо інтерактивне навчання розглядати з позиції різних наукових поглядів, то слід відзначити, що цей процес має певні класифікаційні ознаки, а саме:

- з точки зору філософії – це діалектичний процес;
- за орієнтацією на особистісні структури його можна охарактеризувати як інформаційне й операційне одночасно;
- за характером змісту – загальноосвітнє, соціально-психолого-педагогічне, культуротворче навчання;
- за механізмом засвоєння – як асоціативно-рефлекторне;
- за основним фактором розвитку – як соціогенне;
- за підходом до особистості – як антропоцентричне;
- за переважаними методами – як проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне;
- за кооперацією учасників – як групове, парне, фронтальне, індивідуальне;
- за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне, за умов якого заняття проводяться в активній формі: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо (загалом у діловій та освітній сфері сьогодні використовується більше 2000 видів інтеракції) [4, с. 16].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання. Зокрема, в основу класифікації М. Кларіна покладено принцип активності – це методи фізичної, соціальної і пізнавальної активності; класифікація О. Киричука ґрунтується на концептуальних підходах до педагогічного спілкування, механізми якого (сприйняття, пізнання, оцінювання, вплив) розглядаються як форми реалізації його основних функцій. З цієї позиції інтерактивні методи навчання розподіляються на:

- інформаційні, які передбачають використання способів діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями;
- пізнавальні, які використовуються для набуття нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок;
- мотиваційні, за допомогою яких кожен учасник навчального процесу визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, самого себе;
- регулятивні, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання [8, с.32-43].

В. Мельник пропонує класифікувати інтерактивні методи на такі групи:

- методи, що передбачають здійснення діалогічної взаємодії між суб'єктами навчального процесу;
- ділові (дидактичні) ігри;
- заняття так званої нестандартної форми (диспути, соціодрами, інсценування тощо);
- заняття, дидактична мета яких відповідає цілям програми викладання предмета, і має превентивні, тобто інструктивно-консультативні, тренінгові форми;
- інтеракції за ознакою «імітація» – «неімітація» [4, с.17].

Враховуючи ці підходи, автор пропонує класифікувати інтерактивні методи на три групи:

- 1) превентивні інтеракції (розподіл ролей, угруповання, тренінг, консультація, репетиція);
- 2) імітаційні інтеракції (інсценування, психодрама, соціодрама, ділові та операційні ігри, диспут, «мозковий штурм», дебати (метапредметні, міжпредметні, внутрішньопредметні, тематичні), колективне або групове проектування;
- 3) неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправлення).

Водночас В. Мельник зазначає, що до кожної класифікаційної групи інтерактивні методи віднесені орієнтовно, оскільки через зміну мети вони можуть відноситися до іншої групи. Якщо в основу класифікації інтерактивних методів покласти спосіб інформаційного обміну, то можна виділити наступні групи методів (інформаційних режимів): інтраактивні, екстраактивні та інтерактивні [4, с.17-18].

За умови використання інтраактивних методів курсанти виступають суб'єктами учіння, виявляють власну самостійність. Екстраактивні методи створюють умови, за яких курсант стає об'єктом навчання, а навчіння імпліцирується активністю навчаль-

ного середовища. Інтерактивні методи характеризуються тим, що всі інформаційні потоки двосторонні, тобто побудовані на діалогічній взаємодії.

Аналогічні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання здійснює М. Скрипник, пропонуючи систему способів діалогічної взаємодії суб'єктів навчання, що спрямовані на осмислення діалогу в різнопланових аспектах:

1. В інтерсуб'єктному плані, коли діалог відбувається на полімодульних рівнях (викладач – курсант, викладач – викладач, курсант – курсант, викладач – навколишній світ, курсант – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу.

2. В інтрасуб'єктному плані, коли відбувається внутрішній діалог особи, що навчається, що є універсальним засобом і принципом організації людської свідомості.

3. У метасуб'єктному плані, коли через діалогічну площину здійснюється метасуб'єктна взаємодія – створюються різні культуротворчі моделі суспільних норм і цінностей [8, с.31].

С. Кашлев пропонує згрупувати інтерактивні методи згідно їх провідної функції у педагогічній взаємодії на:

- методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації;
- методи організації обміну діяльностями;
- методи організації мислєдіяльності;
- методи організації смислотворчості;
- методи організації рефлексивної діяльності;
- інтегративні методи (інтерактивні ігри) [2, с.23].

Використання зазначених методів інтерактивного навчання у Військовому інституті Київського національного університету ім. Т. Шевченка дає змогу нам виявити певні характерні ознаки, властиві цим групам інтерактивних методів, а саме:

Методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації своєю процесуальною основою вбачають «комунікативну атаку», яка здійснюється викладачем на початку організації педагогічної взаємодії для оперативного включення у спільну роботу всіх і кожного курсанта, що сприяє самоактуалізації кожного з них, їх конструктивній адаптації до створеної педагогічної ситуації.

Методи організації обміну діяльностями, що мають на меті поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, співвідношення діяльності викладача і курсантів. Провідною ознакою цих методів є об'єднання курсантів у творчі групи для спільної роботи як домінуючої умови їх розвитку.

Провідною функцією методів організації смислотворчості є створення суб'єкта ми навчально-пізнавального процесу нового способу педагогічної взаємодії, відображення курсантами свого індивідуального розуміння змісту психолого-педагогічних і культурних явищ, які вивчаються, обмін цими смислами і збагачення свого індивідуального уявлення про ті чи інші явища.

Методи організації мислєдіяльності створюють сприятливу атмосферу, яка дозволяє здійснити мобілізацію творчого потенціалу курсантів, розвивати їх позитив-

ну мотивацію до навчання, і водночас стимулювати активну мислительну діяльність, виконання курсантами різних розумових операцій.

Методи організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз і самооцінку курсантами педагогічної взаємодії, своєї діяльності та її результатів. Методи цієї групи дозволяють курсантам і викладачу зафіксувати стан свого розвитку і визначити причини і наслідки цього процесу.

Інтегративні методи (інтерактивні ігри) є способами педагогічної взаємодії викладача і курсантів, у яких інтегруються (об'єднуються) всі провідні функції інтерактивних методів навчання.

Слід зазначити, що термін «інтерактивна педагогіка» був уведений німецьким дослідником Гансом Фріцем у 1975 році, який вбачав мету інтерактивного процесу в зміні та поліпшенні моделі поведінки його учасників. «Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її, що дає змогу говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання» [5, с. 11].

І. Підласий запропонував шляхи забезпечення інтерактивної взаємодії між учителем і учнями [5, 224-226]. Ми адаптували ці рекомендації до навчання курсантів і визначили, що інтерактивну взаємодію можна стимулювати за допомогою певних прийомів, таких як:

- створення необхідних умов для виникнення і успішного перебігу навчального процесу (виявлення здібностей, потреб і можливостей курсантів);
- мотивація курсантів до навчання, найважливішим джерелом якої є їх потреби та інтереси;
- створення сприятливого навчального середовища, що передбачає створення відповідного клімату на занятті через відповідну його організацію;
- застосування викладачем шкали труднощів (починати з простих і легких завдань і поступово переходити до складніших);
- встановлення викладачем позитивного зворотного зв'язку, за умов якого оцінюються зусилля і підкреслюються досягнення курсантів;
- використання викладачем методів, що відповідають різним стилям і способам навчання курсантів;
- використання курсантами знань і вмінь, що пов'язані з існуючим досвідом, практикою і реаліями життя;
- організація і проведення курсантами самооцінки, яка дає їм змогу випробувати набуті знання на практиці, переконалися у результатах своїх зусиль, усвідомити, що вони не втратили контроль над процесом пізнання.

Ми вважаємо, що використання інтерактивних методів у ВВНЗ сприятиме не тільки вдосконаленню процесу навчання майбутніх офіцерів, кращому засвоєнню ними теоретичного програмового матеріалу з дисциплін гуманітарного циклу, але й загальному розвитку курсантів, наданню кожному з них оптимальних можливостей для особистісного становлення і розвитку в плані самовизначення, самореалізації, формування педагогічної культури.

Особливої вагомості інтерактивні методи набувають тоді, коли процес підготовки майбутнього фахівця у вищій школі передбачає не тільки його професійну підготовку але й розвиток інтелектуального, духовно-морального потенціалу його особистості, здібностей не лише вирішувати службові завдання, але й прагнути до створення умов когнітивно-творчого саморозвитку, володіння психолого-педагогічними технологіями міжособистісного спілкування, комунікації, високим рівнем педагогічної культури. Тому набуває актуальності проблема формування педагогічної культури у фахівців, зокрема, офіцерів, які в силу своїх службових обов'язків постійно перебувають у ситуаціях полілогічної взаємодії та педагогічного впливу на інших. Аналіз результатів досліджень, які ґрунтуються на виявленні педагогічних здібностей майбутніх офіцерів, розвитку в них педагогічного мислення, адаптації до професійно-педагогічної діяльності, оволодіння елементами педагогічної майстерності, дає змогу зробити висновки, що процес формування педагогічної культури курсантів потребує особливої уваги, оскільки вони після закінчення вищої військової школи входять у сферу постійного комунікативного контакту з особовим складом.

Ми пропонуємо виокремити наступні компоненти педагогічної культури, які можна сформувати у курсантів, використовуючи інтерактивні методи навчання.

- активна гуманістична педагогічна позиція майбутнього офіцера;
- педагогічна самосвідомість, що необхідна для самоідентифікації офіцера, який здійснює виховний вплив на особовий склад, і визначає свої поведінкові реакції та ціннісні установки;
- когнітивний компонент, для якого характерна селективність відбору інформації і практичних навичок для виконання педагогічних функцій;
- культура педагогічного мислення і професійної поведінки;
- творчий характер педагогічної діяльності майбутнього офіцера.

Перспективи подальших розвідок у напрямку формування педагогічної культури курсантів ми вбачаємо у розробці спеціальних інтерактивних методик для підготовки майбутніх офіцерів.

Література

1. Дуткевич Т. В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Дуткевич Т. В. // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: 36. наук, праць. - Кам'янець-Подільський: Абетка – Нова, 2003. – С. 26 – 33.
2. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / Кашлев С. С.-Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 196с. – (Педагогика обращения в завтра).
3. Комар О. А. Интерактивная і традиційна моделі навчання: порівняння / Комар О. А. / Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2005». Том 40. Сучасні методи викладання.
- Дніпропетровськ: Наука і освіта. 2005. – С.13-16.

4. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / Мельник В. В. // Управління школою. – 2006. – № 23 (133). – С. 15-35.
5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Підласий І. П. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. -616 с.
6. Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Пометун О. І. // Шлях освіти. – 2004. – №3. -С.10-15.
7. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л.Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128с. – (Б-ка «Пік. світу»). – С.30-44.

ЗМІСТ

АБЛАЕВ Э. А. Народная педагогика в наследии Василия Сухомлинского	6
АЗАРОВА Н. В. Роль інноваційних технологій навчання у формуванні комунікативної компетенції курсантів вищих юридичних закладів освіти	12
АРТЕМЕНКО В. Б. Модель впровадження дистанційних освітніх технологій у вищій школі	19
БАБЕНКО Н. А. Навчання іноземній мові у початковій школі та мовленнєвий розвиток дитини	28
БАЛАБАНОВА К. Є. Вивчення рідної мови - визначальний засіб формування особистості	34
БЕНЬКОВИЧ Є. Р. Впровадження в навчальний процес спецкурсу „Інформаційні технології в статистиці”	39
БІЛИК О. М., СУХОРУКОВА О. М. Передумови використання відео в процесі формування комунікативної компетенції іноземних студентів на підготовчому факультеті	44
БЛАЖУК О. А. Сутність та значення інформаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників	51
БОГИНЯ Л. В, МАКСИМЕНКО Н. В, ТРУСОВА Л. В. Педагогічні технології – традиційні та новітні – у навчальному процесі підготовчого відділення для іноземних громадян	57
БОСІН М. Є., РИКОВА Л. Л. Три характерні риси дидактичних моделей у природознавстві	62
БРИК Р. С. Формування професійної компетентності працівників сфери туризму засобами інформаційних технологій	67
БУЖИКОВ Р. П., БУЖИКОВА Р. І. Дидактичні особливості інноваційно-комунікаційних та Інтернет-технологій	71
ВЕРЕЩАГІНА Т. О. Міжкультурне навчання студентів у вищих навчальних закладах	79
ВИНОСЛАВСЬКА О. В. Імплементція світових освітніх стандартів у підготовці іноземних студентів в українських ВНЗ	88
ВІЄВСЬКА М. Г. Особистісно-орієнтований підхід як засіб формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів	97
ВОЛИК Л. В. Педагогічна анімація: аналіз розвитку концепції у Франції	103
ГАРБИЧ-МОШОРА О. Р. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей інженерів-аграрників за допомогою фізико-математичних дисциплін	110
ГОРДІЙЧУК Г. Б. Використання педагогічних програмних засобів з трудового навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів середньої загальноосвітньої школи	119

ГОРЧАКОВА И. А. Формирование интеллектуальной деятельности в процессе обучения	126
ГРИНЕВИЧ М. С. Медіаосвіта молоді в рамках Болонського процесу.....	134
ГРИШКОВА Р. О. Передумови запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей.....	140
ГРУШЕВА А. А. Сучасні підходи до підготовки економіста-менеджера.....	149
ГУЗІЙ Н. В., ШЕСТАКОВА Т. В. Методологічні засади та організаційні форми підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.....	157
ДОВГАНЕЦЬ В. І. Самостійна робота студентів у зарубіжних країнах.....	166
ДРОЗДЕНКО О. Л. Maple – як одне з програмних середовищ для вивчення розділу “математичне програмування” курсу вищої математики професійного коледжу.....	174
ДУХАНИНА Н. М. Медіатеchnології як мотивація студентів до навчання	189
ЄВДОКИМОВА Н. О. Юридична клініка як чинник професійного становлення майбутніх фахівців правничої діяльності	194
ЖИТЕНЬОВА Н. В. Роль комп’ютерної підтримки у навчанні природничо-математичних дисциплін	202
ЗАРУБА Д. А. Буквар і нові інформаційні технології	207
ЗЕЛЕНСКАЯ Л. М. Совершенствование средств теоретической подготовки как слагаемое профессиональной надежности будущих пилотов	214
КАЙДАНОВСЬКА О. О. Методологія синергетики у розвитку архітектурної освіти	220
КАЛЮЖНА В. Ю. Вивчення іноземної мови в контексті програми Болонської конвенції (культурологічний аспект)	229
КАРАЧУН В. Російсько-українсько-англійський математичний словник	233
КАРПЕНКО Н. М., ДОЛМАТОВА М. П. Підготовка майбутніх працівників дошкільних закладів Швеції до використання інформаційних технологій у професійній діяльності	240
КИРИЛЕНКО Н. М. Системне застосування комп’ютерних дидактичних ігор із використанням інтерактивних технологій.....	248
КОВТУН О. В. Болонський процес і перспективи підготовки інженерних фахівців у вищій технічній школі України	254
КОНЕВЩИНСЬКА О. Е. Інформаційна компетентність в процесі формування медіакультури майбутнього вчителя музики	261
КОРНЄВА З. М. Особливості формування професійної компетенції викладачів, які працюють у програмах англомовного занурення.....	268
КОРНОСЕНКО О. Професійна модель майбутнього вчителя фізичної культури в умовах впровадження Болонського процесу	276

КОСТИКОВА І. І. Інноваційна підготовка майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій	284
КРАВЧУК Л.Л. Використання інтерактивних форм навчання як дієвий фактор активізації навчального процесу: досвід та перспективи	294
Кулик О. М. Формування новітньої вітчизняної філософії освіти у контексті євроінтеграційних процесів	299
Кулик О. М. Ретроспектива освітньо-філософської думки в Україні як концептуальне підґрунтя сучасної вітчизняної філософії освіти	307
КУЛИШОВ С. К., ВОРОБЙОВ Є. О., ШЕВЧЕНКО Т. І., ТРЕТЯК Н. Г., СОРОКІНА С. І. Впровадження технологій креативного мислення в навчання студентів клінічної медицини	314
КУНЦЕВСЬКА А.В. Розвиток професійної свідомості студентів засобами тренінгу (на прикладі студентів спеціальності «соціологія»)	320
ЛАБУДЬКО С. П. Сучасне навчальне обладнання: проблеми впровадження і використання	328
ЛИСАК Л. К. Використання групових технологій у формуванні комунікативних компетенцій майбутніх фахівців технічних ВНЗ	335
ЛІТІКОВА О. І. Актуальні аспекти підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей	343
ЛОЗОВА Г. М. Запровадження сучасних освітніх технологій при викладанні економічних дисциплін іноземним студентам	347
ЛОСЄВА Н.М. Нові підходи до навчання математики у вищій школі	353
ЛУЦІВ Н.Ю. Дистанційна освіта як можливість отримати якісні знання не виходячи з дому	360
ЛЯЛЬКО В. І. Електроні презентації - запорука успіху навчання	365
МАЗУР В. М. Дистанційна освіта і інноваційна освітня парадигма	372
МАМОНОВА О. І. Контекстна технологія формування мовної професійної компетенції офіцерів-правоохоронців	376
МАСЛЮК А. О. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору	382
МАТВІЙЧУК О. Є. Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів	387
МЕЛЬНИЧУК І. М. Пошуки ефективних методик навчання соціальних працівників	396
МИРОНОВА О. І. Розвиток інформаційно-аналітичних умінь та навичок при розв'язанні навчальних задач у процесі підготовки фахівців з міжнародної інформації	403
МИТНИК О.Я. Розвиток інтелектуальної культури майбутнього вчителя в процесі навчання у ВНЗ	411

МІЛЬТО Л.О. Розв'язання комунікативних задач як ефективний засіб навчання майбутнього вчителя культури педагогічного спілкування	419
МОЛДОВАН В. В., МОЛДОВАН А. В. Ігрові заняття у правознавстві	425
МОРОЗ В. В. Методична система підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики	429
МОРОЗОВА Г. В., ОНКОВИЧ А. Д., КОБЧЕНКО В. І. Навчально-методичний комплекс з розвитку мовлення на українознавчій основі	435
МОСКАЛЕНКО А. М. Використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці управлінців навчальними закладами	441
МУДРАК М. А. Вплив інноваційних технологій навчання на розвиток творчої особистості	450
НЕСТЕРОВА О.Ю. Самостійна робота як один із засобів професійної орієнтації студентів економічного профілю	453
ОКСА М. М. Організаційно-педагогічні засади використання портфоліо в процесі підготовки магістрів за фахом «Управління навчальним закладом»	460
ОМЕЛЬЯНЕНКО В. Використання комунікаційно-інформаційних засобів у біологічній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури	471
ОНКОВИЧ Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа	479
ОНКОВИЧ Г. В., ОНКОВИЧ А. Д., БАЛАБАНОВА К. Є. Роль і місце курсу „основи редагування” у підготовці магістрів негуманітарних спеціальностей	492
ПОГРЕБНЯК Ю.В. Особливості використання індивідуального освітнього маршруту як засобу новітнього навчання керівника навчального закладу	497
ПРИЛУЦКАЯ Е. А. Преподавание курса «иностранный язык» в условиях компьютерной поддержки	501
ПУХАЛЬСЬКА Г.А. Використання новітніх засобів навчання в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів	504
П'ЯТАКОВА Г. П. Формування комунікативних компетенцій у магістра-філолога засобами інтерактивної технології навчання	513
РАХМАНОВ В.О. Використання активних форм і методів навчання майбутніми офіцерами при вивченні загальновійськових дисциплін	518
САМОЙЛЕНКО П. В., БІЛОУС О. В. Формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” – випускника хіміко-біологічного факультету педагогічного університету	524
СЕВАСТЬЯНОВ В. В. Математичне моделювання як засіб розв'язування економічних задач в курсі математики	531
СЕРИХ Л. В. Театралізована діяльність – новітній засіб формування естетичної та мовної культури молодших школярів	537

СМАЛЬКО О. А. Про необхідність зміни існуючого підходу до підвищення кваліфікації викладачів ІТ-спеціальностей	549
СМИРНОВА И.Л. Роль принципа межпредметных связей в преподавании спецдисциплин курсантам - пилотам	556
СМОЛЯ А. Л. Практично-ігрове заняття - перспективний метод сучасного навчання біології англійською мовою	563
СОСНІНА О. В. Інноваційна політика та Болонський процес у контексті викладання курсу „кримінальне право”	573
ТЕРСЬКИХ Л.О. Про проблеми викладання у вищій школі	581
ТКАЧЕНКО Т. В. Робота в інформаційному освітньому середовищі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності	586
ФАСТОВЕЦЬ О. О. Екологічна підготовка менеджерів з туризму у ВНЗ в умовах Болонського процесу	593
ФЕДІЙ О. Танцювальні засоби естетотерапії в професійній педагогічній діяльності	601
ХОЗРАТКУЛОВА І. А. Тренінгові форми роботи з молодими спеціалістами в умовах післядипломної педагогічної освіти	609
ХОЛМАКОВА Ю. В. Ігрові технології в англійській та американській методиці навчання іноземних мов	615
ЧАБАНЕНКО Л. А. Мета, задачі та умови формування професійно-спрямованої іншомовної компетенції	621
ШАПОВАЛОВА Н. В., ПАНЧЕНКО Л. Л. Шляхи застосування інтерактивних геометричних систем у вищих навчальних закладах	624
ШМИРОВА О. В. Інформаційні технології як новітні засоби навчання іноземних мов	630
ЯНИШИН О. К. Професійна підготовка документознавців в Україні: витоки, проблеми, перспективи	638
ЯЦІВ О. Р. Використання інтерактивних методів навчання у формуванні педагогічної культури курсантів	644

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія KB No 5049
від 11 квітня 2001 р.

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Засновники:

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО “ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА”**

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

Віль БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Іван ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки України

Микола ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-секретар відділення вищої школи АПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”

Іван ЗЯЗЮН, доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту професійної освіти АПН України

Василь КРЕМЕНЬ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Академії педагогічних наук України

Володимир ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного редактора)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України

(заступник головного редактора)

Геннадій ПІВНЯК, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої

академії України

Валерій СМОЛІЙ, доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН України

Петро ТАЛАНЧУК, доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”

Василь ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

Василь ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО, Галина КОЗЛАКОВА, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО, Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ, Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 10 від 24 листопада 2008 р.

Рекомендовано до друку Рішенням вченої ради факультету психології
Київського національного Університету імені Тараса Шевченка
Протокол № 5 від 18 листопада 2008 р.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І. П.

Верстка:
Онкович А. Д.

Вища освіта України – Додаток 3, том V (12) – 2008 р. – Тематичний випуск
“Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 660 с.

У тематичному випуску часопису “Вища освіта України” вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.

Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2008.12.00>

© Інститут вищої освіти АПН України, 2008 р.
© Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2008 р.